

VOLUME 36, NUMÉRO 1
Printemps 2017

RECHERCHES QUALITATIVES

revue.recherche-qualitative.qc.ca

Visite dans l'arrière-scène de la recherche qualitative

Sous la direction de
Chantal Royer



Association pour la
recherche qualitative

Table des matières

Avant-propos

Visite dans l'arrière-scène de la recherche qualitative

Chantal Royer.....i

Ajnabiyyé bi Bourj el Barajneh ou une étrangère parmi des exilées palestiniennes

Roxane Caron, Dominique Damant, Catherine Flynn.....1

Une Africaine en « terrain africain ». Défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques lors d'une recherche qualitative effectuée au Burkina Faso

Marietou Niang, Sophie Dupéré, Christopher Fletcher.....24

Projecteur sur l'imagination dans la découverte scientifique selon une perspective bachelardienne : le cas de deux recherches en gestion des ressources humaines

Lidwine Maizeray, Anne Janand.....45

Quelle utilisation de la cartographie cognitive en matière de représentation de problèmes publics?

Sofiane Laribi, Emmanuel Guy, Bruno Urli.....67

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 36(1).

VISITE DANS L'ARRIÈRE-SCÈNE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2017 Association pour la recherche qualitative

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



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux

Jean-Martin Deslauriers, Jean-Pierre Deslauriers, Martin LaFerrière-Simard..94

Processus de coconstruction d'une intervention visant à intégrer l'approche palliative à l'unité de soins intensifs

Diane Guay, Cécile Michaud, Luc Mathieu.....113

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren 2016

Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire

Matthias Pepin.....135

Avant-propos

Visite dans l'arrière-scène de la recherche qualitative

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières

J'ai éprouvé beaucoup de plaisir à lire les textes qui composent ce numéro. J'ai apprécié la pertinence de leur propos, la qualité et la profondeur de leur analyse, la richesse de la documentation qu'ils mobilisent et l'étendue de leur portée méthodologique, scientifique et professionnelle. De plus, ce numéro témoigne d'une contribution sociale forte et indubitable de la recherche qualitative.

À l'instar de plusieurs autres avant lui, ce numéro de *Recherches qualitatives* montre que des chercheurs de tous domaines font appel à la recherche qualitative, que ce soit en gestion des ressources humaines, gestion de politiques publiques, santé communautaire, soins hospitaliers, travail social ou éducation. La recherche qualitative offre en effet des dispositifs qui permettent d'observer et d'analyser des phénomènes émanant d'une grande variété de terrains et de situations.

Si les récits, les analyses et les réflexions que proposent les auteurs font ressortir la riche diversité des démarches de recherche qualitative, leur contribution respective met aussi en lumière les limites, les défis et les questionnements que ces démarches présentent et qu'ils doivent surmonter pour en assurer la scientificité. Dans cette perspective, les chercheurs se montrent très habiles à livrer une réflexion approfondie sur les processus de recherche qu'ils ont utilisés, permettant ainsi de visiter l'arrière-scène de la recherche.

Le *terrain* – un mot classique en anthropologie devenu courant en recherche qualitative – représente la scène. Dans le présent numéro, celle-ci est à la fois le lieu où se déroule le travail empirique du chercheur et le lieu d'appartenance des acteurs, des participants ou des partenaires de la recherche,

c'est-à-dire ceux avec qui le chercheur entre en relation et, bien souvent, avec qui il fera la recherche (ethnographie, études de cas, recherche-action, enquêtes par entretien, etc.). Défini de manière aussi large, le terrain de la recherche qualitative présente, on le devine, de nombreux défis, confrontant le chercheur à des réalités complexes et inattendues pour lesquelles la meilleure préparation n'a pas toujours pu le prémunir. Le chercheur s'engage alors dans ce qui devient son terrain en en faisant non seulement l'endroit où il entre en scène, réalise des observations, fait des rencontres et recueille des données, mais aussi là où il vit, voire où il ressent, les phénomènes qu'il étudie. Le terrain en recherche qualitative – la scène – est en partie possible grâce à ce qui se passe dans l'arrière-scène. C'est là où se trouve un ensemble de dimensions qui relèvent autant des procédures méthodologiques que de la logistique, de l'éthique et de la politique. On retiendra que le terrain en recherche qualitative interpelle le sens moral, la sensibilité et la réflexivité du chercheur tout autant qu'il mobilise ses habiletés et ses connaissances. C'est ce que tendent à montrer, il me semble, les textes qui composent ce numéro, au travers notamment des réflexions et des analyses de leurs auteurs. Ces visites de l'arrière-scène permettent de mieux comprendre comment s'imbriquent certaines composantes du processus de recherche qualitative.

Je souhaite aux lecteurs de *Recherches qualitatives* de trouver enrichissement et inspiration dans les textes de ce numéro. Après plusieurs années à la tête de la revue, je ne peux que constater les avancées immenses que la recherche qualitative a faites au Québec et ailleurs en francophonie.

Je tiens à féliciter les auteurs pour leur contribution et à remercier les chercheurs qui ont généreusement accepté de lire et commenter leur texte.

Bonne lecture!

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et à la façon de les transmettre et de les enseigner. Ses travaux de recherches portent notamment sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.

***Ajnabiyyé bi Bourj el Barajneh* ou une étrangère parmi des exilées palestiniennes**

Roxane Caron, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Dominique Damant, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Catherine Flynn, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

En m'appuyant sur ma démarche réflexive réalisée au cours de ma thèse portant sur l'expérience d'exil de femmes réfugiées palestiniennes au Liban, cet article propose une réflexion éthique autour de la question suivante : comment le chercheur peut-il comprendre l'Autre et porter sa voix dans le cadre d'une démarche empirique? Pour tenter de répondre, je fais un retour sur la façon dont ma position de chercheuse *femme, ajnabiyyé¹, non musulmane, non palestinienne et engagée* à « porter les voix » des femmes, s'est négociée à l'intérieur du milieu de recherche et au-delà. L'article débute par la présentation de la méthodologie de l'étude. J'y revisite ensuite les différentes problématiques qui m'ont amenée à me questionner sur ma compréhension de l'expérience des femmes palestiniennes, de ma légitimité à parler fidèlement « en leur nom » et, par conséquent, de la pertinence de mes choix méthodologiques et théoriques pour y parvenir.

Mots clés

ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE, THÉORIES FÉMINISTES, ALTÉRITÉ, RÉFLEXIVITÉ, *SUBALTERN STUDIES*

« Si j'échoue dans ma tentative de transmettre leur message, je briserais la condition implicite sur laquelle ils ont offert leurs histoires... »² [traduction libre] (Sayigh, 1996, p. 161).

Introduction³

L'endroit grouille de monde, de bruits et d'odeurs. Les enfants courent et, curieux, me demandent en ricanant : « *Chou ismik? Min wen inti?* »⁴ En marchant, je croise des hommes qui sirotent le thé de même que des femmes qui me saluent : « *Marhaba, ahlan wassahlan, salam alekum!* »⁵ Les arômes... celui qui émane de l'échoppe à café près de chez moi... puis celui du pain de Walid, le propriétaire du *for*⁶. Les bruits... les klaxons stridents et incessants des motocyclettes; il y a bien sûr le son maintenant familier du *Allahu Akbar*⁷. Comme je m'engouffre plus avant dans le lieu, dans ses ruelles, je trouve des commerçants prêts à me vendre fruits, légumes, tout ce qui est essentiel pour la cuisine. Impossible aussi de manquer les câbles électriques – parfois tout juste au-dessus de ma tête – qui s'entremêlent telles des toiles d'araignées. Dans ce labyrinthe où les habitations sont érigées de façon arbitraire et anarchique, chaque pan de mur est fait de graffitis, de dessins, d'affiches usées ou d'impacts de balles comme si chacun de ces symboles était le témoin d'un moment de l'histoire de cet endroit et des gens qui l'habitent...

Voilà un bref extrait de mon journal de bord qui me replonge automatiquement dans l'univers du *moukhayyem* Bourj el Barajneh⁸. Entre 2009 et 2011, j'ai fait un séjour de recherche de 18 mois au Liban, dans le camp palestinien de Bourj el Barajneh, en banlieue sud de Beyrouth. Cette année et demie a été l'une des plus difficiles de ma vie en ce qu'elle m'a fait vivre d'expériences et d'émotions. Cinq ans plus tard, il m'est toujours difficile d'ouvrir mon journal de bord ou de lire certains entretiens ... Re-vivre et re-voir Bourj el Barajneh est parfois trop pénible alors que refont surface des questionnements et des émotions reliés tantôt aux notions de privilège, de responsabilité ou de distance. Je me permets vraiment – c'est-à-dire attentivement – d'ouvrir mon journal de bord que lorsque je suis à Bourj el Barajneh, et cela, ne serait-ce que pour de courts séjours depuis 2011... Ce travail m'a donc conduite à m'interroger sur ma capacité comme chercheuse d'écrire et de communiquer « à travers les cultures », ce qui fait maintenant l'objet des lignes qui suivent.

Si mon expérience dans le camp de réfugiés a souvent été un processus parsemé de doutes, de questionnements, de dilemmes, voire d'anxiétés propres à la recherche scientifique, interroger sa pratique de recherche et s'engager dans une réflexion critique sur les questions d'ordre méthodologique et théorique sont essentiels pour tout chercheur. De plus, comme le souligne Fainzang (2004), j'estime qu'une telle démarche n'a d'intérêt que lorsque la réflexion proposée amène une meilleure compréhension de l'Autre; compréhension qui doit systématiquement nous habiter, en tant que chercheuse, afin de porter sa voix de la façon la plus fidèle qui soit. Cet article

se veut le fruit d'un exercice réflexif articulé autour de la question suivante : comment une chercheuse peut-elle comprendre l'Autre et porter sa voix dans le cadre d'une démarche empirique? Dans un premier temps, je revisiterai les différentes problématiques qui ont suscité un questionnement sur ma compréhension de l'expérience des femmes réfugiées palestiniennes de même que sur ma légitimité à parler fidèlement en leur nom. Dans un second temps, je remettrai en question la pertinence de mes choix méthodologiques et théoriques pour y parvenir.

Le projet de recherche

Cet article se base sur les résultats d'une recherche portant sur l'expérience d'exil de femmes réfugiées palestiniennes vivant dans le camp de Bourj el Barajneh au Liban (Caron, 2012). Le conflit israélo-palestinien, qui ne cesse de gagner en complexité, a largement été abordé sous l'angle géopolitique et à tel point qu'on oublie parfois qu'il y a des visages derrière ce à quoi l'on réfère comme « la question des réfugiés ». L'idée du projet était d'aborder cette « question des réfugiés » non pas comme un objet faisant partie d'un problème, mais plutôt de poser le regard sur les sujets et leurs expériences de l'exil et de la vie en camp de réfugiés. Cette perspective avait d'ailleurs pris racine dans mes résultats de maîtrise. À l'époque, les femmes avaient souligné leur intérêt à parler des conséquences de l'exil qui se prolongeait; un exil dans l'attente et dans l'incertitude que plusieurs femmes voyaient comme « particulier » du fait qu'il était vécu dans un camp de réfugiés, dans des conditions de vie difficiles et cela, de façon prolongée depuis plus de 65 ans... C'est donc en partant des préoccupations des femmes que mon projet de doctorat a pris forme.

Mise en contexte : rencontre avec le sujet de recherche puis avec le terrain

Mon premier contact avec la situation des réfugiées palestiniennes au Liban s'est fait au Québec, dans le couloir d'une université avec des étudiants en travail social revenant d'un séjour dans un camp de réfugiés palestiniens au Liban. Il y a de ces rencontres dans la vie qui marquent à jamais; celle-ci était de cette nature. Aux questions « pourquoi faire une recherche auprès de réfugiés palestiniens? Pourquoi ceux du Liban? » je réponds : « Parce que je cherchais à trouver un sens à quelque chose qui n'en avait pas selon moi : vivre dans un camp de réfugiés depuis plus de 50 ans à l'époque... comment est-ce possible? » Mes lectures, puis mes recherches ont donc débuté en 2005 et, encore aujourd'hui, je tente de faire sens de cette réalité... Les premières recherches documentaires sur le sujet m'ont d'ailleurs révélé une réalité complexe que je tente toujours de saisir. Et, enfin, à cette autre question souvent demandée : « Pourquoi les femmes palestiniennes? » je dirai d'emblée : « Pour leur relative absence... » Elles ne sont certes pas totalement absentes de la littérature sur les réfugiés palestiniens, mais leurs voix ne se font pas souvent entendre. J'ai donc voulu contribuer à faire affleurer leur point de vue.

