

volume 28, numéro 1

# Recherches qualitatives

## L'analyse qualitative des données

Sous la direction de Marta Anadón  
et Lorraine Savoie-Zajc

**ARQ** Association pour la  
recherche qualitative

[www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html)

## ***Table des matières***

---

### ***Introduction***

Marta Anadón & Lorraine Savoie-Zajc.....1

### **Démarches d'analyse qualitative**

*Itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté : une proposition d'analyse sociologico-linguistique de la narration.*

Irène Vasilachis de Gialdino.....8

*L'herméneutique dans l'approche ethnographique. Du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation.*

Aldo Ameigeiras.....37

*Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes.*

Sandrine Biémar.....53

*Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique*

Liliane Dionne.....76

### **Aspects opérationnels de l'analyse qualitative**

*L'informatique comme soutien à l'opérationnalisation des procédures analytiques en phénoménologie : un modèle de développement et de collaboration.*

Daphney St-Germain, Lucienne Delpêche & Diane Mercier.....106

*Analyse des données des entretiens de groupe*  
Colette Baribeau.....133

**Comptes-rendus**

*Revue de trois publications portant sur l'analyse secondaire en  
recherche qualitative.*  
Vincent Beaucher.....149

# **Introduction**

## **L'analyse qualitative des données**

**Marta Anadón, Ph.D.**

---

Université du Québec à Chicoutimi

**Lorraine Savoie Zajc, Ph.D.**

---

Université du Québec en Outaouais

Les perspectives interprétatives/qualitatives revendiquent les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique car elles s'ancrent dans une tradition épistémologique qui est fondamentalement interprétative dans le sens qu'elles s'intéressent aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété.

Elles travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites.

Avec cette toile de fond, la visée de l'analyse qualitative des données se préoccupe de comprendre la complexité, le détail et le contexte. La finalité de l'analyse est de construire des lectures interprétatives, c'est-à-dire de donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité. C'est par l'adoption d'une « attitude réalisative » (Habermas, 1987), par un effort conjoint, par un dialogue entre chercheur et participant, que pourront se construire des perspectives de compréhension plus complexes que celles construites exclusivement à partir du point de vue du chercheur et des théories pré-existantes à la recherche. De cette manière, par l'analyse qualitative des données, la connaissance est une construction partagée, ancrée dans l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. La légitimation de la connaissance développée se réalise par la

construction de consensus établis sur le dialogue et l'intersubjectivité (Anadón & Guillemette, 2007).

Analyser des données signifie donc que les chercheurs s'inscrivent dans une dynamique de clarification de sens, soutenus en cela par les participants à la recherche. Comme l'écrivait Wolcott (1994), l'analyse implique en réalité trois processus interreliés toujours présents, quoiqu'à des degrés variables. Le premier processus est celui de la *description*. Les données sont là, cueillies d'une certaine façon, à propos d'un phénomène étudié. Que disent-elles? Comment les organiser le plus clairement possible pour faire ressortir les éléments de sens que les personnes ont évoqués dans leur discours? Quelles techniques de réduction utiliser pour structurer, mettre en forme les propos, partant de la grande diversité des propos et des manières de communiquer de chacun à une intelligibilité organisée? Le deuxième processus est celui de *l'analyse* proprement dite. Les données ayant fait l'objet d'une description, il convient maintenant pour le chercheur de les interroger, de les comparer, de faire ressortir les convergences, les divergences, les fils conducteurs. Il faut distinguer entre les dimensions centrales et celles qui sont périphériques, entre les éléments transversaux et les spécificités. Le troisième et dernier processus, celui de *l'interprétation*, en appelle à la créativité du chercheur. L'étroite relation ainsi que la compréhension en profondeur que la personne a développé face aux données aident le chercheur à passer à un niveau conceptuel pour leur donner sens. Si les processus de description et d'analyse reposaient beaucoup sur la compétence à utiliser divers outils de travail pour effectuer la réduction et la comparaison, le processus d'interprétation requiert de la part du chercheur des compétences qui sont plus de l'ordre de l'intuition, de l'inventivité, de la capacité de faire des liens avec les concepts théoriques, de nuancer, de relier les résultats avec ce qui est déjà connu à propos d'un phénomène donné. Ce moment si important de la recherche que constitue l'analyse des données sera aussi objet de discussion, de vérification, d'échanges avec les participants à la recherche car le sens produit, interprété devra être crédible, cohérent et pertinent.

Ainsi, de toute évidence l'analyse qualitative des données se propose de saisir le sens d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs. Cependant, les différentes approches méthodologiques proposent leurs propres règles et leurs propres procédures analytiques : chacune offre ainsi des modalités particulières pour effectuer notamment la réduction des données et leur description, pour aller de l'avant avec les comparaisons et les mises en parallèle des données et elle donne un « ton » pour non seulement interpréter les données mais également pour rédiger la recherche. Ainsi, les approches phénoménologiques,

ethnographiques, ethnométhodologiques, par théorisation ancrée, les approches narratives et d'analyse du discours, entre autres, exigent des procédures d'analyse particulières, chacune prévoit des étapes, des moments à respecter et élabore certaines formes d'opérationnalisation que le chercheur doit suivre. Creswell (1998) a comparé cinq approches méthodologiques. Il a montré comment celles-ci se distinguaient entre elles sur plusieurs plans dont celui des techniques d'analyse et du « ton » d'ensemble qui fait qu'une recherche par approche phénoménologique sera différente dans son style, par son ton, d'une recherche par théorisation ancrée par exemple. Wolcott (1994) écrivait aussi que chaque recherche exprime dans des proportions différenciées, les trois processus description / analyse / interprétation. C'est ainsi que certaines approches seront plus centrées sur la description avec un degré moindre d'analyse et d'interprétation alors que d'autres exprimeront un volet d'analyse plus explicite. Toutefois, il faut retenir que malgré leurs différences, tous ces processus analytiques valorisent la place centrale de l'interprétation et du chercheur.

Étant donné l'importance de l'interprétation en recherche qualitative, la question qui se pose maintenant est de savoir quel statut prend le cadre théorique du chercheur pendant le processus d'analyse. En général on s'entend pour dire que l'analyse qualitative respecte une logique inductive cependant, l'induction n'est jamais « pure », car comme affirme Kelle (1995, p. 79) dans l'analyse qualitative « les prémisses sont un ensemble de phénomènes empiriques et la conclusion est une hypothèse ». Savoie-Zajc (2004) a proposé trois niveaux d'induction. Un chercheur peut se positionner dans une logique typique d'induction. Les catégories d'analyse proviendront entièrement du matériel recueilli. On retrouvera ce premier niveau lors de l'étude d'un phénomène nouveau, méconnu, peu exploré. Un deuxième niveau est celui de l'induction modérée. Une définition conceptuelle provenant des écrits balise de façon générale le phénomène étudié. Les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans ce cadre conceptuel. La richesse des données recueillies vient toutefois compléter la grille initiale d'analyse. Finalement la troisième position est celle de l'induction dite délibératoire. Dans cette logique, une grille d'analyse est élaborée et le cadre théorique fournit l'ensemble des catégories. Il reste toutefois place pour un ajustement mineur des catégories selon les données recueillies et le sens qui s'en dégage. On comprend toutefois que la marge d'ajustement de la grille d'analyse dans l'induction modérée et dans l'induction délibératoire est beaucoup plus réduite dans le deuxième cas.

L'analyse qualitative utilise donc une logique particulière qui se construit dans un va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction. En effet, un phénomène est décrit et interprété par induction analytique, et

l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories construites et donc des « liens » pour comprendre un phénomène. Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence. L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existantes dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient.

Le présent numéro propose des contributions qui illustrent les différents processus analytiques dans l'analyse qualitative des données et constitue également une source de réflexion méthodologique sur les manières d'analyser les données qualitatives.

### **Présentation des contributions**

Ce numéro est constitué de trois parties. La première, comporte quatre contributions qui présentent, à partir de perspectives différentes (l'analyse sociolinguistique, l'herméneutique, l'analyse inductive et la théorisation ancrée), la démarche d'analyse qualitative utilisée. La deuxième partie, plus opérationnelle, présente un premier article qui aborde l'élaboration d'outil informatique comme soutien à l'opérationnalisation des procédures analytiques en phénoménologie et un deuxième, qui s'attarde à détailler les procédures d'analyse qui peuvent être adoptées pour l'analyse qualitative des entretiens de groupe. La dernière partie présente une recension analytique des trois ouvrages portant sur l'analyse secondaire en recherche qualitative.

Le texte de Irene Vascilachis de Gialdino, chercheuse au Conseil National des recherches scientifiques et techniques (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET) de l'Argentine dans le Centre d'études et recherches sur le travail (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, CEIL-PIETTE) aborde la problématique de la pauvreté à partir de l'analyse de la narrativité. Le travail analytique sur deux récits lui permet de comprendre et d'interpréter la situation de pauvreté telle que vécue par les acteurs interviewés. Même si sa perspective est interdisciplinaire, combinant les apports de la sociologie et de la linguistique, sa démarche d'analyse qualitative est foncièrement inductive et elle essaie « d'éviter la violence des formes de connaissances qui sont imposées aux personnes... » en donnant la parole aux acteurs, en considérant leurs propres connaissances, leurs valeurs et significations. L'auteure situe son propos dans « une épistémologie du sujet connu » en proposant un ensemble de critères et stratégies pour analyser la narration.

Aldo Ameigeiras, professeur-chercheur de l'Institut de développement humain (Instituto de desarrollo humano) de l'Université de General Sarmiento,

Argentine, quant à lui, soulève la question du caractère herméneutique présent dans l'approche ethnographique. À partir de l'analyse d'un récit construit dans le cadre d'un dialogue spontané entre le chercheur et un chauffeur d'autobus, l'auteur montre de manière remarquable les deux aspects fondamentaux de l'analyse : la compréhension et l'interprétation. En effet, à fur et à mesure que l'analyse avance, le lecteur voit clairement comment le sens se construit dans le rapport à l'autre dans « l'entrelacement de relations » et se reconstruit par l'interprétation, par un « travail de « déchiffrement » ». Ainsi, l'interprétation réalisée à partir de ce que vivent les acteurs et de ce qu'ils en disent complète la description ethnographique et propose des nouvelles significations.

Poursuivant l'exploration des manières de faire l'analyse qualitative des données, Sandrine Biémar, étudiante au doctorat aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur, Belgique, nous offre une analyse inductive afin de rendre compte d'images identitaires de la relation pédagogique sans cadre de référence. L'auteur décrit les différentes étapes analytiques menant à la réduction des données et à l'élaboration d'un schéma descripteur des différentes facettes de la relation pédagogique. La démarche est un exemple intéressant d'une co-construction de la connaissance, ancrée dans l'interaction chercheur/participants.

Dans une perspective aussi inductive, le texte de Liliane Dionne, professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, nous propose une analyse par théorisation enracinée dans une étude de cas sur le phénomène de la collaboration entre enseignants. L'auteure justifie son choix méthodologique en considérant que l'analyse par théorisation enracinée répond aux doubles objectifs de description et de représentation théorique. Elle nous présente de manière minutieuse les différentes étapes de l'analyse et leur opérationnalisation ainsi que les mouvements de va et vient entre les données et la construction des catégories plus formelles et abstraites permettant de comprendre le phénomène étudié. C'est par cet ensemble de procédures essentiellement inductives que l'analyse par théorisation enracinée est considérée comme une approche de nature qualitative où le développement théorique permet la compréhension et la synthèse des données empiriques.

Ces quatre contributions ont en commun une démarche itérative de co-construction de sens entre chercheur et participants, une démarche qui prend en compte la description, l'analyse et l'interprétation dans un cadre caractérisée par l'induction.

Dans la deuxième partie, Daphney St-Germain, professeure adjointe à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval; Lucienne Delpêche, Informaticienne Spécialiste en développement d'application à la Direction des



systèmes d'information de la Ville de Montréal et Diane Mercier, Docteure en sciences de l'information, proposent l'utilisation d'un Système Informatique d'Aide à la Décision (SIAD) dès la collecte jusqu'à l'analyse des données en phénoménologie. L'objectif spécifique de la recherche était de « mieux comprendre la façon dont, du point de vue des infirmières elles-mêmes, une approche humaniste et altruiste des soins, le *caring*, pouvait favoriser la sécurité des patients bénéficiant de soins de réadaptation. » Afin de répondre à cette objectif, les auteures ont élaboré un système d'information (SI) pour soutenir toutes les étapes de l'analyse phénoménologique telle que conçu par Giorgi.

Vient en suite le texte de Colette Baribeau, professeure associée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détaille un ensemble de procédés pour analyser les données issues des entretiens de groupe. Elle s'attarde aussi à montrer quelles sont précautions à prendre par le chercheur qui utilise cet instrument de collecte des données afin d'assurer la qualité de l'analyse. Il s'agit d'un guide contenant des informations nécessaires et pratiques pour bien mener l'analyse des entretiens de groupe.

Le dernier texte, aborde une analyse comparative de trois ouvrages *Meta-study of qualitative health research : A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis* (Paterson, Thorne, Canan & Jillings, 2001), *Handbook for synthesizing qualitative research* (Sandelowski & Barroso, 2007) et *Reworking qualitative data : The possibility of secondary analysis* (Heaton, 2004) concernant l'analyse secondaire en recherche qualitative. L'analyse secondaire des données questionne de plus en plus les chercheurs en sciences sociales et humaines surtout quand il s'agit des données ethnographiques et d'entretiens, la lecture de ces trois ouvrages permettra de soulever des questions et d'ouvrir le débat sur les tenants et les aboutissants de ce type d'analyse.

## Références

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 5, 26-37.
- Creswell, J. H. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks : Sage.
- Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*. London : Sage.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data : description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks : Sage.

**Marta Anadón** est professeur titulaire au Département des Sciences de l'éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheuse régulière au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches se développent sur trois thèmes : Identité professionnelle et formation des maîtres; recherches participatives. Ses champs d'intérêt professionnel sont : Épistémologie des sciences humaines et de l'éducation; fondements de l'éducation; analyse sociopolitique de l'éducation ; processus identitaires; psychologie sociale du développement; méthodes qualitatives de recherche et recherche participative.

**Lorraine Savoie Zajc** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle assume aussi actuellement le poste de directrice du département des sciences de l'éducation. Elle enseigne des cours portant sur la dynamique du changement en éducation ainsi sur diverses méthodologies de recherche qualitative / interprétative et recherche-action. Elle détient un Ph.D de la Indiana University de Bloomington, Indiana. Elle travaille depuis plusieurs années sur des recherches en lien avec la persévérance et la réussite scolaires. Elle est membre de plusieurs groupes de recherche dont le CRIFPE, le Consortium Outaouais sur la persévérance et la réussite scolaire (COREPER) de même qu'elle coordonne les travaux du Groupe de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (GREPER). Elle travaille actuellement sur une recherche portant sur l'accompagnement de personnels scolaires en lien avec les projets pédagogiques qu'ils mettent en place pour supporter la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

# Itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté : une proposition d'analyse sociologico-linguistique de la narration<sup>1</sup>

**Irene Vasilachis de Gialdino**, Docteur en droit

---

Conseil Scientifique National de l'Argentine

## Résumé

Ce travail présente une recherche interdisciplinaire où se rejoignent la sociologie et la linguistique, et dont l'objet est d'analyser les itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté d'un ensemble de personnes et de familles habitant la ville de Buenos Aires. Dans cette recherche, nous proposons un ensemble de critères et de stratégies pour analyser la narration. Ces critères sont les suivants : 1. Privilégier la voix de l'interviewé en évitant de transformer l'histoire originale et, tout en prenant conscience de son altérité, faire de même avec son individualité irréductible; 2. Considérer les textes des entretiens comme une unité sémantique, comme une unité non pas de forme mais de signification; 3. Éviter l'emploi de catégories préalables et de présupposés et définitions théoriques; et 4. Observer les évaluations présentes dans les narrations, car celles-ci font référence non seulement à des épisodes, des événements, des faits, mais en plus, elles explorent et évaluent leurs significations. Enfin, et en suivant l'orientation signalée par ces critères, nous présentons un exemple d'analyse sociologico-linguistique de la narration.

## Mots clés

SITUATIONS DE PAUVRETÉ, NARRATION, ITINÉRAIRES, ANALYSE SOCIOLOGICO-LINGUISTIQUE DE LA NARRATION, RECHERCHE QUALITATIVE.

La parole dessine une relation originale. Il s'agit d'apercevoir la fonction du langage non pas comme subordonnée à la *conscience* qu'on prend de la présence d'autrui ou de son voisinage ou de la communauté avec lui, mais comme condition de cette « prise de conscience » (Levinas, 1995, pp.18-19).

## Introduction

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(1), 2009, pp. 8-36.

L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

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

© 2009 Association pour la recherche qualitative

L'étroite relation entre les stratégies méthodologiques proposées et la question de recherche a déjà fait ses preuves dans la recherche qualitative. Cette relation primordiale est associée autant avec la validité qu'avec la faisabilité de la recherche. La finalité de cette présentation est de montrer la nécessité de considérer, notamment, le lien unissant cette question de recherche avec les stratégies d'analyse des données. L'absence de correspondance entre le traitement de ces données et : a) le *quoi* de la recherche, ancré sur des présupposés ontologiques, et b) le *comment* de cette recherche, guidé par les orientations en premier lieu épistémologiques et, ensuite, méthodologiques du chercheur, peut constituer un biais évitable en faisant appel à l'activité réflexive propre au chercheur qualitatif.

## **La recherche**

### ***Objectif et contexte conceptuel***

Cette présentation essaie de montrer les premiers résultats d'une recherche interdisciplinaire où la sociologie et la linguistique se rejoignent. L'objectif de cette enquête est d'analyser les itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté d'un ensemble de personnes et de familles habitant la ville de Buenos Aires, s'appuyant sur l'observation sur le terrain et se focalisant sur les perspectives que ces personnes ont de leur propre identité, de leur situation, de l'origine et la persistance de celle-ci, de leurs possibilités de la surmonter.

Cette recherche fait partie d'un programme plus ample, où j'étudie les caractéristiques que revêtent les situations sociales d'extrême pauvreté à la ville de Buenos Aires et où je compare deux groupes<sup>2</sup> : a) celui des personnes qui habitent à la rue, et b) celui des personnes et des familles qui ont des logements précaires ou qui accèdent temporairement à un logement et courent le risque de le perdre, habitant soit dans des hôtels, soit dans des maisons squattées, soit dans des chantiers en construction ou dans des terrains abandonnés, soit dans des logements appartenant à des parents ou des amis, entre autres. Dans cette recherche-ci, à la différence de la précédente, ce dernier groupe constituera le groupe principal et celui des personnes qui habitent la rue sera le groupe de comparaison.

Dans des recherches préalables, réalisées auprès des personnes déclarant que leur domicile était « la rue », j'ai proposé une définition relationnelle des situations de pauvreté. Cette définition a été le résultat de l'interprétation des données obtenues de l'application de méthodologies qualitatives, dont l'objectif est de produire de la théorie. C'est ainsi que je suis arrivée à la conclusion que *les personnes pauvres sont celles qui sont soumises à un entrelacement de relations de privation de multiples biens matériels, symboliques, spirituels et de transcendance, indispensables pour le*

*développement autonome de leur identité essentielle et existentielle* (Vasilachis de Gialdino, 2003, p. 91; 2006a et 2007a).

Ainsi, et en suivant l'orientation de cette définition relationnelle, les personnes pauvres ne sont pas observées simplement et statiquement comme des individus partageant les caractéristiques d'une situation déterminée, on examine aussi comment elles sont arrivées à cette situation à cause des actions et/ou des omissions de différentes personnes et/ou groupes, et comment elles essaient de surmonter cette situation en implémentant différents types d'actions, qui déterminent le sens de leurs différents itinéraires sociaux.

En outre, à l'intérieur de ces itinéraires, on peut observer autant *les processus « dé » que les processus « re »* (Vasilachis de Gialdino, 2003, pp. 95-96; 2006a et 2007a).

La plupart des études sur la pauvreté, se nourrissant de théories qui, en général, appréhendent la société comme un système. Elles se sont occupées de signaler les processus que j'appelle processus « dé », auxquels sont soumis, parmi d'autres, les personnes pauvres et les travailleurs (Castel, 1995; Paugam, 1996, 1997). C'est dans cette perspective que des oppositions telles que socialisation / désocialisation, structuration / déstructuration; intégration / désintégration, affiliation / désaffiliation, qualification / déqualification, professionnalisation / déprofessionnalisation, trouvent un sens.

En faisant appel à des concepts originaux créés à partir de recherches préalables, je propose d'étudier, parallèlement, les processus « dé » et les processus « re » et ces derniers, notamment, depuis la perspective de tous ceux qui sont soumis à des relations de privation. Ces processus surgissent comme conséquence de ces relations de privation et, parmi eux, on y trouve les processus de *résistance*, de *revendication*, de *redécouverte* de compétences, de *recupération* de capacités, de *rétablissement* de liens sociaux, de *redéfinition* de la propre identité face aux représentations créées par autrui.

### ***Présupposés épistémologiques***

La nécessité d'exposer les présupposés épistémologiques qui guident une recherche empirique jouit, dans les sciences sociales, d'un large consensus. Ceux qui soutiennent cette position affirment que les questions de paradigmes prévalent sur celles de méthodes (Guba & Lincoln, 1994, p. 105), et que les chercheurs abordent leurs études avec un système basique de présupposés ontologiques, épistémologiques, axiologiques et méthodologiques qui les orientent (Creswell, 1998, pp. 74-77). Ces présupposés sont présents tout au long du processus de recherche ainsi que dans la représentation textuelle des résultats et doivent être explicités afin de pouvoir les mettre en relation avec les

critères utilisés dans l'évaluation de la qualité et la crédibilité de la recherche (Patton, 2002, p. 266, Vasilachis de Gialdino, 2006b, p. 44).

C'est mon avis, donc, que les décisions méthodologiques doivent être accompagnées par la réflexion épistémologique. À la différence de l'épistémologie, la réflexion épistémologique n'aspire pas à être une discipline achevée, elle constitue par contre une activité persistante, créatrice, qui rend compte des réussites mais aussi des contraintes, des difficultés, des doutes auxquelles doit faire face toute personne qui essaie de connaître. Cette réflexion est en relation avec l'explication des paradigmes présents dans la production de chaque discipline. La coexistence de paradigmes dans les sciences sociales est déjà bien établie (Guba & Lincoln, 1994; Tashakkori & Teddlie, 1998; Vasilachis de Gialdino, 1992). Je définis ces paradigmes comme *les cadres théorico-méthodologiques utilisés par le chercheur pour interpréter les phénomènes sociaux dans le contexte d'une société déterminée*. Je situe les trois paradigmes prédominants, -positiviste, matérialiste-historique et interprétatif- dans ce que j'appelle l'Épistémologie du Sujet Connaisseur parce que c'est à partir de ce sujet que les différentes formes de connaissance sont construites, appliquées, légitimées et remises en question.

Avec l'Épistémologie du Sujet Connaisseur que je propose ici, j'essaie de provoquer une rupture ontologique dans le cadre de l'identité des personnes, en considérant à la fois la composante essentielle de cette identité, qui les rend égaux, et la composante existentielle, qui les rend uniques, différents. Il s'agit donc de promouvoir des nouvelles formes de connaître, capables de rendre compte à la fois de l'égalité essentielle et de la différence existentielle propre aux hommes, et d'éviter que leurs différences existentielles soient considérées comme essentielles (Vasilachis de Gialdino, 1999, 2003, 2006a, 2007a, 2007b).

L'Épistémologie du Sujet Connaisseur n'exclut pas l'Épistémologie du Sujet Connaisseur. Au contraire, toutes les deux continuent à être en vigueur dans les sciences sociales et sont réunies et se complètent dans la Méta-Épistémologie. La première épistémologie parle là où la deuxième se tait et essaie que la voix du sujet connaisseur ne soit pas masquée par celle du sujet connaissant, ou que cette voix ne soit pas déformée comme conséquence de la nécessité de la traduire suivant les codes des formes de connaître socialement légitimées (Vasilachis de Gialdino, 2003, 2007a).

### ***Contexte social***

Le travail de terrain qui fait partie de cette recherche a commencé en 2002 et continue encore à ce jour. À cette date et selon le rapport de la Direction Générale de Statistiques et Recensements de la ville de Buenos Aires, le taux de chômage de cette ville était de 16,3%. 14,6% des foyers était en dessous du

seuil de pauvreté, dont un 3,7 % était en je crois que tergiverser dessous du seuil d'indigence. Aussi, 21,2% de la population résidant en ville habitait dans des foyers pauvres, tandis que 5,7% habitait dans des foyers indigents. C'est à dire, 638.000 personnes qui habitaient en ville étaient en situation de pauvreté, dont 171.000 étaient en situation d'indigence. Les niveaux de pauvreté et d'indigence atteints en 2002 ont été les plus élevés de la période 1992-2002.

Ce processus d'appauvrissement se caractérise en Argentine par l'incorporation de secteurs moyens à l'univers de la pauvreté, qui est devenu plus complexe et plus hétérogène. L'augmentation de l'extrême richesse constitue l'envers de la monnaie de l'appauvrissement. L'enrichissement a été favorisé par le processus des privatisations, les mouvements du marché financier et le processus de concentration économique (Minujin, 1998, p. 229).

Pendant les années 1990, qui se caractérisent par la prépondérance de l'idéologie néo-libérale, la reconversion de la production conjointement avec l'ouverture économique et la dérégulation produisirent, d'un côté, la réduction de travailleurs permanents et, d'un autre, l'augmentation du chômage ouvert, l'incertitude des chômeurs et la quantité d'emplois salariés précaires (Beccaria & López, 1997, pp. 10-11). Cette précarité des relations de travail, caractérisée par l'insécurité et l'incertitude, place les travailleurs dans des situations typiques d'exclusion sociale (Lindenboim, 2004, p. 24). En 2003, le 30% le plus pauvre des salariés percevait seulement le 2,8% de l'ensemble des rémunérations, tandis que le 10% le plus riche concentrait le 34,6%, recevant donc en moyenne un 12,5% de plus que le premier groupe (Beccaria, 2006, p. 5).

Le chômage et le sous-emploi sous toutes ses formes, -la précarisation, l'emploi non enregistré (ou « au noir »), l'extrême pauvreté et l'exclusion sociale, conséquences du chômage de longue durée-, constituent le nouveau et dramatique contenu de la « question sociale » (Neffa, 2007, p. 302) en Argentine.

### **Méthodes**

Les stratégies méthodologiques employées pour recueillir les données de cette recherche ont été l'observation participante, les études de cas et l'entretien. Ce dernier, qui a été la principale stratégie utilisée pour recueillir des données, peut être considéré comme un type spécial d'interaction conversationnelle, comme une pratique interprétative (Holstein & Gubrium, 1998, p. 120). La conversation est la forme la plus importante et la plus universelle de la construction d'un récit; à travers elle, les participants parcourent la carte temporelle, se concentrent sur le passé pour, ensuite, le mettre en relation avec le présent et l'avenir et, enfin, examinent un autre fragment du passé (Ochs,

1997, pp. 185, 191). Étant donné que les itinéraires sociaux sur lesquels la recherche se focalise se développent dans le temps, le récit constitue donc la forme linguistique à travers laquelle ces itinéraires sont formulés. Depuis la perspective de l'analyse du discours, les histoires sont analysées en considérant, entre autres, la structure de la narration, les rôles sociaux des acteurs, les stratégies argumentatives, la construction de l'image, les métaphores (Wagner & Wodak, 2006, pp. 392-993).

Mishler (1991, pp. 68, 105) propose de conférer aux histoires une place prédominante dans l'étude des entretiens, car il estime que les méthodes narratives sont spécialement appropriées pour l'étude de ces derniers, qu'il considère comme des discours dont la signification et la structure sont produits conjointement par l'intervieweur et l'interviewé.

Les études sur la narrativité conversationnelle montrent que les histoires sont produites de façon interactive, dans un processus qui se différencie de la conversation ordinaire par la durée du tour de parole, car les récits ont besoin de longues périodes et ce sont ceux qui participent à l'interaction qui doivent en gérer leur durée. C'est ainsi qu'ont été sélectionnées pour l'analyse, en particulier, les séquences où les participants racontent leur propre expérience, où ils racontent des histoires. Ces participants contribuent aussi à déterminer le sujet et négocient, d'un côté, l'attribution de responsabilités et, d'un autre, les différentes versions de la réalité (Mandelbaum, 1993, pp. 252-253). En consonance avec l'Épistémologie du Sujet Connue que je propose, survient donc une construction coopérative de la connaissance, qui résulte de l'interaction cognitive entre deux ou plusieurs sujets qui sont essentiellement égaux et qui apportent des contributions différentes (Vasilachis de Gialdino, 2003, p. 30). Les diverses formes de hiérarchisation, domination et division sociale ignorent cette égalité essentielle et ont tendance à la justifier en rendant essentielles les différences existentielles.

Au moyen de l'entretien il est possible donc de récupérer la trajectoire comme une partie de la biographie d'une personne et signaler, depuis son propre point de vue, quels sont les événements qu'elle considère comme étant les plus significatifs et quelle est l'interprétation qu'elle en fait d'eux (Creswell, 1998, p. 30).

La perspective biographique met l'accent, justement, sur l'unicité de chaque personne et la situe dans un complexe système de relations sociales qui change et se développe au long du temps (Miller, 2000, p. 10). L'histoire de vie suppose, pour Bertaux (1997, p. 32), le récit qu'une personne fait à une autre d'un quelconque épisode de son expérience, cette production prenant une forme narrative. Quand cette forme narrative apparaît dans un entretien et est



utilisée par la personne pour exprimer le contenu d'une partie de son expérience on peut affirmer qu'on se trouve en présence d'un récit de vie.

## **L'analyse des données**

### *Le récit*

La narrativité et la temporalité sont étroitement liées (Ricoeur, 1983, p. 51). Les narrations sont des actes spécifiques de discours détenant une force illocutoire et une force référentielle originales (Ricoeur, 1988, p. 103). Elles ont une dimension chronologique, décrivent une transition temporelle d'un certain état des choses ou d'un autre, ramènent le passé à la conscience du présent et aident à faire face à l'avenir (Ochs, 1997, pp. 189, 280).

Par rapport aux personnes et aux familles pauvres j'ai observé, justement, comment la perception et la représentation de leur passé et de la situation présente influent sur leurs plans et sur ce qu'il définissent comme leurs possibilités futures.

Les récits contribuent à la compréhension d'une situation donnée à partir de la façon où cette situation est vécue par les participants, car, par l'intermédiaire des histoires qu'ils racontent, les personnes se présentent elles-mêmes et leurs actions, interprétant et justifiant celles-ci (Widdershoven & Smits 1996, pp. 278, 280).

La narration est un processus de représentation, une construction d'un système de significations accordant du sens à la masse chaotique de perceptions et d'expériences d'une vie (Josselson, 1995, p. 33). Par l'intermédiaire de ce processus, le narrateur rend cohérentes les circonstances du récit (Gubrium & Holstein, 1998, p. 164), et reconstruit son identité, quand celle-ci est menacée ou quand elle court des risques (Riessman 1993, p. 3).

La narration du récit de vie peut être le moyen le plus effectif pour comprendre les comportements d'une personne au long du temps. Étant donné que ce récit n'est pas une expérience de vie en elle-même mais une représentation de celle-ci, on pourrait affirmer qu'à travers ce récit l'expérience s'organise et l'identité se forge et se réaffirme (Atkinson, 1998, pp. 11-12).

Les récits constituent donc des interprétations plutôt que des descriptions et des chroniques des événements passés. Même si la narration ne comprend pas tous les aspects de l'expérience et de la subjectivité (McNay, 2000, p. 7), son importance spéciale réside dans le fait qu'elle est la façon à travers laquelle les personnes confèrent du sens aux situations concrètes et expriment leur compréhension des faits, de leurs propres expériences et, en outre, de leurs propres motivations, actions, expectatives et convictions, ainsi que de celles de

tous ceux qui sont incorporés au récit (Chase, 1996, p. 52; Mishler, 1991, p. 68; Riessman 1993, p. 19; Widdershoven & Smits, 1996, pp. 285-286).

Les narrations peuvent être utilisées pour montrer le développement dialogique de l'action et de l'identité dans des univers historiquement contingents, socialement réalisés et culturellement construits (Skinner, Valsiner & Holland, 2001).

L'analyse des récits permet donc d'observer comment les individus, en faisant appel à la ressource temporelle et en se situant dans l'espace (Taylor & Wetherell, 1999, p. 39), construisent quotidiennement leur identité, comment il se « présentent » et comment ils se « représentent » (Dyer & Keller-Cohen, 2000, p. 283; Järvinen, 2003, p. 217).

Raconter sa propre histoire aide donc à comprendre et à créer le sens de sa propre identité et contribue à la réalisation de celle-ci dans la relation avec autrui (Crossley, 2000, p. 528).

Labov (1972, p. 363) considère que les éléments de la structure narrative sont les suivants : 1. le résumé, 2. l'orientation, 3. la complication de l'action, 4. l'évaluation, 5. le résultat ou résolution et 6. le coda. Étant donné que cette structure n'est pas toujours présente dans les récits basés sur l'expérience personnelle et formulés dans les entretiens du corpus, j'ai considéré comme étant des narrations toutes celles qui, même si elles ne présentent pas cette structure canonique, exhibent quand même un ordre temporel et une transition d'un état de choses vers un autre, une complexification de l'action et une évaluation des événements et des personnages dont on parle (Georgakopoulou, 2006, p. 240). La forme narrative peut être donc, potentiellement, un moyen pour organiser et construire l'expérience (Schiffrin, 2003, p. 538) et surgit de l'interaction conversationnelle pendant l'entretien.

### ***Proposition de critères et de stratégies pour une analyse sociolinguistique***

Ces critères, dérivés de la pratique d'analyse, et qui peuvent être perfectionnés à mesure que la pratique progresse, résultent de l'approche proposée pour l'étude de la narration. Chaque critère, qui est rédigé comme une orientation, comme une suggestion, est traduit, à la manière d'exemple, dans des stratégies possibles d'analyse des données textuelles. Ces stratégies peuvent donc être complétées ou modifiées selon les objectifs de la recherche en cours et sont introduites pour montrer que chaque critère peut être associé avec l'analyse de certaines ressources déterminées lesquelles, à leur tour, et étant donné la relation d'interdépendance entre différents critères, ne peuvent pas être séparées ni de l'ensemble du texte comme unité, ni de celui qui les produit dans une

situation de parole concrète. Ces ressources varient selon les locuteurs et ne peuvent pas être déterminées *a priori*.

*Critère 1.* Privilégier la voix de l'interviewé (Gubrium & Holstein, 1999, p. 569), en évitant de transformer l'histoire originale (Blommaert, 2001, p. 25) et devenir conscients de l'altérité, de l'irréductible individualité de cet « autre », précisément parce que c'est *nous* qui *nous* déplaçons vers sa situation, et ce déplacement – qui suppose détourner le regard de nous-mêmes – ne représente pas l'empathie d'une individualité envers une autre ni la soumission d'autrui aux propres standards; au contraire, c'est toujours un progrès vers une généralité supérieure qui dépasse les particularités des différents sujets (Gadamer, 1991, p. 375).

Il faut essayer, en conséquence, de ne pas attribuer une signification à ce qui est observé mais de rendre explicite la signification offerte dans les processus de communication (Habermas, 1985, p. 41).

*Stratégie 1.* Analyser les actions réalisées par le locuteur quand il raconte, les stratégies argumentatives qu'il emploie et le lien qui les relie entre elles, en signalant les valeurs auxquelles il fait appel et leur hiérarchisation. Observer les processus de construction de son identité en déterminant les formes qu'il utilise pour faire référence à lui-même, les mécanismes de représentation de soi, de ses propres actions et rôles, et des relations et des processus qui ont conditionné, limité ou promu le développement de son identité.

*Critère 2.* Considérer les textes des entretiens comme une unité sémantique, comme une unité non pas de forme mais de signification (Halliday & Hassan, 1977, pp. 2-8). Les relations sémantiques entre les différentes composantes du texte sont donc cruciales pour l'interprétation de celui-ci. Néanmoins, étant donné que le sens n'est pas directement « visible » ou qu'il n'est pas « dit » littéralement (Verschueren, 2001, p. 61), l'analyse doit se faire pas à pas et de façon réflexive. La nécessité de préserver les narrations face à la possibilité de qu'elles soient fracturées dérive du fait que celles-ci constituent des constructions de création de sens et doivent être analysées en tant que telles (Riessman, 1993, p. 4). On doit essayer, ainsi, de confronter et de compléter la « culture de la fragmentation » caractéristique de l'analyse de données fondée sur la codification et sur la catégorisation (Coffey & Atkinson, 1996, p. 80). Chaque texte devra être considéré comme unique, significatif et impossible à répéter (Bajtín, 1990, pp. 296-297) et, donc, la narration devra être considérée comme localisée, située dans un contexte (Blommaert, 2001, pp. 26, 28; Bucholtz, 2001, p. 169; De Fina, 2000, p. 133), partielle et, parfois, contradictoire (Munro Hendry, 2007, p. 489).

*Stratégie 2.* Déterminer les différentes ressources qui contribuent à la construction textuelle de la signification, en considérant notamment la cohésion, comprise en tant que relation sémantique réalisée au moyen du système lexique et grammatical. Signaler, par exemple, les nœuds du réseau sémantique sous-jacents dans les textes. Ces nœuds constituent un signal, une marque qui oriente le sens de l'interprétation et, conjointement avec d'autres, se situent au cœur des modèles interprétatifs de la réalité employés par les locuteurs (Vasilachis de Gialdino, 1997, p. 300). Ces nœuds, autour desquels opère la construction communicative et textuelle de la signification, permettent de déterminer le contenu sémantique des termes employés par le locuteur, notamment ceux qui sont en rapport avec certains topiques persistant dans son discours.

*Critère 3.* Éviter l'emploi de catégories préalables qui empêchent de saisir l'intégrité et la complexité d'une personne (Mishler, 2005, p. 444). Rendre explicites les points importants pour ceux qui participent aux interactions conversationnelles transcrites dans le corpus, au lieu d'avoir recours à des présuppositions et à des définitions théoriques et conceptuelles liées au thème de recherche (Bednarek, 2006, p. 638; Pomerantz & Fehr, 1997, p. 66; Potter, 1997, p. 158). Suivre, en conséquence, le chemin inductif, en essayant de saisir l'expérience humaine de l'interviewé, l'expérience que lui seul peut atteindre. Rendre évidentes ses significations personnelles, ses « vérités narratives », qui font appel à des nouveaux critères de validité et qui sont différentes des « vérités historiques » (Polkinghorne, 2007, pp. 475, 479). Chercher donc à ne pas réduire la vie des personnes à une série d'évènements, de catégories, de thèmes, rassemblés postérieurement comme une nouvelle narration où c'est le chercheur qui construit. Au moyen de cette nouvelle narration, il est courant qu'une partie de l'expérience vécue par l'interviewé soit effacée, ainsi qu'une certaine façon de penser cette expérience soit imposée (Munro Hendry, 2007, p. 491).

*Stratégie 3.* Analyser les ressources linguistiques employées par les locuteurs, spécialement celles qu'ils utilisent pour faire référence à leurs besoins, leurs urgences, leurs luttes et réussites quotidiennes, leurs recherches, leurs attentes, leurs désirs, leurs espoirs, bref, aux questions et aux problèmes qu'ils considèrent importants et qui sont présents dans les nœuds du réseau sémantique de leurs textes. Ces ressources varient selon les locuteurs, de même que les personnes et les relations auxquelles ils font référence et les thèmes qu'ils introduisent, les thèmes auxquels ils répondent, ceux qu'ils reformulent ou ceux dont ils préfèrent ne pas parler.

*Critère 4.* Observer les évaluations présentes dans les récits, car ces derniers ne font pas référence uniquement à des épisodes, des événements, des faits, mais en plus, ils explorent et évaluent leurs significations. L'évaluation de la narration est liée aux moyens employés par le narrateur pour indiquer la raison d'être de cette narration, le *pourquoi* elle vaut d'être racontée, ce qu'on espère obtenir d'elle. (Labov, 1972, p. 366). Avec l'évaluation, les narrateurs suspendent le flux narratif de l'action, en commentant ce qu'ils ressentent par rapport à ce qui est en train de se passer, où ils dramatisent l'action (Mishler, 1991, p. 80). Les positions évaluatives des narrateurs sont actualisées par ce qu'ils disent et par *comment* ils le disent, c'est-à-dire, non pas seulement à travers leur choix du lexique mais aussi à travers la structure discursive et grammaticale employée (Capps & Bonanno, 2000, p. 4; Capps & Ochs, 1995, p. 407). Une des fonctions les plus importantes de la narration est de situer les événements spécifiques dans le large horizon des passions, des vertus, des philosophies, des actions, des relations. Le narrateur évalue ces événements en termes de règles sociales en commun, d'expectatives et de potentialités, d'idées sur ce qui est rationnel et ce qui est moral, sur ce qui est approprié et ce qui est esthétique, et comprend, réaffirme, révisé les formes de vie en vigueur (Ochs & Capps, 1996, p. 30).

*Stratégie 4.* Analyser dans les textes du corpus les ressources linguistiques employées pour faire les évaluations, entre autres, le choix du lexique, les formes syntactiques, l'ordre des mots, la variation dans le temps des verbes, la répétition, les comparaisons, les intensifications, les métaphores, les formes passives.

Le principe sous-jacent dans les critères suggérés est la nécessité de privilégier les caractéristiques primaires de la recherche qualitative sur les caractéristiques secondaires. Étant donné que le noyau vital de ce type d'investigation est la personne, les *caractéristiques primaires*, fondamentales dans la recherche qualitative, sont celles qui concernent les personnes. Les caractéristiques qui font référence au contexte, à la situation où les sens sont créés, où s'élaborent les perspectives, où se construisent les significations, sont les *caractéristiques secondaires* de la recherche qualitative, car c'est la personne qui nous intéresse, mais la personne en situation (Vasilachis de Gialdino, 2008, p. 204).

Privilégier les caractéristiques primaires se justifie encore plus quand, comme c'est le cas ici, les personnes et leurs trajectoires constituent l'axe de la recherche. Ainsi, par exemple, si l'on cherche à analyser les situations de pauvreté, on peut mettre l'accent sur les caractéristiques secondaires; dans ce cas, faire un recoupage de données pour produire de la théorie peut être

considéré comme une stratégie appropriée (Vasilachis de Gialdino, 2003, p. 52). En suivant la locution des acteurs dans les textes analysés, j'ai pu remarquer deux signalements différents : le premier fait référence aux continuités sur le terrain de l'identité et le deuxième aux discontinuités, liées au caractère contingent des situations où ils se trouvent (Leudar, Hayes, Nekvapil & Turner Baker, 2008, p. 208). Dans un moment comme celui que nous traversons, où on fait allusion à « l'invisibilité » des personnes pauvres (Bohman, 2007, p. 271; Brighenti, 2007, p. 329; Wacquant, 2007, p. 68), en l'associant au manque de reconnaissance, à l'exclusion structurelle, à la stigmatisation territoriale, à la marginalité, il s'agit de ne pas contribuer à cette invisibilité en masquant avec notre construction discursive l'originalité des histoires qui nous sont racontées et les théories sous-jacentes en elles.

***Exemple de l'application des critères et des stratégies pour l'analyse sociologico-linguistique du récit***

Les récits que j'analyserai sont inclus dans des entretiens qui font partie d'un corpus plus large atteignant, à ce jour, le nombre de 120. Ces entretiens ont essayé de recueillir les histoires de vie des participants avec le but de récupérer leurs itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté. Dans tous les cas, les entretiens ont été accompagnés par des observations sur le terrain.