En 2009, c'est mon retour dans le camp de Bourj el Barajneh, retour pour lequel je pensais « être fin prête ». J'avais sous-estimé les défis de chaque recherche dans ce qu'elle comporte de nouvelles rencontres et de nouvelles expériences... Sans nul doute, j'avais une bonne connaissance du camp de Bourj el Barajneh, camp qui n'avait que très peu changé depuis que je l'avais quitté⁹. D'ailleurs, cette connaissance et cette familiarité avec le camp, ses gens, mais aussi avec le milieu et ses règles, ont grandement facilité mon retour et mon intégration. J'avais appris, lors de mon précédent séjour, qu'il était plus facile de rencontrer des participantes si je m'impliquais dans la communauté à travers notamment des activités de bénévolat, en y faisant mes emplettes journalières et en participant à des célébrations (mariages, naissances, fêtes, etc.). De plus, j'ai souvent accompagné une amie palestinienne visitant des proches ou des voisines – activité usuelle pour plusieurs femmes palestiniennes dans le camp. Je m'asseyais avec les femmes, je participais, au mieux de ma connaissance, à l'échange, et cela de plus en plus alors que ma maîtrise de la langue arabe s'améliorait au fil du temps et de mes échanges. Rapidement on me questionnait : « Tu es mariée? Tu as des enfants? Que fais-tu ici? » Puis, tranquillement, on s'intéressait à mon projet de recherche, au « récit de leur vie » que plusieurs désiraient¹⁰ me donner... Si en 2006 j'avais le sentiment de n'être, du moins pour certaines, qu'une autre occidentale venant observer leur vie, leur poser des questions pour ensuite quitter, ce sentiment n'était plus aussi dominant en 2009... mon statut avait changé parce que j'étais revenue. Ce « retour », auquel s'ajoutait le fait d'habiter le camp, semblait important pour plusieurs femmes.

Approche méthodologique

Pour cette étude, j'ai privilégié la recherche qualitative puisqu'elle permet de se concentrer sur l'expérience subjective des femmes et sur les significations qu'elles attribuent à celle-ci (Maynard, 1994). Le leitmotiv du projet étant l'intérêt pour l'expérience d'exil de ces femmes, il m'importait de saisir le sens qu'elles leur donnaient. Aussi, en témoignant, les femmes feraient ainsi « acte d'auteur », pour paraphraser Giorgio Agamben (1999, p. 176). Cette étude s'inscrit également dans une perspective ethnographique par sa volonté de développer une connaissance « intime » du milieu de la recherche. Enfin, le cadre d'analyse, le féminisme postcolonial, exige de la chercheuse une réflexion constante sur elle-même en ce qu'elle représente pour l'Autre et en tenant compte des rapports de pouvoir en présence dans la relation. Conséquemment, trois méthodes ont été conjuguées : l'observation participante, l'analyse documentaire et l'entretien semi-structuré de type récit de vie.

L'observation participante¹¹ a notamment contribué à la description de l'environnement qu'est le camp de Bourj el Barajneh de même que des événements qui s'y déroulent. Elle m'a permis de développer une connaissance « intime » du milieu. Un des moyens de partager « intimement » les expériences des femmes est de créer des

liens avec des femmes, des hommes et des enfants du camp de Bourj el Barajneh. En dehors de mes entretiens officiels, j'ai donc passé de nombreuses heures en compagnie de voisins, de familles, de certaines femmes du camp avec qui j'ai développé des amitiés. Cette proximité m'a donné accès à leurs réalités, leurs difficultés, leurs espoirs, leurs moments de doute, mais aussi leurs moments heureux (naissance, fiançailles, etc.). Vivre dans le camp m'a aussi permis de multiplier les occasions de rencontres informelles où j'ai discuté, d'une façon ou d'une autre, de mon sujet d'étude tantôt lors d'un repas, d'une visite pour le thé ou lors d'une conférence. Mon journal de bord m'a permis de consigner mes expériences, mes activités quotidiennes et mes observations. Le chercheur n'étant pas un observateur scientifique neutre et rationnel, mon journal est devenu un espace pour noter mon sentiment d'impasse par rapport à ma propre personne, à mon statut, à ma compétence comme chercheur, à ma responsabilité morale liée à la relation que j'entretenais avec celles que je tentais « d'étudier »; les conséquences aussi de mon travail, ses suites... Une bonne partie de ces « efforts ethnographiques » se retrouvent dans les lignes de cet article.

L'analyse documentaire des textes du droit international et national libanais à l'égard des réfugiés palestiniens a quant à elle enrichi ma compréhension de l'expérience d'exil des femmes, grâce notamment à une connaissance en profondeur des législations et droits relatifs à leur statut de réfugiées et d'apatrides.

Enfin, l'entretien de type récit de vie a permis la mise en forme de l'expérience d'exil des femmes : parcours, expériences, difficultés, stratégies, priorités, etc. Au total, 42 Palestiniennes âgées de 21 à 82 ans ont participé à la recherche. Ces femmes ont été recrutées avec l'aide d'organisations non gouvernementales (ONG), de personnes-ressources dans le camp de Bourj el Barajneh, de même que par des participantes ou des femmes qui me demandaient si elles pouvaient participer à la recherche. Pour refléter une diversité d'expérience, j'ai rencontré des femmes différentes en ce qui a trait, notamment, à leur vécu en Palestine, à leur âge, au nombre d'années de vie dans le camp de Bourj el Barajneh, au statut social (mariée ou non, séparée, divorcée, veuve), à la situation familiale (avec ou sans enfants) et au milieu socioéconomique. Alors que quelques études (Holt, 2011; Latif, 2008) ont sollicité la parole des femmes du camp de Bourj el Barajneh, je me suis assurée de recruter des femmes qui n'avaient pas encore eu l'occasion d'être entendues. Les entretiens ont été menés en arabe et la contribution d'une interprète a été nécessaire pour la traduction de l'arabe à l'anglais. Mes connaissances de l'arabe dialectal (intermédiaire) ne m'ont pas permis de conduire les entretiens seule, bien que j'arrivais à saisir des éléments du discours dans la langue originale. Au fil de mon séjour, je saisissais de plus en plus le contenu des récits et donc, ma compréhension de l'entretien s'est améliorée. Des entretiens avec d'autres acteurs de la communauté ont aussi permis le croisement des informations et des points de vue : rencontres avec des groupes politiques, des représentants de l'UNRWA¹², quatre organisations locales offrant des services aux

femmes de la communauté, un médecin, une travailleuse sociale et d'autres personnes-ressources, tel un homme souvent interpellé lors de conflits qu'on m'a présenté comme le sage de la communauté. L'idée de faire un groupe de discussion avait été envisagée puis mise de côté. Craignant – selon mes expériences précédentes dans le camp lors de mon premier séjour – que participer à la recherche soit une affaire du domaine du privé, j'ai privilégié l'entretien individuel. Étant « étrangère » dans le camp, est-ce qu'on allait participer à une rencontre de groupe pour échanger sur les préoccupations, besoins, etc., des femmes? J'ai ainsi opté pour une autre approche. Accompagnée de mon interprète, j'ai rencontré des groupes de femmes fréquentant des organisations du camp afin de présenter mon projet de recherche (but, objectifs, méthode par récit de vie). Après la rencontre, j'avais l'habitude de rester et de participer aux activités de l'organisme (préparation de repas, groupes de discussion, artisanat, etc.); une telle approche permettait aux femmes présentes de poser des questions sur le projet, mais aussi sur les raisons de ma présence dans le camp, et contribuait ainsi à établir un lien de confiance.

Cadre d'analyse

La mémoire palestinienne, dont le vécu pré-1948 et la *nakba*¹³, a longtemps été, dans son ensemble, occultée par un récit sioniste dominant. Si des historiens ont grandement contribué à reconstituer la mémoire collective palestinienne, la spécificité de l'expérience des femmes et la façon dont leurs récits sont construits par le genre ont peu été étudiées¹⁴. Certains auteurs (Hasso, 2000; Sayigh, 2007a) expliquent cet état de fait par l'idée qu'on croit tantôt que les femmes palestiniennes ne sont pas des sources fiables pour raconter l'histoire et la dépossession, ou encore que leurs récits déstabilisent et compliquent les récits politiques déjà établis. Considérant que cette étude s'inscrit dans une lignée de travaux qui rendent leur juste place aux « voix silencieuses » que sont souvent celles des femmes réfugiées palestiniennes des camps, je me suis inspirée des travaux des féministes postcoloniales (Kandiyoti, 1996; Mohanty, 1988; Spivak, 1988) et des féministes noires américaines (Collins, 2000; Crenshaw, 1991).

Comment la chercheuse peut-elle comprendre l'Autre et porter sa voix dans le cadre d'une démarche empirique?

La question de Spivak (1988) « Est-ce que les subalternes peuvent parler? »¹⁵ [traduction libre] a accompagné mes réflexions. Appliquée à mes recherches, cette question s'est articulée autour de différentes interrogations : est-ce que je saisis bien les réalités des femmes? Est-ce que ce que j'écris témoigne de leurs réalités? Puis-je « vraiment » parler en leur nom? Le cas échéant, à quelles conditions dois-je le faire? Ces questionnements ont été porteurs de défis pour la réalisation même de cette étude dans la mesure où la linéarité du processus de la recherche a été remise en question au profit d'une démarche engagée et dialogique. Les allers-retours entre les analyses et les

échanges avec les participantes se sont articulés dans un souci d'élargir le processus de restitution des données au-delà de la finalité de la recherche et ont contribué à construire un sentiment de proximité et d'intimité avec les participantes. Pour tenter de répondre aux questions qui me taraudaient lors de l'écriture et relever les différents défis qui y sont associés, j'amène ici le lecteur à revivre le processus réflexif parcouru.

Des questionnements dans le milieu de la recherche

Je suis entrée dans le milieu de recherche – le camp de Bourj El Barajneh – avec le fervent désir de comprendre la réalité des femmes qui y vivaient. J'étais consciente et convaincue que la recherche devait correspondre à *leur* définition de la réalité. Ainsi, ma décision d'utiliser une approche féministe entraînait un certain nombre d'obligations et de défis, d'abord envers les femmes rencontrées, mais aussi envers la communauté académique à laquelle j'appartiens. En effet, outre la situation des femmes, la recherche féministe s'intéresse, comme le précisent Holland et Ramazanoglu (2002), à la façon dont les connaissances sont produites : les féministes se sentent une « responsabilité morale » liée aux connaissances que leurs travaux permettent de dégager et cela demande l'application d'une éthique stricte envers les communautés de femmes auprès desquelles elles interviennent. Cette responsabilité envers les femmes qui ont participé à ma recherche, je l'ai bel et bien ressentie. Pour « porter des voix », je dois les saisir, les comprendre. Or, si ma position de chercheuse féministe valorise le point de vue des femmes, comment m'assurer que ce dernier est respecté? Comment puis-je contribuer à présenter l'expérience des femmes réfugiées palestiniennes sans « distorsionner » leur voix? Ces interrogations rejoignent en tout point les préoccupations de Lorraine Code voulant que « l'aspect politique de la prise de parole pour d'autres femmes, à leur propos et en leur nom, est l'une des zones les plus contestées de l'activisme et de la recherche féministes d'aujourd'hui » (citée dans Rose, 2002, p. 29). Ces considérations m'étaient importantes d'autant plus que nombre de participantes semblaient parler « au monde » à travers moi. En effet, plusieurs d'entre elles m'ont confié qu'elles espéraient, par leur témoignage, que soient entendues leurs réalités de femmes palestiniennes, leurs expériences de femmes réfugiées vivant dans un camp depuis des générations et leurs identités de femmes musulmanes. Donc, elles acceptaient de me parler avec ce désir. En quelque sorte, cela ne renforce-t-il pas ma responsabilité de chercheuse?