*Adela et Gabriel*

Adela et Gabriel ont trente-cinq ans et quatre enfants de treize, douze, huit et quatre ans. Tous les deux sont nés dans la province de San Juan, à 1280 kilomètres de la ville de Buenos Aires. Gabriel n'a jamais connu son père. Il a habité avec sa grand-mère jusqu'à l'âge de sept ans, quand il a « été amené » à Buenos Aires (31)<sup>3</sup> où résidait sa mère, qui « a toujours travaillé comme domestique » (35), et à partir de ce moment-là il a toujours habité à l'hôtel. Gabriel et Adela se sont rencontrés à San Juan pendant un voyage où Gabriel rendait visite à sa grand-mère. Adela est venue à Buenos Aires à dix-neuf ans pour vivre en couple avec Gabriel est c'est dans cette ville qu'ils se sont mariés et où sont nés leurs quatre enfants. Gabriel conduit une fourgonnette qui distribue de la propagande politique et ne reçoit pas un salaire proprement dit. En tant que rémunération, on l'autorise à occuper une chambre à l'hôtel où il habite avec sa famille et où ses enfants ont toujours habité, sauf pendant la période où ils sont partis à San Juan. Au moment de l'entretien, cela faisait deux ans qu'ils étaient rentrés à Buenos Aires. Adela a été opérée d'une tumeur maligne au cerveau. À cause de leur manque de ressources économiques, ça fait deux ans qu'elle ne peut pas passer un contrôle médical ni recevoir les médicaments qu'elle doit prendre « pour la vie » (479). Les six membres de la

famille occupent une chambre avec une fenêtre qui n'a pas de vue sur l'extérieur et partagent la cuisine et le bain avec d'autres habitants de l'hôtel.

Je transcrirai une partie de l'entrevue conjointe à Adela (A) et Gabriel (G), réalisée par la chercheuse (CH) à l'hôtel où ils habitent. J'indiquerai en **gras** les nœuds du réseau sémantique de leurs textes respectifs et avec le soulignement les évaluations les plus importantes. Pour déterminer les principales stratégies argumentatives, j'emploierai l'*italique* pour les vocables ou les expressions qui se situent dans le terme négatif de l'opposition et l'*italique soulignée* pour celles qui se trouvent dans le terme positif de cette opposition. L'analyse sera plus exemplificatrice qu'exhaustive.

159. CH. Et, toi, là-bas, à San Juan, qu'est que tu faisais?<sup>4</sup>

160.A. J'étudiais ++ J'étudiais ++, et j'ai arrêté d'étudier parce que je devais travailler. --Parce que mes parents c'étaient séparés-- °et je devais travailler avec ma sœur°. Et je **travaillais** comme ça ++ pendant la saison ++. Et jusqu'à ce nous nous sommes mis ensemble.

161. CH. Et ici ça fait combien de temps que vous habitez, dans cet hôtel?

162.G. Ici, moi, ça fait (.) je te dis tout de suite j'habite depuis mes (...) seize, quinze ans.

163. CH. Ah, donc vous avez déjà été ici.

164. G. Bien sûr, ici c'est \_ Tout le monde me connaît, ici dans le quartier, moi, tout le monde me connaît. J'ai grandi ici. Je suis né ici\_ C'est à dire, pratiquement je suis né ici. Eh (.)

165. A. Mais, eh: avant disons\_ Ben, tous les gosses sont nés ICI, ils ont toujours habité ici. Nous habitons dans une autre chambre où nous avons ++ nos ++ choses, mais une fois qu'on est parti, qu'on a emmené nos choses, et après pour pouvoir venir et pouvoir survivre là-bas nous avons dû vendre nos choses. Comme vous pouvez voir, *nous n'avons rien*. Eh ben, pour pouvoir survivre, comme il n'avait pas de **travail** et moi non plus, alors là --nous avons commencé à vendre les choses que nous avons--. Et maintenant nous sommes revenus ici avec\_

166. CH. Ces choses-là appartiennent à l'hôtel.

167. A. OUI, --tout appartient à l'hôtel—

168. G. Oui, tout ce que tu vois appartient à l'hôtel. Même ce téléviseur ici, c'est la préposée qui me l'a prêté aussi.

169. A. Oui, cela aussi, on nous l'a prêté (elle sourit).

170. G. Tout\_ C'est à dire, ++ c'est recommencer à zéro ++ À zéro mais c'est mieux que d'être *là bas*, *là bas* on a été, je t'assure, des semaines sans manger. Je mens pas.

171. A. Sûr, on a commencé à vendre les choses.

172. CH. Et ta famille, ta maman, et tout ça...?

173. G. Et eux maintenant (.) Maman est sur le point de recevoir une pension, une chose comme ça, tout par la politique. Et de là elle est restée vivre, -- que c'était au point de sortir--.

174. CH. Et vous avez été des jours sans manger, tu me disais.

175. G.++ Des semaines ++.

176. CH. Des semaines. Mais absolument rien, rien?

177. G. C'est à dire que parfois moi\_ Je m'en allais et disons **je travaillais** depuis cinq heures du matin, imagine-toi, jusqu'à neuf, dix heures du soir

178. A. °Oui°.

179. G. Et ils me donnaient cinq pesos<sup>5</sup>. Pour que tu te fasses une idée de comment ça marche. Et à la campagne, c'est-à-dire ++ du lever au coucher du soleil ++. Rien de\_ Moi je l'ai jamais fait, je n'ai eu aucun\_ je ai pas peur de le dire parce que je l'ai fait parce que j'ai mes enfants et ben, tu dois leur donner à manger, en plus, ma mère et je ne sais plus quoi. Ehh:: mais ce sont des vrais usuriers, très, très ++ Je l'avais jamais fait est donc ça a été très dur. Très dur ça a été ++. M'habituer à ce rythme de vie, à tout ça\_ Donc, ben et j'ai choisi encore de retourner --à Buenos Aires--.Même elle, elle a **travaillé** là bas, aux champs, en plantant des oignons.

180. CH. Ah, oui?

181. A. Oui.

182. G. Et en plantant des oignons \*\* \* \*\*\*.

183. CH. Avec de l'eau et...

184. A. Avec de l'eau, dans la boue.

185. G. Dans la boue. Tu vois, c'en était déjà beaucoup de souffrance, c'en était déjà beaucoup \*\*\*.

### *Adela*

Le sens du texte de Adela se déroule, notamment, autour de deux nœuds du réseau sémantique reliés entre eux : le travail et la survivance. Dans les narrations qu'elle déploie pendant l'entretien, les protagonistes sont ses



enfants, son époux, elle-même et les personnes qui l'aident. Les rôles qu'elle représente sont notamment ceux de la mère et de l'épouse et les thèmes qu'elle revendique comme lui appartenant sont l'éducation des enfants, la nourriture, le logement, l'habillement et la santé des différents membres de la famille. Dans tous ces cas, Gabriel soit lui cède le tour de parole pour qu'elle puisse s'exprimer, soit il contribue au flux de la conversation dans des sujets tels que le travail, l'éducation et la santé.

Le sujet de l'éducation de ses enfants préoccupe spécialement Adela, comme on peut remarquer dans le récit où elle justifie son retour à Buenos Aires :

126. A. Là bas il n'y a pas moyen de **survivre**, non? C'est à dire (.) Malheureusement le problème c'est *l'éducation des enfants* . Par exemple là bas c'est (.) *ils travaillent depuis qu'ils sont très petits* les gosses par exemple, mais tout ce qu'ils gagnent c'est \*\*\*, c'est-à-dire ils ne gagnent rien. C'est, comment peux-je te le dire, *c'est très tranquille ::, beaucoup de paix*, tout ce que \_ C'est à dire nous sommes partis à cause de ça, parce que déjà on voyait que ça allait très mal.

127. CH. Ici.

128. A. Ici, le problème de l'*insécurité* et tout ça, et nous avons dit ben, nous avons des enfants, on va voir ce qui se passe. Je te le dis, on a essayé par tous les moyens mais non, le problème là bas (.)

Dans l'émission 126, Adela spécifie la signification du terme « survivre ». L'évaluation négative de la situation qu'elle commence à décrire s'exprime au moyen de l'adverbe de mode « malheureusement », avec lequel elle anticipe la chaîne argumentative qui commence avec l'opposition travail/éducation. Le travail des enfants en bas âge se situe dans le terme négatif de l'opposition car il constitue un obstacle pour leur éducation et une forme d'assujettissement sans rétribution. L'opposition suivante est celle qui confronte l'insécurité de Buenos Aires à la tranquillité et la paix de la province de San Juan. Cette insécurité est représentée comme un des motifs qui les ont conduit à retourner à leur lieu d'origine. Les comparaisons par opposition d'Adela rendent compte de sa hiérarchie de valeurs (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, pp. 376, 141), selon laquelle elle fait primer la l'éducation de ses enfants sur l'exigence de satisfaire des besoins fondamentaux. De cette façon, Adela non seulement décrit, compare, différencie, évalue les circonstances qui ont motivé d'abord leur voyage à San Juan et plus tard, leur retour à Buenos Aires, en faisant appel à une deixis spatiale (Verschueren, 1999, p. 19) forgée au moyen des adverbes de lieu « là-bas » et « ici », mais aussi elle justifie de façon réflexive les décisions de la famille basées sur le bien-être des enfants.

La prévalence qu'Adela confère à l'éducation de ses enfants sur le travail est aussi présente dans l'émission 160, transcrite plus loin, où la répétition de l'expression « je devais travailler », contenant un verbe de nécessité, lui sert à évaluer la situation qu'elle a traversée pendant son adolescence et qu'elle présente comment étant un effet de la séparation de ses parents. En outre, l'emploi du passé composé dans « j'ai arrêté d'étudier » marque une brusque coupure, à travers le caractère perfectif du verbe qui renferme un événement dans sa totalité et qui peut être représenté comme un point dans la ligne du temps (Comrie, 1985, p. 28). Cette coupure devient plus évidente face à la continuité de l'action d'étudier exhibée à travers l'usage répété du passé imparfait dans « j'étudiais » et évaluée positivement au moyen de cette répétition. L'opposition travail/éducation est encore manifestée ici. Il est nécessaire de signaler que le travail « saisonnier » qu'Adela a dû accomplir à la campagne est celui que sa famille continue à faire à présent et, que, selon elle, empêche que son mari et elle puissent leur demander de l'aide, car « ils sont dans la même situation » (302) qu'eux.

Dans l'émission 165, Adela débute en décrivant la situation familiale antérieure au voyage à San Juan, où ils habitaient à l'hôtel et avaient leurs « choses ». Elle confronte ces conditions à la situation où ils se retrouvent après leur retour à Buenos Aires et où ils n'ont « rien » car ils ont dû vendre leurs choses pour pouvoir rentrer et « pouvoir survivre ». Cette dernière action, intervenue par le verbe de possibilité et intensifiée par la répétition, est évaluée comme étant très grave autant à cause de ses caractéristiques que par les conséquences qu'elle produit. L'opposition avoir/ne pas avoir, pour rendre compte de la situation où elle se trouve est présentée aussi, en faisant allusion au passé et au présent dans les expressions « nous avions/nous n'avons rien », et est complétée sémantiquement dans l'émission 167 avec « tout appartient à l'hôtel » renforçant ainsi l'évaluation négative de la situation.

Le chômage des deux membres du couple, signalé par Adela comme étant la cause de la nécessité de vendre « leurs choses », est soulignée au moyen de l'utilisation du verbe « on a commencé », répété dans les émissions 171 et 588 et qui signale une coupure dans la trajectoire de la famille. Un autre point de rupture dans la trajectoire d'Adela est l'exigence d'abandonner les études, et dans les deux cas, elle emploie le verbe de nécessité « j'ai dû », « on a dû » qui rend compte de ce que son action a été déterminée par des circonstances externes qui ne lui laissent pas la possibilité de choisir (Capps & Bonanno, 2000, p. 9). Cette attribution et d'autres attributions causales exprimées pendant l'entretien montrent le système interprétatif d'Adela, sa perspective particulière des événements et de leur séquence, c'est-à-dire, elles

exhibent sa théorie ou son explication des événements qu'elle raconte, sur le *comment* et le *pourquoi* ils arrivent et l'impact qu'ils produisent sur l'avenir (Capps & Ochs, 1995, p. 412; Howard, 2008, p. 181; Ochs & Capps, 1996, p. 27).

Dans le texte d'Adela, le travail est relié sémantiquement et de manière causale à la survivance de la famille, mais le travail est évalué négativement si ce sont les enfants qui doivent l'accomplir et positivement si ce sont les adultes, qui le réalisent. Ainsi, plus loin, elle décrit les actions qu'elle réalise avec son époux pour trouver du travail : « ...++on marche et on marche, et tous les jours++. (elle sourit)-- Et il n'y a rien -> (400).

Quand on leur demande comment on pourrait les aider Adela répond : « Et, pour moi ça serait avec ++ du **travail**++. Avec du **travail** ... Pour MOI, ++ ben ce que je veux c'est trouver du **travail**++(580) ». Celle-ci est une des rares occasions, avec celles où elle fait allusion à sa santé, où Adela utilise la première personne du singulier. Il est plus fréquent chez elle que chez Gabriel l'usage de la première personne du pluriel, un nous inclusif avec lequel il fait référence, en général, au groupe familial.

### *Gabriel*

Gabriel est, en général, le protagoniste des histoires qu'il raconte, tandis que les personnages de celles-ci sont son épouse, sa mère, ses enfants, les personnes avec lesquelles il travaille ou il a travaillé, ceux qui l'aident et ses voisins. Il construit son identité autour des rôles d'époux, de père, de fils, de travailleur et, dans tous les cas, il consacre un considérable travail discursif à la construction positive de son image, c'est-à-dire, de l'image qui incorpore et exemplifie les valeurs officiellement validées de la société et qui représente la valeur sociale positive qu'une personne réclame pour soi (Goffman, 1970, p. 13; 1971, p. 47). À différence d'Adela, Gabriel emploie habituellement la première personne du singulier même s'il utilise fréquemment la stratégie de faire appel à l'attention et à l'engagement conversationnel de la chercheuse avec l'emploi de la deuxième personne, comme dans l'expression, « je t'assure » (170) ou « imagine-toi » (177, 179).

Dans les émissions transcrites il construit son identité en faisant appel à sa longue résidence à Buenos Aires et, en particulier, dans le quartier où il habite, où il affirme que tout le monde le connaît, et où il manifeste avoir grandi et « pratiquement » être né (164), même si c'est San Juan qui est sa province d'origine. Plus loin, l'affirmation d'être connu par tous se complémente avec celle d'avoir des très bonnes relations avec ses voisins. Il exalte, en plus, sa propre image, en racontant les circonstances où il a sauvé la vie d'un d'entre eux (231).

Dans ce processus de construction discursive et positive de son identité, Gabriel accorde une valeur hautement significative au travail, ce terme étant le nœud du réseau sémantique de son texte. Il raconte qu'il a « toujours » travaillé (114), qu'il s'est toujours « défendu » comme chauffeur de taxi et de voitures remises (120)<sup>6</sup>, qu'il se « défend » en travaillant à n'importe quoi (369), que toujours, avec son épouse, « ils ont assuré » (585), et qu'il « survit » grâce aux petits boulots (199), conférant à ce dernier terme une signification reliée au travail différente de celle d'Adela.

Gabriel définit le moment présent comme le seul où ils aient eu besoin de solliciter l'aide d'autrui pour se nourrir, à cause, selon lui, du manque de travail. La répétition de l'adverbe « toujours » lié à l'action de travailler rend compte de la continuité de cette action exprimée au moyen du recours technique à des termes tels que « se défendre », « assurer », qui mettent en évidence la présence des habilités, des compétences et, en particulier, de la volonté, liées à l'activité de travail. La réponse de Gabriel à la question sur sa perception en rapport à la situation de sa famille dans l'avenir résume sa position :

596. G. Sûr, nous, nous avons beaucoup (.) C'est-à-dire, moi, si j'ai mon **travail**, elle, si elle a son **travail**, nous avons foi, on va s'en sortir. C'est à dire que de ce côté nous sommes assez endurcis et \*\*\* \*  
\*\*\*Donc non (.) nous ne voulons pas être\_ La question est maintenant ++ le **travail**++. Moi, on m'a dit qu'on me répondait, demain ou après demain, pour ce **travail** de quatre heures.

L'opposition qu'on remarque dans les mots de Gabriel est celle qui confronte le « s'en sortir » à « être », à rester dans la situation actuelle, qui fait allusion à la résistance du couple à continuer à dépendre de l'aide d'autres personnes. L'avenir plein de promesses est ainsi conditionné par l'obtention de travail, et cet avenir, comme un lieu rhétorique de ce qui est possible (Dunmire, 2005), de ce qui est utopique, prend une signification importante au moment où l'on observe la possibilité des acteurs sociaux de produire de la théorie. La métaphore « durs » que Gabriel emploie pour se qualifier lui-même, ainsi qu'à Adela, constitue un recours évaluatif, un portrait narratif (Green, & Kupferberg, 2000) qui parle par lui-même de la capacité qu'ont tous les deux de surmonter la situation où ils se trouvent.

L'expression « c'est mieux que d'être là-bas » (170) est employée par Gabriel pour justifier son choix de rentrer à Buenos Aires mais, à différence d'Adela, il met l'accent sur l'impossibilité qu'ils ont eu à San Juan de se nourrir et sur la prolongation de cette circonstance pendant des semaines (170,

175). L'opposition avoir/ne pas avoir des aliments et du travail se correspond donc avec la référence spatiale ici/là bas.

Pour souligner la coupure dans la trajectoire familiale, Gabriel utilise aussi le mot « on a commencé », mais avec un contenu sémantique différent de celui qu'Adela lui confère. Avec « on a recommencé à zéro » il signale autant la succession de différents points de départ qui a caractérisé la vie de la famille que la situation spéciale qu'ils traversent. Ne « rien » avoir ne figure pas dans le texte de Gabriel, comme c'est le cas dans celui de son épouse, mais il est implicite dans l'affirmation que « tout » appartient à l'hôtel (168).

Gabriel fait allusion à l'excessive prolongation de sa journée de travail (177) à San Juan, pour l'associer ensuite, avec l'insuffisante rémunération qu'il percevait pour ce travail effectué « du lever au coucher du soleil » et dans les champs. Il évoque sa trajectoire antérieure de travail, où il n'a jamais eu à réaliser une activité dans ces conditions et exprime la motivation qui l'a conduit à accepter ces conditions malgré que ç'ait été « très dur » : « je l'ai fait parce que j'ai mes enfants et ben, tu dois leur donner à manger, en plus, ma mère » (179). Ici, Gabriel fait un changement de *footing* (Goffman, 1981, p. 128), de position, dans « tu dois » et cesse d'être le narrateur et le protagoniste pour incorporer momentanément la chercheuse, dans ce dernier rôle qu'il n'abandonne pas car sa personne continue à être le centre de référence. Le rôle significatif qui joue l'interlocuteur dans la construction du récit devient ainsi évident.

Suivant la présentation que fait Gabriel de lui-même, en tant que père et fils préoccupé par le bien-être de sa famille, sa décision de rentrer à Buenos Aires n'est pas présentée comme arbitraire mais comme étant le résultat des conditions de travail auxquelles Adela et lui étaient soumis et qui se traduit, dans le code du récit, avec une expression d'indignation morale : « c'en était déjà beaucoup de souffrance » (185). En évaluant les circonstances, son expérience, ses actions et celles des autres, Gabriel construit son identité morale (Howard, 2008, p. 164) conjointement avec celle de ses employeurs, qu'il situe dans la catégorie d'« usuriers », dont la possible acception est celle de toute personne obtenant un bénéfice démesuré dans n'importe quelle affaire. La situation d'entretien est employée par Gabriel comme une occasion pour faire connaître ces événements à d'autres personnes et, dans ce sens, dénoncer l'injustice constitue une forme de résistance (Carranza, 1999, p. 535).

Parmi les formes de résistance d'Adela et de Gabriel on peut remarquer : a) la construction positive de leur image de parents responsables face aux représentations sociales en vigueur en rapport aux personnes pauvres (126, 179); b) le signalement de l'injustice des conditions de travail dégradantes des

enfants et des adultes à San Juan (126, 177, 179, 185), et la caractéristique « misérable » des salaires à Buenos Aires (598); c) l'expression de la difficulté à se nourrir avec l'insuffisante quantité d'aliments reçus comme aide (496, 501); d) la plainte motivée par la perte d'une année de scolarité d'une de leurs filles, car différentes écoles à Buenos Aires lui avaient refusé l'admission à cause du retard de la province de San Juan à envoyer son accréditation comme élève, suite à une longue grève d'enseignants (80, 131, 132), et e) l'expression de la dépendance par rapport aux « hommes politiques » pour obtenir des bénéfices prévisionnels (173), ou pour la réalisation d'examens médicaux dont le coût est très élevé (441, 465).

C'est ainsi qu'au moyen de leurs récits de résistance, Adela et Gabriel réalisent des actions de revendication à travers lesquelles ils s'opposent à ce qu'ils considèrent comme des actions injustes, de privation, et ils expriment la recherche d'une nouvelle façon d'être de la justice où les droits et la puissance des uns ne s'exercent pas en détriment des droits fondamentaux des autres. Ces revendications ne concernent pas uniquement les biens matériels mais aussi tous les autres : les biens symboliques, spirituels, de transcendance, ceux dont on peut être privés (Vasilachis de Gialdino, 2003, p. 91).

Les récits de résistance mettent en évidence des relations sociales conflictuelles, qui apparaissent quand un ou plusieurs sujets tentent d'imposer ou imposent à « d'autres » des actions, des décisions, des formes de pensée et/ou de représentation qui portent atteinte à ce que ces « autres » considèrent comme le libre développement de leur identité essentielle et existentielle, et provoquant de ce fait la résistance et l'action de ceux-ci pour faire respecter ce qu'ils définissent comme leurs attributions, leurs facultés, leurs droits (Vasilachis de Gialdino, 2005, p. 131).

Les récits de résistance pourvoient des formes de connaissance alternatives que les personnes développent pendant leur lutte pour résister et surmonter leurs circonstances difficiles (Mishler, 2005). Pour Holloway & Freshwater (2007, p. 709), les « counter narratives » (contre-narrations) peuvent servir comme des explications alternatives et constituent souvent des tentatives pour ne pas soumettre sa propre identité aux présupposés stéréotypés des autres. Même si elles n'incluent pas, nécessairement, une référence explicite à la conception du monde prédominante, le fait d'exprimer une réalité hétérogène établit par elle-même le contraste (Ochs & Capps, 1996, p. 37). Ces narrations, appelées aussi subversives, se caractérisent par rendre explicite et visible la connexion entre les vies particulières et l'organisation sociale et, dans ce sens, elles peuvent aussi être libératoires, en exposant les marques de l'inégalité, de l'assujettissement (Ewick & Silbey, 1995), de l'oppression.

### Réflexions finales

L'intérêt de l'analyse sociologico-linguistique du discours se trouve donc dans l'examen linguistique des ressources et des stratégies employées dans les textes oraux ou écrits pour proposer, justifier ou soutenir un modèle interprétatif de la réalité sociale. Critiquer les modèles opposés à celui du locuteur est une stratégie que celui-ci utilise habituellement. L'objectif de cette analyse est donc d'étudier les formes linguistiques présentes dans les textes mais aussi, spécialement, de déterminer pourquoi on choisit ces formes-là en relation avec le type de société qui est promue. (Vasilachis de Gialdino, 2007b).

L'exemple analysé en suivant l'orientation des critères et des stratégies proposées, rend compte de la position particulière que chaque personne accepte comme lui étant propre, et depuis laquelle elle voit le monde, en termes d'images, de métaphores, de séquences historiques et de concepts particuliers qui deviennent importants à l'intérieur de la pratique discursive spécifique où cette personne est située. Les histoires situées dans des discours différents varient ainsi dramatiquement, en termes du langage utilisé, des concepts, des thèmes et des jugements moraux versés, et de la position des sujets manifestée dans la narration (Davies & Harre, 1990, p. 2-3). Ainsi, Adela et Gabriel racontent les mêmes événements mais de différente façon, ils construisent des images d'eux-mêmes en faisant appel à des recours différents, à des stratégies argumentatives variées, ils accordent un contenu sémantique différent aux mêmes termes, créent des théories différentes, établissent des chaînes causales inégales associées avec la façon dont ils perçoivent les événements et cette perception apparaît ancrée, fondamentalement, sur leurs propres valeurs, sur lesquelles ils coïncident, et qui les conduisent à résister, à s'opposer à tous ceux qui menacent leur dignité. Cette résistance, ces *processus* « *re* », sont représentés et évalués discursivement, en même temps que les personnes, les institutions et les conditions qui les provoquent.

Les processus réflexifs présentés par Adela et Gabriel comme source de leurs décisions mettent en évidence la distinction qu'ils réalisent entre ces circonstances, qui leur sont imposées, et celles où ils peuvent choisir. Ces décisions sont représentées comme inspirées par des motivations d'ordre social, économique, culturel, et manifestent une profonde racine affective.

La capacité qu'ont les personnes pauvres à choisir, à décider, à créer des nouvelles formes de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent quotidiennement, reste d'habitude dissimulée par la tendance à privilégier le signalement des caractéristiques particulières de la situation où ils se trouvent, en montrant, la plupart des fois, que ces personnes sont assujetties à des processus inévitables. Les caractéristiques secondaires de la recherche

qualitative, celles qui font référence à la situation, au contexte, sont déplacées et séparées, sont différenciées des caractéristiques primaires, centrées sur les personnes. Dans ces cas, la personne n'est plus observée en situation. Présenter les personnes pauvres comme soumises à des circonstances dégradantes sans exhiber en même temps l'effort, renouvelé sans cesse, qu'elles font pour les surmonter, mutile l'autonomie de leur volonté. En essentialisant les caractéristiques existentielles, contingentes, de l'identité, la connaissance que les sciences sociales produisent peut contribuer aux processus discriminatoires. Cette discrimination intervient autant quand on méconnaît l'égalité essentielle, fondée sur la dignité de la personne, que quand on ne tolère pas, quand on nie, quand on rejette la différence existentielle.

Les critères et les stratégies proposés pour l'analyse sociolinguistique de la narration essaient donc d'éviter la violence des formes de connaissance qui sont imposées aux personnes, sans prendre en compte leur propre connaissance, leurs propres formes d'être, d'interpréter le monde, de lutter pour rendre possible la réalisation de leurs espoirs. Cette *violence du code d'interprétation* impose à « l'autre » une « vision » de lui-même, et, avec elle, une image de son identité, de ce qu'il est, de ce qu'il peut faire, et même de ce qu'il doit être et faire. Elle lui prédit une destinée, lui signale les buts qu'il est possible ou impossible d'atteindre et les différentes conditions de possibilité pour y arriver.

## Notes

<sup>1</sup> Nous employons indistinctement ici les termes « récit » ou « narration » pour faire référence aux vocables « narración » (espagnol) et « narrative » (anglais).

<sup>2</sup> Les deux recherches ont été conduites avec le financement accordé par le Conseil National de Recherches Scientifiques et Techniques (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, Argentina) et par l'Agence Nationale de Promotion Scientifique et Technologique.

<sup>3</sup> Les numéros entre parenthèses cités dans le texte signalent les différentes émissions de l'entretien, dont la division et l'ordre correspondent aux différents tours de parole.

<sup>4</sup> Les conventions employées pour transcrire les entrevues dont les émissions sont incluses dans le texte sont:

(.) petites pauses de moins de 0.2 secondes

(...) pauses plus longues

(\*\*) langage irrécupérable; le nombre d'astérisques représente le nombre de syllabes irrécupérables émises

so:: les deux points représentent la prolongation du son, le nombre de deux points montre l'extension relative du son

::hh les deux points devant le h montrent les inhalations audibles



hh:: les deux points derrière le h montrent les exhalations audibles

HIER les lettres majuscules indiquent que l'émission ou le mot sont énoncés à une voix plus haute que ceux qui les précèdent ou les suivent

°no° les signes de degré comprennent des émissions ou des mots prononcés à une voix plus basse que ceux qui les précèdent ou les suivent

\_ une ligne indique une brusque coupure dans le flux de la communication

= le signe égal montre un langage verrou où le tour de parole ou l'émission sont suivis sans une pause perceptible par rapport au tour de parole ou émission suivant.

[[mon fils...

[[Quand..? Les émissions que l'intervieweur et l'interviewé commencent ou expriment ensemble sont précédées par un double crochet.

[tout le jour] Les émissions superposées sont signalées par un crochet simple, celui à gauche signale quand la superposition commence et celui à droite quand elle finit.

, La virgule signale une pause entre les phrases

. Le point indique une pause après la phrase finale d'un groupe de phrases ou à la fin d'une phrase isolée.

? le signe d'interrogation signale une interrogation

! le signe d'exclamation signale une exclamation

++ parce que je l'avais fait ++ les émissions ou les mots entre signes d'addition sont ceux où on perçoit une augmentation dans le ton de la voix

--ne le raconte à personne-- les émissions ou les mots entre signes de soustraction sont ceux où on perçoit une baisse dans le ton de la voix

/j'ai 46 ans/ des émissions ou des mots entre barres signalent une transcription incertaine

<sup>5</sup> À ce moment- là, cinq pesos équivalaient à peu près à un dollar et demi.

<sup>6</sup> Remise : voiture louée, au tarif établi préalablement, avec un chauffeur qui peut être le propriétaire du véhicule ou bien être « employé » par le propriétaire de celui-ci pour conduire des passagers. (N. de la T.)

## Références

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Bajtin, M.M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México : Siglo XXI.

Beccaria, L. (2006). Notas sobre la evolución de la distribución de la remuneraciones en la Argentina. *Estudios del Trabajo*, 32, 3-27.

Beccaria, L., & López, N. (1997). *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires : UNICEF / Losada.

Bednarek, M. (2006). Epistemological positioning and evidentiality in English news discourse : A text-driven approach. *Text & Talk*, 26(6), 635-660.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.

- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique of Anthropology*, 21(1), 13-32.
- Bohman, J. (2007). Beyond distributive justice and struggles for recognition : Freedom, democracy, and critical theory. *European Journal of Political Theory*, 6(3), 267-276.
- Brighenti, A. (2007). Visibility : A category or the social sciences. *Current Sociology*, 55(3), 323-342.
- Bucholtz, M. (2001). Reflexivity and critique in discourse analysis. *Critique of Anthropology*, 21(2), 165-183.
- Capps, L., & Bonanno, G.A. (2000). Narrating bereavement; Thematic and grammatical predictors of adjustment to Loss. *Discourse Processes*, 30(1), 1-25.
- Capps, L., & Ochs, E. (1995). Out of Place : Narrative insights into agoraphobia. *Discourse Processes*, 19(3), 407-439.
- Carranza, I.E. (1999). Winning the battle in private discourse : rhetorical-logical operations in storytelling. *Discourse & Society*, 10(4), 509-541.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Chase, S.E. (1996). Personal vulnerability and interpretive authority in narrative research. Dans R. Josselson (Éd.), *Ethics and Process*. (pp. 45-59). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crossley, M.L. (2000). Narrative psychology, trauma and the study of self/identity. *Theory & Psychology*, 10(4), 526-546.
- Davies, B., & Harre, R. (1990). Positioning : The discursive production of selves. Document consulté le 14 mai 2007 de <http://www.massey.ac.nz/~alock/position.htm>.
- De Fina, A. (2000). Orientation in immigrant narratives : the role of ethnicity in the identification of characters. *Discourse Studies*, 2(2), 131-157.
- Dunmire, P.L. (2005). Preempting the future : rhetoric and ideology of the future in political discourse. *Discourse & Society*, 16(4), 481-513.

- Dyer, J., & Keller-Cohen, D. (2000). The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. *Discourse Studies*, 2(3), 283-304.
- Ewick, P., & Silbey, S.S. (1995). Subversive stories and hegemonic tales : Toward a Sociology of Narrative. *Law & Society Review*, 29(2),197-226.
- Gadamer, H-G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca : Sígueme.
- Georgakopoulou, A. (2006). The other side of the story : towards a narrative analysis of narratives-in-interacción. *Discourse Studies*, 8(2), 235-257.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires : Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Green, D., & Kupferberg, I. (2000). Detailed and succinct self-portraits of addicts in broadcast stories. *Discourse Studies*, 2(3), 305-322.
- 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). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39(1), 63-187.
- Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (1999). At the border of narrative and ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 561-573.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona : Península.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1977). *Cohesion in English*. London : Longman Group Limited.
- Holloway, I., & Freshwater, D. (2007). Vulnerable story telling : narrative research in nursing. *Journal of Research in Nursing*, 12(6), 703-711.
- Holstein, J.A., & Gubrium, J.F. (1998). Active interviewing. Dans D. Silverman (Éd.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (pp. 113-129). London : Sage.
- Howard, K.M. (2008). Temporal landscapes of morality in narrative : student evaluation in a Thai parent-teacher conference. *Discourse & Society*, 19(2), 163-186.

- Järvinen, M. (2003). Negotiating strangerhood : Interviews with homeless immigrants in Copenhagen. *Acta Sociologica*, 46(3), 215-230.
- Josselson, R. (1995). Imagining the Real : empathy, narrative, and the dialogic self. Dans R. Josselson, & A. Lieblich (Éds.), *Interpreting Experience* (pp. 27-44). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Leudar, I., Hayes, J., Nekvapil, J., & Turner Baker, J. (2008). Hostility themes in media, community and refugee narratives. *Discourse & Society*, 19(2), 187-222.
- Levinas, E. (1995). *Entre nous. Essais sur le penser -à- l'autre*. Paris : Bernard Grasset.
- Lindenboim, J. (2004). The precariousness of Argentine labor relations in the 1990s. *Latin American Perspectives*, 31(4), 21-31.
- Mandelbaum, J. (1993). Assigning responsibility in conversational storytelling : The interactional construction of reality. *Text*, 13(2), 247-266.
- McNay, L. (2000). Having it both ways. The incompatibility of narrative identity and communicative ethics in feminist thought. *Theory, Culture & Society*, 20(6), 1-20.
- Miller, R.L. (2000). *Researching life stories and family histories*. London : Sage.
- Minujin, A. (1998). Estrujados. La clase media en América Latina. Dans E. Villanueva (Éd.), *Empleo y globalización. La nueva cuestión social en la Argentina* (pp. 213-234). Buenos Aires : Universidad Nacional de Quilmes.
- Mishler, E.G. (1991). *Research Interviewing. Context and narrative*. Cambridge : Harvard University Press.
- Mishler, E.G. (2005). Patient stories, narratives of resistance and the ethics of human care : à la recherche du temps perdu. *Health : An Interdisciplinary Journal for the Social Study of health, Illness and Medicine*, 9(4), 431-451.
- Munro Hendry, P. (2007). The future of narrative. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 487-498.
- Neffa, J.C. (2007). Cambios en las formas institucionales, relación salarial y políticas de empleo luego de la crisis. Dans R.Y. Boyer, & J.C. Neffa, (Éds), *Salida de crisis y estrategias alternativas de desarrollo. La*

- experiencia argentina*. Buenos Aires : Institut CDC pour la recherche, CEIL-PIETTE, Miño y Dávila.
- Ochs, E. (1997). Narrative. Dans Teun Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 185-207). London : Sage.
- Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Patton, Q. M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Paugam, S. (1996), Pauvreté et exclusion. La force des contrastes nationaux. Dans S. Paugam (Éd.), *L'Exclusion, l'état des savoirs* (pp. 389-404). Paris : Éditions la Découverte.
- Paugam, S. (1997). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perelman, CH., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid : Gredos.
- Polkinghorne, D.E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- Pomerantz, A., & Fehr, B.J. (1997). Conversation analysis : An approach to study of social action as sense making practices. Dans Teun Van Dijk (Éd.), *Discourse as social interaction* (pp. 64-91). London : Sage.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analyzing naturally occurring talk. Dans D. Silverman (Éd.), *Qualitative Research. Theory, method and Practice* (pp. 144-160). London : Sage.
- Ricoeur, P. (1983). *Texto, testimonio y narración*. Santiago de Chile : Andrés Bello.
- Ricoeur, P. (1988). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires : Docencia
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA : Sage.
- Schiffrin, D. (2003). We knew that's it : retelling the turning point of a narrative. *Discourse Studies*, 5(4), 535-561.
- Skinner, D., Valsiner, J., & Holland, D. (2001). Discerning the dialogical self : A theoretical and methodological examination of a Nepali adolescent's narrative. *Forum : Qualitative Social Research*, 2(3). Document consulté de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. London : Sage.

- Taylor, S., & Wetherell, M. (1999). A suitable time and place. Speakers' use of 'time' to do discursive work in narratives of nation and personal life. *Time & Society*, 8(1), 39-58.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires : Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales : el discurso político y la prensa escrita*. Barcelona : Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1999). Las acciones de privación de identidad en la representación social de los pobres. Un análisis sociológico y lingüístico. *Discurso y Sociedad*, 1(1), 55-104.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona : Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2005). La representación discursiva de los conflictos sociales en la prensa escrita. *Estudios Sociológicos*, 22(67), 95-137.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006a). Identity, poverty situations and the Epistemology of the Known Subject. *Sociology*, 40(3), 473-491.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Éd.) (2006b). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona : Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007a). El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum : Qualitative Social Research*, 8(3). Document consulté de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007b). Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso. *Discurso & Sociedad . Revista Multidisciplinaria de Internet*, 1(1), 148-187. Document consulté de <http://www.dissoc.org>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2008). Los fundamentos epistemológicos de la metodología cualitativa. Dans N. Cohen, & J. Ignacio Piovani, *La metodología de la investigación en debate* (pp. 197-218). Buenos Aires : Eudeba - Edulp.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. New York : Arnold.
- Verschueren, J. (2001). Predicaments of criticism. *Critique of Anthropology*, 21(1), 59-81.

- Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91, 66-77.
- Wagner, I., & Wodak, R. (2006). Performing success : identifying strategies of self-presentation in women's biographical narratives. *Discourse & Society*, 17(3), 385-412.
- Widdershoven, G.A.M., & Smits, M.-J. (1996). Ethics and narratives. Dans R. Josselson (Éd.) *Ethics and Process*. (pp. 275-287). Thousand Oaks : Sage.

*Irene Vasilachis de Gialdino est docteur en droit, sociologue et professeure de troisième cycle et de doctorat dans plusieurs universités de l'Argentine. et du monde. Elle est chercheur principal du Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Conseil Scientifique National de l'Argentine) au Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-PIETTE). Ses travaux correspondent à une perspective disciplinaire dans laquelle le droit, la sociologie et la linguistique se rejoignent. Ses domaines d'intérêt sont l'épistémologie, la méthodologie qualitative, l'analyse linguistique du discours, la création médiatique et politique de représentations sociales, la pauvreté et les conflits sociaux. Parmi ses ouvrages principaux sur la thématique de l'article, on trouve : Métodos Cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos. (1992). Buenos Aires : CEAL; La construcción de representaciones sociales : el discurso político y prensa escrita (1997). Barcelonne : Gedisa; Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales (2003). Barcelonne : Gedisa; Identity, poverty situations and the Epistemology of the Known Subject (2006). *Sociology* 40 (3); Estrategias de investigación cualitativa (coord.) (2006). Gedisa : Barcelonne, et El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales (2007). *Forum : Qualitative Social Research*, 8 (3).*

# **L'herméneutique dans l'approche ethnographique. Du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation**

**Aldo Ameigeiras**, Docteur en Sciences Politiques

Instituto del Desarrollo Humano – Universidad Nacional de General Sarmiento

## **Résumé**

Le travail de recherche de l'ethnographe consiste entièrement en un exercice de sens tant dans sa relation avec les « autres » qu'avec lui-même, les deux sujets étant producteurs de sens et engagés dans un type de pratique communicative qui rend possible un horizon de compréhension commune. Ce type d'affirmation nous introduit pleinement dans le caractère herméneutique présent dans la description ethnographique (Laplantine, 1996) où émerge une série d'interrogations liées aussi bien à la singularité de la compréhension qu'à des « niveaux de signification » ou aux possibilités de cette « interprétation ». C'est précisément sur ces aspects que nous voulons nous arrêter ici. Nous les analyserons à partir de la perspective herméneutique de Paul Ricoeur, dont nous prendrons en compte plus particulièrement la proposition herméneutique appelée de la « voie longue » et la position quant au « conflit des interprétations ». « La vocation essentielle de l'anthropologie interprétative n'est pas d'apporter une réponse à nos questions les plus profondes, mais de nous permettre d'accéder à des réponses données par d'autres, qui gardaient d'autres moutons dans d'autres vallées et de nous permettre de la sorte de les inclure dans le registre consultable de ce qui a été dit par l'homme » (C. Geertz, 1973).

## **Mots clés**

HERMÉNEUTIQUE, ETHNOGRAPHIE, COMPRÉHENSION, INTERPRÉTATION

## **Introduction**

Signalons tout d'abord ce que nous considérons comme un aspect fondamental à prendre en compte dans l'approche ethnographique : la perception que l'ensemble du travail de recherche, pour l'ethnographe, « est un exercice de



sens » tant dans la relation aux autres qu'à soi-même, tous deux étant des sujets producteurs de sens, engagés dans un horizon de compréhension commun. Cette tâche marque profondément la singularité de l'approche ethnographique et, en même temps qu'elle explicite le métier qui la caractérise, exige de mener une réflexion épistémologique, à partir de notre pratique de recherche, sur la particularité de la matière herméneutique, dans un monde social qui est essentiellement significatif.

De cette pratique surgit une série d'interrogations directement liées aussi bien au défi de comprendre les situations depuis la perspective des sujets en jeu qu'à celui de construire des interprétations valides des signifiés sociaux qui y sont présents. Ces interrogations traversent nos recherches et renouvellent le besoin d'affiner nos précautions théorico méthodologiques dans le cadre de la spécificité des sciences sociales.

Nous traiterons ici deux approches de cette thématique : la première en relation avec la réflexion théorique liée à l'herméneutique à partir, en particulier, de la perspective développée par Ricoeur – ainsi que des apports de ce philosophe à l'approche ethnographique – ; la seconde tentera, à partir d'une réflexion sur l'un de nos travaux, de rendre explicites certaines des interrogations que nous évoquons.

### **De la perspective herméneutique à la pratique ethnographique**

Nous nous proposons de réfléchir sur les caractéristiques de la position herméneutique et le lien de celle-ci avec l'ethnographie. Il ne s'agit pas ici d'approfondir le thème des antécédents de ce questionnement, pas plus que celui des arguments sur lesquels s'est appuyé ce tournant herméneutique au moment où il s'est produit. Fondamentalement, nous tenterons de revoir, dans le cadre actuel de l'ethnographie, quelques-unes de ses implications et de ses interrogations. Si la problématique du sens a traversé diverses perspectives dans les sciences sociales, c'est dans le cadre d'une perspective herméneutique qu'il est possible de trouver un type d'appréciation – où celle-ci prend une importance fondamentale et où apparaît le caractère éminemment « interprétatif » des sciences sociales. À l'intérieur de cette perspective, nous prenons comme référence-clé de notre réflexion les positions de Ricoeur car nous considérons que sa proposition d'une herméneutique réflexive implique un apport extrêmement enrichissant à cette problématique, qui permet d'avancer dans les processus de compréhension de la signification de l'action et des relations sociales que les acteurs déploient dans leur vie quotidienne.

Nous nous arrêterons sur les deux aspects fondamentaux qui permettent la recherche sociale en général et, plus particulièrement encore, le travail ethnographique. Nous nous référons à la « compréhension » et à

l'« interprétation ». Dans ces deux cas, il s'agit d'assumer des instances qui participent de la capacité et de la modalité de la connaissance humaine, sans lesquelles cette dernière ne saurait se développer. Nous prenons la « compréhension » comme point de départ incontournable de la proposition herméneutique. Un point de départ qui, transféré à la connaissance du social, s'explicite comme l'effort pour parvenir à la « *compréhension du signifié de l'action sociale* » – une instance qui apparaît en permanence comme un des objectifs à atteindre dans nos recherches. Néanmoins, dans bien des cas, cette position s'explicite davantage comme une intention que comme une aspiration idéale, autrement dit un objectif qui demande une proposition fondée et cohérente qui en garantisse l'obtention. Ainsi lisons-nous fréquemment qu'il s'agira d'atteindre cet objectif de « compréhension » par « une approche aux caractéristiques ethnographiques ». Un paragraphe suit généralement pour exposer une liste attendue de techniques qualitatives, où l'observation active et les entretiens occupent une place de choix. Cependant, à mesure que l'on avance dans l'appréciation de ces projets, nous voyons bien qu'on ne dépasse pas ce qui a été posé d'entrée de jeu – autrement dit quelques raisons ou fondements –, ou la reproduction de phrases du « répertoire qualitatif », de manière soit exclusive, soit partagée (comme dans le cas d'une approche « quanti-quali ») – ce qui révèle de sérieuses vulnérabilités méthodologiques de cette perspective ethnographique en particulier ou même de la perspective qualitative en général. On fait ainsi allusion à ce qui est ethnographique avec une simplification qui montre clairement l'absence d'une position théorico méthodologique fondée. C'est pourquoi il importe d'insister sur la complexité et les difficultés qu'implique l'avancée vers la dite « *compréhension des signifiés sociaux* » du point de vue des acteurs sociaux. Sur cet aspect, l'herméneutique peut contribuer à approfondir notre réflexion si cette compréhension, depuis cette même perspective, n'implique pas une instance de résolution et d'appréhension immédiate ou directe. Ce n'est pas le résultat d'une attitude ou d'une disposition qui se déploie spécialement en relation avec les autres et ce n'est pas réductible à une « sympathie ou empathie » à partir de laquelle expliquer de quoi il s'agit (Palazón Mayoral, 1996, p. 220). Sur ce point, Gadamer (1977) est un de ceux qui repoussent avec force cette perspective d'une « herméneutique romantique » (une perspective nettement subjectiviste) – une position que Ricoeur renforcera ultérieurement et sur laquelle il avancera grâce à sa position herméneutique. La compréhension ne se produit pas séparément d'une construction sociale du sens. Elle n'est pas non plus le résultat de la « découverte » d'une qualité occulte dans l'objet de recherche que nous récupérerions grâce à notre stratégie de recueil d'information, ou que nous localiserions à partir de l'analyse d'une entrevue ou

de notre participation à un événement. Et il en va ainsi car, plutôt que donner de la visibilité à « quelque chose » qui se trouve là, le sens est construit par l'acteur et reconstruit dans l'interprétation. Il s'agit d'un processus qui met en jeu la capacité humaine à connaître et qui se produit toujours dans le cadre d'un monde intersubjectif, mais dans un « entrelacement de relations et dans un contexte particulier » où il est possible aussi de recourir à divers « modes de compréhension, depuis l'allégorie, en passant par la métaphore, jusqu'à l'analogie » (Ricoeur, 1969, p. 8).

La compréhension suppose un processus complexe car nous ne nous trouvons pas face à une « transparence absolue » – en pareil cas, les interprétations ne seraient pas nécessaires – ; et, dans la complexité de ce processus, le défi de cette compréhension se trouve imbriqué. Par conséquent, « toute herméneutique est explicitement ou implicitement compréhension de soi par le biais de la compréhension de l'autre » (Ricoeur, 1969, p. 20). Et cette même compréhension suppose de nous comprendre en tant que « partie du monde social que nous étudions » (Hammerley & Atkinson, 1993, p. 29). Il se produit ainsi un « élargissement » de la compréhension. Par ailleurs, l'existence du « soupçon herméneutique » s'impose face à la « certitude cartésienne » – un soupçon qui non seulement est en un point-clé pour établir une différence centrale face aux savoirs absolus mais qui, à son tour, comme Lazo le signale, est « l'élément lubrifiant qui permet le mouvement des opérations herméneutiques » (Lazo, 2000, p. 401). De sorte que l'herméneutique possède un potentiel critique qui constitue un élément incontournable pour le travail de re-découverte, dans une réalité sociale prise dans une médiation symbolique et dans une trame de signifiés qui requièrent une interprétation. Chez le chercheur social, cette situation devient plus complexe lorsque le défi de la « double herméneutique » apparaît. En effet, ce n'est pas seulement la capacité des sujets sociaux à connaître, tel qu'ils le font dans le contexte de leur vie quotidienne, qui se trouve en jeu mais aussi le travail du chercheur ethnographique qui doit « appréhender » ces formes, ces modalités de connaissances et ces représentations sociales – et ce, dans le cadre de sa réflexion et avec les précautions et les remises en question nécessaires que son propre contexte de représentations et de théories en vigueur au sein de sa communauté disciplinaire de référence génère. Mais les labyrinthes de la compréhension nous placent face au défi de l'interprétation, dans le cadre que nous venons de décrire, où le sens des faits peut être interprété par le chercheur (compris et expliqué). De sorte que la tâche herméneutique et le défi de la compréhension impliquent un « choix par le sens » qui se déploie dans un travail de « déchiffrement » aux caractéristiques inachevées. Un travail de compréhension

mené par le biais de l'« interprétation », laquelle à son tour se déploie à travers de nombreuses médiations. Comme le dit clairement Ricoeur (2003, p. 17).

L'interprétation ... est le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de signification impliqués dans la signification littérale... il y a interprétation là où il y a sens multiple et c'est dans l'interprétation que la pluralité des sens est rendue manifeste.

Il est fondamental de prendre en compte cette appréciation du « sens multiple » dans notre questionnement herméneutique. Cependant, ces appréciations requièrent, dans le contexte des sciences sociales, une autre étape incontournable : fondamentalement, une position qui permet de considérer l'action sociale comme un texte. Ce qui implique d'être conscient du « parcours herméneutique » proposé par Ricoeur qui prend de la distance par rapport à des positions simplement subjectivistes et qui va d'une herméneutique symbolique à une herméneutique textuelle. Il considère alors l'action sociale comme un texte – une instance à partir de laquelle nous pouvons mettre en marche des méthodologies interprétatives à caractère textuel mais, cette fois, en adéquation avec les « interprétations des actions sociales » (Lulo, 2002, p. 204). À ce sujet, il importe de prendre en compte la position de Ricoeur sur la manière que le « texte » « fixe » la signification de ce qui se dit de manière à ce que le signifié demeure au-delà du fait produit sans perdre ni sa « force locutionnaire » ni son efficacité « perlocutionnaire » par des signes et des procédés grammaticaux. À son tour, le texte atteint une certaine autonomisation par rapport à son auteur, de sorte que son sens ne reste pas attaché et peut être relu comme autant de « manières possibles d'être et d'agir ». (Scannone, 2003, p. 275). Une situation qui, par ailleurs, peut être considérée en relation aux actions et aux événements sociaux comme autant de textes qui en permettent la lecture et génèrent la construction d'interprétation d'actions et d'événements. C'est ici que la possibilité de réaliser le « cercle herméneutique » émerge, que la compréhension rend possible l'explication et que celle-ci favorise la compréhension : un type d'explication non pas posée en termes de causalité mais en termes qui permettent d'« expliciter, d'articuler et d'interposer l'interprétation herméneutique » (Scannone, 1988, p. 560).

Ainsi, la reconnaissance du monde social comme signifié élève les exigences auxquelles doivent prétendre nos interprétations. Sur ce point, il faut considérer divers aspects liés au caractère et à la validité des interprétations qui se réalisent et provoquent diverses interrogations. Toutes les interprétations sont-elles égales? Est-il possible d'établir qu'une interprétation soit plus valide qu'une autre? Comment peut-on valider les interprétations? Ces interrogations

sur la validité nous renvoient aux questionnements sur le caractère univoque et équivoque qui traversent avec force les perspectives herméneutiques. S'agit-il d'une interprétation unique ou, au contraire, d'une multiplicité où toutes sont possibles? L'existence d'une interprétation unique, considérée comme vraie, assumée comme la certitude unique, se trouve confrontée à une situation où toutes les certitudes sont remises en question et où de multiples possibilités interprétatives s'ouvrent (Beuchot, 2000, p. 311; Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006, p. 57). Comment résoudre cette situation? Pour la dépasser, et faire face à de telles interrogations, un type d'appréciation s'impose qui, tout en reconnaissant la pluralité de sens, explicite quelques interprétations comme plus « probables » ou « possibles » que d'autres.

Il est donc nécessaire de prendre en compte une appréciation du processus interprétatif qui, loin des appréhensions directes ou littérales du sens, implique le passage d'une première compréhension, plus immédiate, à une seconde compréhension plus profonde. Par ailleurs, nous pouvons apprécier la différence entre la conjecture et l'interprétation, puisque la première répond à une « imagination créatrice » à partir d'un nombre limité de possibilités tandis que la seconde déploie des instances qui sont liées à la validation et qui permettent de commencer à distinguer des interprétations plus probables que d'autres. Ici émerge précisément la notion de « pluralité » qui ouvre le spectre des interprétations possibles tout en établissant parmi elles le caractère de plus ou moins grande probabilité. Autrement dit, il y a un nombre limité d'interprétations qui peuvent être considérées valides si elles ne s'excluent pas entre elles et, au contraire, peuvent se compléter (Scannone, 2003, p. 276). De sorte qu'apparaissent deux logiques, l'une désignée comme la logique de la vérification empirique liée à la recherche et à l'affirmation de la certitude et l'autre, comme la logique des probabilités liée à la découverte des interprétations probables. Ce type de position nous renvoie au dit « conflit des interprétations », entendu non pas comme une instance de confrontation mais, fondamentalement, comme une instance qui ouvre à la reconnaissance de diverses interprétations possibles – autrement dit une instance qui a à voir avec ce que Ricoeur appelle l'herméneutique de la voie longue et qui implique une différenciation avec la position et le questionnement d'Heidegger sur l'herméneutique. Il s'agit d'une proposition qui surgit en relation à une question centrale que l'auteur se pose : « Quelles sont les conditions pour qu'un sujet pensant puisse comprendre un texte ou l'histoire elle-même? ». À partir de là, et face à une possibilité herméneutique de la voie courte, qui suppose une « ontologie de la compréhension » et un accès plus direct, s'ouvre un chemin plus « pénible », auquel on accède graduellement, par approfondissement des exigences méthodologiques de l'« exégèse, de l'histoire

ou de la psychanalyse » (Ricoeur, 1969, p. 10). Il s'agit d'une nouvelle voie d'accès qui assume le langage comme point central et qui propose de lier la « perspective sémantique » avec la « perspective réflexive » (Ricoeur, 1969, p. 10). Dans cette démarche, l'approche du langage semble prise dans diverses médiations de type symbolique qui demandent à être comprises et interprétées; mais il s'agit avant tout d'un chemin à parcourir où il est nécessaire de reconnaître la polysémie de sens et la pluralité de points de vue – non seulement il n'existe pas d'instance interprétative définitive, mais il sera toujours possible de générer de nouvelles interprétations.

De sorte que la perspective herméneutique a son incidence dans les sciences humaines et sociales en général. En anthropologie, plus particulièrement, au-delà des divers « styles, voix et interprétations » (Lagrou, 1994), il faut remarquer la perspective de ce que l'on appelle l'« anthropologie interprétativiste » et, en particulier, l'oeuvre de Geertz (1995, p. 24) qui reprend les positions herméneutiques de Ricoeur quant à la considération de l'action sociale et de l'activité humaine comme « un texte ».

Faire de l'ethnographie, c'est comme tenter de lire (dans le sens d'interpréter un texte) un manuscrit étranger, un brouillon surchargé d'ellipses, d'incohérences, d'ajouts douteux et de commentaires tendancieux et, de plus, écrit non pas dans une graphie non conventionnelle de représentation sonore mais en exemples volatiles de conduite modelée.

Cette position place l'ethnographe dans la situation de l'interprète confronté à des trames de signification et à la tâche d'expliquer « en interprétant des expressions sociales qui sont énigmatiques en superficie ». Le caractère interprétatif devient ainsi un élément-clé de la description ethnographique (Laplantine, 1996; Lisón Tolosana, 1983) où diverses conjectures convergent finalement en interprétations dont les possibilités explicatives seront plus adéquates que d'autres. Geertz fait également allusion aux positions de Ricoeur quant à la « fixation de l'écriture » en relation avec sa position sur l'activité de l'ethnographe qui inscrit des « discours sociaux » (Geertz, 1995, p. 31). Comme cet auteur le signale, il s'agit de conjecturer des significations, d'évaluer ces conjectures et de parvenir à des conclusions explicatives en partant des meilleures conjectures (Geertz, 1995, p. 32). L'enjeu en est la possibilité de « pénétrer les structures de sens », de générer des interprétations qui puissent rendre compte de ce qui se passe, d'établir des distinctions et d'avancer résolument dans la captation du sens que les acteurs accordent à ces structures. Ce sont des interprétations qui ne sont pas assujetties aux processus de vérification mais qui requièrent clairement de

l'être à des instances de validation (Lagrou E., 1994; Hammerley & Atkinson, 1994, p. 213) – et ce dans le cadre spécifique de ce que cette même validation implique dans le paradigme interprétatif (Vasilachis de Gialdino, 2003, p. 21).

### **La perspective herméneutique d'une approche ethnographique. Les péripéties d'un voyage en bus**

Après ces considérations, examinons brièvement une expérience ethnographique. Nous en expliciterons quelques instances sur le chemin vers l'interprétation de la trame de significations qu'elle comporte. Il s'agit d'un travail qui date de plusieurs années sur le symbolisme magique et religieux et sa présence dans la vie quotidienne des gens. Nous avons commencé par l'exploration de diverses routines quotidiennes, dont celles des voyages en bus dans la banlieue étendue de Buenos Aires<sup>1</sup>. Ces déplacements nous ont permis d'établir des registres ethnographiques ainsi que des conversations informelles. L'une de celles-ci nous a donné des pistes intéressantes pour la compréhension de cette thématique et pour construire postérieurement un texte sur cette expérience comme première approche.

Une conversation avec un chauffeur autour de minuit, dans un bus à moitié vide, a tendu le pont qui nous a mené vers l'aventure de dé-couvrir une diversité de symbolismes et de signifiés présents dans ce milieu où des milliers d'hommes et de femmes sont transportés (ils prennent ce bus où ils sont coincés, serrés les uns contre les autres, parfois assis; ils y somnoient, ils y bavardent, ils s'y câlinent, ils y lisent, ils y achètent des objets, ils y discutent, ils y écoutent de la musique, ils y font le signe de la croix, ils en descendent). Dans les limites de la présentation que nous faisons ici, nous nous arrêterons exclusivement sur les implications d'un des aspects que signale Ricoeur, celui de la « multiplicité de sens » et de sa relation avec le « conflit des interprétations ».

Ethnographiquement, nous avons « délimité un champ ». Cette tâche nous a conduit à distinguer un espace particulier où les acteurs sociaux déploient leur vie « où ils se trouvent et où ils interagissent, où se génèrent et où se produisent des situations et des événements qui exigent notre attention » (Ameigeiras, 2006, p. 117). Et ce champ, en tant que référent empirique de la recherche, n'en demeure pas moins une construction du chercheur (Guber, 1991, p. 84). Nous avons donc circonscrit notre approche à un milieu où, quotidiennement, des milliers de personnes se déplacent à travers la grande ville, que ce soit pour leur travail ou pour leur loisir, pour des raisons personnelles ou pour des besoins familiaux. Le bus qui traverse Buenos Aires est un moyen de transport public de courte et moyenne distance, pour des passagers dont le voyage sera de quelques minutes ou d'une heure. Une

première proposition de recherche surgit à partir d'une interrogation fondamentale. Peut-on parler d'un symbolisme magico religieux dans un moyen de transport public? Et, si tel est le cas, quel sens cela a-t-il pour les acteurs sociaux, des passagers éventuels, les protagonistes de ce voyage? Quelle caractéristique possède cet espace? Un espace qui peut être appelé, selon les termes de M. de Certeau, un « lieu pratiqué », un « croisement de mobilités » (M. de Certeau, 1996, p. 129), où une diversité de symbolismes magico religieux s'explicitent. Il importe de considérer que le symbolisme magico religieux constitue une instance-clé dans les études sur la religiosité populaire mais que l'ample bibliographie et les études qui offrent le relevé et l'analyse de manifestations de la religiosité dans le contexte urbain s'intéressent rarement au transport public de passagers.

Il convient également de signaler que ces bus (de courte ou longue distance) sont des unités avec une capacité pour des passagers assis et debout, en particulier aux heures de pointe. On les différencie par leur numéro et leur couleur en identifie la ligne et le parcours. Il est habituel de voir à l'intérieur de ces véhicules, près du chauffeur (sur le pare-brises, sur le siège ou à côté de celui-ci), des photos, des images ou des objets liés aux affects ou aux préférences du conducteur. Il peut s'agir d'objets qui marquent l'appartenance à un club de football ou l'admiration pour des vedettes sportives. Il y a presque inmanquablement des images religieuses (des vignettes, des calendriers, des crucifix, etc.). Par ailleurs, aussi bien des vendeurs ambulants que des prédicateurs religieux prennent ces bus. Et au cours de la traversée de la ville, le passage devant des églises, des cimetières et autres lieux sacrés provoque chez les passagers des gestes et des comportements sociaux spécifiques, tel le signe de la croix.

Il s'agissait donc d'un point de vue ethnographique de limiter notre exploration à une ligne de bus et à un parcours, de voyager à des horaires différents, de devenir un passager habituel de ce trajet, aussi bien à des heures de grande affluence qu'à des moments « tranquilles ». Il s'agissait d'« observer », de « ne pas perdre de vue » des gestes et des attitudes, des objets utilisés par les voyageurs, des comportements, mais aussi d'écouter, d'interagir et, dans la mesure du possible, d'établir des dialogues ethnographiques pour tenter d'avancer dans la compréhension du sens du symbolisme magico religieux dans le bus à Buenos Aires. C'est à cette tâche que nous nous employions lorsqu'un événement inattendu est devenu un point-clé de notre approche ethnographique.

Tout a commencé quand j'ai observé une image illuminée de la vierge de Luján<sup>2</sup> à côté du siège du chauffeur et que j'ai fait un commentaire sur celle-ci.



Cette appréciation a entraîné l'intervention de ce chauffeur, ouvrant ainsi une porte vers la thématique qui nous occupe. Après avoir enregistré ce que notre mémoire avait pu retenir et la description la plus minutieuse possible de ce qui s'était passé, nous avons commencé à analyser attentivement cette situation. Nous étions face à un événement (la conversation avec ce chauffeur vers minuit dans un bus pratiquement vide), face aux caractéristiques de ce récit et face à une image religieuse. Ce qui avait attiré notre attention, c'était en premier lieu la loquacité de cet homme et la singularité de son « récit »; en second lieu, la manière qu'il avait, au cours de la conversation, de s'adresser à cette image et, finalement, les caractéristiques de celle-ci. Des aspects en relation avec lui et moi (sujets en interaction, avec l'usage du langage oral et gestuel) nous renvoyaient à un symbole religieux et à un contexte particulier, celui de ce bus qui traverse la grande banlieue de Buenos Aires.

*Moi je crois beaucoup à la vierge car, finalement, elle et moi, nous sommes prisonniers ici. Elle là (il signale cette vierge avec sa cigarette), et moi ici... enfin, c'est comme ça... c'est la vie... faut bien croire en quelque chose, non? Comme un de mes amis dit, mieux vaud croire que crever.*

Dans cette conversation, un récit a commencé à se tisser et divers aspects intéressants à considérer sont apparus, en même temps, inévitablement, qu'une série d'interrogations – des questions en relation avec le signifié des phrases et des mots ou avec la recherche du « sens » qu'avait pour cet homme la possession de cette image et sa croyance en elle. Que voulait-il dire par « moi, je crois »? Comment accéder à ce que ce « croire » signifiait pour lui? Notre première compréhension de ce qui était arrivé requérait une interprétation du sens. Comment résoudre ces interrogations? Comment comprendre le signifié que ce fait avait pour son protagoniste? Comment construire une interprétation valide de ce qui était arrivé? Comment fonder cet exercice de sens? Ces questions nous entraînent de manière irréversible vers des noyaux-clés de la question herméneutique et ethnographique qui nous intéresse ici. Il s'agit d'un exercice de sens qui renferme quelque chose de plus qu'une activité à réaliser. Ricoeur (2003, p. 13) nous donne une piste fondamentale quand il signale que « comprendre, plus qu'une manière de connaître, est une manière d'être et d'établir des relations avec les autres êtres ». À partir de cette perspective, converser avec ce chauffeur implique un type de relation qui rend possible d'expliciter des appréciations, de partager des expériences, de s'approcher du « monde » des représentations qui forment la trame de sens où s'appuie le cadre interprétatif de l'autre et qui constitue le « défi de compréhension » que doit traverser le chercheur à partir de son propre cadre interprétatif. Cette situation déploie un récit à partir duquel s'approfondit un travail interprétatif

qui génère une attitude de déchiffrement autour d'une trame de signification non totalement dévoilée, découverte partiellement, et dont le sens est encore fortement occulté. Notre première appréciation s'appuie sur le registre de l'image. Si, comme le dit Ricoeur (2003, p. 65), « la raison d'être du symbolisme est d'ouvrir la multiplicité du sens », notre travail ne fait que commencer. De quels sens s'agit-il? Les conjectures émergent. Cette image de la vierge est-elle un objet de plus parmi ceux qui décorent le bus ou bien constitue-t-elle un symbole religieux qui se détache de cet ensemble? Est-ce l'actuel chauffeur qui a installé cette image ou se trouvait-elle déjà là lorsqu'il a commencé à conduire ce bus?

C'est le chauffeur qui nous donne une réponse. Celle-ci nous mène à préciser le contexte de cette situation, mais cette même précision contextuelle demeure dans le cadre de notre propre contexte conceptuel, où cet objet devient clairement un symbole religieux qui appartient au catholicisme populaire. Il s'agit là d'une des exigences fondamentales de la pratique ethnographique, celle du dépassement des préjugés et de certains regards ethnocentriques dissimulés derrière le monde de ce qui nous est connu. Un monde qui, en l'occurrence, à partir de nos appréciations, a pour cadre les manifestations du catholicisme populaire mais qui s'explicitent cependant, pour le sujet en question, dans un univers symbolique significatif, dont le cadre n'est pas nécessairement le même, et qui passe fondamentalement par des modalités de croyance propres de la religiosité populaire. Des croyances qu'il faut comprendre et interpréter.

En tant que symbole religieux, cette image de la vierge est étroitement liée à une expérience religieuse. Par conséquent, une instance où l'émotif et le vécu traduits en une croyance s'explicitent précisément dans un récit capable de communiquer cette expérience. Toutefois, le cadre de signification donné par la première instance de compréhension ne suffit pas à pénétrer la trame de sens présente dans cette situation. Ce qui devient explicite, c'est l'existence de représentations différentes en jeu dans cette même rencontre existentielle. Il y a un sens manifeste, mais celui-ci est encore recouvert d'une voile d'incertitude. Que signifie cette vierge pour ce chauffeur? Pourquoi a-t-il placé – ou laissé – cette image là? La première constatation pose la difficulté inhérente à ce type d'approche puisque ce que nous recherchons n'apparaît pas simplement et littéralement. Il ne s'agit pas de quelque chose qui se trouve là et qu'il faut simplement découvrir : il faut encore réaliser un travail difficile et minutieux où entrent en jeu des savoirs et des expériences, des intuitions et des rationalités et, en particulier, un exercice dialogique qui passe en première instance par la complexité de la rencontre avec l'autre, par l'exploration de

l'autre. Il y a des regards dans le rétroviseur, de l'emphase dans la voix, des questions... des conjectures et encore des conjectures.

*... vous n'allez peut-être pas me croire, mais cela fait dix ans que je l'ai. Et vous savez quoi, au cours de ces années, je n'ai jamais renversé personne. Quand on me change de bus, la première chose que je fais, c'est emporter avec moi cette image*

Peu à peu, des sentiers s'ouvrent vers la réponse que nous recherchons ou, peut-être, vers d'autres questions. Il y a un sens, premier, à partir duquel plusieurs chemins interprétatifs deviennent possibles. Le travail de construction et de déconstruction commence. Dans un premier temps, le poids de la « tradition » apparaît – ce que certains auteurs nomment « l'efficacité symbolique » avec la supposée « identité religieuse » qui lui est liée. La question surgit : est-ce bien cela qu'il a voulu dire? Est-ce bien ce sens que l'acteur social en question donne? Ce que nous conjecturons en première instance demande à être approfondi, pas seulement au niveau du fondement théorico conceptuel des interprétations mais quant au consensus que les acteurs eux-mêmes donnent ou ne donnent pas à notre interprétation.

*Il y a longtemps que vous êtes catholique?*

C'est une question adéquate car elle suppose une instance interprétative cohérente avec la prédominance d'une tradition en vigueur dans le contexte, mais qui apparaît comme inadéquate puisqu'elle rend évidente l'existence de contextes divers sur lesquels le sens se déploie. Elle s'articule logiquement avec le cadre de signification de l'interprète, mais elle se trouve désarticulée avec celui que possède le sujet en question. La réponse est immédiate :

*Écoutez, ne vous y trompez pas, je ne suis pas un bigot... je peux même vous dire que la dernière fois que j'ai mis les pieds dans une église, ça a été pour la communion du plus jeune de mes fils. Et puis, je n'aime pas y aller, ça m'ennuie et je n'y ai qu'une envie, celle d'en sortir.... Ici, c'est différent... il faut être assis dans ce bus 12 heures d'affilée pour se rendre compte...*

Notre interprétation n'était pas la bonne; elle entrait parfaitement dans une logique de sens commun qui qualifie habituellement ceux qui vont assidûment à l'Eglise comme des bigots. Néanmoins, la fermeté de la réponse de ce chauffeur dévoile la limite interprétative puisque cette interprétation, en s'articulant avec un cadre de signification générale, n'a pas permis d'avancer dans le dé-chiffrement du sens qu'elle a pour l'acteur concerné. Il faut donc approfondir. Le chemin de l'appréhension immédiate du sens est déplacé par un travail, en tension, incertain, lent, de passage au crible et d'exploration mais,

surtout, d'apprentissage socialisateur dans un « monde de la vie » dont la logique répond à une autre modalité de pensée.

Ainsi, ce qui devient explicite, c'est cette « multiplicité de sens » qui nous parle de la complexité du défi interprétatif; et en même temps qu'une diversité de possibilités se déploie, nous devons déterminer celles qui sont les plus adéquates. Comme le dit Ricoeur, « l'interprétation part de la détermination multiple des symboles... mais chaque interprétation par définition réduit cette richesse, cette multiplicité de sens, et traduit le symbole d'après une clef de lecture qui lui est propre » (Ricoeur, 1969, p. 18).

Un deuxième temps s'impose donc et, entre les brumes du récit, se dessine une structure significative qui requiert une nouvelle conjecture. Peu à peu, nous empruntons un chemin où l'appel à la méthode et à la médiation symbolique implique l'existence d'un parcours dans la recherche d'une interprétation possible. Une appréciation sur « être prisonnier », sur ce que signifie « crever », où apparaît ce que Geertz explicite comme l'affrontement de l'homme « avec la souffrance », avec le danger du chaos et ses implications en termes de troubles, et où l'appel à la médiation symbolique du sacré atteint une forme spécifique. Si, comme Eliade (1994, p. 32) le dit, ce qui produit la conversion d'un territoire en un cosmos c'est, précisément, sa consécration préalable, l'inexistence de celle-ci débouche sur l'inconnu et la désorganisation qui s'extériorise dans le chaos. Ce bus traverse la grande ville, la grande banlieue de Buenos Aires, à la merci de la détresse existentielle qu'impliquent l'enfer de la circulation urbaine durant 12 heures, les imprévues de la rue, la responsabilité de conduire et de transporter des milliers de passagers pressés, embêtants, fatigués, râleurs, sans compter l'insécurité ambiante. C'est dans cette situation angoissante qu'émerge la force de « l'efficacité symbolique » qui s'exprime dans un recours stratégique et lourd de sens. Et ce recours symbolique, sur le support de l'expérience personnelle, se traduit dans un récit à partir duquel se construit une narration où l'expérience de vie s'articule avec une appréciation qui s'exprime par les termes d'une « reconnaissance » et d'une « fidélité ». Cette reconnaissance d'un pouvoir et cette capacité à intervenir dans la vie quotidienne impliquent la nécessité de rétribuer cette image de la vierge en ne l'abandonnant pas, en l'emportant toujours avec soi dans le bus. Il y a une logique forte qui non seulement enchaîne des événements mais qui l'explique.

*... Quand on me change de bus, la première chose que je fais, c'est emporter avec moi cette image...*

Une expression qui s'installe dans le cours d'un récit et qui construit une narration : ... *Mieux vaut croire que crever...*

D'autres questions surgissent. Que signifie « croire » pour ce chauffeur? Pourquoi cette question alternative qui ne laisse pas lieu à d'autres options? Ce verbe « crever » n'apparaît pas comme un simple avertissement extrême. C'est l'expression d'une certitude fatale face à laquelle s'installent des solutions impensables en d'autres circonstances mais, surtout, des moments où se trouve en jeu une dimension du « croire » qui, sans objet défini en lui-même, émerge comme significative et suffisamment puissante pour apporter une réponse face à ce phénomène. Et il s'agit de cela, de trouver des réponses, de chercher des alternatives et des chemins qui nous permettent de continuer à vivre. Ce que nous présumons avance vers une interprétation plutôt que vers d'autres – sans qu'elle soit pour autant définitive. Ceci nous introduit à la multiplicité féconde des sens tout en rendant explicite le conflit permanent des interprétations. Le dialogue continue. Le long chemin de l'herméneutique ne fait que commencer... Un chemin de compréhension enrichi par une explication qui consolide le « cercle herméneutique » (Scannone, 1988, p. 559) et nous permet d'avancer vers une « découverte » plutôt que vers une « vérification », dans un processus de « génération théorique » stimulé par le « contact avec le matériel nouveau » (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 194).

Il s'agit d'un travail de détection et de démontage de thèmes, d'association et de comparaison, de réflexion sur les modalités de l'analyse; il se déploie depuis la singularité du processus interprétatif et les liens entre la théorie et la description réalisée, dès lors qu'il s'agit précisément de tirer profit de la fécondité de la proposition herméneutique et du potentiel théorique de l'ethnographe.

### **En guise de réflexion finale**

Aussi croyons-nous que, au-delà des questionnements et des positions nouveaux qu'affrontent l'herméneutique et l'ethnographie actuellement, ces aspects méritent d'être approfondis et analysés dans le cadre de la réflexion épistémologique de notre pratique de recherche. Nous avons bien conscience de nous trouver en permanence face au défi interprétatif qui implique, comme Geertz le dit, de ne pas rechercher de « réponse à nos questions les plus profondes mais de donner accès aux réponses données par d'autres » ( Geertz, 1973, p. 40).

## Notes

<sup>1</sup> Il convient de préciser que les services de transport public sont privés à Buenos Aires. De nombreuses lignes de bus unissent la capitale et les villes périphériques. Il est habituel que les chauffeurs de bus aient dans leur véhicule des photos, des images, des objets religieux et/ou personnels.

<sup>2</sup> Sainte-patronne de l'Argentine.

## Références

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. Dans I. Vasilachis de Gialdino (Éd.), *Estrategias cualitativas de Investigación social* (pp. 107-152). Barcelone : Gedisa.
- Beuchot, M. (2000). Sobre la oportunidad y necesidad de una hermenéutica analógico-icónica. *Stromata*, 56(3-4), 309-322.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano*. México : Univ. Iberoamericana.
- Eliade, M. (1994). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona : Labor.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca : Sígueme.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelone : Gedisa.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelone : Gedisa.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires : Legasa
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelone : Paidós.
- Lagrou, E. M. (1994). Hermenéutica y etnografía. Una reflexao sobre o uso da metáfora da textualidade para « ler » e « insecrever » culturas ágrafas. *Revista de Antropología*, 37, 35-57.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Lazo, B. (2000). Hermenéutica y multiculturalismo. *Revista de Filosofía*, 99, 388-403.
- Lisón Tolosana, C. (1983). *Antropología social y hermenéutica*. España : FCE.
- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica. Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. Dans F. Schuster (Éd.), *Filosofía y métodos en las ciencias sociales* (pp. 177-235). Buenos Aires : Manatial.
- Palazón, M. (1996). La diversidad y la igualdad desde la hermenéutica. *De Filosofía*, 29(86), 216-243.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Du Seuil.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Espagne : FCE.

- Scannone, J. C. (1988). La cientificidad de las ciencias sociales. *CIAS*, 378, 555-561.
- Scannone, J. C. (2003). Acontecimiento, sentido, acción. *Stromata*, 59(3-4), 273-288.
- Snow, D., & Morrill, C. (2003). Elaborating analytic ethnography. *Ethnography*, 4(2), 181-200.
- Stolongo Codina, P., & Delgado Díaz, C. (2006). La epistemología hermenéutica de segundo orden. Dans P. Sotolongo Codina, & C. Delgado Díaz, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas Ciencias sociales de nuevo tipo* (pp. 47-65). Buenos Aires : CLACSO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona : Gedisa.

*Aldo Ameigeiras est docteur en Sciences Politiques et sociologue (Universidad del Salvador –Argentina) Il est professeur intégré à l’Institut de développement Humain à l’Université National de General Sarmiento en Argentine. Il est aussi chercheur au Conseil National de la Recherche Scientifique et technique (CONICET). Il intègre l’équipe de recherche sur « société, culture et religion » du CEIL-PIETTE/CONICET. Ses recherches actuelles portent sur la religiosité populaire et la diversité de croyances dans les secteurs populaires dans la banlieue de Bs. As. Publications récentes;« Culture populaire et religion »; « Approches théoriques de la religiosité populaire au sein des cultures populaires latino-américaines »; « Social Compass » (2008). « Las culturas populares en la sociedad Argentina actual » « Coord.de Educ. de jóvenes y adultos-Minis. De Educac » (2007). « Diversidad cultural e Interculturalidad » coordinado junto E.Jure (2006).*

# **Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes**

**Sandrine Biémar**, Doctorante

---

Université Notre-Dame de la Paix

## **Résumé**

Cet article prend appui sur une recherche doctorale. Il présente spécifiquement l'utilisation d'une méthodologie d'analyse inductive des données brutes dans le cadre d'une recherche menée dans le champ de la formation initiale des enseignants. Cette démarche méthodologique a notamment été développée par Blais & Martineau (2006) à partir des écrits de Thomas (2006). La recherche qui illustre le propos méthodologique vise la mise en intelligibilité des images identitaires de la relation pédagogique telles qu'elles sont véhiculées par un groupe d'étudiants, futurs enseignants au cours de leur formation initiale. Les données recueillies auprès de 30 sujets et analysées par induction ont soutenu la construction d'un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique. Ce schéma est composé de quatre catégories principales que nous avons nommées « facettes ». Ce vocable permet d'insister sur le caractère souple et dynamique du schéma qui tente de rendre compte d'une réalité complexe et mouvante.

## **Mots clés**

ENSEIGNANT, FORMATION INITIALE, RELATION PEDAGOGIQUE, IMAGES IDENTITAIRES, ANALYSE INDUCTIVE

## **Introduction : le contexte de la recherche**

Le présent article prend appui sur une recherche longitudinale dont nous ne retenons que la méthodologie d'analyse qualitative. Elle s'inscrit dans le champ de la formation à l'enseignement. Ce champ de recherche est relativement récent<sup>1</sup> (Vanhulle & Lenoir, 2005).



Son essor est souvent associé au mouvement de la professionnalisation de la fonction et de l'action enseignante (Vanhulle & Lenoir, 2005). Ce contexte pousse les acteurs de la formation en éducation à envisager le processus de développement professionnel des enseignants<sup>2</sup>. Ce dernier touche autant le développement de compétences spécifiques que la construction d'une identité professionnelle propre (Beckers, 2007; Donnay & Charlier, 2006). D'ailleurs, la construction d'une identité est de plus en plus posée comme un objectif légitime de la formation initiale ( cf. les profils de compétences québécois, français, belges, suisses).

Néanmoins, les recherches qui envisagent l'apprentissage de l'enseignement restent relativement peu nombreuses (Malo, 2006) et une part très faible d'entre elles prend directement appui sur le point de vue des acteurs, à savoir les enseignants eux-mêmes (Malo, 2006; Vanhulle & Lenoir, 2005).

Dès lors, il semble que la dimension identitaire des futurs enseignants en formation, inscrite dans le processus de développement professionnel, reste proportionnellement peu explorée. Des questions restent ouvertes : en quoi se caractérise l'identité professionnelle de ces étudiants lors de leur entrée en formation? Sur quels référents identitaires prennent-ils appui pour progressivement se construire une identité professionnelle propre? En quoi cette identité professionnelle se construit-elle?

La recherche que nous proposons manifeste le souci de mieux connaître les futurs enseignants et tente précisément d'éclairer des questionnements identitaires. Cette centration est soutenue par une hypothèse rapportée par plusieurs auteurs (Donnay & Charlier, 2006; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001) et qui pose l'identité professionnelle construite comme étant celle qui permet à l'individu de poser des choix, d'avoir des projets, de se situer dans des groupes d'appartenance, de s'attribuer une certaine valeur et de se sentir reconnu par d'Autres.

Son but est d'apporter des éléments d'intelligibilité aux images identitaires de la relation pédagogique dont les futurs enseignants sont porteurs pendant leur formation initiale.

Ici, les images identitaires étudiées sont situées dans un champ professionnel spécifique. En effet, la complexité et l'étendue de la tâche enseignante oblige à faire des choix. La relation pédagogique constitue un champ encore peu exploré au niveau de la formation à l'enseignement, tout en étant questionné par les enseignants débutants (Nault, 1999) et posé comme un facteur influençant le processus d'apprentissage (Felouzis, 1997; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Le texte qui suit se compose de quatre parties. La première partie spécifie les objets d'étude ainsi que les matériaux de recherche recueillis. Une deuxième partie pose les fondements généraux de la recherche. L'explicitation de la mise en œuvre de la méthodologie d'analyse inductive des données brutes est largement développée dans la troisième partie de l'article et en constitue le corps. Enfin, une quatrième et dernière partie expose les limites, les atouts et les perspectives de la démarche d'analyse.

### **Objets d'étude et matériau de recherche**

#### *Des objets identitaires*

Les objets étudiés sont des images identitaires véhiculées par un groupe de futurs enseignants en formation initiale. Elles constituent une partie visible et consciente de l'identité. Elles peuvent être appréhendées d'un point de vue singulier lorsqu'un individu se définit par un ensemble de compétences et d'attitudes professionnelles ou d'actes, aux différents moments de sa carrière (Donnay & Charlier, 2006, p. 27). Elles constituent une lecture consciente de soi comme professionnel, à un moment donné. Car, comme le relèvent certains auteurs (Bourgeois, 2006; Donnay & Charlier, 2006), elles se construisent et évoluent au fur et à mesure des occasions de développement. Elles sont donc multiples et situées.

De plus, d'après les écrits de Gohier et al. (2001, p. 9.), elles sont véhiculées dès la formation initiale et leur nature est d'ordre représentationnel.

#### *Des représentations de la relation pédagogique*

Ainsi, les représentations (Charlier, 1989)<sup>3</sup> rapportées par les sujets constituent le matériau sur lequel nous fondons nos observations pour appréhender des images identitaires. Nous adoptons une entrée par les Sujets qui nous font part de leurs images identitaires singulières.

Les représentations étudiées sont celles que les étudiants associent à la relation pédagogique. De manière générale, cette relation se construit entre deux entités (un enseignant, un élève; un parent, un enfant; un coach, un sportif...) inscrites dans un contexte éducatif et/ou d'apprentissage. Mais, d'un point de vue conceptuel, nous disposons de peu de données relatives à des indicateurs permettant de caractériser ces images identitaires. A notre connaissance, aucun cadre de référence établi n'est disponible à ce propos dans la littérature.

Cet état de la recherche a influencé notre question ainsi que le choix d'une méthodologie d'analyse inductive.

La question qui nous guide est : quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires véhiculées par rapport à la relation

pédagogique, telles qu'elles sont rapportées par un groupe de futurs enseignants sous forme de représentations au début de la formation initiale? L'objectif sous-jacent est de créer un schéma intégrateur qui puisse rendre compte des images identitaires de la relation pédagogique et ainsi, constituer un référent. Il inscrit la recherche dans une démarche exploratoire autour du concept de relation pédagogique. La perspective de construire un référent nous place également dans une perspective pragmatique. En effet, ce schéma pourrait constituer un instrument utile pour les praticiens. Nous reviendrons plus précisément sur cet aspect dans la partie « perspectives » de cet article.

### ***Une modalité de recueil des données***

Un groupe constitué de 30 étudiants, futurs enseignants, en formation aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur-Belgique) a accepté de participer à cette recherche. Ils sont détenteurs d'un Master disciplinaire en sciences, mathématiques ou sciences économiques. Ils forment notre échantillon et ont été interrogés par écrit lors du premier semestre de leur formation.

Afin d'avoir accès à leurs images identitaires de la relation pédagogique, le recueil consiste à permettre aux Sujets de mettre en mots (que ce soit oralement ou par écrit) les pensées qu'ils associent à la relation pédagogique. De nombreuses modalités existent. Notre choix s'est porté sur l'évocation<sup>4</sup> de récits micro-biographiques relatifs à la relation pédagogique. Concrètement, il était demandé à chaque Sujet d'évoquer par écrit trois vécus qu'il associe à « la relation pédagogique ». Le matériau à disposition est composé de nonante récits.

*Exemple : Enfant, la relation pédagogique la plus importante pour moi a été celle avec mon père. Il nous achetait souvent des livres sur la musique, des endroits où on irait ou on avait été pendant les vacances, leur histoire, leurs légendes parfois, certains personnages de l'histoire, la vie de certains Saints, etc. Il nous les lisait et les commentait. Plus tard, je les relisais seule. Ça a été une formidable ouverture au monde pour moi, j'ai appris des choses, et il m'a aussi communiqué un certain nombre de valeurs, parmi lesquelles plus tard j'ai fait le tri, mais qui étaient fondamentales et dont je garderais d'ailleurs toujours une trace. (Sujet 9, récit 1)*

Les 90 récits recueillis renvoient chacun à des réalités particulières qui font sens pour un Sujet singulier. Ce vaste matériau montre la complexité des éléments qui sont associés à la relation pédagogique.

## Fondements de la recherche

Le fait de vouloir apporter des éléments d'intelligibilité à un ensemble de données complexes nous place d'emblée dans un paradigme compréhensif. Notre but n'est pas de proposer des connaissances généralisables mais de « développer la compréhension des phénomènes » plutôt « que d'évaluer un modèle théorique préconçu » (Van der Maren, 1996).

« La recherche de sens, comme objet de recherche scientifique en sciences humaines, n'aboutit pas non plus à la découverte de la signification « vraie ». Il s'agit toujours d'une des significations possibles, car le chercheur travaille sur une trace exprimée des significations vécues. Le vécu est indicible, inaccessible en dehors de la méditation, car il est personnel, unique, inscrit dans une histoire que personne d'autre ne partage. Dès lors, son expression à l'usage des autres en est une traduction. La publication de l'intime n'en dévoile jamais qu'une partie » (Van der Maren, 1996, p. 8).

Cette perspective reconnaît la valeur de la parole à des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique sur leurs pratiques, un sens à interpréter par le chercheur. Cela pose d'emblée le Sujet comme compétent, c'est-à-dire capable de réfléchir à ses pratiques et capable d'en parler (Guignon & Morrissette, 2006). Cette orientation nous amène, d'une part, à donner une place de partenaire aux Sujets de la recherche et, d'autre part, à privilégier les méthodes qualitatives pour appréhender notre objet de recherche.

La recherche menée est donc qualitative et « se situe dans un paradigme interprétatif où le chercheur prend pour objet les significations données par les sujets observés aux actions ou aux événements de leur vie quotidienne » (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 49) qui reconnaît comme objet d'étude les significations données par les Sujets eux-mêmes. La quête d'objectivité et le souci de validité influenceront les outils et techniques de recherche. Ainsi le chercheur qualitatif s'engagera dans une démarche d'explicitation de la construction de sens à partir des traces recueillies. Plusieurs validations seront également menées et explicitées.

Les résultats des analyses seront issus d'une construction conjointe entre ce que les Sujets rapportent et ce que le chercheur en extraira. Cette perspective de recherche marque le souhait de trouver un équilibre entre les connaissances implicites, mouvantes et contextualisées des praticiens et celles des chercheurs, afin notamment d'apporter des éléments d'intelligibilité aux praticiens pour les aider à mieux comprendre leur pratique. La méthodologie d'analyse consistera à s'intéresser à la façon dont ces Sujets interprètent leurs pratiques sociales, à la manière dont elles font sens pour eux. Nous tentons dès lors de nous installer dans la perspective du praticien tout en construisant des modèles de recherche

appliquée compatibles avec le terrain de recherche et nos objectifs. Notre quête est contextualisée (Van der Maren, 1999).

### **Méthodologie d'analyse des données brutes**

Notre travail d'analyse consiste à rendre compte d'images identitaires de la relation pédagogique sans cadre de référence a priori. Le choix de construire un schéma descripteur de manière inductive à partir des données complexes issues de la recherche est une des spécificités de la démarche d'analyse entreprise.

Le fait de travailler à partir de matériaux évoqués dans une situation d'entretien, issus du vécu propre à chaque Sujet constitue une limite de notre recherche. Le choix des extraits évoqués ainsi que l'effet de désirabilité sociale propre à la rencontre ponctuelle sont des aspects sur lesquels nous n'avons pas de prise.