Cette question soulève inévitablement des doutes quant à ma légitimité en tant que chercheuse *outsider*¹⁶. Mais l'opposition chercheur *outsider* et chercheur *insider* est-elle un faux débat? Dans un contexte où les femmes m'ont explicitement demandé de « porter leur voix », la responsabilité de bien les comprendre m'est apparue particulièrement importante. Or à quoi sert de porter leur voix si je déforme leurs propos? Parler de l'Autre, témoigner « au nom de l'Autre », implique de préciser « d'où on parle ». Il s'agit de réfléchir à la façon dont ma propre expérience est

susceptible d'influencer ma compréhension du vécu de ces femmes. Ainsi, cela implique de définir mon positionnement social. Mais comment me positionner? Par rapport à qui? À quoi? Mon expérience de recherche m'a révélé le caractère plutôt fluide et changeant de mes multiples identités.

Basée sur cette fluidité, Anthias (2005) avance que le positionnement social réfère aux processus par lesquels les individus participent à la construction de leur identité. À l'aide d'un exemple tiré de l'expérience de femmes immigrantes, Harper (2012) note différentes actions par lesquelles le positionnement social s'articule. Elle propose, entre autres, que celui-ci se construit à travers la façon dont les femmes se racontent et négocient leur identité dans leurs interactions avec les différents acteurs qu'elles côtoient, dans leur engagement au sein de la communauté à laquelle elles s'affilient, de même que dans différents projets politiques. En transposant cet exemple à ma situation, mon premier réflexe a été de définir mon positionnement social par rapport au milieu de recherche dans lequel je me suis engagée. J'ai donc construit mon identité comme *étrangère, non palestinienne et non musulmane*. Or cette « posture de négation » émerge de ma construction identitaire par rapport à la façon dont les femmes rencontrées se sont positionnées dans leur récit. Ainsi, je me suis positionnée d'emblée comme n'étant pas l'une d'elles, position manifestée par le qualificatif de *ajnabiyyé* souvent murmuré sur mon passage ou par certaines participantes qui me disaient avoir entendu parler de la présence de cette *ajnabiyyé* dans le camp. En fait, je m'identifiais comme tout ce que je n'étais pas, soit Palestinienne, musulmane et réfugiée. Or est-ce que je pouvais « bien » les comprendre n'étant pas comme elles à plusieurs égards? Considérant qu'on ne peut jamais totalement saisir comment notre présence est perçue par la population du camp, je suis retournée rencontrer certaines femmes et leur ai notamment posé la question suivante : « Pourquoi m'avez-vous parlé alors que je suis une étrangère, non palestinienne, non musulmane, non réfugiée? Voici les réflexions de quelques-unes d'entre elles¹⁷ :

Premièrement, parce que nous sommes tous des êtres humains; nous avons tous été créés par Dieu. Deuxièmement, tu es une personne très respectable. Quand tu es venue me voir, tu m'as posé des questions de façon aimable donc j'ai répondu à tes questions. Encore une fois, je ne me soucie pas de ta religion ou de ton histoire, la façon dont tu as agi était plus importante pour moi... et je suis certaine que tu diras ce que tu as vu et vécu ici dans le camp [...]. Je suis sûre que, maintenant que tu retournes dans ton pays, que tu ne vas parler en mal de moi parce qu'il y avait du respect entre toi et moi... Je suis certaine que tu vas parler de « notre cause », de notre peuple, de notre vie ici, le camp, et je suis sûre que tu diras toutes ces choses à ton monde, à ton peuple (Hayat, 62 ans).

Tout d'abord, parce que t'es un être humain comme moi, que t'es pas différente; t'es pas une « chose » ou un mur! [...] Peut-être que les gens ne liront pas ta thèse en ce moment, mais plus tard dans la vie, une génération, une génération qui ne sait pas à propos de nous, et cette personne va lire ce que t'as vécu ici, ce que tu as écrit... donc j'apprécie la mission que tu t'es donnée, tes manières, et je t'apprécie comme être humain (Sou'ad, 72 ans).

J'ai accepté de te parler parce que, peut-être, que tu ne peux pas m'aider personnellement, mais tu peux parler à d'autres personnes au sujet de ma situation difficile ici [...] Je veux que les gens sachent que nous existons, qu'ils sachent notre situation... et je crois que tu es une personne très honnête et que tu n'es pas venue ici pour nous tricher ou pour profiter de nous... Je veux dire, « nous utiliser »... et de toute façon, si tu étais une tricheuse, je ne pense pas que tu aurais pu rester avec nous aussi longtemps. [...] Je sais que tu as quitté ton pays, tes coutumes, tes traditions pour venir ici. Tu t'es adaptée à nos conditions et modes de vie [...]. Donc, tout ce que nous vivons ici, tu le vis aussi! Tu as aussi intégré ces choses à ta vie, je veux dire nos coutumes... c'était une bonne chose à faire pour nous (Basma, 41 ans).

Les réponses de ces femmes reflètent le lien qui s'est créé entre elles et moi, à travers ma présence dans le camp, à travers leur quotidien. C'est toutefois plus que ma présence, mais le fait de partager leur réalité en vivant dans le camp avec elles : vivre dans un environnement insalubre avec les interruptions d'électricité fréquentes, avec l'eau saumâtre impropre à la consommation dans les habitations. Vivre et partager le quotidien des femmes, mais aussi, comme plusieurs me le disent lors des entretiens, respecter et participer à plusieurs moments de leur vie. Donc, non seulement vivre et reproduire ces gestes du quotidien, mais m'engager à tenter de comprendre leur signification et leur importance. C'est tout cela qui m'a fait passer d'une position de négation externe à une autre position, soit celle d'être considérée comme l'une des leurs : de *outsider* je suis passée à *insider*. Ceci dit, cette position ne doit pas être tenue pour acquise, elle doit sans cesse être renégociée auprès de nouvelles femmes que je rencontre, au fil des réalités dans le camp qui changent, etc. Comme le précise Sayigh (1996), si on est en quelque sorte « adopté » par le milieu, par une famille du camp par exemple, cela nous transforme : de visiteur, on devient protégé à quasi-membre. Si j'ai effectivement vécu cette situation avec mes voisins proches, je pensais tout de même rester, pour nombre de participantes, une *outsider*, une *ajnabiyyé*. En fait, je me suis longtemps perçue essentiellement comme *outsider* alors que plusieurs de leurs témoignages ont plutôt montré que j'étais maintenant *insider*. Selon Harper (2012), c'est autour d'éléments tels que l'engagement et l'attachement que le positionnement social peut s'articuler.

Lors des entretiens rétroactifs, les femmes ne soulignent pas tant nos différences que ce qui nous lie, le lien qui s'est créé; le respect et la confiance qui se sont établis. Comme le souligne Guillaumin, penser en termes de « différences », soit en ce qui nous différencie, nous place inévitablement « dans un rapport d'un type particulier où il y a un point fixe, un centre qui ordonne autour de lui et auquel les choses se mesurent, en un mot, un référent » (1992, p. 97). Ainsi, maintenir ma dynamique avec les femmes sur la base des différences peut renforcer un sentiment d'extranéité et une telle attitude peut maintenir des rapports dominants-dominés, « ce qui nous met en mauvaise posture pour les combattre et les détruire » (Guillaumin, 1992, p. 99). Je ne crois pas que l'on doive écarter complètement le concept de différence, mais du moins rester attentif à ses limites... Plusieurs femmes réfugiées palestiniennes me les ont d'ailleurs rappelées.

Lors de mes entretiens rétroactifs, j'ai échangé avec des participantes afin de leur faire part de mes analyses préliminaires¹⁸, l'idée étant de partager le fruit de ces analyses et d'engager un dialogue avec elles. Il est important ici de mettre l'accent sur le terme *dialogue* dans la mesure où ma volonté était de créer un espace interactif : j'étais déterminée à éviter un échange d'informations factuelles, deux monologues où chaque personne expose sa pensée sans tenir compte des remarques, des critiques, des réserves, etc., de l'autre. Certes, le risque d'un tel exercice réside dans le fait que certaines femmes peuvent se sentir intimidées ou inconfortables à émettre des commentaires, à apporter des critiques. Mais celles-ci n'ont pas été silencieuses! Conséquence de cette étape : les dialogues ont permis de valider certaines de mes analyses, ont apporté davantage de précisions et ont levé des ambiguïtés. En définitive, ils ont permis de mieux saisir les réalités des femmes. À titre d'exemple, ces entretiens ont permis de clarifier le rapport qu'entretiennent certaines femmes à l'islam. D'emblée, elles sont plusieurs à lier leur besoin d'affirmation religieuse aux souffrances engendrées par les quinze années de guerre au Liban, mais aussi aux souffrances de l'exil et de la vie en camp de réfugiés qui durent, pour nombre d'entre elles, depuis plus de 65 ans. À la lumière de ces échanges, j'ai pu comprendre l'importance de la religion pour plusieurs femmes : elle donne un sens à leur vie. De façon réciproque, ces mêmes entretiens ont eu un effet semblable chez les participantes puisque, de leurs propres témoignages, elles m'ont dit porter un regard différent sur leur réalité. En effet, nos entretiens ont permis à plusieurs participantes de réfléchir à l'ambivalence qui caractérise leur rapport au camp : on « déteste » ou on « rejette » le camp pour ces conditions de vie intenable, mais on y est « attaché » pour tout ce qu'il représente comme liens, souvenirs, histoires, etc.

Je crois que ces entretiens rétroactifs ont été à ce point révélateurs – percutants, parfois – que je ne referais plus de recherche autrement. Si ces rencontres m'ont permis de valider ou nuancer certaines analyses, elles ont surtout modifié la dynamique participante-chercheur. Nous n'étions plus dans une relation de donneur-récepteur,

mais plutôt dans un rapport de coconstruction où il y avait un va-et-vient d'informations, d'analyses et de questions entre les deux parties. Plusieurs m'ont confié avoir déjà participé à de nombreuses recherches, mais sans jamais avoir contribué à l'étape de l'analyse des résultats. La création de cet espace de discussion a permis aux femmes de participer à la définition de leur réalité. Comme le précise Collins (2000) : « Se définir est la première étape vers l'autonomisation : si un groupe ne se définit pas lui-même, il se voit défini par l'Autre et pour les besoins de l'Autre »¹⁹ [traduction libre] (p. 101).

J'avais la conviction que les questionnements soulevés au milieu de ma recherche étaient résolus, mais voilà que, de retour au Québec, ils surgissaient à nouveau. Ce sentiment de doute par rapport à mes analyses m'a rappelé la métaphore de Siran (1994) : « je croyais avoir en main un galet alors que la réalité me filait entre les doigts... » (p. 113).

Des questionnements à l'extérieur du milieu de recherche

Une intimité se crée à vivre au quotidien pendant un an et demi dans un milieu, une intimité avec ses lieux, ses odeurs, ses activités. Initialement, je devais compléter le processus d'écriture et d'analyse au Liban. Je prévoyais quitter le camp pour habiter plus près du centre de la capitale libanaise, l'idée étant de prendre du recul par rapport à mon milieu de recherche. Toutefois, j'avais négligé la difficulté qu'une telle rupture impliquerait : quitter le camp pour habiter « à l'extérieur », un extérieur lourd de significations. Cela signifiait « abandonner » les Palestiniennes et me mettre dans une position privilégiée; une position que je me serais accordée en me prévalant d'un droit qui leur est refusé : celui de choisir sa situation. J'ai donc décidé de revenir au pays, d'être chez moi et non pas « à l'extérieur du camp ». Si une telle décision me semblait justifiée, je n'avais pas prévu ses conséquences. En fait, j'avais envisagé la rupture émotive avec le milieu, ses gens, mes amitiés, etc., mais l'inattendu s'est présenté sous la forme d'une autre rupture, celle-là avec les participantes.

Une fois le lien coupé avec le camp de Bourj el Barajneh et le Liban, la peur de trahir la voix des femmes s'est intensifiée de nouveau, et cela, au point de ne plus me permettre de prendre position sur les différents rapports de pouvoir vécus par ces femmes, principalement sur les rapports de genre. Je me suis muselée pendant une longue période. En effet, devant l'absence des femmes pour réagir à mes analyses, j'avais l'impression d'avoir une position hégémonique à leur égard. Ainsi, je me retrouvais au Québec, dans la même situation que celle vécue vers le milieu de ma recherche, tourmentée par des questionnements qui surgissaient de nouveau alors que je les croyais déjà résolus : « À quoi bon dire ce que *je* vois, ce que *je* comprends, etc., alors que j'essaie de faire émerger comment *elles* voient, comment *elles* perçoivent leur situation? » J'ai donc (re)plongé dans une réflexion sur mon rôle comme chercheure : dois-je n'être qu'une « porteuse de messages » et me museler pour ne

laisser paraître que les propos des femmes? Les entretiens rétroactifs s'étaient déroulés de telle sorte qu'un espace de discussion s'était ouvert où chacune d'entre nous exposait et discutait de ses idées. Je m'étais d'ailleurs permis d'être directe en abordant des sujets délicats qui mettent en évidence la différence des perceptions (par exemple les formes de violence). Mon retour au Québec m'a toutefois coupée de la dynamique dialogique récemment créée avec les femmes et je me suis en quelque sorte repliée sur moi-même.

Toutes ces questions qui m'ont accompagnée, voire traquée au cours de ce processus n'ont pas été veines. La façon dont on présente les choses est capitale : il importe de s'interroger sur notre façon de rendre compte des expériences de ceux et celles avec qui nous avons vécu. L'étape de rédaction n'est jamais « un simple exercice de transcription ou de décodage, mais un exercice de construction et de traduction au cours duquel le chercheur produit plus qu'il ne reproduit » (Ghasarian, 2004, p. 18). De plus, nos écrits s'enracinent dans des relations de pouvoir (Ghasarian, 2004). Je n'ai donc jamais oublié que comme « chercheuse détentrice de la plume et du papier », je tiens une position d'autorité incontestée (Ghasarian, 2004). Il ne tient qu'à la chercheuse-écrivaine de « traquer l'ethnocentrisme occidental, [de] démasquer les jugements subjectifs, [de] faire apparaître les conséquences des préjugés, etc. » (Godelier, 2004, p. 194).

Désormais, à travers mon travail d'écriture, je cherche à créer, à l'instar de Rabinow, « un produit hybride et transculturel » (1988, p. 137-138). Pour ce faire, j'estime que le travail dans le milieu de recherche doit servir à « élaborer un système de symboles partagés si on veut mener à terme le processus de constitution d'un objet – par la réflexion, l'objectivation, la représentation et l'explication » (Rabinow, 1988, p. 137-138). Un chercheur doit constamment faire une réflexion sur lui-même, en particulier lorsque ses travaux s'inscrivent dans un milieu culturel différent; il doit

s'observer de l'extérieur pour comprendre comment [il] peut apparaître à des personnes issues de milieu[x] radicalement différent[s] et pour pouvoir examiner ses propres préjugés culturels et historiques [...] Le véritable défi à relever est de parvenir à faire œuvre de [traducteur, de facilitateur ou d'intermédiaire] (Rose, 2002, p. 38).

Si je suis d'accord avec cette position, ma recherche n'est pas participative, au sens strict du terme, puisque les femmes n'ont pas entièrement le contrôle du projet. Ceci dit, je continue de penser que « l'espace de discussion » est intéressant à explorer en ce qu'il laisse un espace aux deux voix. Le défi ici est donc de leur accorder une place égale.

Mon processus réflexif ne s'est pas arrêté ici. Forte de mon expérience de recherche – de ses surprises, de ses doutes, de ses découvertes, de ses pistes –, je suis allée au-delà de ma pratique d'enquête et d'écriture pour réexaminer mes choix...

Des questionnements qui se poursuivent

Alors que des perspectives féministes comme le féminisme postcolonial ont dénoncé l'ahistoricité et l'universalité du discours de sororité des femmes, discours dominant d'un certain féminisme, l'analyse des récits de vie des participantes a tout de même dégagé une nette propension de la part de plusieurs participantes à utiliser le pronom « nous » pour livrer leur témoignage. En effet, certaines mettaient l'accent sur l'expérience collective des Palestiniens des camps et n'utilisaient le « je » que pour appuyer d'un exemple le drame commun des réfugiés palestiniens des camps au Liban. Mais si ce « nous » n'était pas le « nous, les femmes » du féminisme occidental dominant, il était assez important dans mon corpus de récits pour que je réfléchisse au sens à donner à la prédominance du « nous » sur le « je » chez ces femmes. Aussitôt cette réflexion a-t-elle émergé que je me suis de nouveau engagée dans un va-et-vient, examinant les récits des femmes tout en me questionnant sur mes propres motivations pour une telle question. Au terme de ma réflexion, j'en suis arrivée aux interrogations suivantes : qu'est-ce que la mise en mots des récits des femmes – tantôt au « nous » tantôt au « je » – révèle des identités qui construisent leur vie? Qu'est-ce que cette question – soit cet intérêt pour le « je » – dit des identités que moi-même je priorise? Tenter de trouver des réponses à ces deux interrogations m'a amenée à explorer deux pistes : la méthodologie utilisée et le cadre théorique retenu.

Une méthodologie appropriée?

D'abord, je me suis (re)posée la question de savoir ce qu'est le récit de vie. Selon Orofiamma (2008), cette méthode a pour visée de rendre compte de l'expérience d'un sujet et du contexte (au moment où le récit est fait); elle a ceci d'intéressant que, à travers l'exercice, chaque personne tend à construire les identités par lesquelles elle souhaite se faire reconnaître.

Donc le « nous », c'est ce qui les rattache aux autres – aux membres de la communauté, à la famille –, c'est la femme dans son histoire collective. Or les femmes réfugiées palestiniennes ne parlent pas d'un « nous » qui référerait à un « nous, la communauté de femmes », tel que vu par un certain féminisme libéral dominant, mais bien à un « nous » qui a longtemps été effacé ou non reconnu, soit « nous, le peuple palestinien », une communauté dont on ne reconnaît que trop peu les droits, voire l'existence. Malgré tout, comme Sayigh (1996), je craignais que « la crise nationale et le discours nationaliste dominant le récit des femmes; à un tel point que leur expérience de genre soit éliminée de leur discours »²⁰ [traduction libre] (p. 159). Si ce « nous » structure la grande majorité des récits – à travers notamment la lutte nationale palestinienne –, le « je » n'est pas absent des récits, bien au contraire, alors que plusieurs femmes témoignent de leur parcours personnel lié tantôt à leur vie amoureuse, à leur scolarité ou encore à leurs croyances religieuses.

Mais cette recherche du « je » dans les récits n'est-elle pas révélatrice de ma propre identité comme chercheuse? Mes questionnements et mes analyses reflètent la complexe « nature » de nos identités – la mienne et celles des participantes –, identités qui se composent d'éléments divers selon notre contexte social, culturel, historique et politique. Le fait de « chercher le je » révèle, notamment, ma propension à mettre l'individu au cœur de mon récit de vie alors que plusieurs des réfugiées palestiniennes mettent plutôt la collectivité au centre du leur.

Par ailleurs, il importe de souligner que le pronom « nous », si présent dans les récits, apparaît comme révélateur des luttes tant politiques qu'idéologiques des femmes. A cet effet, j'ai constaté que les femmes étaient actrices de la transmission de la mémoire, de l'éducation et de l'identité religieuse. Or ces luttes se jouent à la fois sur le plan collectif et sur le plan personnel. Prenons l'éducation pour exemple : les femmes en parlent au « nous » comme d'une lutte à mener pour la communauté palestinienne autant que pour les femmes en tant que groupe social. Mais certaines en parlent aussi comme d'une lutte à poursuivre au plan personnel, et ce, bien que leurs objectifs de scolarisation aillent à l'encontre des normes traditionnelles de genre. Enfin, cet usage du « nous » et du « je » n'est-il pas révélateur d'un désir d'affirmation personnelle des femmes, c'est-à-dire d'un désir de passer, comme le formule De Gaulejac (1987), de « produit » de l'histoire à « sujet » de l'histoire? Les femmes reconnaissent les liens d'appartenance à la communauté, certes, mais elles affichent aussi des choix personnels qui tissent en quelque sorte la trame singulière de leur existence.

Enfin, plutôt que de chercher à circonscrire le « je », il importe de prendre le récit pour ce qu'il est. Je pense avoir réussi à dégager, à travers ces récits à la fois au « nous » et au « je », ce qu'ils avaient à révéler sur les femmes, sur leur vision du monde, leurs priorités et leurs luttes. Abu-Lughod (1993), dans son étude auprès de femmes bédouines en Égypte, apporte toutefois des réserves, voire des objections, à utiliser le récit de vie comme outil méthodologique avec certaines communautés puisque « le récit de vie peut créer le sentiment que la personne apparaît comme “le” centre du récit ou encore, comme un individu isolé »²¹ [traduction libre] (p. 31); or, selon elle, les femmes bédouines ne se perçoivent pas comme telles. De la même façon, plusieurs Palestiniennes ne se perçoivent pas comme des individus isolés.

Le récit de vie comme choix méthodologique amène-t-il des contraintes aux sujets, imposant une façon particulière de se raconter? Une des participantes de mon étude, Rana, que j'ai surnommé « la chanteuse », a livré son récit en l'entrecoupant de chansons qui illustraient son parcours. Bien que cette forme m'ait déroutée et que Rana ait été l'unique participante à l'adopter, je l'ai laissée se raconter et « se chanter » en m'efforçant de m'adapter à ce type de récit. J'en retiens qu'il y a une réflexion à mener sur le caractère hégémonique du récit de vie essentiellement chronologique²²... Cette

propension que j'avais à chercher le « je » dans les récits des femmes n'est-elle pas liée au discours émancipatoire individuel des femmes comme « première » lutte des groupes de femmes? S'agit-il de la valorisation chez moi d'une forme de récit plutôt qu'une autre? En fait, est-ce moi qui impose une forme de récit alors que les femmes ont une autre façon de se raconter et de mettre en mots leur expérience? Ces questionnements en progression m'ont conduite à poursuivre ma réflexion, cette fois sur mes ancrages théoriques...

Une grille de lecture théorique appropriée?

La théorie féministe postcoloniale s'avérait un choix approprié afin de comprendre les réalités des femmes réfugiées palestiniennes. Selon Humm (1995), cette analyse est pertinente lorsqu'on s'intéresse à la vie de femmes provenant de certains groupes minoritaires. L'histoire sociale des réfugiés palestiniens étant largement restée dans l'ombre – en particulier celle des femmes des camps (Latte Abdallah, 2004) –, placer l'expérience des femmes palestiniennes au centre de l'analyse, c'était faire une place à leurs voix, à leurs définitions du « monde ». De plus, une grille de lecture féministe postcoloniale pose un regard critique sur les schémas occidentaux de libération individuelle des femmes comme lutte première de « toutes » les femmes. Par conséquent, son articulation dans le cadre de ma recherche permettait l'analyse de l'intersection des luttes liées au genre et celles liées à l'histoire coloniale, à la pauvreté, à la lutte nationale ainsi qu'à d'autres luttes émergeant du discours des Palestiniennes. De ce fait, cette approche théorique me donnait l'avantage de consigner les réalités des femmes réfugiées dans un prisme élargi, inscrivant les luttes de genre au croisement – et non au centre – d'autres luttes privilégiées par les Palestiniennes. Or l'application du féminisme postcolonial m'a conduite vers une impasse...