Dès lors, même si notre démarche s'approche de la théorisation ancrée, elle s'en diffère. En effet, même si nous nous engageons dans un travail de conceptualisation à l'aide de catégories et que nous prenons appui sur un matériau inscrit dans le vécu des Sujets, notre objectif n'est pas de modéliser en vue d'arriver à un niveau ultime de théorisation. Celle-ci se caractérise par un niveau d'abstraction élevé : l'identification des propriétés d'un phénomène avec ses antécédents et ses conséquences en est un exemple. Notre souhait est de construire un schéma qui aide à cerner les points importants de la compréhension que nous pouvons avoir d'un phénomène complexe en en donnant une vision globale et unificatrice.

Les données recueillies appellent à un minimum de réduction (Miles & Huberman, 2003). Souvent, cette démarche prend appui sur le raisonnement inductif à partir de faits rapportés ou observés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation.

Elles sont aussi à construire et à adapter en fonction des objets et perspectives de recherche. Ainsi, nous avons d'abord pris appui sur les écrits de Blais & Martineau (2006) qui ont traduit les propos de Thomas (2006).

Selon Thomas (2006), « l'analyse inductive poursuit trois objectifs : condenser des données brutes dans un format résumé, établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et développer un cadre de référence, un schéma ou un modèle à partir des catégories émergentes, puisqu'elles proviennent directement du matériau » (Thomas, cité par Blais & Martineau, 2006, p. 4.)

Ils semblent tous trois compatibles avec nos données et objectifs de recherche. De plus, cette technique est souvent utilisée dans les recherches qualitatives et celles à caractère exploratoire, pour lesquelles des catégories a

priori n'existent pas dans la littérature. La compatibilité de ces caractéristiques avec notre recherche nous pousse à recourir à ce type d'analyse.

D'après Blais & Martineau (2006, p. 4.) en référence à Thomas (2006), différentes procédures sont identifiables. Elles utilisent « prioritairement la lecture détaillée de données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur ».

La démarche d'analyse inductive consiste donc à travailler les données afin d'en extraire et d'en construire du sens. Cette construction du sens peut être envisagée selon plusieurs approches. Conformément à ce que relèvent Blais & Martineau (2006), nous prenons le parti de tenter de comprendre la signification que les acteurs projettent sur le monde. Cette approche du sens, prend en considération un Sujet héroïque.

Les produits de ces constructions sont des catégories. Ce concept de catégorie a largement été développé par Paillé & Mucchielli (2005). Ils la définissent comme « une production textuelle présentée sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 147). Le processus de genèse des catégories s'approche du processus de conceptualisation.

Cette démarche pousse à sortir de la logique d'analyse de contenu plus restitutive qui consiste à classer le matériau d'analyse, à créer des rubriques pour rassembler des groupes d'éléments. Elle nous place davantage dans une posture de recherche analytique (Demazière & Dubar, 2004) où l'interprétation, la construction du sens entre le Sujet et le chercheur participent à la démarche d'analyse.

Il reste que les catégories construites constituent une forme de modélisation de situations issues du réel. Ce sont des représentations qui permettent de concevoir des actions, des événements, des effets, sans que les choses et les individus aient été réellement manipulés (Van der Maren, 1999, p. 200). C'est sur cette base que s'élabore progressivement un schéma descripteur d'une réalité complexe en vue de la rendre plus intelligible.

Prenant appui sur ces réflexions, nous avons affiné une démarche d'analyse propre.

### ***Les étapes de la démarche d'analyse inductive menant à la réduction des données***

Dans un *premier temps*, il s'agit de préparer les données, c'est-à-dire de les présenter dans un format défini et commun. Les 90 récits ont été transcrits dans des fichiers word indépendants sous la forme « times 12 ».

Dans un *deuxième temps*, il s'agit de se familiariser avec l'ensemble du corpus de données en procédant à une lecture attentive et approfondie des 90 récits. De nombreuses lectures flottantes ont aidé à mieux cerner l'ensemble du matériau en vue d'être familiarisée avec ce qu'il renferme. Des phrases résumant chaque récit ont notamment été établies pour faciliter la rétention de l'ensemble du corpus.

La *troisième étape* consiste à identifier et à décrire les premières catégories qui émergent du matériau. Cette étape comporte une procédure de codification qui consiste à créer des étiquettes pour nommer des unités de sens. Ce travail permet de progressivement dégager l'essentiel des données sans chercher à qualifier ou à conceptualiser mais en vue de procéder à un premier étiquetage. Dans le cadre de notre recherche, cette première phase a fait l'objet d'un travail d'étayage progressif de nos données.

Une première approche du matériau a permis de mieux définir ce que les récits renfermaient. Au-delà de l'apparente diversité, des points communs permettent de les décrire comme étant chacun une intervention éducative. Plus précisément, ils mettent en scène un individu qui agit à l'égard d'un autre, soit un intervenant, une personne qui inter-vient, dans un contexte éducatif socialement déterminé (école, famille). Cet intervenant a un statut (enseignants, parents, entraîneurs), il pose des actes et adopte des conduites à l'égard des personnes qu'il a en charge en vue de favoriser leur apprentissage. Les récits sont également porteurs d'affects positifs ou négatifs, qui rendent compte des ressentis que manifestent les Sujets qui ont vécu ces interventions. Ces éléments rendent compte du climat affectif qui entoure la relation pédagogique rapportée.

#### *Vers une catégorisation de premier niveau*

Ces constats relatifs à notre matériau définissent des balises pour procéder à une première codification. Ainsi, les récits ont été codés à partir des actes, des intentions et des conduites exprimées par l'intervenant. Cet angle d'approche a été choisi car l'intervenant est celui qui joue le rôle de l'enseignant, amené à construire une relation pédagogique et donc, à poser des gestes que nous pourrions qualifier de professionnels.

Dans la continuité du travail de codage, une analyse plus fine des unités de sens codées a permis de relever que certains actes, intentions et conduites pouvaient être rassemblés car ils présentaient des points communs au niveau de l'intervention évoquée. Un deuxième codage a été mené sur base de cette analyse. Il a permis d'identifier quatre modes d'entrée en relation : l'une prend davantage appui sur la « personne », l'autre sur le « cadre éducatif », une autre le « contenu-savoir » et une quatrième sur le « dispositif d'apprentissage ».

L'identification de ces quatre modes d'entrée en relation et l'étiquetage des unités de sens qui y sont associés pose les jalons d'un premier niveau de catégorisation.

*Au sein de cette 3<sup>ème</sup> étape*, une description des catégories fait suite à ces codifications. Des unités de sens en lien avec chacune de ces quatre catégories sont identifiés au sein du matériau. Elles rassemblent des actes, des conduites et des intentions propres à l'intervenant mis en scène au sein des récits évoqués. Le tableau « Description des catégories » rend compte de ce travail. Il apporte des réponses à notre question de recherche : des référents descriptifs sont identifiés pour rendre compte des images identitaires de la relation pédagogique. Le versant enseignant est privilégié dans ce travail. Il semble pertinent vu le champ de notre recherche en enseignement.

Ainsi, la description de ces quatre catégories laisse entrevoir que les représentations de la relation pédagogique rapportées via les récits sont porteuses de quatre modes d'entrée en relation. Notre analyse met simplement en évidence qu'un intervenant, à un moment spécifique de son intervention, prend davantage appui sur certains modes d'entrée en relation, plutôt que sur d'autres, en fonction de son contexte, de ses antécédents avec ses élèves, de ses objectifs à court ou à moyen terme, des réactions des élèves etc. Le choix d'intituler ces quatre catégories « facettes » tente de montrer qu'elles sont perméables : un intervenant-enseignant, dans la continuité d'une relation pédagogique, sera amené à prendre appui sur les quatre modes d'entrée en relation identifiés, mais pas en leur accordant la même importance ou la même place à tout moment. Nous désirons ainsi mettre en évidence que la relation pédagogique est constituée de plusieurs facettes qui forment un tout dynamique en construction permanente. Les quatre facettes issues de la catégorisation de premier niveau sont décrites en ces termes :

- La facette du lien ontologique (du grec « ontos », l'être) identifie les interventions qui mettent en avant la relation de personne à personne qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met l'accent sur les individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à l'autre, en tant que personne;
- La facette du cadre éducatif rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble dans un contexte défini. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un éducateur et un éduqué au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore de les laisser se construire;



- La facette contenu-savoir concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme un expert à l'égard d'un savoir et un élève, novice qui a à construire une relation avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissances ou de le transmettre;
- La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une démarche définie, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Ces différentes facettes, en tant que catégories, sont décrites via des unités de sens spécifiques issues et/ou résumées à partir du matériau brut. Elles constituent des indicateurs qui aident à caractériser quatre facettes de la relation pédagogique.

Tableau 1  
Description des 4 catégories-facettes

<b>Critères de codage</b>	<b>Lien ontologique</b>	<b>Cadre éducatif</b>	<b>Contenu-Savoir</b>	<b>Apprentissage</b>
<b>Intention</b>	Être en lien avec une personne.	Établir un cadre éducatif.	Mettre un novice en relation avec un contenu-savoir.	Faire apprendre un apprenant.
<b>Actes</b>	Établir un lien avec une personne.	Construire un cadre éducatif et/ou l'utiliser.	Transmettre un contenu-savoir et y associer le novice d'une certaine façon.	Proposer des dispositifs d'apprentissage en y associant l'apprenant d'une certaine façon.
<b>Conduites</b>	Manière d'être dans l'échange	Manière d'être dans le cadre	Manière d'être dans la relation avec le contenu	Manière d'être au niveau de l'apprentissage

Un schéma rend compte de ces quatre facettes sous une forme graphique.

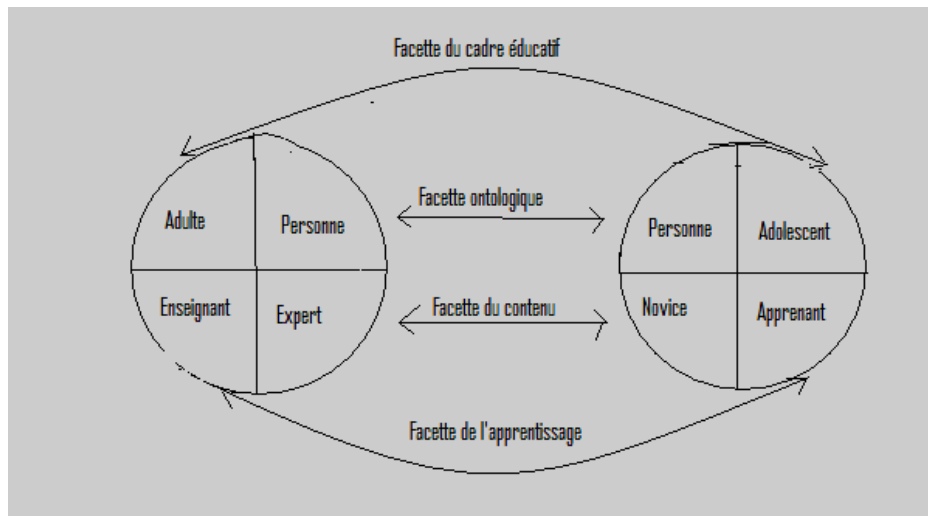


Figure 1 : Le schéma descripteur

Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et ses élèves, dans le temps.

#### *Vers une catégorisation de deuxième niveau*

Dans la foulée de cette première catégorisation, nous avons poursuivi des lectures répétitives des données brutes. Elles ont révélé que les récits étaient porteurs de ressentis affectifs : les Sujets expriment des états de plaisir ou de déplaisir. Ces ressentis affectifs ont fait l'objet d'un codage spécifique qui a rassemblé des unités de sens : joie, fierté, contentement, sourires, réussite, plaisir versus peur, stress, colère, frustration, ennui, conflit.

Une observation fine du matériau codé selon cet angle a aidé à établir un lien entre ces ressentis affectifs et la manière dont chaque Sujet se sent pris en considération par l'intervenant-enseignant dans l'intervention.

Cette prise en considération rend compte d'une forme de reconnaissance de la valeur et de la spécificité de la personne que l'intervenant a en charge (que nous qualifierons d'élève). Trois catégories de prise en considération ont été identifiées. Elles rendent compte du climat affectif tel qu'il est ressenti et rapporté par le Sujet qui évoque le récit.

- L'élève se sent pris en considération : il a l'impression d'avoir de la valeur aux yeux de l'intervenant-enseignant; il a le sentiment que l'intervenant-enseignant s'implique à son égard, l'intervention est perçue comme étant adaptée à ses spécificités;
- L'élève ne sent pas suffisamment pris en considération : il a le sentiment de ne pas avoir de valeur aux yeux de l'intervenant-enseignant; que ce dernier ne s'implique pas à son égard et que l'intervention ne correspond pas à ses spécificités;
- L'élève se sent pris en considération avec une certaine forme d'excès : il a le sentiment qu'il a une valeur très importante aux yeux de l'intervenant-enseignant; il a l'impression que l'intervenant-enseignant s'implique de manière excessive pour que l'intervention convienne à l'élève.

Ces trois catégories sont inscrites dans les ressentis des Sujets, chaque récit rapporté étant décrit à travers le filtre affectif propre à chacun d'eux : un même acte peut être ressenti différemment en fonction de la spécificité de chaque personne en présence. Ce constat contextualise encore notre matériau brut.

Il nous pousse à envisager ces trois catégories du climat affectif en termes de tendances au sein desquelles chaque intervenant-enseignant crée sa propre dynamique relationnelle, ressentie de manière spécifique par chacun de ses élèves ou par des observateurs de la situation.

Pour en rendre compte, nous avons fait appel à la dialectique qui permet de les situer sur un axe, entre deux pôles. Cet axe rend compte d'un état d'équilibre relatif (appelé zone de considération) qui se construit entre deux extrêmes ressentis comme des états d'excès par les Sujets (un excès de non prise en considération ou un excès de considération).

Une représentation graphique de ces catégories illustre cette dynamique.

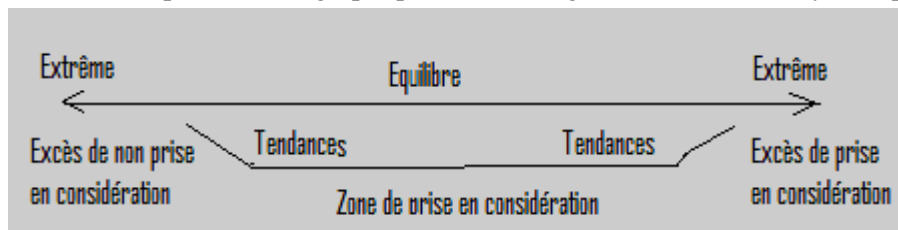


Figure 2 : Les catégories du climat

*Mise en lien des catégories et construction d'un schéma intégrant les catégories*

Au terme de ces mises en évidence de deux niveaux de catégories, nous avons

tenté d'identifier les liens existants entre eux. Un codage parallèle entre les quatre facettes et les trois prises en considération a été mené. Il a mis en évidence qu'un croisement entre elles était envisageable : les ressentis affectifs peuvent être organisés selon les quatre facettes de la relation pédagogique. En effet, certains actes sont porteurs d'une manière de prendre l'élève en considération : « *il a pris le temps de négocier des règles* » indique une implication au niveau du cadre éducatif, « *elle est passionnée par son contenu et nous fait vivre sa passion* » montre une implication au niveau du contenu-savoir; « *elle essayait de s'adapter à nos manières d'apprendre, en proposant des activités différentes de l'ordinaire* » marque une implication au niveau de l'apprentissage, etc.

L'association des deux niveaux de catégories définit 12 sous-catégories qui caractérisent 12 manières d'établir une relation et/ou d'être en relation au sein d'un contexte éducatif-pédagogique.

Ces 12 sous-catégories sont perméables. Elles indiquent des tendances.

Tableau 2  
Tableau des sous-catégories

		Facettes de la relation pédagogique			
		Lien ontologique	Cadre éducatif	Contenu-savoir	Apprentis-sage
Climat de l'intervention	<b>Excès de non prise en considération</b>	Être fermé à la personne de l'élève. Ne pas échanger, ne pas écouter.	Être seul porteur du cadre. Imposer les règles.	Être trop centré sur le contenu à donner. Se réciter la matière.	Être trop centré sur le dispositif pensé au départ. Donner son cours comme prévu.
	<b>Considération</b>	Être dans la relation. Échanger, rencontrer, ...	Être garant du cadre. Clarifier, faire comprendre, négocier les règles.	Être confiant dans la capacité à entrer dans le contenu. Accrocher, initier...	Être soutenant par rapport à l'apprentis-sage des élèves. Adapter, ajuster.
	<b>Excès de considération</b>	Être ouvert ou proche vis-à-vis de la personne de l'élève. Dialoguer de manière excessive.	Être trop souple, faire trop confiance. Laisser faire...	Être centré sur la relation d'intérêt que l'élève a avec un contenu. Ne voir que ce qui intéresse l'élève.	Être centré à l'excès sur l'apprentis-sage de l'élève. Vouloir s'adapter à tout prix

De manière schématique, il est possible de les illustrer selon quatre axes dialectiques.

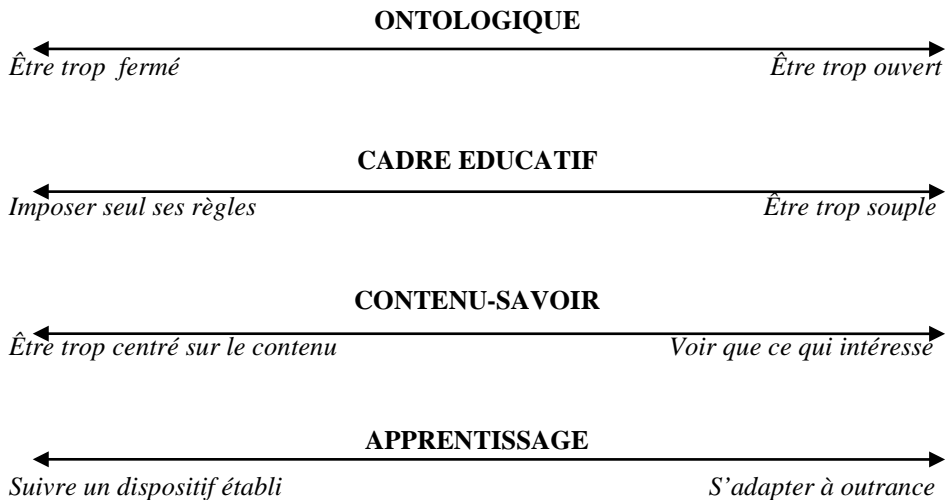


Figure 3 : Les quatre axes dialectiques

Ces quatre axes représentent les facettes et donnent la possibilité de rendre compte de différentes manières de prendre en considération l'élève au sein de la relation. Les unités de sens qui ont été ajoutées aux extrémités de ces axes illustrent des manières d'être qui pourraient être qualifiées d'excessives. D'autres unités de sens auraient pu être ajoutées sur ces axes entre ces deux extrêmes.

Chacune d'elles donne une intelligibilité à une relation pédagogique spécifique entre un enseignant et des élèves.

Etant un schéma construit de manière inductive, ces quatre axes forment un réseau de concepts qui reste ouvert. D'autres catégories pourraient émerger au fur et à mesure de son utilisation avec des données brutes issues d'autres recueils.

#### *Réviser et raffiner les catégories*

Le travail de catégorisation par induction inclut une démarche constante de révision et d'affinement. Il s'agit en quelque sorte de la 4<sup>ème</sup> étape propre à la procédure d'analyse. Quatre validations du schéma construit ont été menées dans une double perspective : évaluer la pertinence de l'organisation des données brutes au sein des différentes catégories ainsi que leur intelligibilité

tant pour des chercheurs que pour des praticiens. Les validations ont pris appui sur des ressources variées et indépendantes.

- Une ressource méthodologique : les données brutes ont été analysées à l'aide d'une méthodologie issue de l'analyse structurale. L'identification de disjonctions au sein des récits a permis de structurer une nouvelle fois les données. Cette validation par une analyse conjointe a repéré les quatre facettes de la relation pédagogique au sein de différentes disjonctions;
- Une ressource en terme de données brutes : un deuxième recueil a été opéré en fin de formation auprès des 30 Sujets. Ils étaient invités à répondre à la question : « *Qu'est-ce qui caractérise selon vous une relation pédagogique positive / négative?* ». Les conceptions écrites par chaque Sujet sont le fruit d'une analyse personnelle sur ses propres récits. Elles donnent accès de manière ciblée à des systèmes organisés de représentations construits autour de la relation pédagogique dans une perspective professionnelle. Les données ont été passées au crible des indicateurs du schéma construit. Cette validation par des données conjointes a affiné les termes et indicateurs des catégories;
- Une ressource auprès de collègues chercheurs : deux collègues ont été invités à analyser des récits micro-biographiques afin de voir si leur analyse et la nôtre se recoupaient. Cette validation inter-juges s'avérait nécessaire vu l'étendue de la tâche. Les catégories ont été validées;
- Une ressource chez les Sujets, eux-mêmes : les 30 Sujets ont été rencontrés lors d'un entretien après la formation. Ce fut l'occasion de leur présenter le schéma construit. Ils étaient invités à situer leurs propres récits au sein de ce schéma et à argumenter leurs analyses en pointant des indicateurs dans leurs récits. Les indicateurs des Sujets et ceux du chercheur ont été comparés. Cette validation par les Sujets les pose comme partenaires de nos travaux. Les récits évoqués étaient encore bien présents à l'esprit des Sujets. Chacun d'eux a pu situer ses récits au sein du schéma et à en pointer des indicateurs. Les propos ont affiné les termes des catégories dans un souci d'intercompréhension. Cette validation par les Sujets a abouti à une lecture de la relation pédagogique comme étant une réalité dynamique et contextualisée qui se construit dans le temps de la rencontre entre un enseignant et ses élèves. Les indicateurs ont été validés, reformulés et d'autres ont été ajoutés.

Le travail d'induction soutenu par des validations, propre à la méthodologie de réduction des données empruntée ici, est marqué par un aller-retour constant entre trois éléments : les données brutes; nous, comme

chercheure; diverses ressources. Ce mouvement continu participe à la construction du schéma et à sa légitimation progressive.

### **Limites et atouts de la démarche d'analyse**

Tout au long de cet article, notre propos a consisté à décrire comment nous avons procédé pour analyser de manière inductive nos données brutes ainsi que les résultats auxquels cette méthodologie nous a permis d'aboutir : un schéma descripteur de différentes facettes de la relation pédagogique.

Notre but n'est pas de montrer une « bonne » manière d'établir une relation pédagogique mais de rendre compte de multiples façons d'entrer en relation avec un ou des élèves. La perméabilité des catégories et la définition de tendances au sein des quatre axes mettent en évidence que les quatre facettes de la relation pédagogique sont présentes de manière concomitante, dynamique et constituent chacune un aspect d'une relation pédagogique qui s'écoule dans le temps.

Cet angle d'approche indique également qu'il ne s'agit pas de construire une théorie, comme c'est le cas dans la théorisation ancrée, mais un schéma descripteur qui donne une intelligibilité à un phénomène complexe, sans en identifier les propriétés, les antécédents ou les conséquences.

Le matériau brut sur lequel nous avons choisi de prendre appui présente quelques limites tout en dévoilant un certain nombre d'atouts.

Les images identitaires de la relation pédagogique sur lesquelles portent nos analyses sont rapportées par 30 étudiants en formation initiale d'enseignement. Il s'agit de récits micro-biographiques, évoqués par écrit. Ce matériau est situé.

D'une part, étant écrits, les récits empruntent déjà une forme de codage symbolique. Le rapport à l'écrit des Sujets influence ce mode de recueil. Néanmoins, la consigne d'écrire en « je » des faits de manière descriptive permet aux Sujets d'investir l'espace d'écriture conféré en y insérant des éléments de sens en lien avec la relation pédagogique.

D'autre part, ces Sujets sont porteurs d'images identitaires qui ne sont pas encore celles d'enseignants en action. De plus, l'évocation donne accès à des vécus qui sont accessibles à la mémoire du Sujet et à propos desquels ils procèdent à un choix : il décide d'en rapporter certains plutôt que d'autres.

Toutefois, les vécus évoqués véhiculent du sens en lien avec la relation pédagogique.

La mise en mots des actes, des vécus permet une mise à distance de soi par les mots (Donnay, 2000). Cette prise de recul s'inscrit dans une démarche réflexive qui participe à la prise de conscience des savoirs cachés, tacites, des

règles auxquelles le Sujet se conforme, des croyances sur lesquelles il prend appui pour agir. Ces stratégies réflexives sont pour le Sujet, des occasions de développement professionnel par le biais de la clarification de ses images identitaires. Ces clarifications sont autant d'éléments sur lesquels le chercheur peut prendre appui. Elles reconnaissent également la valeur de la parole à des Sujets capables de livrer un sens unique à interpréter par le chercheur.

Etant recueillies au début de l'année de formation, les évocations révèlent des faits issus de contextes pré-professionnels (le Sujet en tant qu'élève). Ces perceptions forment le cadre de référence de l'identité professionnelle du Sujet-étudiant (Britzman, 1992, cité par Riopel, 2006), le creuset dans lequel elle se construira.

Aussi, l'accessibilité des vécus rapportés semble indiquer que ce sont ces vécus-là qui ont eu un écho manifeste pour les Sujets, lorsqu'ils étaient élèves. L'évocation de faits vécus constitue des références autour desquelles les Sujets construisent leurs choix, leurs projets, leurs relations. Ces faits constituent des incidents critiques qui ont participé à leur construction identitaire : « Il s'agit d'événements ayant revêtu une importance particulière pour la carrière et l'identité des enseignants. (...) Les incidents sont dits critiques parce qu'ils portent au premier plan une série d'événements ou de sentiments qui sont édifiés en un temps donné et qui établissent pour longtemps les règles fondamentales de l'interaction » (Woods, p 120, cité par Felouzis, 1997).

Ces vécus sont des moments issus de l'autobiographie du Sujet. Ce sont ces moments qui ont marqué sa mémoire car ils étaient porteurs d'un sens particulier et ont ainsi joué un rôle dans le devenir du Sujet (Lefebvre, 1989, pp. 239-241). Ces moments sont porteurs d'une raison séminale. Ils s'ancrent à la fois dans un passé (les vécus antérieurs), dans un présent et dans un futur (un projet). La mise à jour de ces référents implicites donne accès à des systèmes de représentations.

Par ailleurs, le fait d'avoir pris appui sur des récits micro-biographiques a aidé à réaliser une centration sur des faits précis se déroulant au sein d'une relation plus complexe. Chaque récit est une sorte d'arrêt sur image d'une relation en construction qui s'écoule dans le temps. Cela a aidé à procéder à une sorte de découpage d'une réalité complexe qui a fait l'objet d'une reconstruction.

Les récits micro-biographiques rapportés, mis côte à côte, ont été codés à plusieurs reprises et ont pu générer un sens global autour d'une réalité complexe. La démarche inductive a permis de prendre appui sur l'intersubjectivité entre 30 Sujets pour générer un schéma en intelligibilité. Ces multiples subjectivités apportent chacune des informations utiles. Elles sont



chacune prises en considération et participent à l'élaboration d'un tout cohérent au sein duquel chacune d'elles trouve sa place. Les validations réalisées avec chaque Sujet en attestent.

La méthodologie inductive amène le chercheur à s'impliquer activement dans la démarche de construction de sens. Sa voix a un poids manifeste dans cette méthodologie. C'est pourquoi de multiples validations sont indispensables, avec les Sujets notamment. Chacune d'elles apporte un regard supplémentaire sur la construction du schéma, en donnant une place à la voix du Sujet au côté de celle du chercheur.

Au terme de la description des limites et des atouts qui y sont associés, il semble que nos données brutes ainsi que la manière de les traiter sont situées tout en restant pertinentes par rapport à notre visée de recherche.

Elles montrent à quel point la recherche en pédagogie est contextualisée. A ce titre, il est capital de prendre le temps de décrire le contexte et les modalités de recueil des données ainsi que le type de données sur lesquelles nous travaillons.

Elles indiquent également qu'il est possible de prendre en considération la genèse de la construction de la connaissance des enseignants. Comme le relève Donnay (2008), la recherche pédagogique à des fins de compréhension prend notamment comme champ d'investigation les conditions d'émergence du développement professionnel des enseignants. L'appui sur les préconceptions des Sujets, futurs enseignants, via leurs vécus et sur leurs subjectivités s'inscrit dans cette perspective.

### **Aspects innovants et perspectives et de la démarche de recherche**

Le relevé de ces limites et atouts permet d'entrevoir des zones d'innovation.

Elles se situent d'une part, au niveau de la place laissée aux Sujets dans la démarche, et d'autre part, au niveau des résultats obtenus. Ils constituent des instruments potentiels à mettre au service du développement professionnel des enseignants.

Le type de données sur lesquelles nous prenons appui, ainsi que la place laissée aux Sujets lors du processus de validation, capital dans la démarche inductive, indique notre volonté d'associer la voix du chercheur à celle du Sujet dans la construction du schéma intégrateur. Notre volonté est d'inscrire cette recherche dans une « approche ethnopédagogique » telle que Donnay la développe (2008). Un des enjeux actuels de la recherche pédagogique est d'établir une relation de partenariat, fondée sur une nécessité réciproque (Defrenne & Delvaux, 1991), entre chercheurs et praticiens. Dans cette perspective, il s'agit d'associer la recherche SUR les pratiques à la recherche

AVEC les praticiens. Ce type de recherche est nécessairement impliquée. Elle engage le chercheur et les praticiens dans un travail de co-construction où chacun aura à s'impliquer avec ses ressources spécifiques, avec son angle d'approche et à engager un dialogue constructif pour chacun (Biémar, Dejean & Donnay, 2008). La subjectivité de chacun est prise en considération. Elle est à expliciter pour devenir une ressource.

Le temps de la validation mené avec les Sujets poursuit explicitement cette visée. Elle est menée lors d'un entretien individuel où le chercheur présente le schéma intégrateur construit et invite le Sujet à y situer ses récits en offrant sa propre analyse. Le dialogue établi entre le chercheur et chaque praticien a aidé l'un à développer et à affiner le schéma, et l'autre, à clarifier ses propres conceptions de la relation pédagogique et à la situer dans le temps. Cet échange engageait le Sujet dans une analyse de sa pratique actuelle en regard de sa conception antérieure.

Ce travail mené en partenariat avec chaque Sujet nous a permis de percevoir le potentiel de notre schéma. Bien plus qu'un résultat de recherche, il s'est avéré être un instrument qui aide le praticien à parler de sa pratique, à la situer et à l'analyser. Il soutient l'engagement dans un travail de mise en réflexivité avec les praticiens, en offrant un découpage et des mots pour parler de la relation pédagogique. De plus, son statut de schéma en intelligibilité n'est pas menaçant pour les pratiques effectives. Les repères qu'il donne permettent aux praticiens de situer leur propre manière d'être en relation avec certains groupes, à certains moments, qu'elle soit problématique ou non, projeté ou vécue.

Les perspectives de notre recherche sont multiples. Elles se situent tant dans le champ de la formation que de la recherche.

D'une part, la référence au schéma peut aider des enseignants en formation initiale à clarifier leur projet professionnel en lien avec la relation pédagogique. De même, en formation continue, des vécus relationnels avec des élèves pourraient être relus, situés et mis en perspectives en faisant référence aux catégories reprises dans le schéma.

D'autre part, dans le cadre de la recherche, il peut être utilisé comme cadre de référence pour caractériser des images identitaires de la relation pédagogique. Un tel travail pourrait être mené dans le temps pour décrire ces images identitaires au cours d'un cheminement professionnel. C'est d'ailleurs ce que nous réalisons dans la deuxième partie de notre thèse. Nous avons rencontré 24 des 30 Sujets à deux reprises après leur formation initiale. Leur propos ont été analysés en regard du schéma intégrateur de la relation

pédagogique afin d'en décrire les modifications au cours du temps de l'insertion professionnel.

En outre, un autre travail de recherche pourrait être mené à partir d'autres corpus de données issus d'autres groupes d'étudiants en formation initiale ou d'enseignants en activité. Des catégories pourraient être validées, modifiées ou ajoutées au fur et à mesure des analyses menées.

En synthèse, la démarche d'induction sur laquelle nous avons pris appui a permis de mettre en intelligibilité un aspect complexe de l'activité professionnelle des enseignants.

Elle a été élaborée à partir des préconceptions de futurs enseignants. Les données brutes sont situées et spécifient notre recherche. Le résultat est le fruit d'une construction menée en partenariat entre le chercheur et les Sujets. Inscrite dans le vécu des Sujets, futurs praticiens, cette recherche nous mène à produire du savoir de compréhension pour la pratique.

## Notes

<sup>1</sup> Ce champ s'est développé dans la foulée du rapport Parent (1969) au Québec et s'inscrit ainsi dans le processus d'universitarisation de la formation des enseignants qui continue à se déployer dans les pays européens (Suisse, France).

<sup>2</sup> En référence à Donnay & Charlier, (2006, p. 13.), nous l'entendons comme « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle ».

<sup>3</sup> Ces représentations seront envisagées, en ce qu'elles sont (cf. caractéristiques de Charlier, 1989) sociales : elles sont utilisées dans leur fonction de communication, elles sont extensives à un groupe, et sont produites au sein d'un groupe donné; des produits : elles rendent compte de l'organisation de significations dont on peut utiliser le contenu; en état d'équilibre : elles représentent un palier d'équilibre; des objets : elles renvoient à un contenu.

<sup>4</sup> L'évocation de faits vécus, même oubliés, constituent des références autour desquelles les Sujets construisent leurs choix, leurs projets, leurs relations. Ces vécus sont des moments issus de l'autobiographie du Sujet qui ont marqué sa mémoire car ils étaient porteurs d'un sens particulier et ont ainsi joué un rôle dans le devenir du Sujet (Lefebvre, 1994, La somme et le reste, pp. 239-241). La mise à jour de ces référents implicites donne accès à des systèmes de représentations.

## Références

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : DeBoeck
- Biémar, S., Dejean, K., & Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourgeois, E. (2006). Image de soi dans l'engagement en formation. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle (Éds), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 271-284). Paris : PUF.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Defrenne, J., & Delvaux, C. (1991). *Le management de l'incertitude : l'adhésion partenariale*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). Analyser les entretiens biographiques. Paris : PUF.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. Dans C. Alin, & C. Gohier, *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation* (pp. 149-170). Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. (2008). Quelques enjeux de la recherche pédagogique en Francophonie : la recherche pour et avec les praticiens. Conférence au Colloque : *Des Sciences de l'éducation aux sciences pour l'éducation*, Institut de Formation et de Développement. Lyon, 3-4 novembre, 2008.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Namur : PUN.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation VVVII*(1), 3-32.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.

- Lefebvre, H., (1989). *La somme et le reste. Analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G., (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitative* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation? Bruxelles : De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationship between teachers and children. Dans W.M. Reynolds, & G.E. Miller, *Handbook of Educational Psychology* (pp. 199-234), Hoboken, NJ: John Wiley & sons. Inc.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : PUL.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : 1980-2000 : vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke : CRP.

*Sandrine Biémar* assistante au Département Éducation et Technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur. Doctorante en sciences de l'éducation à l'université de Liège (Belgique). Contributions à diverses thématiques de recherche : le développement professionnel des enseignants en formation initiale et continue, la construction identitaire et l'insertion professionnelle. *Interventions dans le*

*cadre de la formation initiale et continue des enseignants en Communauté française de Belgique.*

# **Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique**

**Liliane Dionne, Ph.D.**

---

Université d'Ottawa

## **Résumé**

Cet article présente la méthode par la théorie enracinée comme une approche d'analyse pouvant mettre à jour un phénomène peu connu telle la collaboration professionnelle d'un petit groupe d'enseignants à l'élémentaire. Étant tissée de relations interpersonnelles, l'objet de recherche se prête à cette méthode d'analyse. Elle se présente comme un choix logique servant à étudier la réalité interactive qui prévaut au sein du groupe. Le procédé analytique est présenté en détails, puis le lecteur est convié à la démarche d'analyse en profondeur de l'étude citée en exemple, ainsi qu'aux résultats qui en découlent. Cette méthode comporte ses limites mais aussi ses forces, comme être porteuse de sens découverts par émergence, et de permettre au chercheur d'approfondir sa compréhension de la réalité qu'il interprète.

## **Mots clés**

RECHERCHE QUALITATIVE, ANALYSE PAR THÉORIE ENRACINÉE, ÉPISTÉMOLOGIE, POSTURE DU CHERCHEUR, ÉTUDE DE CAS, COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS

## **Introduction**

Cet article apporte un éclairage à la démarche méthodologique adoptée dans une étude portant sur la collaboration entre enseignants à l'école élémentaire. Il s'attarde particulièrement à la méthode d'analyse par théorie enracinée utilisée dans ce projet de recherche. La méthode de la théorie enracinée, qui se situe dans le courant interprétatif, se caractérise par la volonté de mettre à jour les perspectives de sens qu'une personne ou qu'un groupe de personnes confère à son expérience. La recherche interprétative menée ici sur

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(1), 2009, pp. 76-105.

L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

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

© 2009 Association pour la recherche qualitative

le thème de la collaboration entre collègues, met l'accent sur cette compréhension de sens et sur la signification que donnent les enseignants à leur expérience de collaboration. En voulant étudier la collaboration entre collègues, l'étude se structure dans cette visée qui consiste à traduire la réalité des participants, en tenant compte de la dynamique des interactions dans un contexte donné. La compréhension de l'interaction constitue l'un des attributs essentiels de la recherche qualitative/interprétative pour l'éducation et dans ce cas présenté, elle est facilitée par l'analyse par théorie enracinée. La nature même de l'éducation étant tissée de relations interpersonnelles entre les divers acteurs, et encore plus lorsqu'on s'attarde aux liens de collaboration collégiale, la recherche interprétative se présente comme un choix logique, servant à étudier la réalité profondément interactive qui prévaut au sein même de l'objet de recherche (Savoie-Zajc, 2000); en ce sens, cette méthodologie de recherche correspond aussi au courant socioconstructiviste. Ce paradigme présuppose une compréhension réciproque des acteurs à travers des zones de dialogues et d'échanges. L'ouverture à cette compréhension réciproque peut être facilitée par la méthode de la théorie enracinée, comme nous le verrons dans cet article.

La suite du texte expose justement la méthodologie utilisée dans l'étude citée en exemple, ainsi que la méthode d'analyse par théorie enracinée. Les étapes de la méthode d'analyse seront exposées, explicitant la manière dont les données sont analysées et organisées. Ensuite, et pour fournir une illustration du procédé d'analyse, le lecteur est exposé à la démarche d'analyse en profondeur effectuée par théorie enracinée et aux résultats de l'étude qui en découlent. Enfin, les avantages et également les limites de cette méthode d'analyse par théorie enracinée sont présentés.

### **Posture épistémologique du chercheur dans la théorie enracinée**

Pour comprendre la posture épistémologique du chercheur qui adopte l'approche de recherche de la théorie enracinée, il importe de se pencher brièvement sur l'historique du courant interprétatif et de la méthode d'analyse par théorie enracinée. La recherche qualitative a recours à diverses approches méthodologiques servant à comprendre un phénomène. Elle possède une utilité et une pertinence qui lui est propre pour faire avancer le domaine de l'éducation (Wiersma, & Jurs, 2009) et tire son origine dans l'analyse descriptive essentiellement inductive d'une situation particulière, pour conduire à des conclusions plus générales. Selon Lancy (1993), la recherche qualitative serait conçue comme une série de procédures qui sert à guider la recherche. La recherche qualitative/interprétative épouse le paradigme interprétatif, en particulier l'approche naturaliste, en tentant de comprendre les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent



dans leur milieu naturel (Denzin & Lincoln cité par Savoie-Zajc, 2000). « Le but des méthodes interprétatives n'est pas de faire une reproduction exacte du monde ou du phénomène étudié, mais d'offrir un portrait du monde étudié » (Charmaz, 2006, p. 10).

Le rôle de la théorie a toujours été de première importance dans la recherche en éducation. Or, la recherche qualitative ne met habituellement pas d'emphase sur les bases théoriques relativement à un sujet étudié, particulièrement au début de la recherche. En recherche qualitative, une théorie peut donc se développer lorsqu'une étude est menée, et si elle se développe, elle peut changer, réfuter ou raffiner les progrès de la connaissance dans un champ particulier. Donc, si une théorie émerge des données en recherche qualitative, il y a émergence d'une théorie enracinée<sup>1</sup>, c'est-à-dire d'une théorie ancrée dans les données plutôt que d'être basée sur des idées à priori, des notions ou un système. Si aucune théorie n'émerge, la recherche est alors qualifiée d'a-théorique, tout en gardant toutefois sa valeur descriptive. La théorie enracinée repose donc sur un processus de développement théorique associée à la recherche qualitative et provient d'une analyse inductive des données de la recherche au moment même où la recherche est réalisée (Wiersma & Jurs, 2009). La théorie est enracinée dans les données et il n'y a pas d'idées préconçues, du moins rien de fixé au sujet de la théorie en émergence. Pour Tesch (1990), bien que tous les types d'analyse interprétative contribuent jusqu'à un certain point à une avancée théorique, l'analyse par théorie enracinée se situe dans le sous-type des analyses qui ont des visées pouvant mener jusqu'à une construction théorique.

Dans le courant interprétatif, la posture ou la position épistémologique du chercheur joue un rôle déterminant dans la conduite de la recherche et dans la compréhension de son articulation. Elle précise aussi les intentions de la recherche en regard de ses nombreuses ramifications avec les courants contemporains en éducation. Lorsque le chercheur prépare sa recherche, il s'interroge sur sa posture et en précise par le fait même les fondements. Ce faisant, le chercheur unifie les éléments théoriques, les données de terrain et l'analyse tout en clarifiant le domaine de sa recherche. Anadon (2006) précise que le chercheur peut adopter trois types de position paradigmatique. Si l'intention du chercheur est de donner du pouvoir aux acteurs, sa posture sera davantage critique. S'il veut recréer le sens des actions des acteurs en fonction de leur discours, il adoptera alors une posture interprétative. Enfin, si le chercheur veut documenter le phénomène à travers l'interactivité des acteurs, il sera davantage dans une posture socioconstructiviste. Évidemment, le chercheur peut adopter une position épistémologique qui fait intervenir, de façon complémentaire, ces diverses intentions. Ce qui importe c'est qu'il

s'interroge sur sa position et la précise dans ses notes ou ses ouvrages savants (*ibid.*).

La recherche dont il est question dans cet article s'inscrit justement dans cette idée du chercheur qui adopte une perspective hybride, unissant principalement les paradigmes interprétatif et socioconstructiviste. L'adoption de ces paradigmes révèle du coup les valeurs, croyances et conceptions du chercheur au sujet de la recherche en éducation. Certaines questions de recherche font référence à un choix paradigmatique visant une compréhension du monde à travers la découverte de sens dans les yeux des acteurs. La posture du chercheur est alors proximale par rapport au sujet de recherche. Elle correspond à celle de l'observateur désireux de recueillir le sens donné à la situation, conscient de la nature construite du monde qui l'entoure et contribuant à cette construction.

### **L'étude de cas : une méthode de découverte**

Parmi les méthodes de recherche, il y a des méthodes dites de découverte, et pour Merriam (1988) et Yin (1994), les méthodes qualitatives et particulièrement l'étude de cas se situe dans cette idée de découverte. Les paradigmes sous-jacents à l'étude abordée dans ce texte et l'attention portée aux questions de collaboration entre enseignants ont conduit à adopter une étude de cas interprétative (Merriam, 1988). Comme illustré au Tableau 1, la recherche présentée en exemple se situe dans le courant des recherches interprétatives, alliant une perspective descriptive et compréhensive du cas, tout en étant centrée sur la découverte. Les problèmes issus de la pratique se trouvent avantageusement résolus par cette méthode de recherche (*ibid.*). Selon Yin (1994), l'étude de cas constitue une méthode qui s'applique particulièrement bien à des questions de l'ordre du « comment », tel qu'en témoigne la question : « *Comment se manifeste le processus de collaboration mis en œuvre dans le groupe d'enseignants?* ». Aussi s'avère-t-elle une méthode de prédilection pour la découverte d'un phénomène contemporain à l'intérieur de contextes de vie particuliers, comme l'activité collaborative d'un groupe d'enseignants à l'ordre d'enseignement primaire. Pour cette recherche, c'est l'étude de cas unique qui est retenue puisqu'elle vise une description et une analyse intense et holistique d'un phénomène circonscrit, comme dans la mise en œuvre de pratiques novatrices (Merriam, 1988). Une étude de cas qualitative visant à comprendre la collaboration entre enseignants cherche à sonder la profondeur du cas, tout en conservant un certain degré de distanciation avec celui-ci pour mieux saisir le phénomène.