Un des éléments qui a alimenté le développement du féminisme postcolonial a été la dénonciation de l'hégémonie d'un certain discours féministe occidental, plus précisément de schémas « universalisant », et de l'image de victimes qu'il donne des « autres » femmes. En réponse à cette image, la théorie féministe postcoloniale prône « l'hétérogénéité » des expériences et des façons de se définir des femmes. Ainsi, j'avais choisi ce cadre théorique notamment parce qu'il reconnaît aux femmes la possibilité d'une pluralité de façons de se définir. Or, par sa dénonciation trop vive de l'image de victime véhiculée par un certain féminisme occidental, l'application d'un féminisme postcolonial semble favoriser l'émergence d'une figure tout aussi dominante, soit celle d'une femme résistante ou combattante. Cela rejoint les critiques de Bilge (2010), qui note que si l'analyse féministe libérale/universaliste crée une image de « soumission », à l'opposé, c'est une image de « résistance » que l'analyse féministe postcoloniale crée. Or l'inconvénient de schémas dichotomiques (femme-victime – femme-combattante) est d'omettre toutes les autres réalités de femmes qui se situent entre ces deux pôles. J'admets toutefois qu'il est facile de tomber dans ce piège

qui se manifeste souvent par un effet de pendule : si on me parle des femmes arabomusulmanes comme des femmes victimes de l'oppression masculine, par exemple, j'ai le réflexe de présenter l'image contraire, soit celle d'une combattante, d'une résistante du quotidien. Ce va-et-vient entre des positions d'attaque et de défense ne permet pas, selon moi, de saisir les réalités nuancées des femmes. Celles des Palestiniennes sont en effet plus complexes que cette représentation binaire le laisse croire. Toutefois, le féminisme postcolonial ne devrait pas, théoriquement, présenter uniquement cette image de la femme résistante. En effet, il est question, dans les écrits fondateurs de l'approche, de l'hétérogénéité des réalités; serait-ce donc dans l'application de cette théorie que l'hétérogénéité se perd? Je me demande si la réponse ne se trouve pas dans cette question de Gayatri Spivak, auteure phare du féminisme postcolonial : « les subalternes peuvent-elles parler? »²³ [traduction libre] Cette question m'a tarabotée lors de l'analyse de mes résultats alors que je cherchais à ce que toutes les visions des femmes soient présentées, tous les discours entendus. Mais en me questionnant de la sorte, je cherchais constamment des récits de femmes « qu'on entendait peu », je cherchais des discours minoritaires. Un tel exercice a eu pour effet de reconduire les pôles victime-résistante. Cet effet pendulaire était tel que si je voyais une femme dans une position de victime, je cherchais à voir si elle n'était pas actrice dans une autre dimension de sa vie. Ce qui rejoint à nouveau Bilge :

Avec leur empressement à « donner une voix » et à inspirer l'activisme en trouvant ou réinventant les traditions de résistance, les approches orientées vers la résistance, biaisées par un certain romantisme, appauvrissent considérablement l'analyse du pouvoir – les chercheurs étant trop préoccupés à trouver « des résistantes » et pas assez attentifs à expliquer les rouages du pouvoir. Il est donc nécessaire de maintenir l'analyse intersectionnelle intégrée aux analyses postcoloniales, mais tout en dissociant l'interprétation de l'agentivité des femmes voilées de la doxa de la résistance²⁴ [traduction libre] (2010, p. 19).

Comment sortir de ces dichotomies qui ne nous permettent pas de saisir la complexité de la situation des femmes?

Les travaux de Crenshaw (1991) sur l'intersectionnalité et ceux de Collins (2000) sur les matrices de domination sont éclairants alors qu'ils insistent sur l'importance de replacer le sujet (structuré par le genre, la race, la classe sociale, etc.) dans son environnement pour ainsi dégager les différents lieux où le sujet expérimente et résiste aux oppressions. Dans le cas qui m'intéresse ici, cela implique de poser les réalités des femmes dans une matrice qui tient compte de divers contextes. D'abord le contexte international, le macrosystème (conflit israélo-palestinien, politiques internationales de migration et droit international), puis le contexte national libanais (facteurs sociopolitiques et conditions économiques du pays) et enfin le contexte

personnel (valeurs personnelles, familiales et communautaires des femmes, de même que les facteurs socioéconomiques qui influencent leurs décisions). L'analyse intersectionnelle rééquilibre donc une grille de lecture axée sur les résistances des femmes en inscrivant leurs réalités dans une matrice qui montre les effets interactifs des divers systèmes d'oppression. C'est là où réside le défi : articuler la matrice d'oppressions et de privilèges et démontrer son applicabilité. Ceci dit, même si des critiques ont été formulées sur cette méthode, je crois qu'un tel travail est important tant qu'il est utilisé « tel un catalyseur chimique afin de mettre en lumière les relations de pouvoir, identifier leur position, connaître leurs applications et leurs méthodes »²⁵ [traduction libre] (Abu-Lughod, 1990, p. 42). Ici, une telle analyse permet d'identifier les conditions, les structures et les forces qui contribuent à maintenir ces femmes dans une situation de pauvreté et ainsi de révéler des pistes d'action pour y remédier.

Le concept de « matrice de domination » de Collins (2000) est utile pour articuler les rapports de pouvoir : dégager différentes structures qui, par leur croisement, contribuent tantôt à créer, tantôt à maintenir des situations d'oppression, de domination ou encore de privilège et de résistance. Selon cette auteure, nous aurions tendance à nous identifier à une oppression – celle dont nous avons fait l'expérience – et à considérer toutes les autres formes d'oppression comme moins importantes; dans notre esprit, cette oppression prend une place maîtresse. En ce qui me concerne, le genre occupe une place importante dans la, ou plutôt *ma* matrice d'oppressions, mais pour plusieurs Palestiniennes, ce n'est pas le cas. J'ai pu observer que l'oppression liée à leur statut de réfugiées, de réfugiées palestiniennes, joue un rôle primordial pour elles. Pour lutter contre les inégalités liées à ce statut, elles sont plusieurs à avoir priorisé la lutte nationale (une lutte au « nous »). Comme le précise à nouveau Collins, on doit rester vigilant – particulièrement en tant qu'*outsider* – au fait que la notion de vécu expérientiel peut privilégier l'expérience et la connaissance individuelles au détriment du point de vue collectif. Ceci me renvoie à une question soulevée précédemment : que me révèle mon intérêt constant à rechercher le « je » dans le discours des femmes? Il y avait un objectif théorique à cet exercice : examiner les rapports de pouvoir pour vérifier s'il y a, ou non, domination du « nous » sur le « je ». Mon idée n'était pas de faire la promotion du « je » au détriment du « nous », malgré qu'il soit difficile – je l'avoue – de ne pas tomber dans un tel piège... Ce constat a suscité chez moi une série d'interrogations : les subalternes peuvent-elles parler? Est-ce que j'écoute « vraiment » les femmes et la façon dont elles se racontent? Ma grille de lecture féministe postcoloniale – avec son analyse, ses concepts, ses schémas, etc. – me permet-elle de comprendre les femmes? Ai-je bien compris et appliqué cette grille ou bien suis-je confrontée à ses limites?

Réflexions finales

En m'appuyant sur la démarche réflexive que j'ai réalisée dans le cadre de ma thèse, j'ai tenté dans le présent article de montrer comment peut se négocier dans le milieu de recherche – et même au-delà – une position de femme, étrangère, non palestinienne, non musulmane et déterminée à « porter les voix » d'une communauté « Autre ». Tout au long de mon processus, j'ai toujours cherché à comprendre l'expérience des réfugiées palestiniennes, et cela, grâce à un travail continu mais combien déstabilisant, voire douloureux, de réflexivité. L'accès aux voix de ces femmes n'est possible qu'au prix d'une vigilance vis-à-vis à la fois du milieu de recherche et du produit textuel. En effet, représenter l'Autre, « Autre pour lequel on parle et dont on revendique de représenter ce qu'il ressent et ce qu'il représente » (Ghasarian, 2004, p. 223), doit se faire à travers un processus négocié de collaboration et de dialogue avec cet Autre et par une compréhension de son positionnement en tant que chercheure. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra échapper à la violence de la représentation (Spivak, 1988)...

Notes

¹ Mot arabe signifiant « étrangère ».

² « *If I failed to publicize their message, I would be breaking the implicit condition upon which they offered their stories...* » (Sayigh, 1996, p. 161).

³ Afin de s'immerger dans la réflexivité et les questionnements de la chercheure principale, il a été convenu d'écrire cet article sous la forme d'un récit au « je », narré par Roxane Caron. Dominique Damant, coauteure, a longuement participé aux discussions et réflexions qui sont au cœur même de cet article. Quant à Catherine Flynn, elle s'est ajoutée à l'équipe pour la révision de l'article.

⁴ « Quel est ton nom? D'où viens-tu? »

⁵ Salutations d'usage : « Bonjour, bienvenue, que la paix soit avec vous. »

⁶ Four à pain traditionnel.

⁷ L'appel à la prière.

⁸ Le camp palestinien de Bourj el Barajneh

⁹ Je suis retournée dans le même logement que j'avais habité, donc avec le même voisinage qui n'avait que très peu changé...

¹⁰ Je dis « désiraient » parce que plusieurs femmes étaient enthousiastes à l'idée de me « raconter leur histoire » et non de répondre à un questionnaire.

¹¹ Pour la collecte de données, j'ai habité le camp palestinien de Bourj el Barajneh pour une période d'un peu plus d'un an et demi (2009-2011).

¹² Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient.

¹³ Ce terme réfère à la catastrophe ou au désastre lié à la perte de la terre de Palestine. On l'attribue à Constantin Zureik (1919-2000), une des figures intellectuelles du nationalisme arabe.

¹⁴ Les travaux de Rosemary Sayigh (1994, 1996, 1998, 2007a, 2007b) ont été précurseurs en ce qui a trait aux écrits sur l'expérience des femmes réfugiées palestiniennes : leurs pratiques, leurs mémoires, leur engagement et leur rôle dans la lutte nationale palestinienne. Voir aussi Julie Peteet (1991), Nahla Abdo et Ronit Lentin (2002) et Stéphanie Latte Abdallah (2004) (liste non exhaustive).

¹⁵ « *Can the subaltern speak?* » (Spivak, 1988).

¹⁶ Ici, je fais le choix de garder les termes *outsider/insider*, termes anglais largement utilisés dans la littérature francophone pour désigner le statut (ou perspective) qu'a le chercheur avec le terrain de recherche.

¹⁷ Il est à noter que les verbatims originaux sont en anglais. Pour les biens du présent article, ils ont été traduits en français.

¹⁸ Je fais référence ici aux deuxièmes entretiens, soit les entretiens rétroactifs, que j'ai réalisés avec 12 participantes de mon échantillon initial, après avoir fait une analyse préliminaire de mon corpus.

¹⁹ « *self-definition is the first step to empowerment : if a group is not defining itself, then it is being defined by and for the use of other* » (Collins, 2000, p. 101).

²⁰ « *I feared that the national crisis and nationalistic discourse would so dominate what respondents would [...] recount that their experiences of gender and sexuality would be eliminated* » (Sayigh, 1996, p. 159).

²¹ « *life-story may contribute to a sense of the person as its center as an isolated individual* » (Abu-Lughod, 1993, p. 31).

²² Sayigh (2007b) s'est intéressée à la structure des récits de vie de réfugiées palestiniennes au Liban.

²³ « *Can the subaltern speak?* » (Spivak, 1988).

²⁴ « *With their eagerness to "give voice" and inspire activism by finding or reinventing traditions of resistance, resistance-oriented approaches, biased by a certain romanticism, significantly impoverish the analysis of power – researchers being too concerned to find resisters and not attentive enough to explaining the workings of power. What is therefore needed is a way to keep the intersectional analysis embedded in postcolonial readings while at the same time dissociating the interpretation of veiled women's agency from the doxa of resistance* » (Bilge, 2010, p. 19).

²⁵ « *as a chemical catalyst so as to bring to light power relations, locate their position, find out their points of application and the methods used* » (Abu-Lughod, 1990, p. 42).

Références

- Abdo, N., & Lentin, R. (2002). *Women and the politics of military confrontation. Palestinian and Israeli gendered narratives of dislocation*. New York, NY : Berghahn.
- Abu-Lughod, L. (1990). The romance of resistance : Tracing transformations of power through Bedouin women. *American Ethnologist*, 17(1), 41-55.
- Abu-Lughod, L. (1993). *Writing women's worlds : Bedouin stories*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Abu-Lughod, L., & Sa'di, A. H. (2007). *Nakba. Palestine, 1948, and the claims of memory*. New York, NY : Columbia University Press.
- Agamben, G. (1999). *Ce qui reste d'Auschwitz*. Paris : Rivages.
- Anthias, F. (2005). Social stratification and social inequality : Models of intersectionality and identity. Dans F. Devine, R. Crompton, M. Savage, & J. F. Scott (Éds), *Rethinking class : Culture, identities and lifestyles* (pp. 24-45). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Bilge, S. (2010). Beyond subordination and resistance : An intersectional approach to the agency of veiled muslim women. *Journal of Intercultural Studies*, 31(1), 9-28.
- Caron, R. (2007). *Les stratégies de survie de femmes réfugiées palestiniennes du camp de Bourj el Barajneh au Liban* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Caron, R. (2012). *Entre refuge et exil. L'expérience de femmes palestiniennes du camp de Bourj el Barajneh* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought : Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York, NY : Routledge.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins : Intersectionality, identity, politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Éditions Hommes et Groupes.
- Fainzang, S. (2004). De l'autre côté du miroir. Réflexions sur l'ethnologie des anciens alcooliques. Dans C. Ghasarian (Éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 63-71). Paris : Armand Colin.
- Fisk, R. (1990). *Pity the nation. Lebanon at war*. Londres : Deutsch.