Tableau 1  
Schéma méthodologique général de l'étude

PARADIGME	MÉTHODE	TYPE D'ÉTUDE DE CAS	PROBLÈME ÉTUDIÉ
INTERPRÉTATIF ET SOCIOCONSTRUC- TIVISTE	ÉTUDE DE CAS	ÉTUDE DE CAS INTERPRÉTATIVE (Merriam 1988) CAS UNIQUE	COMMENT SE MANIFESTE LE PROCESSUS DE COLLABORATION DANS LE GROUPE?
SÉLECTION DU CAS		MODES DE SAISIE	MODE D'ANALYSE
CAS CHOISI PAR RÉPUTATION		OBSERVATIONS PARTICIPANTES ENTRETIENS JOURNAL DE BORD	ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE (T.E.)

Dans ses modalités d'analyse, la démarche par théorie enracinée (T.E.) est adoptée, compte tenu de la possibilité qu'elle offre de faire émerger des inférences théoriques et surtout pour la mise en relation des concepts (Strauss & Corbin, 2004). L'identification du cas s'opère sur la base de la réputation du groupe et par contact direct avec ses membres. C'est pourquoi il s'agit d'une identification élective du cas, soit d'une décision calculée d'étudier un contexte répondant à des critères préalables (Schatzman & Strauss, 1973). Le groupe de collaboration retenu évolue à l'école l'Envol, nom fictif attribué à l'école élémentaire canadienne, et se situant en milieu rural dans la province de Québec. Il est formé de deux enseignants de 6<sup>e</sup> année, Diane et Claude, noms fictifs qui leur ont été attribués. L'origine du groupe s'explique par le contexte professionnel et relationnel privilégié qui entoure les deux enseignants, et par leur volonté de résoudre des problèmes liés aux choix éducatifs proposés dans leur école. Diane et Claude témoignent tous deux d'une motivation à collaborer et à s'engager avec la chercheuse pour développer de meilleures pratiques pédagogiques, surtout en lien avec des pratiques de nature transdisciplinaire (Dionne, 2003).

#### *Diversité des modes de saisie*

Pour satisfaire aux visées de la recherche, une diversité de méthodes de saisie s'impose. L'observation participante, l'entretien et le journal de bord sont choisis pour répondre à la question de recherche et s'adapter aux questions spécifiques (cf. Tableau 2).

Tableau 2  
Utilisation des modes de saisie en fonction des questions spécifiques

Questions spécifiques	Modes de saisie
I. Quelle est l'origine du groupe de collaboration ?	O-E-J
II. Comment se manifeste la collaboration dans le groupe ? Quelles activités sont poursuivies ?	O-J
III. Quels sont les buts et objectifs poursuivis par le groupe ?	O-J
IV. Quels sont les moyens mis en œuvre pour l'atteinte des buts et objectifs ?	O-J
V. Quelles relations les enseignants entretiennent-ils entre eux ?	O-E-J

*Légende : O : observation participante, E : entretien, J : journal*

Toutes les rencontres de collaboration et les entrevues sont réalisées à l'école l'Envol. La cueillette de données se déroule à la fois dans l'action, lors des rencontres de collaboration, pendant le dialogue lors des entretiens individuels avec les enseignants, et pendant la réflexion de la chercheuse au moment de la rédaction du journal de bord. La volonté de bien comprendre le phénomène nécessite un investissement de temps correspondant à une année scolaire. Les enseignants déterminent l'agenda pour les six rencontres, échelonnées d'octobre à juin. Chaque rencontre de groupe dure approximativement trois heures. Les conversations sont enregistrées et il y a prise de notes dans le journal de bord, en regard des éléments marquants ou des incidents critiques à retenir. Dans la mesure du possible, des comptes rendus des rencontres sont remis aux enseignants pour valider le sens des échanges. Cet exercice de validation des compte-rendus permet d'assurer une fidélité aux données.

La cueillette de données se poursuit également pendant le dialogue engagé avec l'acteur individuel, permettant de sonder le point de vue personnel. Ces entretiens sont guidés par un canevas d'entrevue, dont les questions sont le prolongement des questions générales et spécifiques de recherche. Trois entretiens sont réalisés avec chaque enseignant et enregistrés sur support magnétique. Chaque entretien dure approximativement une heure pour bien saisir le sens de la collaboration selon les enseignants, et pour comprendre les retombées de cette collaboration. La première se réalise au mitan de la recherche, vers le mois de janvier. L'autre se produit en mai et la

dernière, à la toute fin de la cueillette de données en juin. L'entretien n°1 sous forme d'entrevue libre recueille le discours des enseignants au sujet de l'origine de leurs expériences de collaboration. Ce premier contact permet de trouver les thèmes à approfondir lors des autres entretiens. Suite au second entretien, les questions émergentes de la chercheuse sont complétées d'un dernier entretien, semi-directif celui-là, sur les thèmes nécessitant une précision supplémentaire. Le journal de bord cumule les notes d'observations, ainsi que les pistes d'analyse pour aider à dégager les inférences théoriques et les relations entre les catégories.

### **L'analyse par théorie enracinée (T.E.)**

Le cadre d'analyse qui s'adapte le mieux à la présente situation doit être souple afin de répondre au double objectif de description et de représentation théorique. L'analyse par T.E. combinée à l'étude de cas, permet justement de décrire et d'apporter une compréhension du phénomène en fonction des présupposés épistémologiques, de la problématique, des questions et du contexte particulier de cette recherche (Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 2004). Ce type d'analyse de nature inductive s'adapte à la méthode des cas typiques, selon laquelle l'accent est mis sur l'étude approfondie du cas (Merriam, 1988). Il s'agit d'un mode d'analyse des données qui vise à faire émerger les catégories, à dégager la signification d'une situation pour lier, dans un schème explicatif, les divers éléments d'un phénomène (Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 2004). Le problème de recherche ouvre la voie à la construction d'un tel schème pour mieux comprendre la collaboration dans le groupe d'enseignants. L'analyse par T.E. confère au processus d'analyse une perspective globale et non réductionniste, servant aux fins de compréhension du phénomène étudié. Ce type d'analyse consiste à renouveler ou à mettre à jour les aspects fondamentaux d'un phénomène afin d'en tirer une explication<sup>2</sup>, en portant sur lui un regard différent. L'utilisation de la T.E. tend vers la théorisation, tout en étant davantage orientée vers la découverte de correspondances étroites et de liens significatifs entre les composantes d'un phénomène (Paillé, 1994). Allant plus loin que l'analyse descriptive, la T.E. permet de construire et de valider simultanément l'analyse en émergence à partir de la réalité observée. Cette méthode d'analyse qualitative est adaptative puisqu'elle s'adapte à l'objet de recherche pour mieux rendre compte du monde social (*ibid.*).

Il importe de distinguer ici la théorie enracinée qui mène à une théorie induite des données, de la description ou de l'ordonnement conceptuel (Strauss & Corbin, 2004). La méthode de recherche de la théorie enracinée ou « *grounded theory* » tire son origine de l'approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant par Glaser & Strauss (1967) lorsqu'ils ont étudié le

vécu du personnel soignant dans une unité de soin palliatif. La démarche proposée ici traduit davantage la gestion des données ou l'ordonnement conceptuel qu'un véritable processus de théorisation. Les questions essentielles sur lesquelles repose le processus sont : « Comment analyser les données? Que faire avec les données? » (Strauss & Corbin, 2004, p.149). Le type d'analyse retenue vise à construire une explication sur la base du discours des acteurs. Il s'agit d'une démarche pour dégager les conséquences théoriques à partir des observations significatives et des incidents reliés au cas (Paillé, 1994). L'analyse se fonde sur l'examen systématique et intensif des données et se développe par comparaison constante, non pas des données elles-mêmes « mais des idées que leur analyse suggère » (Strauss, 1987, p. 6). L'analyse par T.E. part du concret puis passe à l'abstrait, en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène. Elle fournit une connaissance véritable et approfondie de la situation à l'étude (Paillé, 1994). Cette méthode d'analyse assure une meilleure compréhension du phénomène à partir de l'action des enseignants et du discours sur leur propre expérience. Le cadre d'analyse, essentiellement émergent, adopte, dans le cas de l'étude citée en exemple, certains critères ou indicateurs déterminés au départ pour structurer la grille d'observation et les canevas d'entretiens.

***Procédure générale d'analyse par T.E.***

Six grandes étapes balisent la démarche d'analyse par T.E. : la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Paillé (1994) fournit une description et une opérationnalisation détaillée de chacune de ces étapes, en fonction de la nomenclature proposée par Strauss (1987) (cf. Tableau 3). L'Étape I de catégorisation ouverte consiste à étiqueter les verbatims après avoir effectué une lecture globale du corpus de données. Les verbatims de rencontres et d'entrevue sont amalgamés dans le but d'effectuer cette lecture globale. Ensuite, l'étape de catégorisation axiale (Étape II) vise à trouver des thèmes émergents qui servent à nommer le phénomène sous étude, en identifiant des concepts intégrateurs du sens repéré dans les segments. Cette étape consiste à regrouper les segments entre eux en fonction de cette première catégorisation. Puis, l'élaboration de l'arbre catégoriel ou Étape III, consistant en une mise en relation, permet de faire la sélection des catégories existantes et de trouver des liens entre celles-ci, en se demandant si telle catégorie identifiée se rapproche de cette autre et avec quelle nuance. Il s'agit ici de débiter la hiérarchisation des catégories, c'est-à-dire l'organisation selon leur ordre d'importance.

Tableau 3  
Les étapes d'analyse des données par T.E.

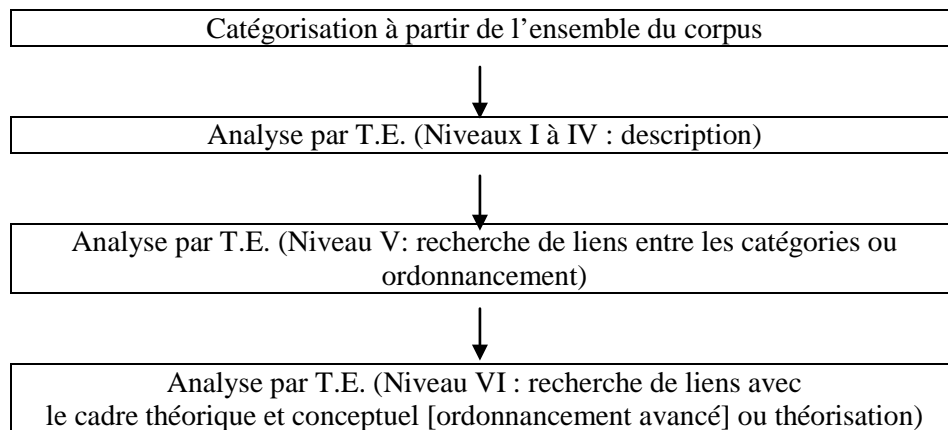
Étapes	Description de la procédure
I. Catégorisation ouverte	Lecture globale des verbatims ( <i>open coding</i> ) et catégorisation systémique.
II. Catégorisation axiale	Regroupement des segments entre eux ( <i>axial coding</i> ) en fonction de la première catégorisation.
III. Élaboration de l'arbre catégoriel	Sélection des catégories selon leur importance (catégories principales « <i>core</i> »; secondaires; sous-catégories).
IV. Rédaction des mémos analytiques	Rédaction de mémos analytiques en fonction des diverses catégories retenues; définition des catégories, dimensions et indicateurs (description du phénomène).
V. Association des regroupements catégoriels	En fonction des définitions, dimensions et indicateurs spécifiés, établissement de liens de correspondance entre les catégories (ordonnancement conceptuel).
VI. Éléments de théorisation	En fonction de ce qui émerge de l'étape précédente, lien entre les regroupements catégoriels et le cadre conceptuel et théorique (théorisation).

Ensuite, l'Étape IV vise à élaborer les mémos analytiques en fonction des catégories principales et secondaires. Ces mémos sont mis en relation avec les notes du journal de bord. Les mémos servent à définir les catégories et à trouver les dimensions, indicateurs et propriétés qui leur sont associés. L'étape suivante d'association des regroupements catégoriels (Étape V) ouvre la voie à des réseaux de correspondance entre les diverses catégories, en fonction des définitions et des propriétés identifiées à l'étape précédente, afin de reconstituer le phénomène de façon dynamique. Enfin, la théorisation (Étape VI) consiste à faire émerger de nouvelles pistes théoriques. Pour Paillé (1994), cette phase finale constitue une étape non essentielle dans un processus d'analyse par théorie enracinée. Concernant la présente recherche, l'étape VI consiste davantage à trouver les liens qui existent entre les regroupements

catégoriels et le cadre théorique et conceptuel, tendant par le fait même à infirmer ou confirmer certains des éléments de compréhension apportés préalablement en guise d'éclairage (Strauss & Corbin, 2004).

***Stratégies d'analyse par théorie enracinée***

Concrètement, la démarche qui intègre l'analyse par T.E. débute au tout premier moment de la cueillette de données et s'adapte à celle-ci durant tout le temps consacré au travail sur le terrain. Le discours collectif issu des rencontres et le discours individuel issu des entrevues constituent des entrées enrichissant, par leur nature différente, le corpus de données à analyser. Le journal de bord tenu par la chercheuse apporte un nouvel éclairage par les observations suscitées par les données elles-mêmes et sert principalement lors de la rédaction des mémos analytiques. Voici les opérations qui caractérisent l'analyse de données par théorie enracinée (cf. Figure 1).



*Figure 1* : Schéma général d'analyse des données

L'examen attentif du corpus permet de former des catégories qui constituent l'essentiel de l'armature conceptuelle de la recherche. En ce sens, « la parole (*utterances*) apparaît comme l'unité de base de la communication où les échanges et la découverte de nouveaux sens constituent le cœur du processus » (Wertsch, 1991, p.50; traduction libre). C'est à travers le discours et le dialogue que s'effectue la négociation des significations, laquelle se réalise à travers la relation à l'autre. Ce discours et ce dialogue servent à déchiffrer la signification en la confrontant avec la réalité (Wetherell & Noddings, 1991) et à découvrir quelles catégories traduisent le mieux cette signification.



***Opérationnalisation de l'analyse des données par T.E.***

Puisque la recherche vise à étudier un petit groupe de collègues pour mieux comprendre le phénomène de la collaboration, une attention particulière est apportée aux habiletés relationnelles et de communication qu'ils manifestent, mais aussi à la signification qu'accordent les enseignants à cette collaboration. Les données recueillies permettent de découvrir, au fur et à mesure de l'analyse, certaines catégories émergentes reliées au phénomène de collaboration, alors que d'autres sont déjà pressenties. Le tableau suivant (*cf.* Tableau 4) illustre les diverses composantes de la collaboration présentes soit dans les canevas d'entrevue, soit dans la grille d'observation, et les autres qui ont émergées de l'analyse.

Tableau 4  
Composantes du concept de collaboration

COMPOSANTES PRESENTIES	COMPOSANTES ÉMERGENTES
- Conceptions du concept de collaboration	- Processus de collaboration
- Origine de la collaboration/buts ou objet de la collaboration)	- Caractéristiques de la collaboration
- Conditions de collaboration	
- Aspect relationnel entre les collègues et avec la chercheure	
- Retombées de la collaboration	

Ces composantes correspondent aux objectifs spécifiques de recherche et représentent des thèmes autour desquels les enseignants ont élaboré leur discours, particulièrement durant les entretiens individuels. Durant les rencontres de groupe, le processus de collaboration est analysé et sa compréhension approfondie.

Chaque catégorie est échafaudée selon une structure générale<sup>3</sup> qui caractérise l'analyse par théorie enracinée. Cet échafaudage permet de définir chaque catégorie, de trouver ses propriétés et de déterminer les dimensions relatives à chacune de ces propriétés (*cf.* Figure 2). Le corpus de données est utilisé jusqu'à saturation<sup>4</sup>. Ce corpus s'insère dans les différentes catégories et donne corps à la structure générale de l'analyse par théorie enracinée.

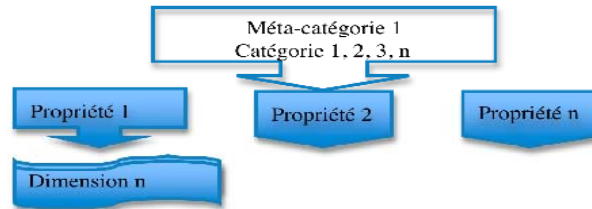


Figure 2: Structure générale d'analyse par T.E.

La structure générale présente l'organisation des conceptions, des définitions et des processus reliés à l'étude du phénomène de la collaboration. La métacatégorie constitue l'unité la plus large et regroupe plusieurs catégories qu'elle chapeaute et qui lui sont reliées directement. Les significations, fonctions, appréciations et caractéristiques relatives au principal concept qu'est la collaboration sont explicitées grâce à l'articulation des diverses catégories qui s'y rapportent. La catégorie constitue l'unité de base. Elle identifie un concept ou une composante importante pour les acteurs du terrain, définie en fonction de leur discours. Les propriétés sont les attributs ou les caractéristiques qui donnent encore plus de précisions aux catégories; le nombre de propriétés d'une catégorie est variable. Les propriétés se caractérisent à leur tour par des dimensions qui représentent les plus petites unités de sens. Elles soulèvent les éléments les plus significatifs menant à la compréhension du phénomène. L'expression des catégories, des propriétés et de leurs dimensions constitue un premier niveau d'analyse et permet ensuite d'élaborer l'arbre catégoriel (Étape IV), au moment où intervient un second niveau d'analyse. Ce dernier vient compléter chaque catégorie grâce aux liens qu'il est possible d'établir avec d'autres catégories. Elles s'organisent entre elles dans un schéma global qui synthétise l'essentiel des interrelations.

Suite à l'analyse des données de l'étude de cas effectuée à l'école l'Envol, la métacatégorie « Espace de collaboration » correspond à un concept « parapluie » regroupant les catégories liées à la collaboration. Les catégories qui gravitent autour du concept de collaboration ont une valeur d'explicitation dans la compréhension du phénomène, par leur articulation et par les relations inter-catégories qu'elles sous-tendent. Le portrait des résultats (*cf.* Figure 3) illustre l'organisation préliminaire des catégories. La métacatégorie « Espace de collaboration » regroupe cinq catégories qui lui sont directement reliées soit : « Caractéristiques de la collaboration », « Origine de la collaboration », « Conditions de collaboration », « Processus de collaboration », et « Extrants de la collaboration ». Un peu plus loin, ces catégories font l'objet d'une réor-

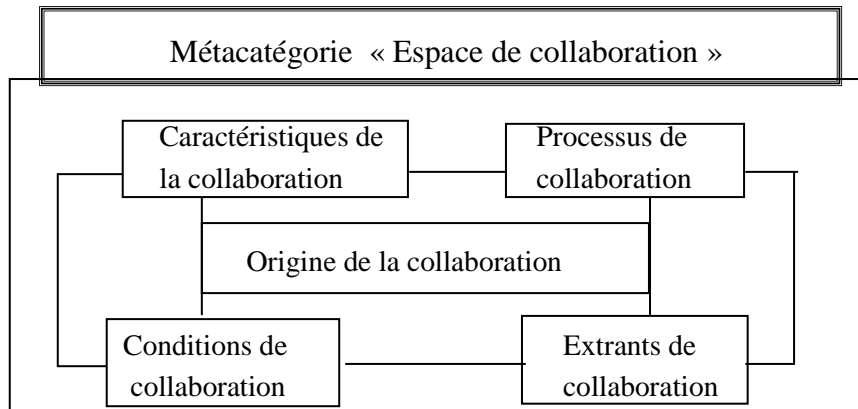


Figure 3 : Organisation préliminaire des catégories

ganisation plus poussée, en fonction des éléments « explicatifs » qui les unissent.

Ces catégories possèdent des propriétés spécifiques qui permettent d'en dégager le sens, selon la signification que leur confèrent les acteurs. La signification est souvent évoquée par un mot ou un groupe de mots, ou par une représentation imagée. Les dimensions sont précisées grâce aux explications des participants. Par exemple, dans la catégorie « Conception du concept », il y a une propriété « sens de la collaboration » (cf. Tableau 5) qui est associée à la dimension « espace d'expression ».

Pour sa part, chaque propriété ou dimension identifiée est illustrée par des extraits du discours des acteurs. Ces citations montrent que les caractéristiques ou les attributs d'une catégorie proviennent bel et bien du discours des participants à la recherche. Les acteurs sont identifiés par leur initiale (D pour Diane, C pour Claude) à l'intérieur de ces citations. Le sigle affiché à la fin des citations (ex. : D-3 1883-1895) signifie que la citation a été puisée dans le troisième entretien avec Diane et que l'extrait se situe entre les lignes 1883 et 1895 du texte codé sous le logiciel d'analyse qualitative NUD\*IST. Ces citations proviennent aussi du discours de la chercheuse en interaction avec le groupe d'enseignants, ou des mémos analytiques dérivant de la cueillette de données. Comme il s'agit d'une construction collective, il y a souvent des reformulations effectuées par la chercheuse, identifiées par l'initiale « L » dans le texte, et provenant soit des entretiens, soit des rencontres de collaboration. Les extraits des rencontres de collaboration sont identifiés par « Coll.-1 » pour « 1<sup>ère</sup> rencontre de collaboration ». Certaines précisions dans les extraits, aux fins d'une meilleure compréhension, peuvent avoir été ajou-

Tableau 5  
Présentation générale des catégories et des propriétés

Métacatégorie	Catégorie	Propriété
<b>Espace de collaboration</b>	Conception du concept	Sens de la collaboration
	Caractéristiques de la collaboration	Sentiment d'unicité Intensité de la collaboration
	Origine de la collaboration	Motivations professionnelles. Motivations relationnelles Motivations contextuelles Éléments précurseurs/ suites à la collaboration
	Conditions de collaboration	Conditions liées aux ressources Conditions liées au travail Conditions liées au contexte
	Processus de collaboration	Structuration intellectuelle-méthodologique Cycle de la collaboration
	Extrants de la collaboration	Partage Sentiments positifs Apprentissage

tées, entre parenthèses. Lors d'une citation, il peut y avoir des coupures afin de ne rapporter que l'essentiel du discours, coupures qui sont identifiées par le signe « (...) ».

Les catégories, les propriétés, les dimensions et les définitions ayant émergé du travail d'analyse constituent le matériel de base pour trouver des liens entre les catégories et pour donner du sens à cette « mise à plat » des données. Pour trouver ce sens, il faut regarder les données avec un certain recul et les prendre à un second niveau davantage méta analytique. Enfin, la rédaction de mémos permet de préciser leurs propriétés respectives et de présenter une synthèse de l'analyse des données.

### Processus d'agencement conceptuel avec la méthode d'analyse par théorie enracinée

Dans les exemples qui suivent, la procédure d'analyse et particulièrement la catégorisation est mise en exergue, ainsi que l'explicitation des mémos analytiques. Le lien entre le processus de catégorisation et la question que se pose le chercheur en examinant le verbatim : « De quoi est-il question ici? » ressort de façon implicite. Partant de l'exemple avec la métacatégorie « espace de collaboration », le schéma ci-dessous témoigne de sa densité en regroupant d'autres catégories, directement reliées au phénomène (*cf.* Figure 4). Il est à remarquer que les catégories ont été réorganisées en fonction des mémos analytiques rédigés à partir du sens des propriétés et des dimensions qui leur sont associées.

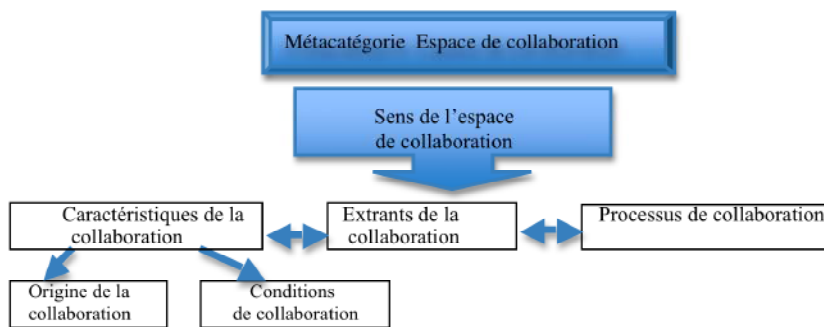


Figure 4 : Métacatégorie « Espace de collaboration » et catégories associées

Cette métacatégorie fournit les éléments nécessaires pour comprendre le concept de collaboration, son histoire, la structure de la collaboration entre les enseignants, les conditions facilitantes ou contraignantes et les conséquences de cette collaboration. À travers leur discours, les enseignants manifestent leur volonté de comprendre leur propre processus de collaboration et démontrent qu'ils accordent beaucoup d'importance à leur relation partagée. La métacatégorie « Espace de collaboration », en plus de chapeauter ces catégories, possède une propriété de « sens », dont la signification se décline en trois principales dimensions complémentaires (*cf.* Figure 5). Il s'agit de l'espace d'expression, la démarche conjointe et le partage.

Similaires au concept d'espace, les autres termes employés par les enseignants pour décrire la collaboration renvoient à la notion de liberté, de latitude. Concernant la dimension : « espace d'expression » où l'action

discursive est l'un des éléments qui donne aux enseignants ce sentiment de liberté dans l'espace de collaboration. Le concept de collaboration rejoint cet espace où il est permis de s'affirmer, de prendre la parole et où les enseignants sentent un statut d'égalité relativement à cette affirmation de soi et à cette prise de parole.

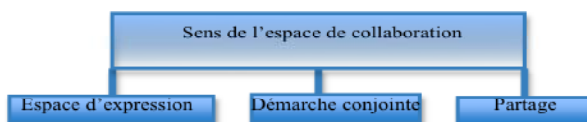


Figure 5. Propriété « Sens de l'espace de collaboration »

Diane précise que la collaboration constitue un espace où les deux partenaires sentent qu'ils ont leur place. Il s'agit d'un espace d'expression d'égal à égal, d'échanges et de dialogues entre les collaborateurs. L'expression de chacun est un acte authentique : il n'est pas possible de ne pas être soi-même en collaborant. C'est un grand exercice d'honnêteté que de collaborer avec un collègue. Selon Diane, dans la collaboration « *tu ne peux pas jouer de « game ». Tu dois dire vraiment ce que tu penses. L'honnêteté est importante (...)* » (D-3 1874-1879). Il s'agit aussi d'un espace où l'on est redevable à l'autre. En ce sens, cet espace s'associe également à une notion d'engagement et de responsabilité. Pour ce qui est de la dimension : « la collaboration est une démarche conjointe », les enseignants ont une vision claire de la collaboration : il s'agit de démarrer des projets et de créer avec l'autre. En bref, c'est travailler en commun, c'est s'impliquer dans un projet concret. Collaborer signifie entreprendre conjointement un projet, mais de façon libre, en laissant la latitude et l'espace à l'autre pour s'exprimer et dire son point de vue. *Il faut que la collaboration se raccroche à quelque chose, à un projet quelconque (L dans D-3 1661-1666). Tu ne peux pas faire de la collaboration à vide. Tu ne peux pas collaborer juste pour collaborer. Il n'y aurait pas de sens pour deux enseignants de dire on va se mettre ensemble et on va placoter de pédagogie. Il faut que ce soit rattaché à un projet concret (D-1 1481-1488).* En résumé, la collaboration est un engagement conjoint dans une démarche concrète qui peut prendre la forme d'un projet. Pour la dimension « la collaboration est un partage », l'espace de collaboration se définit justement par cette notion de partage qui se manifeste de deux façons : on partage pour apprendre et pour se soutenir. Les enseignants affirment que la collaboration leur procure une occasion de partage sur la pratique. Dans cet échange, on rejoint l'espace d'expression évoqué précédemment : partage au sujet de la pratique

professionnelle et au sujet de ce qui se passe dans la classe. Ce partage procure une occasion d'apprentissage et de développement. On apprend en collaborant; on apprend surtout de son collègue. Pour Claude, il s'agit d'un partage d'expériences et du vécu en classe. Pour Diane : *C'est aussi quelque chose de très nourrissant (la collaboration) car il y a quelqu'un qui te transvide chaque fois un peu de savoir. C'est sans fin l'apprentissage et le développement (...)* (D-3 1854-1858), alors que pour Claude : *La collaboration est synonyme de partage... Tu partages ta classe, ta pratique professionnelle* (C-3 962-968). Ce partage concerne aussi la tâche des enseignants : quand on collabore, on partage la tâche de façon équitable et celle-ci devient moins lourde. Il y a un soutien entre collègues, un échange de ressources et un engagement partagé. *C'est aussi un partage, un partage de tâches qui fait que ta tâche est moins lourde (donc tu ressens un soutien de l'autre)* (D-3 1851-1854). (...) *Entre les enseignants, il n'y a pas de compétition pour s'approprier les ressources. Chacun respecte l'autre et se partage les ressources équitablement (...)* (L dans D-3 1105-1119). En résumé, *l'espace de collaboration se traduit par un espace authentique d'expression et de partage entre des collègues qui y évoluent en parité. Ce partage est source de développement, d'apprentissage et de soutien pour les enseignants. L'implication dans une démarche conjointe demande l'engagement mutuel des enseignants.*

### Exemple d'analyse issue de la catégorie émergente « caractéristiques de la collaboration »

La catégorie « caractéristiques de la collaboration » est reliée fortement au discours des enseignants qui réfère au sentiment d'unicité par rapport à la collaboration avec « ce collègue » en particulier, ce qui rend le processus de collaboration d'autant plus fragile, éphémère et temporaire (*cf.* Figure 6). Parmi ces caractéristiques, se retrouve également le caractère unique de l'intensité de la collaboration, laquelle rejoint étroitement les formes d'activités conjointes, le risque relié à la collaboration et la relation qui unit les enseignants.

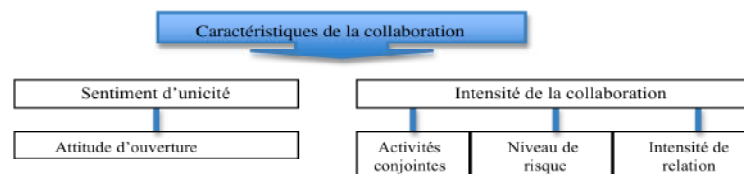


Figure 6 : Métacatégorie « caractéristiques de la collaboration »

Concernant la propriété « sentiment d'unicité par rapport à la collaboration », il ressort du discours le sentiment du caractère unique de la relation avec le collègue, et de la fragilité par rapport à cette relation

particulière. L'acteur voit la collaboration comme quelque chose d'éphémère et de temporaire. La présence de « ce collègue » en particulier fait en sorte que si ce dernier partait, la collaboration ne serait plus la même. *La situation vécue est due à la présence de notre collègue. Il y a un sentiment d'unicité lié à la collaboration (D-3 1121-1166)*. Pour la dimension : « L'unicité de la collaboration est liée à l'attitude d'ouverture du collègue », il ressort de l'analyse que la collaboration nécessite que certaines caractéristiques soient présentes chez les enseignants-collaborateurs. L'échange et le partage suscités demandent de l'enseignant qu'il s'investisse et s'engage. Les personnes doivent posséder à la fois une ouverture à l'autre et une ouverture à soi, car les échanges avec l'autre permettent un apprentissage sur soi comme en fait foi l'extrait de verbatim suivant : *La collaboration est un partage d'expériences et de vécu. Elle implique une ouverture à l'autre et une ouverture à soi aussi, parce qu'il faut être vraiment ouvert pour apprendre ce que l'autre va refléter sur soi (C-3 894-904)*.

Concernant la propriété « intensité due à la collaboration », comme la collaboration est un processus dynamique, elle n'a pas de forme fixe et évolue au fil du travail conjoint. Un certain degré d'intensité témoigne d'un véritable processus de collaboration. À ce sujet, référons brièvement aux écrits de Little (1990). L'auteure parle d'un gradient croissant d'intensité de collégialité qui va de l'anecdote partagée à l'échange de matériel, jusqu'au travail conjoint. Il n'y a que le travail conjoint qui est considéré par l'auteure comme de la collaboration véritable. L'enseignement partagé (*team-teaching*) et l'observation entre collègues seraient aussi de la collaboration, car cela requiert un lien relationnel très étroit et une certaine dose d'intimité. La collaboration est le plus haut niveau de collégialité, qui rejoint une intensité optimale, comme dans le cas d'un travail conjoint entrepris en parité dans un groupe. Trois dimensions rejoignent cette intensité optimale : l'intensité du travail conjoint, le niveau de risque et l'intensité de la collaboration qui va de pair avec l'intensité de la relation entre les collègues. Pour la dimension : « L'intensité de la collaboration caractérise l'intensité du travail conjoint », les activités réalisées en collaboration prennent des formes diverses; elles peuvent être ponctuelles ou de longue durée. Selon Claude, le niveau d'intensité de la collaboration correspondrait à l'intensité du travail conjoint réalisé par les enseignants. (...) *Tu peux faire quelque chose de bien simple en commun comme tu peux t'embarquer dans cinquante-six affaires. Tout ce qui change c'est l'intensité de la collaboration (C-3 918-960)*. Pour la dimension « l'intensité de la collaboration comporte un niveau de risque », un certain risque existe en regard de la réalisation d'activités communes. Un échange ponctuel comporte moins de risque de se tromper qu'une implication dans un



projet à long terme, comme dans le cas d'un projet de développement pédagogique. Le facteur de risque est lié étroitement à l'intensité de la collaboration : plus le travail conjoint est intense, plus il est risqué pour l'enseignant. Partager son groupe avec l'autre enseignant comporte beaucoup de risques. Ce risque que prend l'enseignant par rapport à son implication pédagogique nécessite un investissement important en temps et en énergie. Si on fait erreur, on vient de gaspiller des ressources précieuses. Il y a aussi le risque d'affecter la relation avec le groupe d'élèves. Perdre sa crédibilité aux yeux des élèves est très risqué pour l'enseignant, car la regagner peut prendre beaucoup de temps. Pour la dimension « l'intensité de la collaboration va de pair avec l'intensité de la relation entre les enseignants », quand on parle d'intensité de la collaboration, c'est l'intensité du partage entre les enseignants et leur complicité qui entrent en jeu. Il s'observe un processus d'intensification de la collaboration qui fait en sorte que les activités débutent souvent à un rythme modéré et s'intensifient par la suite, au fur et à mesure que la relation entre les collègues se solidifie. L'intensité de la collaboration dépend en grande partie de l'aspect relationnel et serait étroitement liée au lien de confiance qui existe entre les personnes. Plus les enseignants se font confiance, plus leur collaboration sera intense, plus ils sont susceptibles de faire des apprentissages et de se développer à l'intérieur de cette collaboration. De ce lien de confiance et d'intimité qui se développe, il ressort une nécessité ou un besoin de collaborer. *La relation a été particulièrement intense, car c'est le besoin qui a fait en sorte que cette collaboration a été de haut niveau (D-1 1409-1416)*. Une intensité peu commune caractérise la relation qui existe entre les collègues de ce groupe de collaboration; de fait, elle est exceptionnelle. La complicité entre les enseignants est intense et le type de collaboration qu'ils ont instaurée s'avère peu fréquente. (...) *la collaboration entre les enseignants est vraiment exceptionnelle. Ce n'est pas une situation fréquente (L dans C-2 782-791)*.

### **Exemple d'analyse issue de la catégorie émergente « Processus de collaboration »**

La catégorie « Processus de collaboration » signifie selon l'analyse par théorie enracinée une « collaboration en action » qui se manifeste durant les rencontres de collaboration, à la différence du *phénomène processural pris dans sa globalité*. Il réfère donc davantage au déroulement de l'action et c'est cette séquence d'actions concrètes qui est rapportée ici (*cf.* Figure 9). Deux propriétés sont associées directement au processus de collaboration. Elles correspondent à la phase de structuration intellectuelle et méthodologique, et à un cycle représentant la « collaboration en action ». Plusieurs dimensions

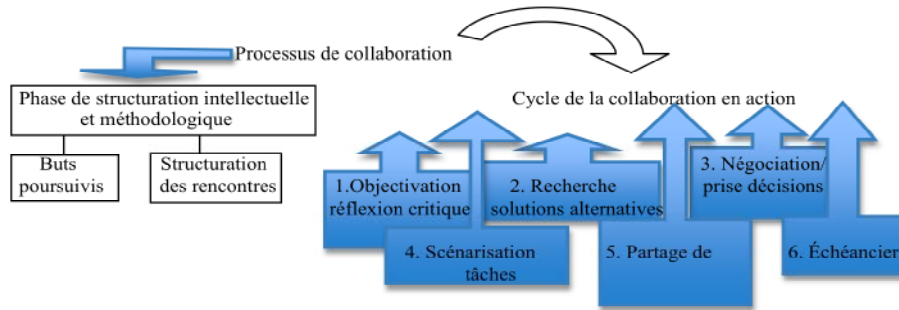


Figure 7 : Catégorie « processus de collaboration »

correspondent au cycle de la collaboration et se présentent comme une séquence d'activités.

Les rencontres de collaboration se structurent de telle manière qu'émergent diverses actions posées par les enseignants durant le déroulement de la collaboration. Six actions principales caractérisent ce déroulement. Grâce à l'observation participante, on remarque l'ordre dans lequel ces actions se retrouvent habituellement soit : l'objectivation/réflexion critique, la recherche de solutions alternatives, la négociation et la prise de décisions, la scénarisation, le partage de tâches et la planification/échancier. Les rencontres de collaboration se sont avérées des moments privilégiés pour comprendre le processus de collaboration et ont permis à la chercheuse d'observer les enseignants lorsqu'ils étaient dans l'action. Voici une définition du processus de collaboration, construite à partir des dimensions : *Processus dynamique de construction conjointe d'une nouvelle pratique pédagogique. À travers la communication et l'organisation du travail, ce processus est ponctué de plusieurs activités/opérations : discussion/échange sur le projet pédagogique, proposition/acceptation, planification, établissement d'échéanciers, questionnement, prise de décisions, plans d'action, renforcement/valorisation du collègue, retours réflexifs par rapport aux actions entreprises précédemment. Il y a un suivi par rapport aux rencontres précédentes. Les enseignants ont également recours à des concepts et à la théorie afin de clarifier certains éléments de leur pratique, de même qu'ils peuvent recourir à certains outils (qu'ils développent eux-mêmes...) et à des habiletés de recherche, surtout de questionnement critique, afin de faire avancer leur projet. On peut observer que les enseignants partagent les tâches relativement à l'avancée du projet pédagogique.*

### Élaboration de relations entre les catégories : l'exemple de l'espace de collaboration

Au début, cinq catégories s'articulent entre elles pour fournir une compréhension du phénomène de la collaboration (cf. Figure 3). Ces catégories sont regroupées sous une métacatégorie appelée « Espace de collaboration ». La notion d'*espace de collaboration* sert désormais de concept qui représente le phénomène. La figure suivante (cf. Figure 8) fait ressortir les éléments les plus importants des relations entre les catégories ayant émergé de l'analyse des propriétés et des dimensions de l'espace de collaboration. Ce schéma rejoint l'Étape V de l'analyse par théorie enracinée.

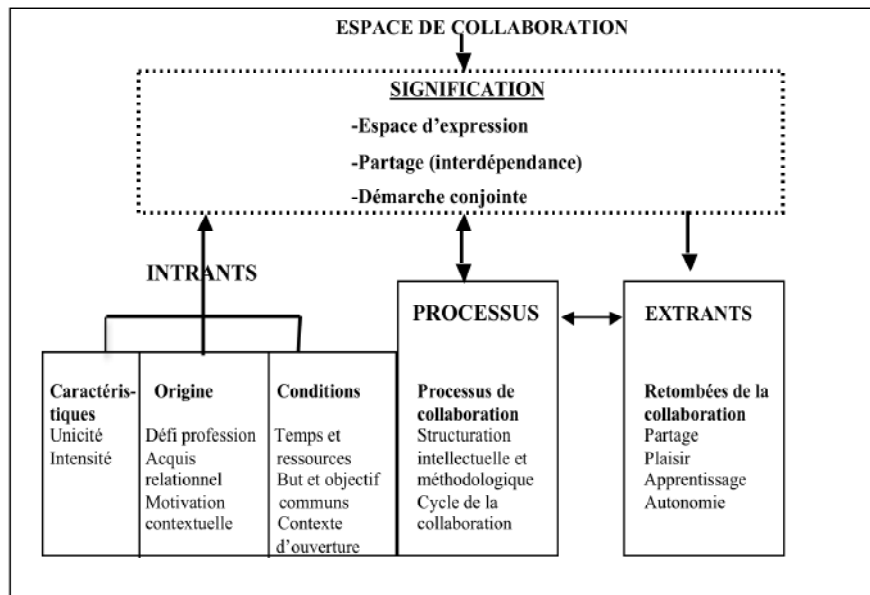


Figure 8 : Représentation de l'espace de collaboration

Dans ce schéma, les catégories représentant les caractéristiques, l'origine et les conditions de la collaboration sont réunies et correspondent aux intrants de la collaboration — un intrant étant défini comme une variable dont dépend le phénomène. En ce qui concerne la catégorie « Extrants de la collaboration », elle figure comme une retombée ou une conséquence, en lien direct avec le processus de collaboration. Pour sa part, la catégorie « Processus de collaboration » se trouve associée, comme son nom l'indique, à un phénomène processural, dont l'agencement se retrouve en Figure 7, lié au déroulement de

l'action en contexte. L'espace de collaboration constitue donc ce phénomène complexe constitué de significations, d'intrants, de retombées et de processus.

### ***Conceptualisation des intrants de l'espace de collaboration***

Les intrants de la collaboration incluent les caractéristiques, l'origine et les conditions qui la déterminent. L'unicité de la relation entre Diane et Claude ainsi que l'intensité de l'activité conjointe caractérisent l'espace de collaboration. L'implication des personnes autour d'un projet conjoint doit faire en sorte que l'activité soit assez intense pour donner lieu à des échanges et des dialogues soutenus et nombreux, conditions nécessaires pour engendrer un réel partage et un véritable apprentissage. Généralement, l'intensité de l'activité conjointe va de pair avec l'intensité de la relation entre les collègues. Plus grande est cette dernière, plus intenses seront les activités liées à la collaboration. Il apparaît que les enseignants seront d'autant plus disposés à prendre le risque d'une collaboration intense que leur relation sera empreinte de confiance. L'origine de la collaboration s'érige sur la base de motivations partagées par les enseignants. Ces motivations sont de trois ordres : professionnel, relationnel et contextuel. Parmi les motivations professionnelles, on remarque la poursuite d'objectifs précis visant à solutionner des problèmes que les enseignants rencontrent dans leur vécu quotidien. Cette implication satisfait en quelque sorte le désir d'apprendre. Concernant les motivations relationnelles, ces enseignants ont démarré leur collaboration sur la base d'acquis relationnels, qui reposent sur des valeurs et des croyances communes. Les enseignants partagent également certaines motivations à collaborer qui sont d'ordre contextuel. Par exemple, le fait d'enseigner au même cycle et de se retrouver en contexte de réforme, qui encourage elle-même la collaboration entre enseignants, témoigne de ce concours de circonstances. La rencontre avec une chercheuse qui a participé au processus de collaboration fait également partie des motivations contextuelles qui stimulent Diane et Claude à s'engager plus à fond dans leurs travaux conjoints. Parmi les éléments précurseurs à la collaboration se dégage l'importance de cibler les besoins des enseignants. Or, en permettant aux praticiens d'identifier un problème concernant leurs pratiques pédagogiques, tenter de répondre à ce problème deviendra pour les enseignants une source de défi professionnel. Pour aider à cerner leurs besoins, l'expression et la clarification des sentiments et des idées des enseignants sur leur pratique doit guider les échanges, et ce, dès le départ. Ce lieu d'expression ne saurait à lui seul se transformer en espace de collaboration, puisqu'il nécessite la présence d'un pôle d'action, où s'exprime le processus collaboratif. De plus, la personne qui accompagne les enseignants dans l'identification de leurs besoins et qui les guide dans leur démarche collaborative doit adopter une approche souple, à la fois facilitante et éclairante. L'analyse révèle qu'une

condition nécessaire à la collaboration des enseignants est de disposer de temps pour les rencontres. Sans bénéficier de ce temps indispensable, c'est-à-dire s'ils ne sont pas dégagés de leur tâche d'enseignement, ils peuvent difficilement poursuivre leurs travaux conjoints. La disponibilité de certaines ressources facilite aussi le processus de collaboration, comme de disposer de matériel didactique pertinent. À ceci s'ajoute la présence d'une personne accompagnant la démarche, pour faciliter et encourager le processus de collaboration.

### ***Conceptualisation du processus de collaboration***

Le processus de collaboration constitue le phénomène central à l'intérieur de l'espace de collaboration. C'est à travers lui que Diane et Claude apprennent et se développent. En collaborant, les enseignants apprennent à collaborer, ce qui correspond à la manifestation d'une boucle de rétroaction. Ce processus se résume ainsi selon leur dire : « Plus on fait quelque chose, plus on a le désir de le faire, et plus on apprend à le faire, plus on le fait ». Ce phénomène peut se comprendre aisément avec l'analogie de la pratique d'un sport. Meilleur on se sent à pratiquer un sport, plus on le pratique, plus on apprend à y être compétent et plus on a le désir de le pratiquer. Cependant, un tel processus pourrait correspondre à une spirale inflationniste et prendre une allure incontrôlable, si ce n'était de la présence de certains mécanismes de régulation comme le temps, les ressources, le contexte scolaire, ou encore la présence de la personne-ressource externe. Chacun de ces éléments correspond à un mécanisme de contrôle du processus. Ainsi, la boucle de collaboration s'autorégule, même si l'acte de collaborer mène à plus de collaboration, comme en témoigne la Figure 9. Ce schéma illustre bien la réalité perçue par la chercheuse dans le groupe de collaboration où les enseignants, en collaborant, apprennent à mieux collaborer. Cette boucle autorégulée témoigne du lien étroit qui existe entre le processus de collaboration et la posture d'apprenant, ainsi que la posture épistémologique qu'adopte la chercheuse.

L'apprentissage prend la forme d'un cycle et se présente par une série d'étapes successives contribuant à la structuration du travail conjoint. Ici, le rôle de la chercheuse qui participe à la construction de sens et est aussi à la recherche des significations fournies par les enseignants rejoint de près cet apprentissage de la collaboration. En agissant tel un guide et en s'impliquant dans la démarche de collaboration, la chercheuse fournit des pistes pour l'organisation du travail. L'apprentissage qu'elle réalise elle-même et qu'elle manifeste aux enseignants correspond également à une forme d'encouragement et de régulation du processus de collaboration.



Figure 9 : Boucle de rétroaction autorégulée liée au processus de collaboration

### Discussion sur les limites de l'étude de cas et à propos des inconvénients et avantages de l'analyse par la théorie enracinée

Selon Kazdin (1982), l'étude de cas unique possède plusieurs limitations, lesquelles sont contournées dans une étude de cas multiple. Cependant, quand le cas est singulier ou que le phénomène étudié s'avère peu fréquent, il devient inéluctable d'utiliser le cas unique. Selon ce même auteur, l'un des principaux avantages de l'étude de cas unique résiderait dans sa grande flexibilité, qui permet d'adapter l'investigation aux particularités du cas. L'étude d'au moins deux cas fournit un repère suffisant pour rendre compte du changement qui s'opère dans le cas, ce qui ne peut être vérifié lors d'une étude de cas unique. Pour sa part, l'étude multicas offre plusieurs points de comparaison conférant confère ainsi une grande magnitude aux changements observés. Par contre, l'utilisation de la méthode d'analyse par théorie enracinée offre un point de vue en profondeur qui atténue l'absence de point de comparaison inter-cas, et offre en elle-même cette capacité de magnitude.

Les chercheurs ou les étudiants gradués qui comptent utiliser la théorie enracinée, que ce soit pour faire une étude ou encore pour mener un projet de thèse, doivent se poser quelques questions avant de choisir cette approche. Est-ce que la recherche vise à découvrir un phénomène encore peu connu, peu documenté ou encore présentant un flou conceptuel? (Dionne, Lemyre & Savoie-Zajc, accepté). Dans ce cas, la méthode d'analyse par théorie enracinée

pourrait être envisageable. Est-ce qu'il existe une théorie ou des théories qui servent déjà à expliquer le phénomène en question? (par exemple les nombreuses théories de la motivation). En ce cas, il ne semble pas utile de recourir à l'analyse par théorie enracinée. C'est lorsque la documentation scientifique témoigne d'un manque d'explication relativement à un phénomène, ou encore dans l'éventualité où le chercheur veut développer une nouvelle compréhension du phénomène, que l'utilisation de la T.E. est suggérée. Est-ce que les théories existantes sont insatisfaisantes et est-ce que le chercheur veut les confronter avec une nouvelle théorie? Est-ce que le chercheur est intéressé à comprendre le phénomène à partir de l'explicitation que s'en font les participants, ou encore, est-ce que la recherche vise à développer de nouvelles théories? (Payne, 2007). À ce moment, un des avantages que procure la méthode par théorie enracinée, c'est qu'elle offre au chercheur la liberté de développer une théorie partant de l'analyse de données empiriques. Cette méthode permet d'apporter une compréhension à la manifestation de comportements passablement complexes, comme dans le cas présent où un processus de collaboration entre collègues désire être approfondi. Elle s'avère donc une méthode particulièrement utile lorsque peu est connu sur un thème en particulier (Holloway, 1997). La théorie enracinée comporte en elle-même sa propre source de rigueur, puisqu'elle est portée par les données; ce qui signifie que la théorie émergente sera tout à fait adaptée à la situation étudiée (Glaser, 1992).

L'une des principales limites de l'analyse par théorie enracinée est liée à sa nature hautement itérative, laquelle est rattachée à l'imprévisibilité de la fin du processus. Dans un contexte où le temps est précieux, il s'agit donc d'une méthode qui comporte plusieurs risques (Hawker & Kerr, 2007), en particulier pour des étudiants aux études graduées. Cette méthode comporte aussi l'inconvénient, compte tenu du processus d'analyse par fragmentations des données, de perdre de vue ce qui est recherché. Pour utiliser cette figure de style, cette méthode peut entraîner l'analyste à oublier le portrait global de « la forêt » par excès d'attention apportée à « l'arbre » qui est étudié. Il s'agit d'un processus qui demande du chercheur d'être déterminé dans la recherche de signification, imaginatif, mais également intuitif et rigoureux (Silverman, 1993; Strauss & Corbin, 1990 dans Hawker & Kerr, 2007).

### **Conclusion**

Cet article nous permet de comprendre comment l'analyse par théorie enracinée peut être utilisée pour mieux cerner un phénomène peu ou méconnu, et comment elle dessert l'étude de cas présentée ici, qui porte sur la collaboration d'un groupe d'enseignants dans une école élémentaire québécoise

au Canada. La méthodologie de l'étude de cas est présentée en détails, tout en fournissant les bases épistémologiques de cette approche en la situant à l'intérieur des méthodes qualitatives. Cette recherche s'inscrit précisément dans un paradigme interprétatif et constructiviste, où la chercheuse adopte une posture hybride, où elle se met à l'écoute du discours et du sens que donnent les acteurs en contexte, et se montre sensible à la construction de significations en étant elle-même impliquée dans le processus de collaboration. L'exemple fourni dans cet article permet de comprendre que le travail de l'analyste en est un de longue haleine, et qu'il doit en quelque sorte « plonger dans les données ». Comme le disent Paillé & Mucchielli (2003, p. 196) le chercheur qui travaille en émergence, « [...] ne connaît pas d'avance la route à suivre. Il avance prudemment, sans hâte, jusqu'au moment où se créent, parfois dans l'allégresse, une synthèse signifiante, une mise en place sensée et prometteuse des catégories, relations conceptuelles et trames de récit patiemment constituées et analysées ».

La description de la méthode d'analyse par théorie enracinée permet de mieux comprendre comment la chercheuse l'utilise pour dégager une compréhension du phénomène de la collaboration entre enseignants. Elle fait ressortir de l'étude de cas et par la théorie enracinée, la signification du concept de collaboration, les caractéristiques ainsi que le processus de collaboration qui sont les deux principales catégories émergentes de l'analyse. L'analyse permet de démontrer que la collaboration se décline dans un schéma global qui relie trois catégories d'éléments explicatifs. Les premiers sont les intrants qui constituent les données conditionnant la collaboration. Les seconds sont les éléments processuraux qui correspondent au processus de collaboration lui-même. Les derniers sont les extrants, donc les retombées de la collaboration. La collaboration étudiée dans ce cas et mise en exergue grâce à l'analyse par théorie enracinée, permet d'aboutir à un ordonnancement catégoriel qui a valeur d'explication. L'analyse par théorie enracinée démontre que la collaboration entre les collègues de l'école l'Envol est unique, qu'elle est mue par le besoin de résoudre des problèmes de pratique et d'innover en matière de pédagogie. Elle est l'œuvre de deux enseignants qui ont à cœur de clarifier leurs valeurs et leurs croyances pédagogiques et qui s'entendent sur celles-ci. Les enseignants retirent plusieurs apprentissages de cette collaboration, que ce soit de nouvelles pratiques, une meilleure connaissance de soi; la chercheuse retire une connaissance approfondie du processus de collaboration scolaire et des pratiques collaboratives entre enseignants. Cette dernière agit sans conteste comme une composante importante dans cet espace de collaboration, participant à l'encouragement des enseignants, au processus de régulation et à la construction de sens. Cet apprentissage collectivement situé devient une



façon de comprendre la réalité, ce qui motive les enseignants à adopter ce modèle pour organiser les apprentissages au sein même de leur classe. La présente étude s'inscrit donc clairement dans le courant socioconstructiviste en soutenant la collaboration libre d'un groupe d'enseignants engagé dans un processus de développement pédagogique; ce qui implique l'engagement dans des activités qu'ils ont eux-mêmes cautionnées. Le changement paradigmatique que cet apprentissage présuppose, passe toutefois par un engagement individuel et collectif dans des travaux conjoints en ce sens, à l'intérieur desquels les enseignants co-construisent des significations, qu'ils réinvestissent par la suite dans leur enseignement (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 1999). La posture socioconstructiviste s'appuie sur le postulat que lorsque des enseignants collaborent à des projets de développement pédagogique, ils apprennent les uns des autres et, par conséquent, ils développent leurs pratiques (Dionne, 2003). Le projet présenté dans cet article aura permis à la chercheuse de découvrir la relation collaborative de ce groupe d'enseignants; la méthode d'analyse par théorie enracinée apporte ce regard de l'intérieur et, par la lumière générée, permet de conférer aux données, un sens inédit.

## Notes

<sup>1</sup> Selon Strauss et Corbin (2004, p. 30), le terme théorie enracinée signifie « une théorie qui dérive des données systématiquement récoltées et analysées à travers le processus de recherche. La récolte des données, l'analyse et la théorie éventuelle sont interreliés ».

<sup>2</sup> Il s'agit ici d'une explication « compréhensive », dans le sens de fournir une compréhension à un phénomène dense et complexe (Goyette & Lessard-Hébert, 1987).

<sup>3</sup> Cette structure est inspirée de celle illustrée dans la thèse de doctorat de C.-J. Dubouloz intitulée : Étude du processus de transformation des perspectives de sens de personnes adultes suivies en soins préventifs de la maladie cardiaque vivant une modification de l'équilibre de leur fonctionnement occupationnel, UQAM-UQAH, 1997.

<sup>4</sup> Dans le cas du groupe de l'école l'Envol, les six rencontres de collaboration (Coll-1 à 6 et coll-6 suppl.) et les six entrevues de trois heures (C-1, D-1, C-2, D-2, C-3, D-3), totalisant environ 250 pages de verbatims à interligne 1.5, ont contribué à la saturation des données.

## Références

- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London, GB : Sage.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Éds) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (sous presse). Vers une définition de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine.
- Glaser, B.G. (1992). *Emergence vs Forcing : Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N., Bednarz, L., Gaudreau, R., Pallascio, & G. Parent (Éds), *L'enseignant : un professionnel* (pp. 21-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hawker, S., & Kerr, C. (2007). Doing grounded theory. Dans E. Lyons, & A. Coyle, *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 87-97). London, GB : Sage.
- Holloway, I. (1997). *Basic concepts for qualitative research*. Oxford : Blackwell.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-Case Research Designs : Methods for clinical and applied settings*. New York, NY : Oxford University Press.
- Lancy, D. F. (1993). *Qualitative research in education : An introduction to the major traditions*. New York : Longman.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-36.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Payne, S. (2007). Grounded theory. Dans E. Lyons, & A. Coyle, *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 65-86). London, GB : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schatzman, L., & Strauss, A.L. (1973). Strategy for listening. Dans L. Schatzman, & A.L. Strauss (Éds), *Field research : Strategies for a natural sociology* (pp.67-93). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. London : Sage.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York : Falmer Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2009). *Research methods in education*. Boston, MA : Pearson.
- Wetherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell : narrative and dialogue in education*. New York : Teachers College Press.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study research. Design and methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

*Liliane Dionne est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle enseigne la didactique des sciences à l'élémentaire et la didactique de la biologie dans le Programme de formation à l'enseignement. Elle enseigne également les méthodes de recherche en éducation aux études supérieures. Elle est directrice et membre du Groupe de recherche en enseignement et apprentissage des sciences de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et membre de la Chaire de recherche Éducation et Francophonies de la même institution. Ses travaux de recherche portent*

*principalement sur la formation et le développement professionnel des enseignants en sciences et en environnement, en s'intéressant particulièrement au dispositif des communautés d'apprentissage. Professeure Dionne s'intéresse également aux partenariats inter-institutionnels pour promouvoir la formation initiale en sciences et la culture scientifique chez les enseignants aussi bien que chez les jeunes.*

# **L'informatique comme soutien à l'opérationnalisation des procédures analytiques en phénoménologie : un modèle de développement et de collaboration<sup>1</sup>**

**Daphney St-Germain, Ph.D.**

---

Université Laval

**Lucienne Delpêche, M.A.**

---

Ville de Montréal

**Diane Mercier, Ph.D.**

---

Ville de Montréal

## **Résumé**

La recherche qualitative de type phénoménologique détient des prémisses philosophiques qui demandent certaines prédispositions fondamentales chez le chercheur afin d'assurer la scientificité des résultats. Dans le cadre d'une recherche doctorale en santé publique, un outil informatique spécifique à celle-ci appelé, « Analyse phénoménologique – Caring », est venu soutenir les principes d'analyse phénoménologique de Giorgi (1997) utilisée. Le propos de cet article consiste à faire valoir la façon dont l'informatique par l'entremise d'un Système d'Information (SI) de type Système Informatique d'Aide à la Décision (SIAD) peut s'avérer utile et pertinent dès la collecte jusqu'à l'analyse des données en phénoménologie. Ces constats mettent ainsi à jour un modèle de développement d'un système d'analyse des données et d'étroite collaboration entre l'expert-informaticien et le chercheur utilisant une approche qualitative.

## **Mots clés**

PHÉNOMÉNOLOGIE, SYSTÈME D'INFORMATION, SYSTEME INFORMATIQUE D'AIDE A LA DECISION, OPÉRATIONNALISATION DES PROCÉDURES ANALYTIQUES, LOGICIEL INFORMATIQUE

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(1), 2009, pp. 106-132.

L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

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

© 2009 Association pour la recherche qualitative

## Introduction

La sécurité des patients en centre hospitalier est devenue une préoccupation majeure au Canada, notamment avec l'inauguration de l'*Institut canadien sur la sécurité des patients*, en janvier 2004. Un des principaux mandats de cet institut consiste à soutenir la création d'une culture propice à la sécurité des patients en adoptant des solutions innovatrices dans l'ensemble du système de santé canadien. À ce jour, la plupart des études dans le domaine (Brennan, Leape, Laird, Hebert, Localio, Lawthers, Newhouse, Weiler & Hiatt, 1991; Thomas, Studdert, Burstin, Orav, Zeena, Williams, Howard, Weiler & Brennan, 2000; Wilson, Runciman, Gibberd, Harrison, Newby & Hamilton, 1995), tant à l'étranger qu'au Canada ont mis l'accent sur la mesure et la détection des erreurs médicales par des méthodologies quantitatives de recherche afin de documenter la sécurité des patients. Or, les travaux de certains auteurs (Woolf, 2004; Watson, 1979; Mustard, 2002; Duffy & Hoskins, 2003) tendent à démontrer que pour promouvoir la sécurité des patients, il y aurait avantage à agir de façon proactive, en amont, en préconisant une approche inductive de recherche dans le système de soins de santé.

Dans l'état encore très embryonnaire des connaissances sur les liens unissant la sécurité des patients, la réadaptation et le *caring* comme approche de soins humanistes provenant des soins infirmiers, la recherche doctorale, *La sécurité des patients : la contribution de l'approche de « caring » des infirmières oeuvrant en soins de réadaptation* (St-Germain, 2007; St-Germain, Blais & Cara, 2008), se distingue par un apport original et novateur dans le domaine. Ainsi, en utilisant une approche qualitative de type phénoménologique, cette étude visait à mieux comprendre la façon dont, du point de vue des infirmières elles-mêmes, une approche humaniste et altruiste des soins, telle que le *caring*, pouvait favoriser la sécurité des patients bénéficiant de soins de réadaptation. Dans un premier temps, au cours des lignes qui suivent, il sera question des notions philosophiques à tenir compte en phénoménologie, des principales considérations de la présente recherche ainsi que des différentes étapes d'analyse suivies. Dans un second temps, nous ferons état du système d'information qui a été élaboré en soutien à l'opérationnalisation analytique des données de cette recherche.

## Devis de recherche

De fait, afin de décrire et de comprendre la contribution de l'approche de *caring* d'infirmières oeuvrant en soins de réadaptation au regard de la sécurité des patients telle que perçue par ces infirmières, une étude qualitative de type phénoménologique représente la stratégie de recherche qui a été privilégiée. Ce devis de recherche a été retenu car il permet de s'intéresser principalement aux

phénomènes bruts de la conscience de l'être humain, qui se manifestent par l'ensemble des expériences vécues et leur signification inhérente (Bachelor & Joshi, 1986; Mucchielli, 1996). Selon la philosophie phénoménologique, il s'agit d'accéder à la conscience inhérente à l'être humain et d'étudier la présence vivante de cette conscience face à elle-même (Giorgi, 1997 ; Housset, 2000). La conscience se manifestant par l'intuition qui se rapporte à la présence de l'expérience ordinaire et quotidienne, cette conscience est menée par le principe d'intentionnalité faisant en sorte qu'elle s'avère toujours orientée vers un objet (Giorgi, 1997). Comme l'expose Housset (2000) en évoquant la perspective de Husserl : « *L'intentionnalité de la conscience fait que la conscience n'est pas une chose du monde, possédant sa place dans le monde : elle est le rapport essentiel de l'homme au monde* » (p.49).

Plusieurs auteurs (Husserl, 1900; Heidegger, 1927; Merleau-Ponty, 1945) ont traité de la phénoménologie en insistant sur des aspects philosophiques différents qui en déterminent éventuellement une méthodologie particulière. Husserl (1900), son fondateur, jeta spécifiquement les bases de cette philosophie en avançant que l'accès aux fondements des expériences profondes ne peut se faire qu'en partant de ce que la réalité nous donne à constater d'elle-même (Giorgi, 1997). Ainsi, l'expérience de l'individu proviendrait de la signification de la réalité qu'il attribuerait à toute entité.

Ainsi, en permettant un retour sur l'expérience signifiée par la conscience des participants de cette étude, la méthode phénoménologique a permis de décrire et comprendre la sécurité des patients, à partir de l'expérience de *caring* vécue par les infirmières, dans une relation d'humain-à-humain reflétant une approche de soins humaniste. À ce titre, la phénoménologie selon Husserl (1900) s'est avérée tout à fait cohérente et utile pour explorer l'essence de la conscience des infirmières par rapport à leur approche de *caring* telle que vécue dans la réalité.

### **Milieu, échantillon, instruments de collecte des données et déroulement de l'étude**

L'étude s'est déroulée dans un établissement de soins de réadaptation à Montréal qui traite des personnes ayant subi des amputations ou des séquelles d'AVC (accident vasculaire cérébral), des blessures médullaires et des traumatismes crâniens. Cet établissement a été choisi car il a implanté une approche de *caring* selon Watson (1979, 1988) comme philosophie de soins depuis plusieurs années entre ses murs. La population à l'étude correspond à l'ensemble des infirmiers(ères) soignants(es) et gestionnaires (qui, dans le dernier cas, se sont d'elles-mêmes manifestées pour participer) qui oeuvrent dans ce milieu de soins de réadaptation.

Après avoir obtenu un certificat d'éthique par l'établissement ciblé, la direction des soins infirmiers de cet établissement a invité l'ensemble de ses infirmières à participer à cette étude, dont vingt y ont montré de l'intérêt.

Ces vingt infirmières répondaient toutes aux critères d'inclusion suivants :

- Être une infirmière ou un infirmier diplômé(e)
- Travailler dans l'établissement ciblé de soins de réadaptation
- Être un(e) employé(e) régulier depuis au moins 1 an dans l'établissement ciblé
- Accepter de participer à l'étude en signant le formulaire de consentement des participants(es).

Une fois le consentement signé, ces vingt infirmières ont alors été retenues pour répondre à un questionnaire socioprofessionnel ainsi que pour passer une entrevue individuelle menée par la chercheure principale. En recherche qualitative, tel que mentionné par Benner (1994), la taille de l'échantillon étant tributaire de la redondance des données fournies par les participantes, les entrevues ont pris fin lorsque ces dernières n'ont évoqué aucune nouvelle donnée.

Le guide d'entrevues, apparaissant à l'appendice A, a permis la collecte de données lors d'entrevues individuelles semi-structurées. Celui-ci contenait douze questions ouvertes et semi-structurées (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires, 1997) inspirées des questions introspectives émergentes de McGraw (2002) et relatives aux concepts abordés par le phénomène à l'étude, soit la signification du *caring* pour les participants, la sécurité des patients et les soins de réadaptation. Les infirmières-participantes ont donc eu l'occasion de s'interroger sur la conscience première qu'elles ont de leur rôle en tant que professionnelle à travers leur expérience de *caring* ainsi que de s'interroger sur la signification de la contribution de cette expérience à la sécurité des patients.

Les entrevues, toutes menées par la chercheure principale, ont été enregistrées sur magnétophone et retranscrites de façon confidentielle. Ainsi, les *verbatim* des participants ont fait partie du canevas de base dans la gestion de l'analyse des 2337 unités de significations évoqués par ceux-ci. Ces unités de signification ont ensuite été saisies et codées dans le progiciel informatique élaboré spécifiquement pour cette étude et qui sera expliqué plus loin.

### **Méthode phénoménologique de Giorgi (1997)**

Fortement inspirée par les travaux de Husserl (1900), la méthode phénoménologique de Giorgi (1997), suivie dans la présente recherche,



propose au chercheur d'effectuer une réduction phénoménologique qui se reflète tout au long des étapes de l'analyse des données. La réduction phénoménologique consiste principalement en une opération de distanciation des préconceptions du chercheur par rapport au phénomène (Deschamps, 1993; Ray, 1991; Mucchielli, 1996). Elle contribue alors à une meilleure précision des résultats en relevant essentiellement la conscience des participants face au phénomène en cause. Ainsi, la réduction phénoménologique s'est effectuée en deux phases : l'*epochè* ou le *bracketing* et la réduction eidétique ou l'essence du phénomène (Giorgi, 1997).

Le *bracketing* consiste en la mise entre parenthèses de tout *a priori* par le chercheur et constitue une ligne de conduite essentielle du début à la fin de l'étude phénoménologique (Giorgi, 1997). Il permet ainsi une réflexion rigoureuse et une prise de conscience de la perspective du chercheur lui-même quant au phénomène étudié. Ainsi, la mise entre parenthèses de tout *a priori* par la chercheuse principale a permis de distinguer les données fournies par le participant de celles reliées aux théories connues, à ses opinions et à ses expériences antérieures. Selon Deschamps (1993), de façon générale, le *bracketing* permet au chercheur de jeter un regard « naïf » sur les données afin d'accéder à la description du phénomène tel qu'il est vécu par les participants. En ce qui concerne la phase de réduction eidétique ou de l'essence du phénomène, il s'agit de découvrir l'élément, le sens durable du phénomène dans un contexte donné (Giorgi, 1997). Elle se fait au moyen de la variation libre et imaginative qui consiste, selon Giorgi, à considérer tous les thèmes évoqués sur le phénomène par les participants et de se demander s'ils sont indispensables ou non au phénomène dans diverses circonstances. Seuls les thèmes essentiels sont conservés et forment ainsi les structures durables du phénomène. Ces structures durables correspondent alors à la signification « universelle » et à « l'essence » du phénomène (Giorgi, 1997). Ainsi, suivant la recommandation de cet auteur, la chercheuse principale a effectué un *bracketing* identifiant ses préconceptions, ses croyances, ses valeurs ainsi que ses expériences de travail relatives au phénomène avant même de débiter la collecte des données verbales et a procédé à la réduction eidétique par la variation libre et imaginative. En outre, un journal de bord rédigé par cette dernière lui a permis d'apposer ses perceptions et ses observations au fur et à mesure de l'avancement de la collecte des données. De même, l'inscription de mémos par celle-ci au cours des entrevues a servi d'outil de rappel sur ses perceptions et ses observations. Ces outils représentent autant de moyens tangibles qui ont contribué à la meilleure distanciation et distinction des conceptions et des préconceptions du chercheur de celles des participants. Ces prédispositions permettent d'assurer une rigueur optimale dans tout le

déroulement de l'étude. Considérant que des failles à ce niveau remettraient principalement en cause l'authenticité et la crédibilité des résultats, il s'agit là de notions importantes à privilégier.

Voyons les étapes d'analyse qui ont été suivies dans cette étude.

### **Étapes d'analyse des données selon Giorgi (1997)**

L'analyse des données a été effectuée à partir des cinq étapes d'analyse de la méthode phénoménologique de Giorgi (1997) et en suivant la pyramide d'analyse des données en phénoménologie développée par Cara (2002) (voir Figure 1).

1. La première étape a consisté à recueillir les données verbales tirées du guide d'entrevues. Par la suite, les entrevues enregistrées ont été transcrites sous forme de *verbatim* par une transcriptrice professionnelle et saisies par la chercheuse principale dans un progiciel approprié spécifique à cette étude (celui-ci sera présenté plus amplement plus loin).
2. Dans un second temps, la lecture minutieuse et répétée des données a permis de dégager la signification globale de chaque entrevue.
3. La troisième étape d'après Giorgi (1997), soit la division des données en unités de signification, a été orientée vers la découverte des unités de sens en isolant les phrases contenant la même idée. Le sens est ainsi conféré par la perspective d'une discipline spécifique, en l'occurrence la santé publique dans la présente étude. Toutefois, ceci n'a pas exempté la chercheuse principale d'adopter une attitude ouverte, neutre et intuitive afin de laisser émerger des significations nouvelles provenant des participants.
4. La quatrième étape représente l'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline. Les unités de signification ont ainsi été examinées et explorées de façon à en constituer, pour l'ensemble des participants, des sous-thèmes et des thèmes plus explicites dans le langage de la santé publique. Par la suite, des méta-thèmes (ou composantes « essence ») ont aussi été élaborés afin de répondre à l'abondance des données de la présente étude. La variation libre et imaginative commence ici et se poursuit à l'étape suivante.
5. C'est à la cinquième étape, la synthèse des méta-thèmes, que la variation libre et imaginative a permis de dégager davantage les structures « essentielles » du phénomène et de rejeter celles qui ne le sont pas. Ainsi, il est possible, d'après le langage de la santé publique

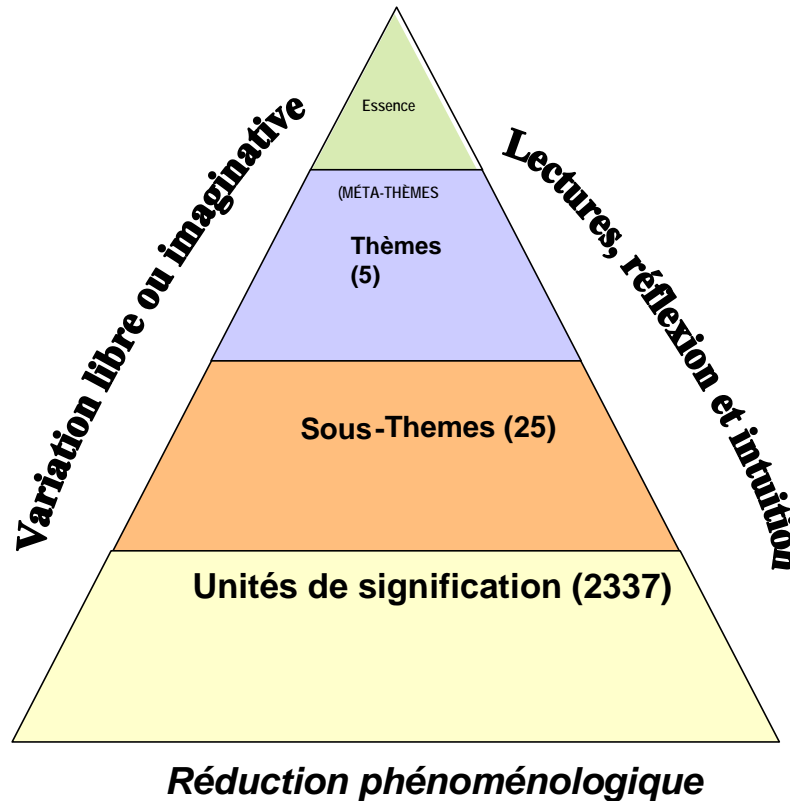


Figure 1 : Analyse des données en phénoménologie

Source: Cara, C. (2002)

de cerner l'essence de la contribution de l'approche de *caring* des infirmières oeuvrant en soins de réadaptation en regard de la sécurité des patients à partir de la perception de ces infirmières.

### Résultats de l'analyse phénoménologique

L'analyse phénoménologique de la présente étude a permis l'émergence de 25 sous-thèmes, cinq thèmes, deux méta-thèmes et, finalement, de l'essence du phénomène. Les 25 sous-thèmes représentent les énoncés les plus fréquemment

évoqués par les participants, c'est-à-dire par au moins 40% d'entre eux. Le total de la fréquence de ces sous-thèmes comme unités de signification chez tous les participants est de 1819 et cela correspond à 77,83% de l'ensemble des 2337 unités de signification émises par les participants. La fréquence de ces sous-thèmes avait été présentée sous forme de tableau traduisant plus du trois quarts des unités de signification des participants.

Regardons maintenant la façon dont l'informatique est venue rendre justice à ce processus fondamentalement itératif en soutenant l'opérationnalisation analytique des données, entre autres, par le *bracketing*, la réduction eidétique du chercheur et son accès à la conscience par l'intentionnalité des participants. L'exploration du développement du système d'information propre à cette étude fera alors l'objet des lignes qui suivent.

### **Origines et contexte de développement du système d'information (SI)**

Bien que des logiciels d'analyse de données existaient déjà sur le marché (Atlas-ti, Nud\*Ist, NVivo, etc...), la chercheuse, alors étudiante au doctorat, a tout de même entrepris d'en développer un sur mesure pour sa recherche. Les avantages qui en sont ressortis se répercutent particulièrement dans la convivialité et la flexibilité de l'organisation presque infinie des données par des interfaces. Ces avantages ne sont guère à négliger considérant la taille de l'échantillon (20 participants) et de l'équipe de recherche (un chercheur principal) par rapport à la richesse des données à analyser en profondeur selon la méthodologie phénoménologique de Giorgi (1997). Ainsi, en adoptant une approche collaborative chercheur-expert-informaticien, il a été possible de concevoir et de réaliser un système d'information maison au nom de : « **Analyse phénoménologique – Caring** » comme titre de travail. De surcroît, ce développement technologique s'est inscrit également dans un effort pédagogique d'apprentissage original, au cycle supérieur, du rôle du chercheur en méthodes qualitatives.

### **Définition d'un système d'information (SI)**

L'« **Analyse phénoménologique – Caring** », s'avère une application développée sur MICROSOFT ACCESS constituant un système d'information (SI). Un SI représente un circuit constitué d'un ensemble de ressources organisées qui permettent d'acquérir, de manipuler et de communiquer des informations dans une entreprise ou un projet précis (Checroun, 1992; Courbon, 1993). Ces informations peuvent être représentées sous plusieurs formes : de type textes (documents), graphiques, message vocal ou de rapports de gestions.

En général, un SI est toujours dédié à une ou plusieurs catégories de ressources, tant humaines que matérielles. De plus, il doit toujours être identifié clairement dans la cartographie des SI d'une entreprise ou d'un projet et ce, quelle que soit sa raison d'être (Huet & Rousset, 1980). En l'occurrence, de nos jours, toutes les activités nécessitant un intrant et un extrant font appel à des services spécialisés d'analyse et de transformation de données. Ces services peuvent se regrouper sous l'appellation « Systèmes d'information » (SI). Par « Système d'information », il est alors question d'un processus de travail composé de plusieurs éléments servant à la cueillette, à l'emmagasinage et au traitement des informations. Ces informations sont ensuite communiquées aux utilisateurs finaux (Courbon, 1993). En général, le contexte de développement d'un SI répond à des objectifs et des buts précis de la part des utilisateurs impliqués. C'est la raison pour laquelle il se retrouve plusieurs catégories de SI en informatique. Il peut s'agir, par exemple, des SI pour la gestion des affaires, des SI dans le domaine de la conception, des SI industrialisés pour le traitement en temps réel et plusieurs autres types.

Ainsi, les SI peuvent être développés, implantés et utilisés dans différents domaines d'activités. Dépendamment du besoin et du domaine ciblé, leur composition et leur utilisation diffèrent. À ce titre, dans la présente recherche, le besoin consistait à mettre en place et à rendre opérationnel un SI personnalisé pour le traitement des données qualitatives phénoménologiques recueillies auprès d'infirmières oeuvrant dans un établissement de réadaptation. Le SI « Analyse phénoménologique – Caring » se conforme à toutes fins utiles aux composantes des SI en général.

### **Composition d'un système d'information**

Un SI peut être considéré, dans son ensemble, comme un système de travail ou un sous-processus de celui-ci. Dans la grande majorité des cas, un SI, indépendamment de sa taille et de son importance, est composé de plusieurs applications et de logiciels liés à une entreprise. Il existe notamment les SI supportant la gestion de la relation client/fournisseur, la gestion de la chaîne logistique, la gestion des ressources humaines ou la gestion des données techniques (Tendance classique). De plus, il existe des applications de logiciels de gestion relativement à la communication, les connaissances, la sécurité et le partage des informations (Tendance actuelle). Enfin, il existe des applications se rapportant à des postes de travail informatiques, des serveurs d'application, des serveurs de données, de systèmes d'emmagasinage et liées au personnel interne ou externe à l'entreprise.

## **Méthodes de conception, de mise en œuvre et de gestion du SI**

Dépendamment du type de SI à implanter, différentes stratégies et procédures doivent être considérées avant de passer à l'étape de la conception et de la réalisation du projet. Selon Huet & Rousset (1980), afin de développer un SI il faut tout d'abord choisir l'architecture fonctionnelle appropriée en tenant compte de l'évolution des technologies actuelles et adopter des médias d'information pertinents qui faciliteront la bonne communication entre les différents intervenants. Il faut évaluer ensuite le temps nécessaire d'adaptation par rapport au nouveau système de travail car une nouvelle technologie entraîne fréquemment l'utilisation de nouveaux outils de travail. Il est nécessaire de s'enquérir de la représentation et de la mémorisation des informations de façon à déterminer la structure et l'emmagasinage des données. Par la suite, après analyse, il est possible de prévoir le traitement des données par niveau de responsabilité (opérationnel, tactique ou stratégique), par domaine fonctionnel (modules) ou par nature des moyens (fréquence d'utilisation, traitement par lot ou dynamique).

### **Définition d'un système informatique d'aide à la décision (SIAD)**

À partir du SI « **Analyse phénoménologique – Caring** » un Système Informatique d'Aide à la Décision (SIAD) a été développé comme application. Ce dernier fait référence à un ou plusieurs outils informatiques nécessaires afin de fournir des données qui soutiennent directement ou indirectement le travail d'un décideur (Muckenhirn, 2003), qui est ici le chercheur. Le but du SIAD consiste, à partir des données de gestion ou de statistique, à fournir aux gestionnaires des indicateurs permettant de suivre l'évolution de leur activité, d'identifier des problèmes et du même coup, aider à la prise de décision. Cela implique qu'un SIAD doit être alimenté par plusieurs types de données potentielles de l'entreprise ou de la recherche en question, et en même temps, il doit rendre disponible ces données de façon significative. Le SIAD doit alors être construit selon les exigences bien établies du chercheur, en l'occurrence, suite à l'analyse de ses besoins.

Étant donné les objectifs, entre autres, de fiabilité et de convivialité poursuivis dans l'analyse des données de la présente étude phénoménologique, l'élaboration d'un progiciel SI de type SIAD (Système informatique d'aide à la décision) a été développé. Ce développement technologique demeure ni plus ni moins un système homme machine qui, à travers un dialogue, permet à l'utilisateur d'amplifier son raisonnement dans l'identification et la résolution de problèmes mal structurés. En général, ce type de SI est destiné à faciliter l'exploitation des données et des modèles peu structurés pour cette recherche comme cela pourrait être le cas avec d'autres logiciels. Il permet à l'utilisateur

d'intervenir à des étapes majeures de la réalisation d'un système informatique, de l'ajuster à ses besoins en y incluant différentes composantes et, dès lors, d'en accroître la productivité par les interconnexions réalisées (Checroun, 1992).

### **Description des principaux composants du SI et de leurs interconnexions**

Tel que l'illustre la Figure 2, le SI développé, « Analyse phénoménologique – Caring », est composé de deux sections principales : la section bureautique et la section applicative. Chacune de ces sections fait appel à des outils et à des ressources différentes.

Au niveau de la bureautique le SI est constitué des « ressources matérielles » suivantes :

- Deux magnétophones servant à l'enregistrement des entrevues;
- Un ordinateur portatif disponible pour le personnel affecté au projet;
- Un logiciel d'enregistrement des données verbales vers l'ordinateur;
- Un logiciel de traitement de texte pour la transcription des données vocales en textes;
- Une imprimante Laser pour l'impression des documents;
- Un logiciel de Système de Gestion de Base de Données (SGBD);

Et le SI est constitué des « acteurs et des processus inhérents » suivants :

- Les participants à l'étude;
- La personne qui transcrit les données verbales en données textes;
- La lecture minutieuse et répétée des *verbatim* par le chercheur;
- La collaboration étroite entre le chercheur et l'expert-informaticien.

De plus, la prédisposition naïve du chercheur face à l'objet d'étude par le *bracketing* et sa recherche d'accès à la conscience des participants par l'intentionnalité vient teinter tout le processus au niveau de la bureautique. Ainsi, c'est avec cet esprit-là que s'amorce la collaboration étroite entre le chercheur et l'expert-informaticien afin d'élaborer un SI qui répond à la fois aux besoins opérationnels ciblés et qui s'avère compatible avec la philosophie et les étapes d'analyse phénoménologique selon Giorgi (1997).

Au niveau applicatif (acteurs et logistique), la réduction eidétique et le processus itératif de recherche y sont au cœur notamment par le démarrage du Système Informatique d'Aide à la Décision (SIAD). L'expert-informaticien fait ici l'analyse, la conception et la réalisation de l'application informatique. Le SI comprend une application personnalisée composée d'une base avec plusieurs fichiers de données. Il s'agit d'un progiciel intégré regroupant l'application et la base de données qui contient divers fichiers faisant référence à toutes les

informations liées à cette étude. Ces informations consistent, en premier lieu, au *verbatim*, au guide d'entrevue et aux données socioprofessionnelles des participants. Par la suite, à partir du guide d'entrevue et de la lecture minutieuse et répétée des *verbatim* par le chercheur, celui-ci a élaboré les types d'unités de signification relevés par les participants (ex. :formation en milieu de travail ou collaboration interdisciplinaire) et les a soumis à l'expert-informaticien qui les a aussitôt entrés dans le système. Ces étapes ont ainsi mis la table pour que le SIAD, ouvrant à de multiples possibilités de recoupement d'information, puisse démarrer de façon à ce que le chercheur regroupe, pour chaque entrevue, les unités de signification, les sous-thèmes, les thèmes et la composante « essence » (ou méta-thème) que les participants ont respectivement fait émerger. En second lieu, différentes requêtes faites par le chercheur à l'expert-informaticien ont permis d'obtenir divers rapports. Ces derniers ont facilité la variation libre et imaginative nécessaire à la réduction phénoménologique de l'analyse du chercheur de façon à faire émerger l'essence du phénomène énoncé selon le langage de la discipline, tenant ici de la santé publique. De même, ces rapports ont permis d'accompagner l'analyse phénoménologique du chercheur jusqu'aux recommandations et à la conclusion.

Ici, les différents outils et les ressources nécessaires s'énumèrent ainsi :

Des fichiers de données contenant les unités de signification en les regroupant par types;

- Des écrans de saisie, de visualisation, du guide d'entrevue et des *verbatim*;
- Des requêtes afin de répondre aux besoins d'analyse du chercheur;
- Des rapports sous forme de textes et de graphiques pour la variation libre et imaginative;
- La structuration des sous-thèmes, thèmes, méta-thèmes et l'essence du phénomène selon le langage de la discipline.

Voir le schéma suivant qui expose la structure organisationnelle de ce SI (Figure 2).

### **Structure du système d'information**

En effet, cette application est composée de 32 écrans de saisies et 18 fichiers emmagasinant les données et supportant les écrans. Elle a une possibilité de produire 28 types de rapports y compris des graphiques et 39 services de requêtes. Sur les 32 écrans de saisies, huit écrans sont destinés à la saisie des transactions (Tableau 2) et 24 sont considérés comme écrans de support (Dwyer, 2007; Kühne, 2007; Institute of Electrical and Electronics Engi-



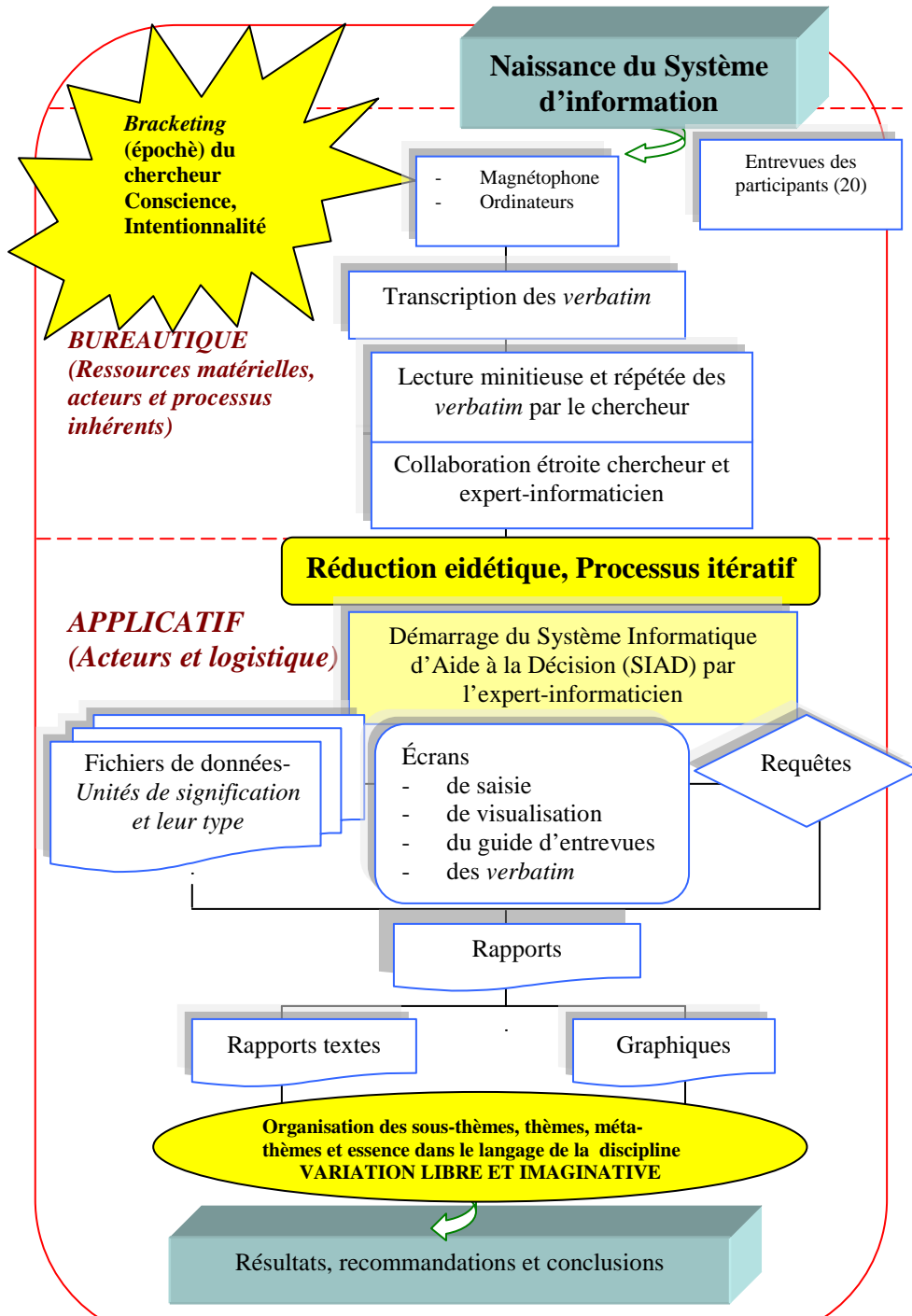


Figure 2 : Schéma du Système d'information « Analyse phénoménologique - Caring » © St-Germain, Delpêche, Mercier©

Tableau 1  
Liste des écrans de saisie transactionnels

Nom de l'écran	Définition
Menu général	Écran qui sert de choix aux différentes options.
Entrevue - Analyse	Pour chaque entrevue, identification des unités de signification (+ types), des sous-thèmes, des thèmes et des composantes « essence » (ou méta-thèmes)
Saisie entrevue - Résumé	Une identification sommaire de chaque entrevue.
Saisie entrevue intégrale	Emmagasinage sur fichier de l'entrevue intégrale pour chaque participant.
Saisie des types d'unités de signification	Saisie des types d'unités de signification
Données socioprofessionnelles des participants	Les informations pertinentes afin de dresser le profil des participants de l'étude.
Saisie du guide d'entrevues	Les questions de recherches utiles pour le déroulement des entrevues.
Saisie des composantes « essence » (ou méta-thèmes)	Écran de visualisation identifiant pour chaque entrevue : les unités de signification, les sous-thèmes et les thèmes pour chaque type d'unité de signification.

neers Inc., 1998). Les 24 écrans de support ont été utilisés pour la visualisation des données de différentes sources.