- Ghasarian, C. (2004). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. Dans C. Ghasarian (Éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 5-34). Paris : Armand Colin.
- Godelier, M. (2004). Briser le miroir du soi. Dans C. Ghasarian (Éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 193-212). Paris : Armand Colin.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race, et pratique de pouvoir : L'idée de nature*. Paris : Côté femmes.
- Harper, E. (2012). *Regards sur l'intersectionnalité*. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. Collection études et réflexion, 44. Repéré à https://www.criviff.qc.ca/sites/criviff.qc.ca/files/publications/pub_06112012_83352.pdf
- Hasso, F. S. (2000). Modernity and gender in Arab accounts of the 1948 and 1967 defeats. *International Journal of Middle East Studies*, 32(4), 491-510.
- Holland, J., & Ramazanoglu, C. (2002). *Feminist methodology : Challenges and choices*. Londres : Sage.
- Holt, M. (2011). A world of movement. Memory and reality for Palestinian women in the camps of Lebanon. Dans S. Hanafi, & A. Knudsen (Éds), *Palestinian refugees. Identity, space and place in the levant* (pp. 180-192). Londres: Routledge.
- Humm, M. (1995). *The dictionary of feminist theory*. Columbus, OH : Ohio State University Press.
- Kandiyoti, D. (1996). *Gendering in the middle east : Emerging perspectives*. Syracuse, NY : Syracuse University Press.
- Latif, N. (2008). Space, power and identity in a refugee camp. *Asylon*, 5. Repéré à : <http://www.reseau-terra.eu/article800.html>
- Latte Abdallah, S. (2004). *Femmes réfugiées palestiniennes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maynard, M. (1994). Methods, practice and epistemology : The debate about feminism and research. Dans M. Maynard, & J. Purvis (Éds), *Researching women's lives from a feminist perspective* (pp. 10-26). Londres : Taylor and Francis.
- Mohanty, C. T. (1988). Under western eyes : Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review*, 30, 65-88.
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. En sociologie et en formation. *Informations sociales*, 1(145), 68-81.

- Peteet, J. (1991). *Gender in crisis : Women and the palestinian resistance movement*. New York, NY : Columbia University Press.
- Rabinow, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc. Réflexions sur une enquête de terrain*. Paris : Hachette.
- Rose, D. (2002). *Retour sur les méthodologies de recherche féministe* [Document de travail]. Ottawa : Condition Féminine Canada.
- Sayigh, R. (1994). *Too many enemies : The Palestinian experience in Lebanon*. Londres : Zed Books
- Sayigh, R. (1996). Researching gender in a Palestinian camp : Political, theoretical and methodological issues. Dans D. Kandiyoti (Éd.), *Gendering in the middle east : Emerging perspectives* (pp. 145-168). Syracuse, NY : Syracuse University Press.
- Sayigh, R. (1998). Palestinian camp women as tellers of history. *Journal of Palestine Studies*, 27(2), 42-58.
- Sayigh, R. (2007a). *The Palestinians : From peasants to revolutionaries* (2^e éd.). New York, NY : Zed Books.
- Sayigh, R. (2007b). Women's nakba stories. Between being and knowing. Dans L. Abu-Lughod, & A. H. Sa'di (Éds), *Nakba. Palestine, 1948, and the claims of memory* (pp. 135-160). New York, NY : Columbia University Press.
- Siran, J. L. (1994). Les énoncés ne sont pas des choses mais des événements. *Journal des anthropologues*, 57-58, 107-117.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? Dans L. Grossberg, & C. Nelson (Éds), *Marxism and the interpretation of culture* (pp.271-313). Champaign, IL : University of Illinois Press.

Roxane Caron, Ph. D., est professeure adjointe à l'École de travail social de l'Université de Montréal. Sa recherche doctorale portait sur l'expérience d'exil de femmes réfugiées palestiniennes au Liban. Ses travaux s'ancrent dans une approche qualitative, tout particulièrement l'ethnographie et le récit de vie. Elle s'intéresse aux expériences des femmes réfugiées.

Dominique Damant, Ph. D., est professeure honoraire à l'École de travail social de l'Université de Montréal. Elle a dirigé de nombreux projets de recherche subventionnés autour de la question de la violence faite aux femmes, de la violence perpétrée par les femmes et de la maternité. Plus récemment, elle s'est intéressée à la maternité en contexte de violence chez les femmes racisées et autochtones et à la violence structurelle.

Catherine Flynn, Ph. D., est professeure substitut au Département de psychosociologie et de travail social de l'Université du Québec à Rimouski. Elle s'intéresse aux violences conjugales et aux violences faites aux femmes dans une perspective intersectionnelle. Ces travaux portent principalement sur l'expérience des jeunes femmes en situation d'itinérance et sur le développement d'interventions féministes intersectionnelles.

***Une Africaine en « terrain africain ».
Défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques lors
d'une recherche qualitative effectuée au Burkina Faso***

Marietou Niang, Doctorante

Université Laval, Québec, Canada

Sophie Dupéré, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Christopher Fletcher, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

La recherche qualitative de type ethnographique en terrain africain ne demeure pas sans écueils, et ce, même pour une chercheuse africaine. À partir d'une étude qualitative d'approche ethnographique, nous discuterons dans cet article des défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques rencontrés par une étudiante-chercheuse africaine en santé communautaire durant son projet de maîtrise effectué au Burkina Faso. Concernant les défis épistémologiques, son positionnement par rapport au terrain sera décrit. Ensuite, les défis méthodologiques et éthiques rencontrés durant la planification de la recherche et la collecte des données seront présentés. Pour chaque défi, les stratégies déployées pour le contourner seront abordées et dans la conclusion, nous mettrons en évidence les leçons apprises de cette expérience de terrain.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, AFRIQUE, MÉTHODOLOGIE ET ÉTHIQUE, ÉPISTÉMOLOGIE, ETHNOGRAPHIE

Note des auteurs : Nous remercions Emmanuelle Bédard et les partenaires terrain au Burkina Faso qui ont participé de près ou de loin à cette étude, Michel O'Neil qui a commenté la première version de ce texte. Nous aimerions signaler aux lecteurs que l'expérience de terrain à laquelle nous faisons référence dans cet article est issue d'une recherche qualitative menée par la première auteure au Burkina Faso dans le cadre de son mémoire de maîtrise.

Introduction

C'est parce que le monde des sciences est – ou devrait être – sans assurances, sans certitudes, qu'il est nécessairement un monde qui interpelle la personne dans sa conscience individuelle. Le chercheur passe ainsi d'un terrain balisé de confiance dans ses compétences acquises, fondées sur une panoplie des méthodes reconnues, à un monde qui ne lui permet pas d'occulter le caractère personnel de ses démarches (Zúñiga, 1998, p. 21).

Planifier et mettre en œuvre une recherche qualitative en terrain africain n'est pas facile. Le chercheur fait face à différents défis, surmontables dans certains cas, mais qui ouvrent sur des questionnements épistémologiques, éthiques et méthodologiques considérables.

Bien qu'il existe plusieurs livres consacrés à la méthodologie qualitative qui nous montrent comment modéliser et planifier les composantes de la recherche (Cresswell, 2007; Maxwell, 2005), il demeure que la conception de ces étapes de même que leur réalisation sur le terrain de l'étude sont complexes et dépendent de plusieurs éléments à la fois internes (genre, statut socio-économique, origine ethnique, couleur de la peau) et externes (contextes physique, culturel, socio-économique et politique du milieu d'étude) au chercheur. Ces différents éléments peuvent avoir un effet sur la dynamique de la recherche et influencer le processus et les résultats de la recherche (Berger, 2015; Ergun & Erdemir, 2010; Henry, 2007).

En plus de cela, à notre connaissance, peu d'écrits méthodologiques guident le chercheur qualitatif qui s'intéresse aux terrains africains. Les quelques études recensées soulèvent la complexité et l'adaptation souvent nécessaires des théories et des méthodologies issues du monde occidental qui ne sont pas adaptées au contexte africain avant d'y être transposées (Assogba, 2007; Kane, 2012; Yoro, 2012). Également, le manque d'écrits de chercheurs africains diasporiques autour des réflexions épistémologiques, éthiques et méthodologiques, et plus précisément sur la question de leur positionnement et de ses effets sur la recherche qu'ils effectuent dans le continent africain, a été soulevé dans la littérature (Kane, 2012; Ouattara, 2004). Alors que ces chercheurs ont un statut ambigu, original et complexe de distance et de proximité culturelles, sociales, symboliques et identitaires par rapport à leur terrain de recherche (Ergun & Erdemir, 2010), leurs expériences pourraient nourrir la discussion autour des enjeux qui balisent les relations entre chercheur et participants et les dynamiques de pouvoir qui les caractérisent.

Dans cet article, nous espérons contribuer à la discussion sur la recherche qualitative en tant que pratique humaniste intersubjective qui, même dans une perspective postcoloniale émancipatrice en évolution rapide, reste ancrée profondément dans les différences de pouvoir. Nous envisageons l'humanisme

intersubjectif dans la recherche comme une pratique qui met l'accent sur l'expérience humaine, les interactions sociales; tout en évitant l'objectification des êtres humains, elle reconnaît le rôle du contexte social et politique dans la production des connaissances (Denzin & Lincoln, 2011). D'où l'objectif de cet article qui est un retour réflexif sur une expérience de recherche d'une étudiante-chercheuse africaine de la diaspora en terrain africain. Plus particulièrement, à travers une étude qualitative d'approche ethnographique, réalisée dans la commune rurale de Kokologho au Burkina Faso par la première auteure de cet article, il sera discuté des défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques rencontrés lors de la planification de la recherche et durant l'investissement du terrain de recherche, et des stratégies utilisées pour les surmonter.

Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord brièvement une vue d'ensemble de l'étude; ensuite nous discuterons des défis épistémologiques et le positionnement de l'étudiante-chercheuse au regard du terrain d'étude, puis des défis méthodologiques et éthiques rencontrés lors de l'élaboration des outils et durant la collecte des données. Pour chaque défi énoncé, nous discuterons des stratégies utilisées pour les surmonter. Pour finir, nous concluons sur certaines leçons apprises et sur les perspectives qu'elles ouvrent pour la recherche qualitative en terrain africain et également pour tout chercheur qui peut se trouver dans un contexte similaire avec son terrain d'étude.

Vue d'ensemble de l'étude et positionnement de départ

L'objectif principal de l'étude qualitative à laquelle nous nous référons dans cet article était de comprendre les motifs de non-recours aux soins prénatals, incluant le recours tardif et le renoncement, chez les femmes âgées de 18 ans et plus habitant dans la commune rurale de Kokologho au Burkina Faso¹.

L'approche méthodologique adoptée était l'ethnographie descriptive, analytique et interprétative. Cette approche a été choisie pour comprendre en profondeur le phénomène du non-recours aux services de santé qui échappe souvent aux données statistiques, car les populations en situation de non-recours sont peu visibles et difficiles à rejoindre (Rode, 2010). Par son potentiel à faciliter la création de liens étroits avec la population locale, l'ethnographie a permis d'avoir accès aux différentes réalités des femmes qui ne recourent pas aux soins prénatals en étant témoin de leur vie quotidienne. À cet effet, la description ethnographique est, dans cette étude, ce que Laplantine (2010) a appelé « l'écriture du visible », qui renvoie à décrire ce que l'on voit dans le milieu en ayant une attention aux détails singuliers de la culture qui s'exprime à travers la vie quotidienne. Cette transformation du « visible » en écriture va au-delà de la description, puisque nous avons entrepris une reconstruction analytique et interprétative de la culture, des formes de vie et de la structure sociale du milieu investi (Anadón, 2006).

Pour atteindre notre objectif d'étude, différentes stratégies et méthodes de recherche ont été utilisées. Concernant les stratégies, tout d'abord, une immersion sur le terrain d'étude a été effectuée de septembre 2013 à janvier 2014 par l'étudiante-chercheuse. Elle a vécu dans le village de Kokologho (chef-lieu de la commune rurale de Kokologho) afin de mieux comprendre les réalités quotidiennes des femmes et les différentes coutumes et croyances de cette communauté. Étant donné que cette recherche a été soutenue par le Projet d'amélioration de la santé des mères et des enfants (PASME) au Burkina Faso, les partenaires terrain de ce projet ont été d'un grand soutien sur le plan logistique, mais ils ont également apporté des contributions importantes quant aux choix méthodologiques ayant des incidences éthiques en regard de la planification et de la collecte des données. Ces différents choix ont ainsi été faits de manière collaborative avec le comité de suivi de cinq personnes créé au tout début de la conception de la recherche. Il était composé de la directrice de recherche (la deuxième auteure), de la codirectrice de recherche, d'une coordonnatrice du PASME au Canada et de deux partenaires terrain, dont le coordonnateur et un chargé de projet au Burkina Faso. Finalement, l'interprète qui a vécu tout au long de la collecte des données avec l'étudiante-chercheuse a été consultée durant tout le processus de collecte des données pour mieux adapter les méthodes à la communauté étudiée. Cet exercice d'échanges avec ces différentes personnes a permis durant toute la recherche d'avoir une réflexivité épistémologique et éthique sur les différents obstacles rencontrés et sur les choix méthodologiques afin de garantir à la recherche la meilleure compréhension possible des significations communes données par la communauté étudiée à l'objet de recherche.