Ainsi, ce SI a fait naître un progiciel qui supporte une base de données relationnelle pour le développement de l'application dont la structure de base est illustrée à la Figure 3 suivante.

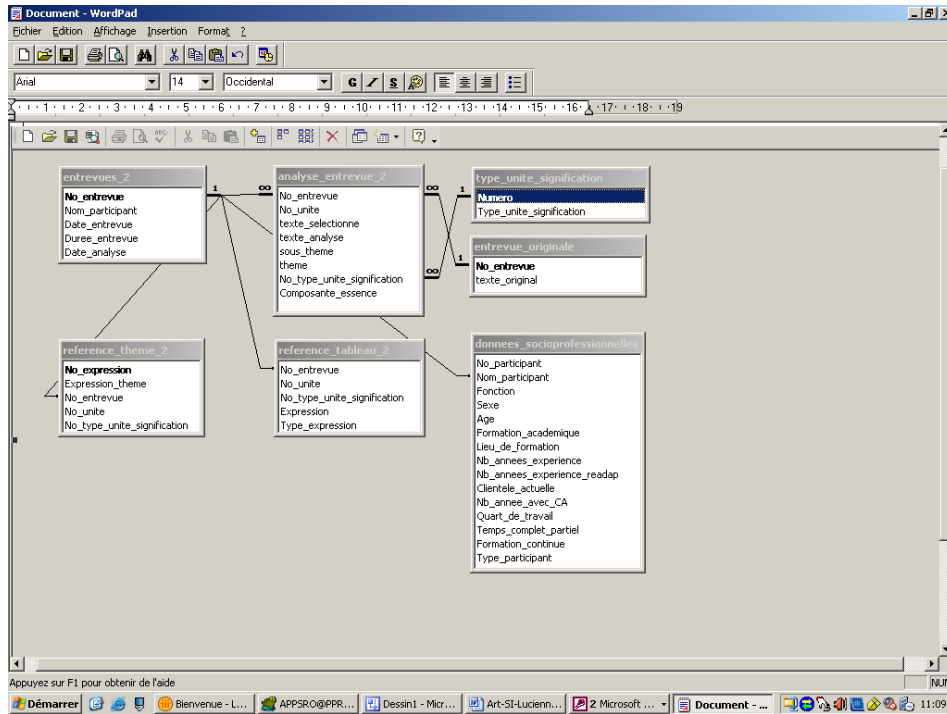


Figure 3 : Structure relationnelle entre les données

### Principales étapes de développement

- A) Comme première étape de développement, la structure de la base de données a été mise sur papier de telle façon à contenir toutes les données en rapport au système informatique. Pour ce faire, plusieurs fichiers de données ont été créés et qui contiennent différents types d'informations reliées entre elles (Voir Tableau 1).
- B) Plusieurs écrans de saisies ont été créés, soit : des écrans pour la saisie des informations de base et des écrans de support pour la visualisation de différents types de donnés. Également, un écran servant de point d'entrée dans l'application a été mis place. Cet écran affiche un menu principal ainsi que d'autres menus secondaires offrant les différentes possibilités du système informatique (Voir Figures 4 et 5).
- C) Des requêtes ont été créées à partir de plusieurs sources d'information de la base de données afin de produire des rapports et certains graphiques nécessaires à la réduction eidétique.

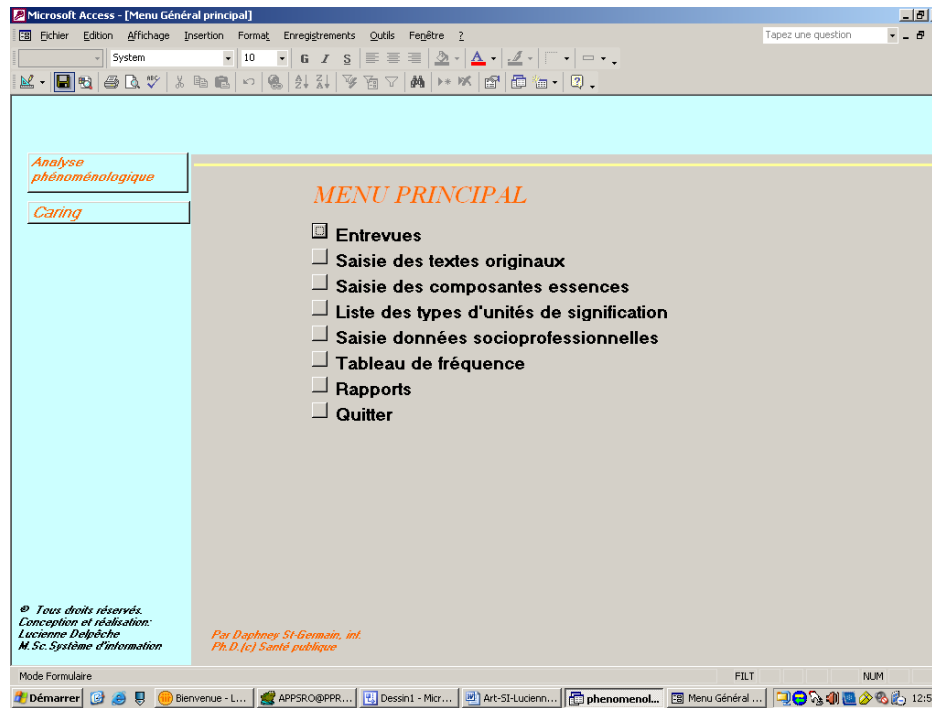


Figure 4 : Écran du menu principal

- D) Plusieurs rapports ont été créés afin de rendre disponible automatiquement certaines données de l'application. Ces rapports servent à présenter certaines données statistiques ou à obtenir un certain profil des résultats de recherche reliés aux participants. Il est à noter que même en recherche qualitative, ces rapports s'avèrent importants, entre autres, quant à la redondance justifiée des résultats. Ils sont structurés et faciles d'utilisation pour le chercheur (Voir Figures 6, 7 et 8).
- E) Des graphiques ont été développés en vue d'exposer de manière évidente les résultats d'analyse des données qualitatives suite à l'extraction par type d'unités de signification (Voir Figures 9 et 10).

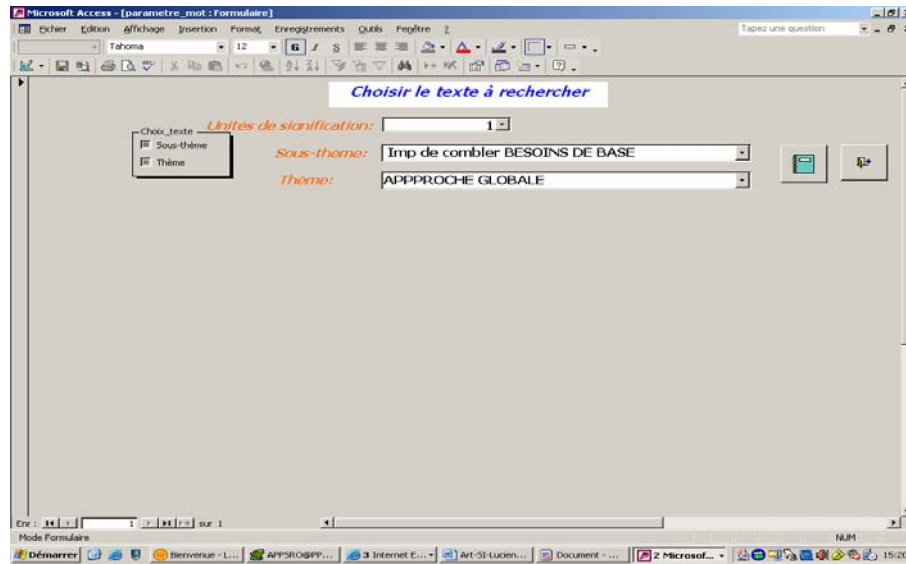


Figure 5 : Écran de recherche

Numéro	Type d'unité de signification	Nbre unités	Pourcentage
1	Signification caring (O #1-2)	289	12,37%
2	Facilitateurs caring (O #3)	102	4,36%
3	Obstacles caring (O #4)	78	3,34%
4	Stratégies pour caring (O #5)	87	3,72%
5	Soutien milieu travail pour caring (O #6)	269	11,51%
6	Appréciation collaboration Interdisciplinaire (O émergente #11)	184	7,87%
7	Signification sécurité des patients (O #7-8)	208	8,90%
8	Contribution caring à sécurité des patients (O #9)	349	14,93%
9	Signification réadaptation (O émergente #12)	94	4,02%
10	Apport caring à réadaptation (O émergente)	143	6,12%
11	Contribution caring à sécurité des patients en réadaptation (O #10)	346	14,81%
12	Contexte description de fonction (O émergente)	7	0,30%
13	Contexte de travail (O émergente)	89	3,81%
14	Contexte personnel (O émergente)	10	0,43%
15	Signification relation de soins Inf. pt (O émergente)	50	2,14%
16	Contexte organisation de travail (O émergente)	32	1,37%
<b>Nombre total d'unités:</b>		<b>2337</b>	<b>100,00%</b>

Figure 6 : Exemple de rapport de statistique relié au type d'unité de signification

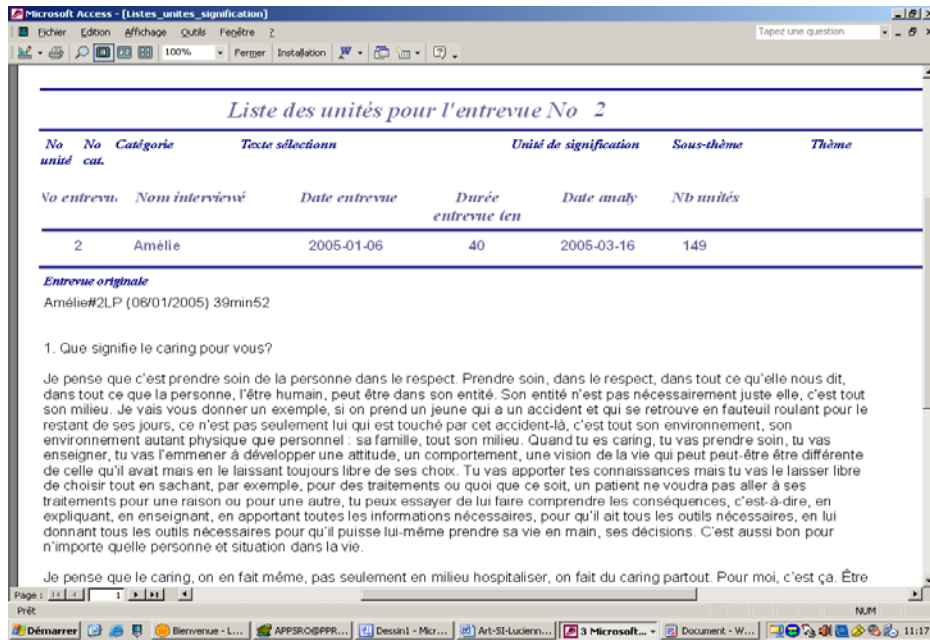


Figure 7 : Saisie des entrevues de chacun des participants

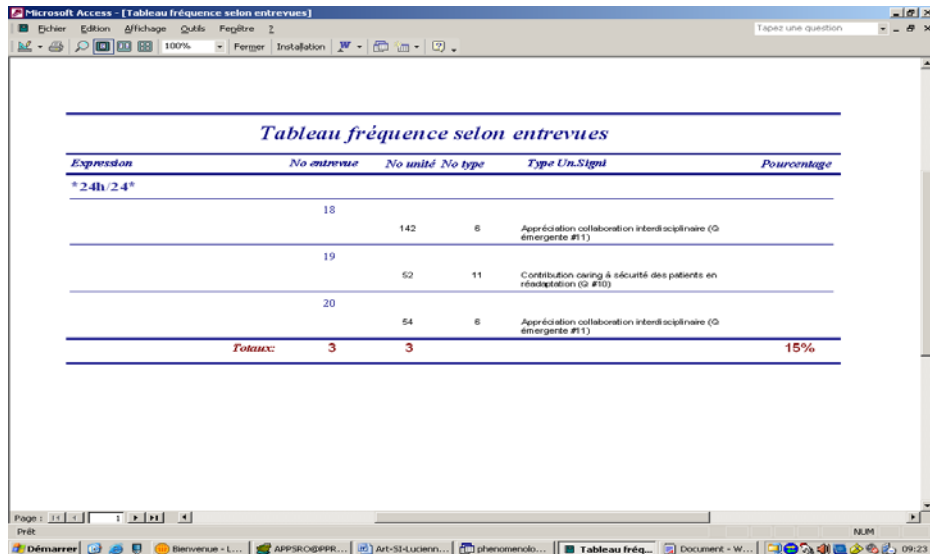


Figure 8 : Rapport de recherche d'expressions des sous-thèmes

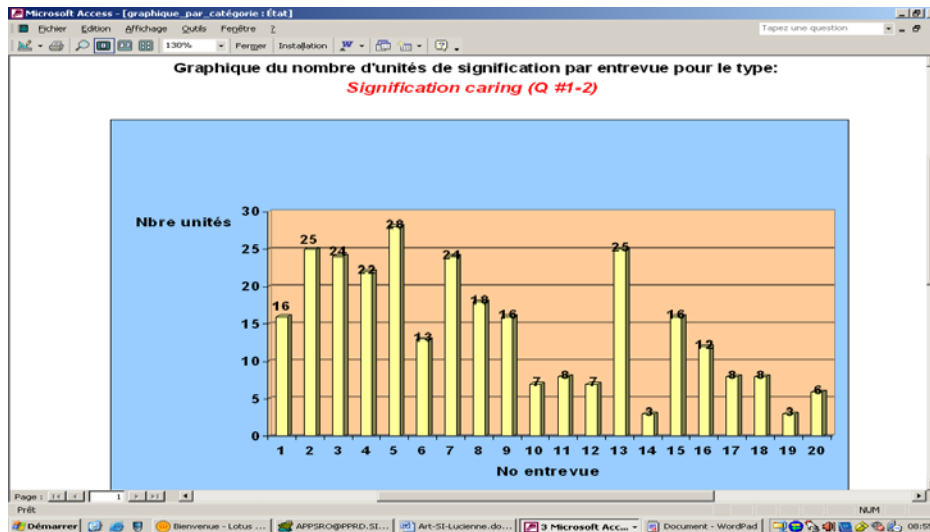


Figure 9 : Graphique des unités de signification par participant

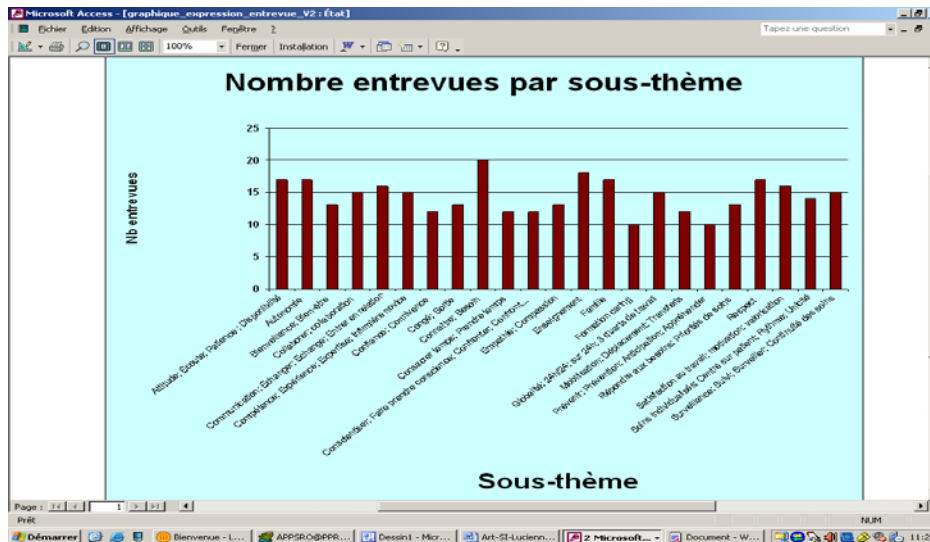


Figure 10 : Graphique de nombre d'entrevues par sous-thèmes

### **Modalités de réussite du SI et ses limites**

En définitive, il demeure utile de rappeler que le développement et l'implantation d'un SI, quel qu'il soit, ne peut faire l'objet d'une activité improvisée. Pour s'impliquer dans cette activité avec succès, il est impératif qu'au moins trois facteurs primordiaux soient pris en compte :

- Prévoir que le chef organisationnel assure son rôle de maître d'ouvrage. Il s'agissait ici du chercheur principal qui communiquait ses besoins à l'expert-informaticien tout au long du processus. Comme le propose Berdugo (2005), il s'impliquait à toutes les étapes du projet et ainsi accordait un appui organisationnel et structurel à l'équipe de développement sans perdre de vue son objectif;
- S'assurer de la faisabilité du projet; c'est-à-dire, que toutes les ressources nécessaires soient disponibles pour la réalisation du projet (Morley, 2006). Il s'agissait ici pour le chercheur principal de bien se familiariser avec la méthodologie de recherche ciblée, dans un premier temps, afin que l'expert-informaticien puisse évaluer adéquatement et de façon réaliste les ressources nécessaires à cette application;
- Procéder à des contrôles de qualité régulièrement; c'est-à-dire, s'assurer qu'à chaque étape de réalisation le produit livré réponde aux besoins du client, ceci à l'aide d'indicateurs de performance établis a priori (Caseau, 2007). Il s'agissait ici d'évaluer ponctuellement les potentialités du système afin de tester leur fidélité avec le temps.

Le SI « *Analyse phénoménologique – Caring* » se présente comme un outil performant pouvant entreposer un grand nombre de données et, par le fait même, un grand nombre d'entrevues. Par contre, sa performance ne l'exempte pas de certaines limites notables. Bien que ce SI soit flexible, il s'agit d'abord d'une application personnalisée et conçue pour répondre aux besoins ciblés d'analyse d'une étude particulière dans un contexte de programme de formation. En ce sens, il ne peut être en tout point transférable à d'autres recherches similaires, de par la structuration de base des types de saisies. Cependant, les particularismes de ce SI peuvent en faire un guide fondamental de routine et de développement de l'analyse phénoménologique par le chercheur puisqu'il propose davantage une marche à suivre de collaboration chercheur- expert-informaticien qu'un outil standardisé. Ce guide pourrait même être d'un intérêt pédagogique certain auprès d'étudiants de cycles supérieurs qui en sont à l'apprentissage de l'analyse des données qualitatives. Par ailleurs, comme dans le cas de tout logiciel informatique visant le traitement des données qualitatives, étant donné que le chercheur demeure la personne qui procède d'abord et avant tout à l'analyse des données et non un



quelconque système informatique, l'outil ne peut en aucun cas se substituer au jugement de l'investigateur (Huberman & Miles, 1991). Ce risque demeure présent dans toutes les circonstances où un soutien informatique est utilisé et il faut user de vigilance afin de l'éviter.

Des recherches futures pourraient pallier les limites de ce SI notamment avec la combinaison de celui-ci aux méthodes de visualisation des connaissances telles que la schématisation heuristique et l'analyse des réseaux sociaux (Mercier, 2007). Ces méthodes faciliteraient respectivement l'inférence par abduction et l'apparition de l'intentionnalité.

### **Essence du phénomène et critères de scientificité de l'étude**

Somme toute, à l'aide de ce SI, il a été possible à la chercheuse principale de procéder à une fine analyse phénoménologique des données en vue d'un résultat qui consiste en l'essence du phénomène. En effet, émergeant des sous-thèmes, des thèmes et des méta-thèmes dégagés des *verbatim* des participants, l'essence de la contribution de l'approche de *caring* des infirmières oeuvrant en soins de réadaptation à la sécurité des patients s'est présentée ainsi :

Une bienveillance professionnelle accrue dans les activités de soins qui rend les infirmières imputables du bien être à long terme des patients en réadaptation et de leur famille à travers un processus de soins transformationnel opérant chez tous les acteurs du système de soins de santé et qui peut être modulé par des facteurs extrinsèques et intrinsèques aux infirmières.

Force est de constater que le SI, « *Analyse phénoménologique – Caring* », a permis de renforcer les critères de scientificité de cette étude, soit par l'authenticité et la crédibilité des résultats (Whittemore, Chase & Mandel, 2001; Paillé & Mucchielli, 2003; Cara, 1997, 2002). Ce SI personnalisé aux besoins du chercheur a favorisé sa rigueur scientifique dans l'analyse des données en soutenant son attitude d'ouverture face à l'objet d'étude, son respect de la philosophie phénoménologique ainsi que son habileté et sa minutie dans l'exécution des différentes étapes en cause (Giorgi, 1997; Cara, 2002). C'est ainsi que la pratique constante de la réduction phénoménologique avec la phase du *bracketing* et la tenue du journal de bord a fourni des outils tangibles au chercheur afin de maintenir une attitude naïve nécessaire à préserver l'authenticité des résultats futurs. De même, avec les multiples possibilités offertes par ce SI, en permettant les entrevues jusqu'à redondance, la pratique de la variation libre et imaginative ainsi que la diversité dans le choix des participants, cela a grandement contribué à assurer également la crédibilité des résultats de l'étude.

## Conclusion

Au cours des pages précédentes, il a été possible d'exposer la façon dont un système d'information (SI) pouvait être élaboré afin de soutenir toutes les étapes d'analyse phénoménologique d'une étude sur l'approche de *caring* des infirmières et la sécurité des patients en réadaptation. Pour ce faire, toutes les étapes de conception du SI « *Analyse phénoménologique – Caring* » n'ont pu se résumer à des activités d'ordre purement technique mais ont fait transparaître une étroite collaboration entre le chercheur et l'expert-informaticien. Ceci démontre, par ailleurs, le besoin de concrétiser l'esprit philosophique de ce type de méthodologie de recherche et ce, à travers des procédés techniques applicables. Le SI « *Analyse phénoménologique – Caring* » s'est présenté avant tout comme un outil convivial, fiable et flexible qui a accompagné le chercheur dans l'opérationnalisation analytique dès la collecte des données jusqu'au terme de l'étude.

La nécessité d'accroître la recherche qualitative dans le domaine de la santé publique, en l'occurrence dans la promotion de la sécurité des patients pourra de plus en plus justifier l'utilisation par les chercheurs d'outils d'analyse plus raffinés et adaptés à leurs besoins. La mise en place d'un SI, tel que proposé, constitue un de ces moyens tangibles pouvant inciter les chercheurs de même que les apprentis chercheurs à explorer davantage ce type de méthodologie de recherche tout en s'assurant d'un soutien supplémentaire par rapport à la scientificité de leurs résultats. Dans le contexte du système de soins de santé contemporain, adopter un devis de recherche qualitatif phénoménologique peut s'avérer fort profitable à l'émergence d'une compréhension plus juste et globale des enjeux liés à la détection et à la prévention des erreurs médicales afin d'instaurer une culture proactive en regard de la sécurité des patients. Plus que des souhaits utopiques, l'accès à ces nouvelles connaissances peut voir ainsi le jour par des efforts d'alliances fructueuses entre le milieu scientifique et le domaine de la technologie.

## Notes

<sup>1</sup> Remerciements à Dr Régis Blais, directeur de thèse et Dre Chantal Cara, co-directrice de thèse, Université de Montréal.

## Références

- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Benner, P. (1994). The tradition and skill of interpretive phenomenology in studying health, illness, and caring practices. Dans P. Benner (Éd.).

*Interpretive phenomenology : Embodiment, Caring and Ethics in Health and Illness* (pp. 99-127). Thousand Oaks : Sage.

- Berdugo, A. (2005). *Le maître d'ouvrage du système d'information*. Paris : Hermes Science publication.
- Brennan, T. A., Leape, L. L., Laird, N.M., Hebert, L., Localio, A.R., Lawthers, A.G., Newhouse, J.P., Weiler, P.C., & Hiatt, H.H. (1991). Incidence of adverse events and negligence in hospitalized patients. Results of the Harvard Medical Practice Study I. *New England Journal of Medicine*, 324(6), 370-84.
- Cara, C. (1997). Manager's subjugation and empowerment of caring practices : A relational caring inquiry with staff nurses. *Dissertation Abstracts International*, 58(4), 1787. AAT1797-28055.
- Cara, C. (2002). *Creating a caring environment in nursing research*. 24<sup>th</sup> International Nursing Caring Conference. Boston, USA. 23 mai.
- Caseau, Y. (2007). *Performance du système d'information*. Paris : Dunod.
- Checroun, A. (1992). *Comprendre, concevoir et utiliser les Systèmes interactifs d'aide à la décision*. Paris : Masson.
- Courbon, J.-C. (1993). *Système d'informaton : Structuration, modélisation et communication*. Paris : InterÉditions.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin.
- Duffy, J.R., & Hoskins, L.M. (2003). The Quality-Caring Model : blending dual paradigms. *Advances in Nursing Science*, 26(1), 77-88.
- Dwyer, M. (2007). *Fundamental approaches to software engineering*. Berlin : Springer.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, R. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques* (pp. 341-364). Montréal : Centre international de criminologie comparée. Université de Montréal.
- Heidegger, M. (1927). *Being and Time*. New York : Harper & Row.
- Housset, E. (2000). *Husserl et l'énigme du monde*. Paris : Du Seuil.
- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Montréal : Renouveau Pédagogique.

- Huet, G., & Rousset, J. (1980). *Systèmes d'information : Introduction à une construction participative*. Paris : Sirey.
- Husserl, E. (1900). *Logische untresuchungen*. Halle : M. Niemeyer.
- Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. (1998). IEEE guide for information technology – System definition – Concept of Operations (ConOps) document, IEEE Std 1362-1998 (R2007). Document consulté de [http://standards.ieee.org/reading/ieee/std\\_public/description/se/1362-1998\\_desc.html](http://standards.ieee.org/reading/ieee/std_public/description/se/1362-1998_desc.html)
- Kühne, T. (2007). *Modele in software engineering*. Berlin : Springer.
- McGraw, M.-J. (2002). Watson's philosophy in nursing practice. Dans M. R. Alligood, & A. Marriner Tomey (Éds), *Nursing Theory : Utulization and Application* (pp. 97-122). Toronto : Mosby.
- Mercier, D. (2007). *Le transfert informel des connaissances tacites chez les gestionnaires municipaux en situation de coordination*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. New York : Humanities Press.
- Morley, C. (2006). *Management d'un projet système d'information* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* : Masson & Armand Colin.
- Muckenhirn, P. (2003). *Le système d'information décisionnel*. Paris : Hermes Science publication.
- Mustard, L.W. (2002). Caring and competency. *JONA's Healthcare Law, Ethics, and Regulation*, 4(2), 36-43.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Ray, M.A. (1991). Phenomenological method for nursing research. Dans Wayne State University College of Nursing (Éd.), *Summer research conference monograph : Nursing theory, research & practice* (pp. 163-176). Détroit : WSU Press.

- St-Germain, D. (2007). *La sécurité des patients : la contribution de l'approche de caring des infirmières oeuvrant en soins de réadaptation*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Document consulté de <http://www.gris.umontreal.ca/rapportpdf/T07-01.pdf>
- St-Germain, D., Blais, R., & Cara, C. (2008). La contribution de l'approche de *caring* des infirmières à la sécurité des patients en réadaptation : une étude novatrice. *Recherche en soins infirmiers*, 95, 57-69.
- Thomas, E.J., Studdert, D.M., Burstin, H.R., Orav, E.J., Zeena, T., Williams, E.J., Howard, K.M., Weiler, P.C., & Brennan, T.A. (2000). Incidence and types of adverse events and negligent care in Utah and Colorado. *Medical Care*, 38(3), 261-271.
- Watson, J. (1979). *Nursing : The philosophy and science of caring*. Boston : Little Brown.
- Watson, J. (1988). *Nursing : Human science and human care. A theory of nursing* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : National League for Nursing.
- Wilson, R.M., Runciman, W.B., Gibberd, R.W., Harrison, B.T., Newby, L., & Hamilton, J.D. (1995). The Quality in Australian Health Care Study. *The Medical Journal of Australia*, 163(9), 458-471.
- Woolf, S.H. (2004). Patient safety is not enough : Targeting quality improvements to optimize the health of the population. *Annals of Internal Medicine*, 140(1), 33-36.
- Whittemore, R., Chase, S.K., & Mandle, C.L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.

**Daphney St-Germain** est professeure adjointe à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval où elle enseigne notamment les méthodes de recherche qualitatives au deuxième cycle. Elle est également chercheure régulière au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Réadaptation et Intégration Sociale (CIRRIS) de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec. Elle détient un doctorat en santé publique, option organisation des soins de santé, de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Ayant une formation de base comme infirmière bachelière ainsi qu'une maîtrise en sciences infirmières de l'Université de Montréal, elle œuvre depuis plus de dix ans dans divers secteurs, tels que la clinique, la gestion, l'enseignement et la recherche. Actuellement, ses principaux intérêts de recherche portent sur l'optimisation des soins infirmiers de réadaptation, la sécurité des patients, la qualité des soins ainsi que la gestion des risques en lien à une approche systémique humaniste de caring à travers une perspective de recherche inductive.

**Lucienne Delpêche** est spécialiste en analyse, conception et développement d'applications corporatives et de mission à la Ville de Montréal. Elle est détentrice d'une maîtrise en système d'information de l'École de technologie supérieure (ETS). Ses intérêts de recherche sont surtout axés sur l'optimisation des processus de travail. Présentement, ses principales activités professionnelles sont centrées sur la mise en place et l'évolution des outils sur l'Intelligence d'affaires dans les grandes organisations.

**Diane Mercier** est praticienne-chercheuse en transfert des connaissances à la Ville de Montréal, docteure en sciences de l'information de l'Université de Montréal et membre du TIGRE de l'ÉNAP (Transfert intergénérationnel : Groupe de recherche et expertise; <<http://www.chairelacapitale.enap.ca/fr/index.aspx?sortcode=1.21.31>>). Elle s'intéresse à la gestion de la relève, au soutien technologique aux communautés de pratique, à l'explicitation et la contextualisation par la visualisation des connaissances et à l'intermédiarité dans l'organisation. Elle publie un blogue sur l'interaction entre l'information, la technologie et le développement de la personne (<<http://consultus.qc.ca/carnets>>).

**APPENDICE A**  
**GUIDE D'ENTREVUE AUPRÈS**  
**DES INFIRMIERS(ES)-PARTICIPANTS(ES)**

1. Que signifie le *caring* pour vous?
2. Racontez-moi une expérience de travail où vous avez ressenti avoir eu une approche de *caring* envers un patient...
3. En général, qu'est-ce qui vous aide ou qui vous motive à avoir une approche de *caring* avec les patients?
4. En général, qu'est-ce qui vous empêche d'avoir une approche de *caring* auprès des patients?
5. Comment faites-vous, quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous pour avoir une approche de *caring* dans votre milieu de travail?
6. Comment votre milieu de travail vous soutient-il dans votre approche de *caring* auprès des patients?
7. Que signifie la sécurité des patients pour vous?
8. Racontez-moi une expérience de travail où vous avez ressenti promouvoir la sécurité des patients...
9. Racontez-moi comment votre approche de *caring* favorise la sécurité des patients?
10. Comment selon vous, votre approche de *caring* facilite la sécurité dans le cadre de la réadaptation de vos patients?

***Ajout de questions émergentes :***

11. Quelle est votre appréciation de la collaboration interdisciplinaire dans votre équipe de travail?
  12. Que signifient les soins de réadaptation pour vous?
- St-Germain, D. (2005)***

# Analyse des données des entretiens de groupe

**Colette Baribeau, Ph.D.**

Université du Québec à Trois-Rivières

## Résumé

Cet article, qui se veut très pratique, concerne les procédures d'analyse qui peuvent être adoptées pour le traitement de données provenant d'entretiens de groupe, dispositif qui permet de colliger des données spécifiques, issues des interactions entre différents partenaires. L'instrument, fréquemment utilisé en recherche-action, en recherche formation, ou en recherche évaluative l'est moins dans des recherches qualitatives plus classiques. Il nous semble que l'analyse des données, bien que ressemblant à celle faite pour les entretiens individuels s'en distingue à plusieurs égards. À cet effet, nous traitons des aspects spécifiques quant à la préparation de la collecte des données et des questions préalables qui doivent être considérées par le chercheur. Puis, nous abordons les étapes du traitement des données en précisant les différentes options qui se présentent au chercheur. Nous terminons en proposant des pistes pour assurer la qualité du travail d'analyse.

## Mots clés

ANALYSE DE DONNEES, ENTRETIEN DE GROUPE, QUALITATIF, *FOCUS GROUP*, ENTRETIEN COLLECTIF, GROUPE DE DISCUSSION, ENTREVUE DE GROUPE.

## Introduction

Cet article concerne spécifiquement l'analyse des données des entretiens de groupe et présente plusieurs des questions que le chercheur rencontre au long de son parcours et auxquelles il est appelé à répondre. Nous lui proposons différentes avenues parmi lesquelles il peut choisir une voie pour compléter sa tâche d'analyse.

Une précision s'impose dès le départ : la perspective adoptée suppose que l'entretien de groupe est considéré comme un *instrument* de collecte de données, c'est-à-dire un outil choisi et retenu parmi un ensemble ou utilisé



concurrentement avec d'autres dispositifs (par exemple l'observation ou l'entretien individuel), un chercheur disposant en effet d'un large éventail d'instruments pour recueillir les données dont il a besoin afin de répondre aux questions que pose sa recherche.

La première partie de l'article concerne les précautions à prendre et les questions auxquelles il importe de répondre lorsqu'un chercheur envisage de recourir à l'entretien de groupe. Cette phase préparatoire permet de bien délimiter la nature spécifique des données que seul l'entretien de groupe permettra de recueillir compte tenu des spécificités du dispositif.

La deuxième partie de l'article concerne les étapes de recueil et du traitement des données; certaines sont semblables aux étapes courantes d'analyse des données et d'autres sont davantage colorées de la spécificité du dispositif.

La troisième partie propose des précautions à prendre afin d'assurer la qualité de l'analyse, en mettant l'accent sur ce qui a trait aux données provenant de l'entretien de groupe.

Nous adoptons une perspective résolument pratique, faite de conseils, de balises, d'éléments à prendre en compte lorsqu'un tel dispositif a été choisi. Nous ne considérerons donc que le traitement général des données sans nous attacher à la façon de mener des entretiens de groupe, sauf dans les cas où certaines caractéristiques (par exemple le rôle de l'animateur ou des participants) ont un impact sur l'analyse des données.

### **Première partie : préparer la collecte de données**

L'entretien de groupe, comme son nom l'indique, suppose un groupe, un animateur et une discussion entre ces personnes. Les raisons qui motivent tant le choix du dispositif, la sélection des partenaires et de la nature des interactions auront des incidences sur le type de données à recueillir et la façon de les analyser. Voyons de plus près ces incidences.

#### ***Questions préalables***

L'accumulation de précisions méthodologiques constatée dans les ouvrages sur l'entretien de groupe est induite par l'ajout, au fil des ans, de motifs, de nuances, d'objectifs, d'usages diversifiés qu'a engendré l'utilisation de l'entretien de groupe. Comment un chercheur peut-il y tracer son propre chemin et mettre en place un dispositif de recherche?

L'une des premières réponses à donner est de déterminer la raison pour laquelle des entretiens de groupe **doivent** être tenus. Cette réponse aura une incidence sur la suite de la collecte de données.

- Quels sont les univers interprétatifs initiaux du chercheur? Comme le notent Paillé & Mucchielli (2003, p. 45), il s'agit de clarifier la posture du chercheur, ses cadres interprétatifs, ses *a priori* qui ont une incidence sur le cours de la recherche.
- Quels impératifs amènent à choisir l'entretien de groupe? Des impératifs économiques (au demeurant fort recevables) n'obligeront pas aux mêmes dosages et aux exigences que des impératifs politiques ou scientifiques.
- Quels types de données les entretiens de groupe permettront-ils de recueillir mieux que tout autre instrument mis en place dans la recherche? Voilà un aspect qui aura des répercussions sur le rôle de l'animateur et sur le déroulement des discussions et qui, d'une certaine façon orientera, par la suite, l'analyse des données.
- Qu'est-ce qui est attendu du groupe? Voilà une question qui aura des impacts sur la constitution de l'échantillon et sur le déroulement et l'analyse des discussions.

***L'échantillon : combien de groupes? Combien de personnes?***

Tous les manuels apportent des précisions, parfois contradictoires il faut le souligner, quant à la constitution de l'échantillon. Le nombre de personnes par groupe oscille entre 4 et 12, 8 ou 10 étant la moyenne. Quant au nombre de groupes, aucune précision n'est donnée. Des impératifs économiques (proximité, fonds disponibles, disponibilité des personnes) politiques (fonction, rôle, impact) ou culturels (milieux, proximité des acteurs, traditions) peuvent baliser la constitution de l'échantillon, que l'on peut qualifier d'intentionnel. Il me semble aussi y avoir des différences entre un contexte de recherche-action où les partenaires se connaissent et travaillent ensemble et d'autres types de recherche où la nature des relations entre les partenaires à la recherche est moins étroite. Il en est de même pour la constitution de groupes dans les cultures de tradition orale (Aubel, 1994; Simard, 1989). Les impératifs sont très différents et répondent à des critères distincts et un chercheur, naviguant dans ces eaux, verra à adapter la constitution de ses groupes aux caractéristiques, aux coutumes de cet environnement qu'il connaît bien. Ces caractéristiques devront être notées, car elles auront une incidence lors du codage.

Car, selon moi, l'essentiel pour un chercheur est de créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue (objectif propre à l'entretien individuel, par exemple), mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relie, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou

leurs opinions, objectifs qui sont justement visés par ce dispositif. Il s'agit donc d'un échantillon intentionnel, argumenté, dont la constitution répond aux exigences de la méthode retenue.

En effet, les raisons qui motivent le choix des participants doivent être explicitées par le chercheur, car, comme je l'ai précisé, elles auront une incidence lors du codage des données. Il sera important, lors de la transcription des données, d'avoir précisé non seulement les noms des personnes, mais aussi, le cas échéant, les fonctions qu'elles occupent ou encore les motifs qui ont amené le chercheur à les sélectionner. Ces informations, intégrées à l'analyse des propos et surtout à l'analyse des échanges, permettront de comprendre le sens des idées qui sont développées ou encore les racines des oppositions.

Deux autres aspects sont à considérer lors de la préparation des entretiens, aspects qui ont des incidences sur la collecte et le traitement des données. Ces aspects sont en lien direct avec les raisons pour lesquelles l'entretien de groupe a été choisi. Il s'agit du rôle de l'animateur et de celui des participants.

#### ***Rôle de l'animateur et prise en compte de ses interventions***

Le rôle dévolu à l'animateur fait l'objet de très nombreuses précisions dans les manuels et il est à ce point lourd et contrasté que peu oseraient s'y aventurer sans une longue formation préalable (Greenbaum, 1997; Morgan, 1993; Puchta, & Potter, 2004).

Considérant cette diversité, souvent à mon avis injustifiée, les trois fonctions établies par Blanchet (1982) à propos de l'entretien d'enquête, demeurent éclairantes :

- Premièrement, la fonction de *production* : on y assigne les interventions de type ouverture, relance, tour de parole, demande de précisions.
- Deuxièmement, la fonction de *confirmation* : on y associe la confrontation, la corroboration, la reformulation.
- Troisièmement, la fonction *d'orientation* : on y associe la recentration des propos, la relance thématique, les déductions, les mises en parallèle.

Ainsi, le rôle de l'animateur s'inscrit à deux niveaux, imbriqués : le maintien de la communication et du climat socioaffectif de la discussion et la centration sur les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de groupe fait appel.

La première et la troisième fonction posent peu de problème quant au traitement des données puisqu'elles concernent des tâches que l'on pourrait relier à l'exploration d'une thématique (avec plus ou moins de profondeur). On les retrouve d'ailleurs au cœur de l'entretien individuel. Quant à la deuxième, celle qualifiée de confirmation, elle suppose un rôle davantage actif de l'animateur dans la structuration des idées émises par les participants, et, le cas échéant, dans l'élaboration de la pensée du groupe. Il conviendra dès lors, si tel est le cas (selon les objectifs de la recherche) de traiter ces échanges de façon spécifique. Nous verrons que plusieurs auteurs proposent des avenues intéressantes pour analyser les échanges entre les participants et entre l'animateur et les participants; toute confrontation ou corroboration n'est pas perçue comme un faux pas de la part de l'animateur, mais plutôt comme une stimulation à l'émergence de discussions argumentées.

Je voudrais ajouter une précision : il est toujours intéressant, tout comme à la suite d'un entretien individuel, de faire, avec les participants, un retour sur la discussion lorsque le tout est terminé et que les enregistreuses sont fermées. Lors d'un café, le chercheur risque d'en apprendre encore et de façon différente; la discussion se poursuit, informellement et permet de mieux saisir les enjeux et les non-dits. Ces données doivent être intégrées au corpus.

### *L'interaction entre les personnes*

Nul ne met en doute que la pression du groupe a un impact sur les réponses individuelles; certains parlent même de distorsions et, de ce fait, cherchent à atténuer le jeu des influences au travers des interventions de l'animateur. Il existe donc des liens entre le « travail » de l'animateur qui dirige la discussion et celui du groupe dans l'élaboration du corpus de données. Certains cherchent, au contraire, au travers du jeu des interactions, à faire surgir des positions contrastées et à permettre l'émergence des registres d'argumentations qui les soutiennent.

Afin de prendre position sur cet aspect spécifique, le chercheur doit revenir aux objectifs de sa recherche et aux questions auxquelles il veut des réponses au travers d'entretiens de groupe. Faut-il au non, dans ce contexte spécifique, prendre en compte les interactions, minimiser les influences? Pour ce faire, quel sera le rôle dévolu à l'animateur? Voilà les questions auxquelles le chercheur doit apporter une réponse argumentée. Sa réponse aura aussi des incidences sur le type d'analyse qui sera faite du matériel (aspect linguistique ou discursif de l'argumentation, aspect des interactions sociales, étude des échanges).

Par exemple, si on cherche à faire émerger et clarifier certains aspects d'un phénomène, les interventions seront différentes que si l'on cherche à

contraster les opinions, opposer les valeurs ou les visions du monde des participants. Dans cet esprit, le groupe assume un certain contrat : à la fois participer activement à la discussion et approfondir le sujet de la discussion.