Ces stratégies ont permis le déploiement de différentes méthodes de collecte des données. D'abord, vingt-deux entretiens semi-structurés avec des femmes qui étaient en situation de recours tardif aux soins prénatals ont été conduits, pour comprendre leurs expériences de grossesse. Ils ont été complétés par de l'observation participante ouverte et périphérique (Adler & Adler, 1987). La démarche de type « ouvert » de l'observation renvoie au fait que la communauté, notamment les leaders communautaires et administratifs dans les villages ou toute personne impliquée ou intéressée par cette recherche, a été avertie des objectifs de cette recherche et de la présence de l'étudiante-chercheuse dans leur milieu de vie. En plus, l'observation a été faite de façon périphérique puisque l'étudiante-chercheuse ne parlait pas la langue locale, ainsi sa participation aux activités quotidiennes était limitée. Ensuite, huit entretiens informels ont été effectués avec deux infirmiers, une sage-femme, une accoucheuse villageoise à la retraite, une dolotière², un tradipraticien³, une femme de la communauté qui a un enfant de plus de deux ans et le chargé de projet du PASME faisant partie du comité de suivi. Tout au long de la recherche, les questionnements épistémologiques, éthiques et méthodologiques de l'étudiante ont été consignés dans

un journal de bord qui, tenu quotidiennement par elle, a été mobilisé durant l'analyse des données.

Avant de présenter les défis méthodologiques auxquels l'étudiante a été confrontée durant cette recherche, les différentes réflexions épistémologiques par rapport à sa position avec le terrain d'étude seront abordées. Ces réflexions sont importantes puisqu'il est souvent reproché aux chercheurs africains francophones d'être plus discrets que ceux de culture anglophone sur l'implication de leur proximité (ou appartenance) avec le terrain d'étude et sur les questionnements épistémologiques et méthodologiques que cela soulève (Ouattara, 2004).

Les défis épistémologiques et le positionnement de l'étudiante-chercheuse au regard du terrain d'étude : une étrangère de proximité et de distance

Il semble, de prime abord, important dans une recherche ethnographique de réfléchir sur le « moi » du chercheur, car d'une part sa subjectivité peut être un « obstacle supplémentaire inévitable qu'il faut traiter en tant que tel, c'est-à-dire sans illusions » (Olivier de Sardan, 1989, p. 130). D'autre part, le fait que le chercheur occupe une place centrale dans la collecte des données, notamment par les interactions qu'il a avec les populations locales, réfléchir sur son influence dans le processus de recherche devient une stratégie de rigueur méthodologique (Anadón, 2006).

Dans cette étude, avant la collecte des données, l'étudiante-chercheuse a commencé à réfléchir sur sa proximité ou sa distance avec le terrain d'étude, notamment à travers son journal de bord et lors de discussions qu'elle a eues avec ses directrices et le comité de suivi de recherche. Cette réflexion trouve sa légitimité dans le débat épistémologique qui porte sur l'influence de la proximité ou non du chercheur avec le milieu d'étude sur la construction des connaissances (Berger, 2015). Les études ethnographiques, en général, ont traditionnellement porté sur des sociétés « exotiques », dont l'ethnologue n'est pas originaire. Dans ces études, la distance culturelle est avancée comme étant un gage d'« objectivité » dans la production des connaissances (Diawara, 1985; Ouattara, 2004). Pour certains auteurs, l'obstacle épistémologique par excellence dans le travail de terrain demeure la familiarité du chercheur avec l'univers social qu'il observe (Bourdieu, Passeron, & Chamboredon, 2005). Alors que pour d'autres, « c'est l'exotisme de l'univers social qu'il étudie qui constitue pour l'ethnologue l'obstacle épistémologique par excellence » (Olivier de Sardan, 1989, p. 129).

Entre ces positions dichotomiques qui opposent « l'ethnologie chez soi » à « l'ethnologie chez l'autre », il existe une position plus nuancée. Certains auteurs considèrent en effet que le degré d'appartenance à une société est une question relative et qu'on peut appartenir à une société et ne pas en partager les référents ou le sens commun (Ouattara, 2004). Dans cette posture, la question de la proximité ou de la distance du chercheur par rapport au terrain d'étude n'est pas ce qui est le plus

important, car « la géographie ne suffit pas à définir le proche et le lointain » (Augé, 1987, p. 25). Sur cet ordre d'idées, le chercheur, qu'il soit un *insider* ou un *outsider*, peut adopter différents rôles dans le milieu de recherche et aucun de ces rôles ne demeure immuable en cours d'enquête (Adler & Adler, 1987). Les rôles que le chercheur s'octroie ou que le milieu lui confère sont conditionnés non seulement par le contexte étudié lui-même en changement et les personnes qui y opèrent, mais également par ses caractéristiques sociodémographiques et ses orientations théoriques et méthodologiques (Adler & Adler, 1987). Concernant cette recherche, la position de l'étudiante-chercheuse à ce débat s'apparente à cette dernière posture, car le travail de terrain peut imposer au chercheur les deux postures complémentaires d'*insider* et d'*outsider*. Chacun de ces positionnements comporte ses propres avantages et ses propres limites, mais leur complémentarité peut toutefois enrichir la recherche africaniste (Diawara, 1985). Le positionnement de l'étudiante-chercheuse en ce qui a trait au terrain d'étude a donc été à la fois un rapport de proximité et de distance.

Tout d'abord, le fait qu'elle soit d'origine d'Afrique de l'Ouest (du Sénégal) et qu'elle vive en Occident (au Québec) depuis plusieurs années explique son regard de proximité avec le terrain de l'étude. En effet, cette proximité se base sur le fait qu'elle s'identifie et est identifiée dans le milieu institutionnel occidental dans lequel elle vit et étudie comme étant d'abord Africaine (avant même d'être Sénégalaise). Cette identité lui donnerait, dans une certaine mesure, plus de facilité à intégrer le terrain d'étude et à comprendre « le sens commun » véhiculé dans ces populations que si elle était Blanche et Québécoise de souche par exemple. Mais, une nuance fondamentale doit être faite, car ces présupposés risquent d'entraîner le chercheur vers une logique de généralisation de l'Afrique comme étant un terrain monolithique, alors que nous pensons qu'il demeure important de nuancer et de mettre en évidence la diversité qu'il y a au sein de l'Afrique et même au sein d'un pays. Sur cette lancée, il semble ainsi nécessaire pour le chercheur africain de la diaspora qui s'intéresse ou investit les terrains africains (que ce soit dans son pays d'origine ou dans un autre pays d'Afrique), de faire une « rupture épistémologique » non pas uniquement avec le « sens commun » des populations étudiées, mais aussi avec le « sens commun » du milieu dans lequel il vit ou évolue. Cette rupture se fera en considérant au départ que faire une recherche en terrain africain, en tant qu'Africain, a inévitablement des implications de nature épistémologique, personnelle et politique (Kane, 2012) qui participent à la construction de l'objet de recherche. Elle se fera aussi en reconnaissant que la proximité ou l'ethnologie faite chez soi peut être beaucoup plus complexe, car il peut exister une « pluralité d'ethnologies » sur un territoire donné (Segalen, 1989), comme dans le cas de l'Afrique.

D'un autre côté, si nous nous penchons maintenant sur l'aspect de distance de l'étudiante-chercheuse avec le terrain de l'étude, cela se base d'abord sur le fait qu'elle n'est jamais allée au Burkina Faso et qu'elle ne connaît ni les langues locales ni les

réalités socioculturelles du milieu. Cette situation a été considérée dès le départ par elle et les autres chercheurs impliqués dans la recherche. Cela a fait émerger au début de l'étude l'idée de constituer un comité de suivi dans le but de mieux nous informer, avant la collecte des données et au cours de celle-ci, des différentes réalités du milieu, et ce, par l'intermédiaire de personnes qui vivent au Burkina Faso. Ce comité de suivi a été d'une grande utilité dans la construction des outils méthodologiques, mais aussi il a suscité en nous ce que Bachelard (1949 cité dans Bourdieu et al., 2005) a nommé la « surveillance intellectuelle de soi », qui permet à un premier degré d'avoir une distance critique avec l'objet d'étude et à d'autres degrés d'avoir une vigilance méthodique et épistémologique. Cependant, la distance que l'étudiante a eu avec le terrain de recherche n'était pas uniquement liée à la méconnaissance du milieu étudié, elle a aussi été présente durant la collecte des données, à travers le regard des populations locales sur sa subjectivité. En effet, dès l'arrivée de l'étudiante-chercheuse dans la commune rurale de Kokologho, les populations la désignaient comme étant une *nassara*, qui est synonyme de « Blanche ». Cette qualification l'a surprise, peut-être à cause de la façon dont elle se voyait au départ, et a ajouté quelque chose de nouveau dans son rapport avec le terrain d'étude. Pour mieux comprendre les raisons sous-jacentes qui faisaient que les populations la percevaient comme une « Blanche », l'étudiante a consulté certains informateurs-clés de la localité à ce sujet. Ces derniers lui ont expliqué que cette désignation ne se basait aucunement sur les traits physiologiques qui peuvent informer de son appartenance à l'Afrique, dont sa couleur de peau; elle se basait, entre autres, sur sa façon d'être, de s'habiller, le fait de ne pas parler les langues locales et de venir d'un pays occidental. Ces explications semblent trouver écho dans d'autres études effectuées par des chercheurs africains qui, en faisant une recherche dans leur village d'origine et même en comprenant la langue locale et les aspects socioculturels du milieu, se sont retrouvés catégorisés comme étant « étrangers » ou « Blancs » (Ouattara, 2004; Yoro, 2012). Ainsi, dans ce cas-ci, être Blanc signifie la façon dont les gens percevaient l'incarnation des normes de la vie en Amérique du Nord, c'est une catégorisation qui renvoie plus à un construit cognitif et social qui transcende les attributs physiques.

En somme, les positionnements que l'on s'attribue vis-à-vis de l'objet d'étude et ceux que nous donnent les populations du milieu étudié peuvent être fort différents et chacun mérite qu'on y prête réflexion. Réfléchir sur notre position sociale et culturelle en lien avec la subjectivité des gens avec qui nous espérons travailler ne doit pas seulement se faire avant la collecte des données, c'est un processus qui se fait tout au long de la recherche, même durant l'analyse et l'interprétation des résultats. D'où l'importance du journal de bord qui permet au chercheur de gérer « ses impressions subjectives », « d'évaluer ses propres affects » et de « témoigner sur les modalités de son implication personnelle » (Olivier de Sardan, 1995, p. 18). Nous ajoutons à cela le fait de prendre conscience de son propre sens de soi et de sa subjectivité qui ouvrent

vers des considérations ontologiques en lien avec les sentiments d'appartenance et de distance qui se construisent et se modulent dans notre interaction avec les populations à l'étude. Dans sa démarche ethnographique, le journal de bord a permis à l'étudiante de relater le processus de la recherche et de son vécu en tant qu'apprentie chercheuse en santé communautaire, jeune femme d'origine sénégalaise, africaine, noire, résidente au Canada. En plus, le fait d'avoir pu discuter de certains de ces sujets avec ses directrices de recherche a pu témoigner de la progression des réflexions à la fois méthodologique, théorique et personnelle sur l'ensemble du processus de recherche.