Dans des recherches évaluatives (Connaway Silipigni, 1996) ou des recherches-actions, le rôle du groupe revêt un caractère spécial qui mène souvent à des choix d'actions à entreprendre. On comprend dès lors que les moments d'argumentation, de jugement, d'énonciation de valeurs, de résistances seront essentiels à retenir dans l'analyse des données.

### **Deuxième partie : traiter les données**

Cette deuxième partie aborde la préparation du corpus de données et leur analyse. Il existe, en recherche qualitative, une large panoplie de types d'analyse des données et cela, indépendamment du dispositif utilisé pour les recueillir. Certaines sont rattachées à des méthodes (telle la *grounded theory*), d'autres ont été élaborées pour traiter des données qualitatives (l'analyse de contenu telle que présentée par l'Écuyer (1989) ou l'analyse par théorisation ancrée telle que présentée par Paillé (1994). Bien que les étapes soient ordonnancées, la plupart des auteurs soulignent le mouvement de va-et-vient entre les données et l'analyse.

Si l'on considère l'entretien de groupe, le chercheur doit, dès le départ, envisager différentes perspectives; il peut considérer le groupe ou l'individu dans le groupe ou encore les individus comme représentants d'une culture, comme éléments d'une classe sociale. Ses choix orienteront l'analyse et, par ricochet, la théorisation. Il lui revient de décider du type d'analyse qui sera conduite; ceci dépend des questions ou des objectifs de recherche, du cadre de référence, de l'expérience ou des préférences du chercheur, de la contribution attendue des auxiliaires de recherche lors des analyses (en effet, de jeunes chercheurs en formation peuvent coder des données, mais leur compétence à théoriser est moindre), des types de résultats et de la profondeur attendue, du temps et de l'argent disponibles.

Voici quelques indications sur les étapes essentielles de l'analyse qui s'inspirent de l'article de L'Écuyer (1989) sur l'analyse de contenu qui, selon moi, se retrouvent dans tout devis; les aspects spécifiques à l'analyse des entretiens de groupe sont précisés tout au long de la description.

#### ***Phase de préparation***

Tout matériau colligé demande qu'on l'apprivoise, l'approfondisse puis, à la lumière des intuitions, que des décisions soient prises quant à sa transcription et à l'amorce des analyses.

*a) S'appropriier le contenu*

Avant de *s'atteler* à la transcription intégrale des entretiens de groupe, il est très utile de faire ce que les auteurs qualifient de lecture flottante en réécoutant ou en visionnant certains enregistrements. S'appropriier le contenu certes, mais aussi la logique des discours individuels et des échanges est une tâche qui nécessite intuition et logique, au cœur de ce moment de réflexivité. Le chercheur fait alors un retour sur le corpus et laisse flotter son imagination, son intuition tout en demeurant attentif aux *flashes* qui lui traversent l'esprit. Il ordonne alors les documents et retient ceux qu'il estime les plus riches. Si le travail de collecte a été fait par des auxiliaires, il discute avec les personnes des entretiens de groupe et ils conviennent ensemble du corpus par lequel le travail de transcription s'amorcera.

*b) Transcrire*

Que faut-il transcrire? tiendra-t-on compte du non verbal, des silences? prendra-t-on en compte la construction du sens au travers des interactions entre divers participants? convient-il de faire des résumés ou des synthèses? N'importe laquelle de ces pistes peut être retenue selon les visées poursuivies. La décision revient au chercheur.

*c) Choisir l'unité d'analyse*

Comme pour toute analyse, le chercheur décide de ce qui sera préférable : l'unité peut être un mot, une phrase, un paragraphe ou encore l'une de ces unités tout en repérant des sections entières où les échanges présentent un intérêt certain. On ne peut passer sous silence le fait que plusieurs utilisateurs de l'entretien de groupe adoptent une perspective quantitative et calculent les occurrences des termes. Si tel est le cas, l'unité sera vraisemblablement le mot.

*d) Préparer les outils pour le codage*

Il peut être très utile de revoir les cadres de référence, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses (qui ont souvent émergé lors de la collecte). Certains chercheurs, dont Duchesne & Haegel (2005, p. 108) proposent l'élaboration de grilles de lecture ou de fiches de codes provisoires pour faciliter le repérage.

***Phase d'analyse***

Coder, catégoriser, décrire puis modéliser ou théoriser constituent des actions auxquelles tout chercheur, quel que soit le type de données qu'il considère, doit s'astreindre pour comprendre le phénomène qu'il investigate. Il est devant des témoignages verbaux, transcrits (donc déjà interprétés) desquels il a à dégager un sens, une réponse aux questions qu'il a posées. Nous précisons, au passage, les éléments à prendre en compte en ce qui concerne spécifiquement

les entretiens de groupe tout en donnant un bref aperçu de l'opération elle-même.

*a) Coder*

Le codage est une démarche heuristique où il s'agit de relier les données aux idées sur les données afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. Selon la perspective retenue,

Les codes sont ordinairement rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994, p.56 dans Coffey & Atkinson, 1996, p.28)

Tesch (1990) qualifie ce mouvement de décontextualisation et recontextualisation. Les données appartiennent donc à deux univers (*pool of meaning*) celui du contexte d'où elles sont tirées et le nouveau contexte où elles sont intégrées. *Décontextualiser* pour générer des concepts et un mouvement inverse où l'on étend, on transforme ou on *reconceptualise* les données ouvrant ainsi la voie à de nouvelles avenues analytiques. Anselme Strauss avait souligné cet aspect spécifique de la réduction des données et des différents sens que le terme pouvait recouvrir lorsqu'il parlait d'*interacting with and thinking about the data*. Certains auteurs mettent plutôt l'accent sur la simplification, la réduction, la condensation.

Il y a donc, dès le codage, un passage des propos de tel participant sur tel sujet aux données colligées (provenant de plusieurs participants) sur tel aspect du phénomène à l'étude. Il y a identification et réorganisation des données permettant ainsi de penser les données différemment.

Dès l'étape de codage des données des entretiens de groupe, il s'agit de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte (thème, animateur et ses interventions, interactions au sein du groupe) ou des précisions temporelles.

Comme dans tout codage, le travail peut se faire :

- avec les mots des gens, de tous les jours (théorisation enracinée) appelés *in vivo*;
- avec les mots de la science (cadres de référence, questions de recherche ou thèmes abordés) ils sont théoriquement construits dans la mesure où cet aspect est fortement présent dans la recherche;
- avec des codes mixtes (i.e. ouverts et fermés);
- à partir de codes émergents;

- avec des mots ou des messages clés;
- à partir de résumés concernant les options, l'argumentation.

Pour respecter la polysémie des échanges dans les entretiens de groupe, un même élément peut être codé sous plusieurs codes. Ceci permettra, entre autres, de relier les différents codes entre eux de manière à faire émerger des catégories et des relations entre les catégories. Ces problèmes sont maintenant facilement résolus par les différents logiciels à la disposition du chercheur. Ils offrent la possibilité d'associer les unités aux personnes, aux moments dans la discussion ou à tout autre élément jugé significatif.

Kelle, Prein & Bird (1995, pp. 55-56) font remarquer que le repérage d'un phénomène complexe et significatif est une tâche qui fait appel à des opérations intellectuelles exigeantes. Il s'agit non seulement de colliger les différentes manifestations qui sont reliées au phénomène, mais aussi, en codant, d'analyser le phénomène pour en comprendre l'organisation, la structure, la dynamique, les patterns, etc. surtout dans la perspective où les termes du cadre conceptuel sont utilisés dès le départ pour nommer les éléments.

De la qualité du codage découleront la qualité et la profondeur de l'analyse; le travail peut certes être fait par des auxiliaires, mais le rôle du chercheur est primordial dans l'établissement des codes et l'adéquation entre des données brutes et les codes auxquels elles sont rattachées.

Lors du codage, les sections d'entretien présentant un intérêt sont repérées et mises de côté pour faire l'objet d'analyse plus approfondie. Ceci peut se faire avant ou après le codage, mais des marqueurs ont avantage à être utilisés dès le départ.

#### *b) Catégoriser*

La catégorie est un concept, de nature scientifique (ou un terme spécialisé), qui établit une relation (qui reste à définir) entre plusieurs autres concepts qui sont présents dans le phénomène à l'étude.

Il faut porter une grande attention à cette opération, sorte de passage du sens commun au phénomène scientifique à l'étude. Il convient de définir avec le plus de rigueur possible des catégories (conceptuelles) sous lesquelles les différents codes (donc les données) seront regroupés. Les catégories constituent des genres de matrices de signification. Dans ce sens, on peut nommer les différentes dimensions du phénomène à l'étude, les relations qui sont établies entre les codes pour constituer un univers de signification. On peut s'aider d'une carte conceptuelle, de réseaux notionnels et, dans le cas des échanges, de représentations visuelles.



### *c) Décrire le phénomène*

Les voies d'analyse que j'ai pu répertorier sont de quatre types. Certaines ont été élaborées spécifiquement pour les entretiens de groupe. Les manuels traitant de l'entretien de groupe les mentionnent, mais sans référer spécifiquement à des recherches les illustrant.

1. Tout d'abord la voie la plus fréquente, celle de la décontextualisation par le code, la catégorisation et au terme la remise en contexte sous forme de modèle plus ou moins élaboré, tissant des liens avec les cadres de références préalables et nuancant ou contrastant au besoin des aspects spécifiques. On voit ce type d'analyse dans la mise à jour de pratiques, d'opinions ou de croyances.

2. À partir d'une grille issue du cadre conceptuel, l'élaboration de portraits ou de types, de cas déviants, etc. Ces esquisses se tracent à partir des manières dont les participants prennent position, construisent leur argumentation (Baribeau, 2004; Baribeau, Lebrun & Blondin, 2004).

3. Les catégories peuvent aussi donner naissance à des thématiques où l'analyste cherche à distinguer des convergences, des divergences. Chaque pôle est ainsi caractérisé synthétisé et mis en contraste avec les autres. (Duchesne & Haegel, 2005)

4. Enfin, un codage où le corpus est réduit à des codes soumis à des traitements statistiques plus ou moins sophistiqués donnant lieu à des fréquences d'occurrence.

Tout au long de ce processus, le chercheur peut s'aider de grilles de lecture (Duchesne & Haegel, 2005, p. 108) ou encore revenir à des cartes conceptuelles présentant les théories et les cadres de référence à la source de ses questions de recherche. Les nombreux outils proposés par Huberman & Miles (1991) et par Van der Maren (1995, pp. 448-461) peuvent aussi soutenir la lecture et la compréhension du phénomène. Des outils similaires peuvent être utilisés dans d'autres contextes et recourir à différents plans de présentation, proches de la modélisation. À cet effet, Coffey & Atkinson (1996) ouvrent plusieurs pistes qui peuvent servir pour l'analyse de données qualitatives.

### ***Analyser les échanges***

Des canevas spécifiques peuvent être utilisés, particulièrement en ce qui a trait aux échanges et aux discussions. Ces canevas peuvent aussi être utilisés sur des corpus où il n'y a pas eu d'échanges ou de discussions, à proprement parler.

- En recherche-action ou en recherche formation (Boutin, 2007), on peut utiliser une grille de lecture proche de la résolution de problème; on regroupe alors les données sous les paramètres suivants : situation

présente; situation désirée; freins ou obstacles; conditions favorables ou défavorables; actions envisagées.

- Le déroulement temporel démontrant l'évolution des positions en dégagant les nuances, les résistances, les solutions trouvées.
- Le repérage et la narration d'événements ou de moments sensibles où il y a présence d'émotions vives, de valeurs, d'image de soi, d'autorité, de faits vécus racontés et corroborés, du regard de l'autre, d'argumentation (évaluation et justification) et de marqueurs forts dans le discours (Baribeau & Lebrun, 2000; Duchesne & Haegel, 2005; Kitzinger & Farquhar, 1999).
- On peut aussi adopter un plan dialectique; thèse : affirmations positions; antithèse : contradictions internes, conflits, valeurs en jeu d'opposition; synthèse : plans de réponses.
- Les points de vue peuvent être condensés selon différents paramètres tels, avantages; inconvénients; solutions possibles; résistances. (Streiffler, 1982, pp. 584-587).
- L'analyse de conflits (de type diagnostic) peut retenir la forme de : ce qui ne va pas, qui le dit et comment il le dit; améliorations souhaitées; conséquences appréhendées; degré d'adhésion des différents acteurs.

Remarquons que les plans dialectique, d'énonciation de points de vue et d'analyse de conflits permettent d'intégrer les interventions de l'animateur et les réactions des participants.

De nombreux devis de recherche qualitative comportent un cadre conceptuel qui a supporté la collecte et présidé aux opérations de codage et de catégorisation; les nouvelles données s'y intègrent donc aisément. Certaines études demeurent d'ailleurs au niveau de la description en soulignant les aspects nouveaux qui confirment, nuancent (ou plus rarement infirment) les théories retenues au départ. Nous pouvons repérer ce type d'analyse dans des devis mixtes.

### ***Théoriser***

Délaissant résolument des visées exploratoires, plusieurs recherches poursuivent des fins de théorisation.

Legendre (1993, p. 1357) précise qu'une théorie est

Un ensemble structuré et cohérent de concepts, de définitions, de propositions, de modèles, de principes et de lois concernant un objet ou un phénomène dans le but de décrire, d'expliquer, d'interpréter, de prédire ou de prescrire.

Dans cet optique, il est légitime de penser qu'un chercheur pousse sa réflexion jusqu'à la modélisation, organisant ses données de façon plus ou moins structurée afin de rendre compte de la réalité étudiée dans ses composantes constitutives et dans la dynamique des interactions entre les différentes composantes. Il est tout aussi plausible que cette réflexion le conduise à prédire, ou encore à prescrire des actions qu'il conviendrait de mettre en œuvre.

Le produit de la recherche dépendra à la fois des questions initiales et de la qualité des données recueillies. Il me semble que le défi majeur de recherches utilisant plusieurs instruments, dont l'entretien de groupe, consiste dans la mise en relation des banques de données qui permet l'accès à un corpus émanant de plusieurs sources. Il s'agit non seulement de trianguler les données et d'identifier celles qui sont communes à plusieurs instruments mais aussi, et j'ajouterais surtout, de mettre en lumière celles que les entretiens de groupe ont permis de recueillir.

Le processus amène le chercheur à dépasser la description des faits et avancer dans la voie de la théorisation, souvent partielle, du phénomène. L'analyse du réseau de rapports, de relations entre les différents éléments est une opération d'aller-retour entre les données et la théorie de façon à remettre en cause les hypothèses ou ses intuitions antérieures.

Certaines recherches, par exemple la recherche-action ou la recherche évaluative n'ont pas pour fin la théorisation, mais la prise de décision dans un contexte particulier en vue de l'action.

Tout ce que j'ai pu constater dans les études que j'ai consultées, c'est qu'il y a un saut entre les phases d'analyse et de compréhension et celles où il faut évaluer et décider en vue d'agir.

Lorsqu'il est question d'apprécier différents arguments en vue d'agir, le jugement (de fait et de valeurs) entre en ligne de compte et Checkland (1981) résume bien cette différence en parlant de deux mondes : celui de la théorie et celui de la réalité (Schön (1983) dirait l'univers de la théorie et l'univers des professions). Les actions entreprises répondent alors davantage à des critères de désirabilité et de faisabilité qu'à des critères de validité et de fiabilité. À la lumière de ces critères, le chercheur revoit, dans les entretiens de groupe, les points de vue contrastés, analyse les conflits et propose des pistes d'action parmi lesquelles un choix devra être fait.

### **Troisième partie : assurer la qualité de l'analyse**

Savoie-Zajc (1996, p. 265) souligne, dans la présentation des critères de validation des méthodes qualitatives, que la plupart des auteurs, à la suite des

travaux de Lincoln & Guba (1985), ont adopté la voie de la reformulation des critères et leur adaptation au contexte d'une recherche qualitative.

Pour ma part, et après avoir considéré l'ensemble des propositions, je suis revenue aux critères usuels de validité, de fidélité et d'objectivité, en essayant de voir de quels biais un chercheur doit se prémunir pour assurer la qualité de sa recherche et la façon dont une recherche qualitative peut répondre à ces biais, que cette recherche soit qualitative ou quantitative. Je vais donc reprendre l'argumentation à partir des critères usuels et préciser les éléments à prendre en compte en ce qui concerne l'entretien de groupe.

Considérons tout d'abord la validité interne qui concerne les liens entre les données recueillies (c'est-à-dire les représentations, les valeurs, les croyances, les attitudes des sujets) et les analyses effectuées sur ces données. Le chercheur tient à s'assurer que ses analyses soient crédibles, authentiques. Les précautions suivantes aideront le chercheur à bien y répondre : les rôles des différents partenaires sont clairement définis et ont fait l'objet de consensus; le contrat de communication entre l'animateur et le groupe est clair; les codes et les catégories sont définis en relation étroite avec le cadre conceptuel; il en est de même pour les différents outils qui aident à l'analyse (canevas tels que définis aux pages 12 et 18).

La validité externe du processus, c'est-à-dire la relation entre la problématique et les résultats compte tenu du caractère unique de la situation étudiée (certains parlent de pertinence ou de transférabilité ou de cohérence interne) peut être assurée par : un échantillon justifié et argumenté, une description des caractéristiques des participants et une prise en compte de ces informations dans l'analyse des échanges, l'analyse entre les différents entretiens de groupe qui ont été conduits. L'expérience et les connaissances du chercheur lui permettent d'estimer la qualité des informations obtenues et des analyses entre les différents groupes qui ont été menées. Ces précautions lui permettent d'avancer qu'au-delà de l'unicité de la situation ou du phénomène, les résultats obtenus pourraient être ressemblants dans des contextes similaires.

La fidélité (ou fiabilité, stabilité dans la collecte de données) est garantie, au départ, par la justification du choix du dispositif et la triangulation des données, ce qui permet de s'assurer que des biais ne découlent pas de l'entretien de groupe. Un chercheur peut aussi s'en assurer par la saturation des données recueillies. En effet, prévoir des modalités d'observation ou de collecte variées et dont les résultats peuvent être comparés entre eux permet de contrer les biais relatifs aux limites de chaque dispositif et d'atteindre la stabilité.

Dans le but d'atteindre l'objectivité (d'aucuns préfèrent parler d'intersubjectivité), on peut penser que la subjectivité du chercheur puisse être balisée par la triangulation des sources, la réflexivité sur le processus ou la mise à jour de ses valeurs et de ses croyances ou par le recours à un observateur externe. De plus, une analyse des interventions de l'animateur en regard du contrat de communication et l'émergence d'une pensée du groupe au travers des interactions entre les personnes constituent des preuves que des précautions ont été prises pour s'assurer que les résultats obtenus ne sont pas biaisés par les valeurs personnelles du chercheur.

Dans le cadre de recherches-actions ou de recherches évaluatives, les critères de désirabilité et de faisabilité sont aussi (et peut-être davantage) considérés. Les décisions à prendre ou les voies d'actions sont soumises aux partenaires pour susciter la discussion, recueillir leur assentiment et assurer leur engagement.

On comprendra que le chercheur n'a pas à mettre en place l'ensemble de ces exigences, mais à choisir celles qui lui semblent répondre le mieux aux exigences de rigueur scientifique, compte tenu de sa recherche.

J'espère que les perspectives que j'ai énoncées pourront éclairer un chercheur qui décide d'utiliser les entretiens de groupe. Ce dispositif est très intéressant et les données qu'il permet de recueillir sont riches et stimulantes. J'espère surtout que cela n'étouffera pas le processus d'analyse, mais montrera plutôt que le chercheur dispose d'une grande marge de manœuvre. Le traitement des données présente des étapes dont certaines sont semblables aux étapes courantes d'analyse des données et d'autres qui sont davantage colorées de la spécificité de l'entretien de groupe, ce qui permet de tisser des liens étroits entre les buts visés et les résultats attendus. Cette souplesse permet donc d'adapter constamment l'analyse aux visées de la recherche. Ajoutons pour terminer que la qualité du processus s'apprécie souvent en retournant aux partenaires; ces derniers considèrent les résultats, y retrouvent leur expérience personnelle; pour eux, la recherche constitue une expérience d'apprentissage, une révélation, pour eux-mêmes, d'un phénomène qu'ils ont bien voulu partager avec un chercheur.

## **Références**

- Aubel, J. (1994). *Guide pour des études utilisant les discussions de groupe*. Genève : Bureau international du travail.

- Baribeau, C. (2004). Les profils d'adolescents lecteurs. Dans M. Lebrun (Éd.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp. 219-245). Montréal : MultiMondes.
- Baribeau, C., & Lebrun, M. (2000). Analyse d'incidents critiques en formation des maîtres. Dans C. Lessard, & C. Gervais (Éds), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer* (pp. 263-280). Montréal : Publication de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Baribeau, C., Lebrun, M., & Blondin, D. (2004). Pour mieux connaître nos adolescents lecteurs. *Québec français*, 132, 75-78.
- Blanchet, A. (1982). Épistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. *Bulletin de psychologie*, 26(358), 187-194.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Checkland, P.B. (1981). *Systems thinking, systems practice*. New York : Wiley.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks : Sage
- Connaway Silipigni, L. (1996). Focus group interviews. A data collection methodology for decision making. *Library Administration & Management*, 10(4), 231-239.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Greenbaum, T.L. (1997). *Handbook for focus groups research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks : Sage.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Kelle, U., Prein, G., & Bird, K. (1995). Computer-aided qualitative data analysis : theory, methods and practice. Thousand Oaks : Sage.
- Kitzinger, J., & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of « sensitive moments » in focus group discussion. Dans R.S. Barbour, & J. Kitzinger, *Developing focus group research. Politics, theory and practice* (pp.156-172). Thousand Oaks : Sage.
- L'Écuyer, R. (1989). L'analyse développementale du contenu. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 1, 51-80.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.

- Lincoln, U.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks : Sage.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups. Advancing the state of the art*. Thousand Oaks : Sage.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Thousand Oaks : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Validation des méthodes qualitative (critères de). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 264-265). Paris : Armand Colin.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Québec : Mondia.
- Streiffler, F. (1982). *L'interview de groupe*. *Revue suisse de sociologie*, 8(3), 567-590.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York : Falmer Press.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

*Colette Baribeau* professeure titulaire associée au Département des Sciences de l'éducation de l'UQTR (méthodologie qualitative et didactique du français); M.A. en littérature (McGill), M.A en éducation (UQTR), Ph.D. en éducation (U. de Montréal). Contributions à diverses thématiques de recherche : l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage du français chez les étudiants en formation initiale des maîtres, les attitudes et habitudes de lecture des adolescents, l'élaboration d'un dictionnaire du français standard au Québec. Intérêt particulier pour les méthodologies qualitatives et l'analyse de données. À la retraite depuis cinq ans, elle s'occupe de pédagogie universitaire et de projets d'intervention communautaire et est activement engagée dans l'ARQ.

# Revue de trois publications portant sur l'analyse secondaire en recherche qualitative<sup>1</sup>

**Vincent Beaucher**, Doctorant

---

Université de Sherbrooke

## Résumé

Peu de livres traitent de l'analyse secondaire en recherche qualitative. Et lorsqu'il est possible d'en trouver, rien n'assure que l'auteur en question possède une conception de l'analyse secondaire qui rejoint la nôtre. En effet, il existe plusieurs types d'analyses secondaires en recherche qualitative et il s'agit d'un des points que nous ressortons de la lecture des trois ouvrages étudiés dans le présent texte. Chacun des livres expose ainsi une vision de l'analyse secondaire et abordent des thèmes – les processus, les formes, l'éthique, etc. – qui les distinguent et qui, dans une certaine mesure, peuvent les rendre complémentaires. Ce sera au lecteur-chercheur de trouver ici une approche qui lui sied; c'est en ce sens que les courtes présentations contenues dans ce texte se veulent des outils en vue de recherches méthodologiques plus approfondies.

## Mots clés

ANALYSE SECONDAIRE, MÉTA-ANALYSE QUALITATIVE, MÉTASYNTHÈSE, MÉTAÉTUDE, MÉTHODES, ÉTHIQUE, GUIDE

## Introduction

Depuis quelques années déjà, l'analyse secondaire en recherche qualitative connaît un essor. Il y a plusieurs raisons pour faire de l'analyse secondaire, tout comme il existe plusieurs façons d'en faire. Par exemple, pour certains, il s'agira simplement de réutiliser des données primaires, alors que pour d'autres, une réinterprétation de ces données s'avère nécessaire. Plusieurs articles traitant d'analyse secondaire en recherche qualitative ont été rédigés ces dernières années, mais un constat demeure, lorsqu'il est question de livres, plus élaborés et plus intégrateurs que des articles, une certaine rareté apparaît. Or, nous avons déniché au fil de nos recherches sur l'analyse secondaire trois ouvrages que nous croyons pertinent de présenter ici dans un court texte qui se veut



explicitement descriptif, bien que nous émettions à l'occasion quelques critiques ou questionnements sur les propos des auteurs. En fait, nous voulons essentiellement partager ces trouvailles, lesquelles se révéleront particulièrement utiles aux chercheurs qui désireraient se familiariser avec l'analyse secondaire sous une forme ou une autre, et ce à travers divers aspects – l'historique, les objectifs, les variantes, les bénéfices, les limites, etc. - ou encore diverses méthodes – la méta-analyse, la métasynthèse, la métaétude, la métaethnographie, etc. -. De plus, même si nous comparons entre eux chacun des livres, il ne s'agit pas de déterminer lequel est le « meilleur » ou présente de la « vraie » analyse secondaire, mais plutôt d'être en mesure de voir ce qui les distingue. Finalement, élaborer sur les différents concepts et méthodes majeurs en lien avec l'analyse secondaire n'est pas l'objet de notre propos, quoique nous apporterons les précisions nécessaires à une bonne compréhension lorsqu'opportun.<sup>2</sup>

Ainsi, les trois livres en question, tous assez récents, sont *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis* (Paterson, Thorne, Canan & Jillings, 2001), *Handbook for synthesizing qualitative research* (Sandelowski & Barroso, 2007) et *Reworking qualitative data: The possibility of secondary analysis* (Heaton, 2004). Un élément intéressant sera de noter les différences et les similarités à propos l'analyse secondaire selon les diverses auteures vues ici; on constatera qu'il reste probablement un certain « ménage conceptuel » à effectuer pour stabiliser la notion d'analyse secondaire en recherche qualitative et lui donner éventuellement la place qui lui revient.

***Meta-study of qualitative health research : A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis (Paterson, Thorne, Canan & Jillings, 2001)***

Structure du livre : (1) Introduction; (2) Laying the groundwork for meta-study; (3) The retrieval and assessment of primary research; (4) Meta-data-analysis; (5) Meta-method; (6) Meta-theory; (7) Meta-synthesis; (8) Evaluation, dissemination, and future challenges; (A) Primary research appraisal tool; (B) Table of primary research features.

Paterson et al. proposent un regard approfondi sur l'approche de la métaétude, se basant entre autres sur l'article de référence qu'a écrit Zhao en 1991 (*Metatheory, metamethod, meta-data-analysis : what, why, and how?*). L'intérêt de lire à propos de ce qu'est la métaétude vient principalement de quatre points : (1) Paterson et son équipe ont travaillé avec la métaétude pendant plusieurs années et elles présentent ce qu'elles en retirent avec des exemples concrets; (2) le *background* de la métaétude est très bien explicité et

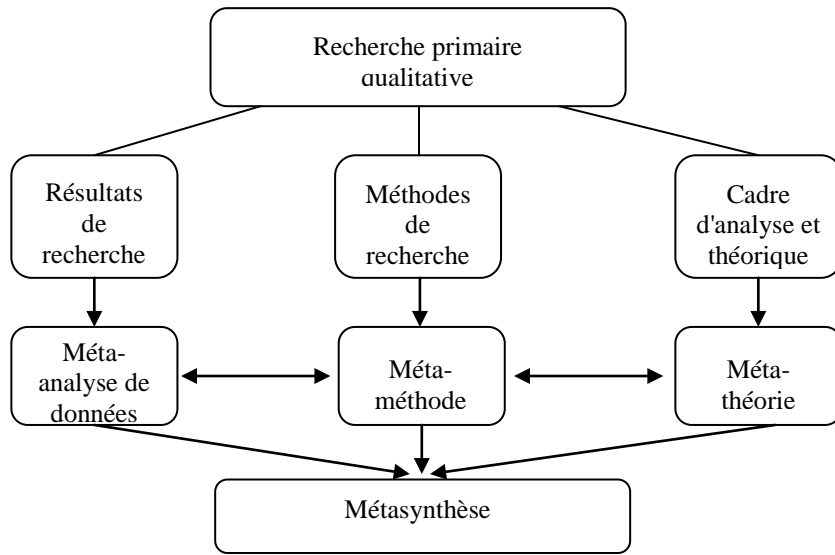
vulgarisé, le premier chapitre étant un incontournable pour quiconque voudrait se renseigner sur la métaétude et une forme d'analyse secondaire de recherches qualitatives; (3) les différentes étapes de la métaétude sont exposées de façon claire, distincte et intelligente; et finalement, (4) Paterson et al. innovent en proposant d'accoler à la métaétude un processus de métasynthèse, une approche abordée différemment d'autres auteurs traitant du sujet.

Pour comprendre un peu mieux l'essence de cet ouvrage, nous jugeons intéressant de présenter quelques-uns des éléments que l'on retrouve dans l'introduction (chapitre 1). Ainsi, les chercheuses y expliquent pourquoi elles ont choisi de travailler avec la métaétude et quels liens il est possible de tisser avec la métasociologie, la métathéorisation, la métaethnographie ou encore la méta-analyse qualitative, d'autres techniques qui visent à concilier la recherche qualitative, les sciences sociales et l'analyse secondaire. Revoir brièvement ces approches permet de contextualiser la métaétude. Pour Paterson et al., il est important de considérer que la métaétude ne cherche pas à faire la synthèse de résultats issus de recherches (ce qui sera plutôt le rôle de la méta-analyse), mais plutôt comprendre qu'elle poursuit l'objectif de réanalyser des études portant sur un phénomène donné pour en tirer une nouvelle interprétation. Pour ce faire, la métaétude mettra en branle des processus telles la métathéorie, la métaméthode et la méta-analyse de données, chacun étant appliqué à différentes parties des recherches primaires étudiées. L'élément novateur qu'est la métasynthèse se veut ainsi le point culminant de ces opérations, reprenant ce qui est ressorti de chacune d'entre elles pour en dégager une interprétation nouvelle. Paterson et al. présentent un schéma qui permet de bien visualiser les interactions au coeur d'une métaétude (Figure 1).

Bien sûr, effectuer l'une ou l'autre des opérations de la métaétude n'est pas simple, d'autant plus que la réanalyse de chacune des parties demande une relecture, mais surtout une compréhension fine de la signification de ces points selon l'époque et les courants de recherche dans lesquels la recherche primaire étudiée s'inscrit. Il faut également essayer d'en arriver à une intelligibilité, par exemple, des fondements derrière la méthode utilisée pour saisir le sens de même que la portée des résultats qui en ressortent. Tous ces points sont l'objet des différents chapitres du bouquin et il convient de reconnaître que les auteurs font un bon travail d'explicitation et de vulgarisation.

Quelques éléments méritent d'être rapportés ici concernant les méthodes présentées dans le livre de Paterson et al. Tout d'abord, il est important de bien voir la métaétude comme étant une recherche effectuée sur d'autres recherches.

Figure 1 : Éléments d'une métaétude



Source: Paterson et al., (2001), p. 9.

En ce sens, elle représente, en quelque sorte, le sommet d'une série de construits et d'interprétations : le participant interprète son vécu et avance un construit au chercheur primaire, le chercheur interprète les données recueillies chez les participants et se propose de (re)construire le phénomène étudié; le chercheur secondaire analyse les études traitant d'un phénomène pour ressortir ce qu'en ont dit les chercheurs primaires pour finalement en arriver avec une (re)construction se voulant englobante, mais surtout possiblement différente. Il faut rappeler que la métaétude ne se veut pas une addition de résultats d'études, mais bien un exercice pour tenter de mettre à jour une réalité particulière sur un phénomène particulier. Les auteures reconnaissent par ailleurs d'emblée que les résultats d'une métaétude dépendront en grande partie du regard que portera chacun des chercheurs sur leur partie de la recherche (une métaétude se fait habituellement en équipe de recherche). Il n'est donc pas anodin de préciser que la métaétude proposera « une réalité particulière », puisqu'il en existe assurément plusieurs pour chaque phénomène étudié (dans le cas de l'équipe de Paterson, le rapport des patients au mal chronique, thématique présente tout au long du livre). Cela nous amène à une autre spécificité de la métaétude, à savoir qu'elle se base sur l'analyse de recherches primaires entières et non pas sur une nouvelle analyse des données primaires, ce qui est le cas dans une analyse

secondaire qualitative selon la conception de Thorne (1998) et de Paterson et al., conception que nous verrons plus loin dans cet article. Ainsi, dans le cadre d'une métaétude, le chercheur utilisera un ensemble de textes, par exemple tels que publiés dans diverses revues scientifiques, et non pas les verbatims d'entrevues qui auront servi à faire ces recherches.

Un dernier point mérite notre attention, soit l'idée qu'ont les auteures de la métasynthèse, au coeur de leur vision de la métaétude. Comme elles le notent elles-mêmes, cette façon de voir la métasynthèse ne fait pas l'objet d'un accord au sein de la communauté scientifique. Pour plusieurs, même s'il ne s'agit pas d'une méta-analyse qualitative, la métasynthèse demeure un exercice de synthèse complet en soi. Le modèle que propose Paterson et al. diffère en ce qu'il s'avère être la conclusion d'une série d'opérations (métathéorie, métaméthode et méta-analyse de données), retirant de chacune des données nécessaires à la construction d'une compréhension finale du phénomène étudié. Nous ne jugerons pas ici du bien-fondé de cette approche, mais force est de constater qu'il y a là une proposition intéressante et bien argumentée par les auteures.

***Handbook for synthesizing qualitative research (Sandelowski & Barroso, 2007)***

Structure du livre : (1) The urge to synthesize; (2) Conceiving the qualitative research synthesis study; (3) Searching for and retrieving qualitative research reports; (4) Appraising reports of qualitative studies; (5) Classifying the findings in qualitative research reports; (6) Synthesizing qualitative research findings : qualitative metasummary; (7) Synthesizing qualitative research findings : qualitative metasynthesis; (8) Optimizing the validity of qualitative research synthesis studies; (9) Presenting syntheses of qualitative research findings; (A) Reports in the qualitative metasynthesis project.

Le deuxième livre traité dans le cadre de cet article se rapproche du premier, mais se veut encore plus concret. De fait, Sandelowski et Barroso ont écrit ce *handbook* spécifiquement à l'intention d'étudiants en sciences infirmières, domaine à l'intérieur duquel se situe un bon nombre, sinon la majorité, des écrits en analyse secondaire de recherches qualitatives. Contrairement à Paterson et al. qui revisitent les études primaires dans leur globalité et à Heaton (2004) qui réutilise des données primaires (abordé dans le prochain résumé), Sandelowski & Barroso explicitent ici un processus qui vise précisément à synthétiser des données d'études complétées et ce, à l'aide de deux méthodes, soit le métarésumé qualitatif (chapitre 6) et la métasynthèse qualitative (chapitre 7). Les auteures prennent d'ailleurs soin (bien que très succinctement) de différencier leur approche de synthèse d'autres approches

telles le *background review*, le *narrative review*, les synthèses quantitatives, la métaétude ou encore l'analyse secondaire. Concernant cette dernière approche, elles spécifient qu'elle se base sur la réutilisation de données primaires (les verbatims, les grilles d'observations, etc., tels que vus dans le livre de Heaton) alors que leurs approches de synthèse se fondent sur les résultats d'études primaires.

Concernant les deux méthodes au cœur de ce livre, Sandelowski & Barroso diront du métarésumé qualitatif qu'il s'agit d'une approche qui, sans tomber dans le simplisme, analysera de façon quantitative les résultats issus d'un ensemble de recherches qualitatives dans le but de déterminer la fréquence et l'*effect size* de ceux-ci; concernant la métasynthèse qualitative, il sera davantage question d'une nouvelle interprétation tirée de l'analyse d'un ensemble de résultats provenant d'un corps d'études qualitatives traitant d'un sujet particulier. Dans le cas de la métasynthèse, l'analyse sera plus profonde et pour ce faire, les auteures proposent cinq techniques/outils – *taxonomic analysis*, *constant targeted comparison*, *imported concepts*, *reciprocal translation and synthesis of in vivo and imported concepts* et *event timeline* -, précisant qu'il en existe certainement d'autres. À noter que ces techniques ne sont pas celles qui mènent à la métasynthèse telle qu'explicitée par Paterson et al.

Le livre de Sandelowski & Barroso, visiblement réalisé dans l'optique d'en faire un manuel de cours de méthodes de recherche, est très intéressant et très complet en soi dans la mesure où un étudiant, ou un chercheur, désirant effectuer une synthèse de recherches qualitatives y trouvera un chemin à suivre, une quantité assez imposante d'informations et plusieurs exemples illustrant les propos des auteures. Ces deux derniers points deviendront par contre des faiblesses, surtout dû au fait que la présentation est lourdement handicapée d'un trop grand nombre de tableaux souvent très longs (parfois près de 30 pages!) et accompagné par un langage propre aux sciences infirmières. Celui désirant simplement se familiariser avec la synthèse de recherches qualitatives risque de s'y perdre à la longue. Néanmoins, il s'agit vraisemblablement d'un ouvrage à consulter pour quiconque aspire à se faire une tête sur la recherche qualitative de second degré. Nous voulons tout de même faire la même mise en garde que celle apportée concernant le livre de Paterson et al., à savoir que la conception de la métasynthèse que proposent les auteures dans cet ouvrage n'est pas la seule valable, qu'il existe d'autres façons de voir cette approche. En conclusion, un ouvrage résolument axé sur la pratique, mais qui présente quelques lacunes.

***Reworking qualitative data: The possibility of secondary analysis (Heaton, 2004)***

Structure du livre: (1) What is secondary analysis?; (2) From quantitative to qualitative secondary analysis; (3) Types of qualitative secondary analysis (4) Epistemological issues; (5) Ethical and legal issues; (6) *Modi operandi*; (7) The future of qualitative secondary analysis; (A) The literature review; (B) Criteria for the evaluation of qualitative research paper.

L'ouvrage que propose Heaton est relativement différent des deux précédents, s'attardant davantage à offrir un tour d'horizon de l'analyse secondaire qualitative, sur ce qui se fait dans divers pays aux pratiques scientifiques se rapprochant de celles en vigueur aux États-Unis. De cette recension, Heaton explore plusieurs thèmes, comme la nature de l'analyse secondaire, ses objectifs ou bien les façons de procéder. Sur ces trois thèmes de base, Heaton expliquera qu'il s'agit d'effectuer de la recherche liée à de nouvelles questions ou à des interrogations supplémentaires aux recherches primaires; de vérifier, de réfuter ou de raffiner des recherches complétées; ou encore de faire la synthèse d'études.

L'intérêt de ce livre réside dans le fait qu'il aborde plusieurs aspects de l'analyse secondaire, au-delà des méthodes en elles-mêmes. Par exemple, un bref retour historique permet au lecteur de mieux comprendre d'où vient l'analyse secondaire en recherche qualitative ainsi que ce qu'elle peut emprunter à son pendant quantitatif. Sur ce point, Heaton fait un plaidoyer pour conscientiser à l'importance de mettre sur pied des procédures systématiques d'archivage propre à la recherche qualitative, ce qui existe déjà en recherche quantitative et qui facilite grandement, on s'en doutera, la réutilisation de données de recherche. D'autres éléments explorés concernent l'aspect légal de l'analyse secondaire, non pas pour dire comment faire, mais plutôt pour rapporter ce qui se fait dans divers pays. Heaton discute également des bénéfices et des difficultés à réutiliser des données de recherche, intéressant pour un chercheur qui aurait à défendre le choix d'emprunter une telle avenue. Quelques points sont traités en ce qui concerne les possibles problèmes à utiliser l'analyse secondaire. Par exemple, il n'est pas clair si la réutilisation de données qualitatives s'avère toujours un choix financièrement rentable. Alors que des données statistiques peuvent être facilement accessibles (ex. : via des banques de données accessibles par l'Internet), accéder à des données qualitatives risque souvent d'engendrer un certain coût, par exemple, à cause des déplacements nécessaires. Bien sûr, le fait de réutiliser ses propres données réduit la portée de cet argument. Heaton aborde plusieurs autres points à prendre en considération. Ainsi, il est important de réfléchir à l'aspect

confidentiel des données que l'on veut réutiliser, de s'assurer que l'on n'enfreint pas un quelconque code d'éthique (par exemple, de sa profession), de voir en quoi le fait de réutiliser des données dans des études qui ne sont pas celles d'origine peut avoir des conséquences, etc. Ces points et d'autres sont traités dans un chapitre de l'ouvrage, lequel s'avère particulièrement pertinent dans notre ère qui accorde une importance certaine à tout l'aspect éthique de la recherche.

Tel que nous l'avions soulevé quand nous avons examiné le premier livre de cet article, l'analyse secondaire se définit d'une façon particulière dans le présent ouvrage. Pour Heaton, et ce sera l'objet de son premier chapitre, il s'agit résolument de la réutilisation de données de recherche et non pas la réanalyse d'études primaires. Il existe par contre diverses méthodes et il en est ici question. À défaut de déterminer laquelle des approches devrait être perçue comme la meilleure façon de faire de l'analyse secondaire, il faudra très probablement acquiescer à l'utilité de chacune. Il pourrait peut-être s'agir là d'une faiblesse du livre de Heaton, à savoir qu'elle n'aura considéré qu'une avenue. Également, il convient cependant de mettre en garde le lecteur qui chercherait dans cet ouvrage un mode d'emploi de l'analyse secondaire. Ce n'est pas le but de cet écrit et l'auteure le reconnaît d'emblée. En ce sens, la lecture de chacun des chapitres nous laisse quelque peu sur notre appétit, sentant que Heaton aurait pu nous en donner un peu plus. Ce n'est pas pour dire que l'information manque, mais cet ouvrage n'a pas pour objectif de décrire comment faire de l'analyse secondaire dans les détails. Cependant, plusieurs processus entourant l'analyse secondaire sont abordés et explicités, informant de façon satisfaisante le chercheur. Terminons sur un aspect intéressant, à savoir qu'une lecture très rapide de ce livre peut être réalisée en se référant presque exclusivement aux conclusions de chacun des chapitres, ces sections présentant les notions incluses dans les chapitres d'une manière assez concise et plutôt complète.

### **Conclusion**

À la lumière des éléments discutés dans cet article, un constat ressort, à savoir le besoin de clarifier ce qu'on entend par l'analyse secondaire en recherche qualitative. Est-ce le fait de réanalyser des études ou davantage les résultats de celles-ci? Est-ce d'offrir une compréhension nouvelle d'un phénomène particulier ou d'essayer de présenter un constat plutôt englobant? À défaut d'offrir ici une réponse à ces questions, nous espérons avoir bien exposé certaines des avenues qui mènent à l'analyse secondaire en recherche qualitative. Toutes les approches traitées dans ces livres ont leurs bénéfices et leurs limites. Le débat ne consiste donc pas à déterminer lesquelles sont les

meilleures, mais davantage à être en mesure de proposer une classification pour avoir une meilleure compréhension de l'ensemble de ces approches.

## Notes

<sup>1</sup> Merci à France Jutras, Ph.D., professeure titulaire, et *Sylvie Beaudoin*, M.Sc., doctorante, toutes deux de l'Université de Sherbrooke, pour leurs conseils.

<sup>2</sup> Pour une analyse plus pointue et plus vaste de la métasynthèse, de la métaétude et d'autres méthodes et concepts liés à l'analyse secondaire en recherche qualitative, voir Beaucher, V. & Jutras, F. (2008). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77. Le présent article se veut d'ailleurs en continuité de ce dernier.

## Références

- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data : The possibility of secondary analysis*. Thousand Oaks : Sage.
- Paterson, B.L., Thorne, S.E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research : a practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks : Sage.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York : Springer Publishing.
- Thorne, S. (1998). Ethical and representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health Research*, 8(4), 547-555.

*Vincent Beaucher* est doctorant en éducation et chargé de cours au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Membre du CRIE, le Centre de recherche sur l'intervention éducative, il travaille sur la formation en éthique au primaire et au secondaire dans le contexte éducatif québécois. Il s'intéresse également aux méthodes d'analyse en recherche qualitative, plus particulièrement les méthodes d'analyse secondaire.