Les défis méthodologiques et éthiques rencontrés lors de l'élaboration des outils et durant la collecte des données

Comme dans toute recherche, les exigences universitaires étaient de produire, avant la collecte des données, un protocole de recherche pour circonscrire l'objet de recherche. Ce document écrit propose un scénario de recherche qui répond aux exigences scientifiques et institutionnelles, et incite le chercheur à décider d'avance des outils et techniques qui doivent répondre à des exigences éthiques et méthodologiques rigoureuses. Ce protocole peut alors, quand il est bien pensé et élaboré, guider judicieusement le chercheur qualitatif durant la collecte des données (Maxwell, 2005). Mais cet exercice de planification est une tâche ardue, surtout pour un chercheur qualitatif qui n'est jamais allé dans le milieu où il veut travailler. De ce fait, les défis que l'étudiante-chercheuse a rencontrés durant la recherche en question ont commencé à cette première étape de la recherche et ils se sont poursuivis tout au long de la collecte des données. Ils sont énumérés dans les sections qui suivent, de même que la manière dont ils ont été abordés ou surmontés.

Défis liés à la non-connaissance de la langue et du contexte socioculturel du milieu durant l'élaboration des outils de collecte de données

La non-connaissance de la langue la plus parlée dans la région d'étude, le moré (appartenant à l'ethnie Mossi majoritaire au Burkina Faso), et du milieu socioculturel a amené l'étudiante-chercheuse à se poser la question : comment construire des outils de collecte des données qui ont du sens dans le milieu d'étude?

Le langage est un élément central dans la recherche qualitative. Le fait de ne pas comprendre la langue parlée dans le milieu d'étude pose des enjeux méthodologiques importants à considérer dès la planification du projet. La construction des outils de collecte des données, notamment le guide d'entretien (élaboré en français), a été une tâche complexe dans cette étude puisqu'il devait par la suite être adapté dans une autre langue (le moré) et il est connu qu'un mot issu d'une langue puisse ne pas avoir d'équivalence ou avoir plusieurs équivalences dans une autre langue, surtout dans le domaine de la santé (Squires, 2008). Ensuite, comme vu plus haut, le statut d'étrangère au milieu de l'étudiante ne se limitait pas seulement à la barrière de la langue, car l'intériorisation des us et coutumes locaux devient plus facile à surmonter par un

chercheur qui connaît ou habite dans ce milieu qu'un autre étranger. Durant la planification de la recherche, il a donc été difficile de planifier les questions pertinentes et acceptables dans la société burkinabée.

L'élaboration des méthodes et techniques de collecte de données s'est faite, dans cette étude, à partir d'études antérieures effectuées dans le milieu d'étude ou dans un autre milieu semblable, ou encore des perspectives théoriques adoptées. Mais il arrive souvent que les différents éléments retrouvés dans la littérature n'éclairent pas assez sur les « énigmes » du terrain à étudier. Par exemple, dans une grille d'entrevue, il se peut que certaines questions élaborées n'aient pas de sens pour les populations locales, car elles s'inscrivent dans les référents culturels et académiques du chercheur. Il est alors important qu'elles soient transformées pour être adaptées à l'univers de sens des enquêtés (Olivier de Sardan, 1995).

La stratégie de transformation utilisée dans cette étude afin de mieux adapter certaines questions de la grille d'entrevue aux réalités du terrain a été de la soumettre avant la collecte des données au comité de suivi. Les partenaires terrain du Burkina Faso, surtout, ont apporté des éclaircissements sur certains concepts et ils nous ont aidés à considérer certaines pistes de la réalité des femmes que nous n'avions pas prises en compte au début. En guise d'exemple, concernant le statut matrimonial des femmes, nos questions de départ s'intéressaient uniquement au fait de savoir si la femme s'était mariée religieusement ou à la mairie. Or il s'est avéré, selon nos informateurs, que le mariage coutumier était beaucoup plus présent que les deux autres formes précitées dans le milieu d'étude.

Outre cette stratégie, une deuxième a été de recourir à une interprète impliquée dans la recherche pour contourner la barrière linguistique et socioculturelle. Cette dernière a également participé à bonifier la grille de l'entrevue grâce à sa connaissance du milieu socioculturel et en favorisant l'inclusion des choses nouvelles qui émergeaient durant la collecte des données. De ce fait, la grille d'entrevue a été en évolution durant toute la recherche. Par contre, le recours à l'interprète ne demeure pas sans conséquence. D'un côté, cela est une nécessité pour contourner les barrières linguistiques de la recherche et pour avoir accès au terrain d'étude; mais, de l'autre, cela devient un défi important et pose des questionnements non seulement méthodologiques, mais aussi épistémologiques et éthiques à considérer. C'est ce que nous abordons en détail dans la section suivante.

Défis liés au recours à l'interprète

Les étapes suivantes de la recherche ont été réalisées avec l'aide d'une interprète : le recrutement, l'observation participante et les entrevues individuelles. Les défis posés sont exposés ici de manière générale d'abord, puis autour de l'enjeu spécifique des entrevues individuelles.

Les défis d'ordre général reliés au recours à une interprète

Dans les recherches qualitatives qui nécessitent le recours à un interprète, comme celle-ci, le savoir livré au chercheur qui émerge des entrevues dépend non seulement des participants, mais également du sens perçu et délivré par l'interprète au chercheur (Pitchforth & van Teijlingen, 2005; Temple & Young, 2004). Ainsi, beaucoup d'auteurs remettent en question la crédibilité des données issues de ces types de recherche, car le rapport dialogique entre participant et chercheur semble impossible. Dans cette lignée, certains auteurs pensent que le recours à des interprètes locaux peut instaurer des barrières quant à l'accès à l'information, puisque ces derniers peuvent délibérément ou involontairement induire en erreur l'ethnographe, lui mentir ou refuser de répondre à des questions ou de fournir les informations nécessaires (Squires, 2008; Vachon, 2012). Ainsi, il demeure important pour le chercheur de prendre en considération ces enjeux durant tout le processus de la recherche pour assurer la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité des résultats (Squires, 2008).

Le recours à un interprète demande ainsi une flexibilité de la part du chercheur, dont l'acceptation du rôle épistémologique de cette tierce personne dans la production des connaissances (Maradik Harris, Boggiano, Nguyen, & Pham, 2013; Squires, 2008; Temple & Young, 2004; Vachon, 2012). La prise en considération par le chercheur, durant la recherche, et plus encore durant l'analyse des données, de la subjectivité de l'interprète, de son intentionnalité et de ses valeurs devient donc fondamentale. Connaissant les innombrables défis liés au recours à un interprète dans une démarche ethnographique, différents moyens ont été déployés au début de notre recherche, avant même de commencer la collecte des données.

La première stratégie a été de se questionner, avant la collecte des données, sur la personne qu'on voulait recruter. Nos réflexions ont porté sur certaines dimensions éthiques liées au recours à un interprète, où notre préoccupation majeure était de préserver la confidentialité des données et d'instaurer des liens de confiance avec les populations locales. Notre deuxième préoccupation était plus liée à des questionnements méthodologiques, notamment la capacité de l'interprète à comprendre la langue locale, les sens et significations socioculturels du milieu, ainsi que le français, et idéalement son expérience en recherche qualitative. Pour en arriver à bien choisir la personne, nous avons fait un travail collaboratif avec notre comité de suivi et nous avons établi ensemble quelques critères à considérer pour le recrutement. Le critère fondamental était de recruter une femme, pour mettre à l'aise les participantes considérant le caractère féminin du sujet à l'étude : une interprète aurait en effet, selon le comité, plus de chance de créer des liens de confiance avec les populations d'étude. Nous avons également porté une attention particulière au fait que l'interprète puisse faire les entrevues en langue locale et les transcrire en français. En effet, sachant qu'il

peut y avoir des interférences dans les enregistrements audio et que souvent les femmes s'exprimaient avec des gestes ou des silences, il semblait évident que la personne qui a animé les entretiens serait celle qui aurait le plus de facilité à faire les transcriptions; ce qui s'est avéré par la suite. Ces différentes réflexions correspondent également aux recommandations de Squires (2008) qui suggère que l'interprète, pouvant être utilisé comme traducteur également, doit avoir des compétences sociolinguistiques, en alternant des habiletés sociales, techniques et culturelles quand il interagit dans les deux langues de la recherche. Durant nos réflexions, nous en sommes aussi arrivés à faire le choix de ne pas recruter une interprète qui vivait dans le milieu de recrutement, bien que cela aurait pu avoir des bénéfices pour la recherche. Quelques raisons nous ont toutefois conduits à considérer qu'une personne externe à la communauté serait plus appropriée pour cette recherche. En effet, les partenaires terrain avaient spécifié que dans les zones rurales où l'étude a été réalisée, il était difficile de trouver une femme qui parle et comprend bien le français. De plus, dans le souci de préserver la confidentialité des données et pour créer un lien de confiance avec la population locale, nous avons pensé qu'il serait préférable de choisir une personne qui ne vit pas dans ce milieu. L'expérience a montré à maintes reprises que ce choix s'est avéré bénéfique. Par exemple, lors des entretiens, quand l'étudiante-chercheuse et l'interprète se présentaient aux femmes comme étant « étrangères » au milieu, elles avaient constaté une ouverture de leur part à leur parler et à s'intéresser aux motifs de leur séjour dans leur milieu. Nous reviendrons sur cet aspect dans la section des défis de l'animation des entretiens.

Par ailleurs, une autre stratégie qui a eu une portée méthodologique dans cette recherche est liée au fait que nous nous sommes appliqués dès le recrutement de l'interprète à l'intégrer dans le processus de recherche par le renforcement de la qualité de son travail en lui donnant une formation solide. Étant donné qu'elle avait principalement une expérience en enquête quantitative, une formation sur l'entretien de type qualitatif lui a été donnée par l'étudiante-chercheuse au début de la recherche. Au milieu de la collecte des données, une autre formation lui a aussi été offerte par la directrice de la recherche lors de sa visite au Burkina Faso pour appuyer techniquement l'étudiante. Ces formations ont permis à l'interprète d'enrichir son bagage professionnel, notamment la manière de mener une enquête qualitative, et l'étudiante-chercheuse a pu constater sur le terrain ses progrès durant les entretiens individuelles au fur et à mesure que sa nouvelle expertise s'approfondissait.

Finalement, l'interprète avec qui nous avons travaillé était une femme mariée avec des enfants, ce qui dans l'univers africain est plus favorable que si elle n'en avait pas eu étant donné le sujet étudié; de plus, elle appartenait à l'ethnie Mossi comme la majorité des participantes. Elle avait un niveau d'études secondaires en plus de deux ans de formation dans le domaine du service social. Elle maîtrisait parfaitement le moré et le français et était originaire de la ville de Koudougou qui faisait partie,

comme Kokologho, de la région de Boulkiemdé. Ceci était essentiel puisqu'elle connaissait les idiomes utilisés par les habitants de la région et que, comme le fait remarquer Ouattara (2004), « parler une langue est une chose, mais en saisir tous ses niveaux en est une autre, que seule une longue familiarité rend possible » (p. 175).

L'essentiel dans tout ça a donc été de reconnaître tout au long de cette recherche que l'interprète a participé à la construction active des connaissances, et ceci a été utilisé avec réflexivité dans la compréhension du phénomène à l'étude (Maradik Harris et al., 2013; Vachon, 2012). Pour ce faire, la personne retenue a donc été considérée comme médiatrice culturelle et comme informatrice-clé de la communauté qui a facilité l'accès au terrain, aux vécus et aux expériences des participantes à l'étudiante. Par ailleurs, l'interprète a été vue comme une cochercheuse dont le rôle d'interprétation « pure » a été élargi pour qu'elle puisse apporter son point de vue et interpréter certains mots ou propos des participantes selon le contexte social et culturel. Ce partenariat entre chercheur et interprète a été illustré dans d'autres études dans les recherches en santé comme étant bénéfique dans le sens qu'il permet de coconstruire et d'éclairer les significations et les réalités des participants (Maradik Harris et al., 2013).

Défis liés à l'animation des entrevues individuelles réalisées avec l'interprète

Mener une entrevue qualitative n'est pas facile, d'autant plus quand elle est réalisée avec une interprète. L'entrevue semi-dirigée, technique de collecte utilisée dans cette recherche, ne consiste pas à extraire unilatéralement des informations aux personnes interviewées. Il s'agit d'une interaction entre différents sujets qui a sa propre politique (Olivier de Sardan, 1995). En ce sens, il est important de souligner, en reprenant Bourdieu (1993), que l'enquête qualitative dépend d'une relation sociale dissymétrique entre enquêteur et enquêté, car le premier est le maître du jeu en amorçant la relation et en maîtrisant le capital culturel et symbolique de la recherche. Toute distorsion qui peut survenir durant la relation d'enquête est maîtrisable grâce à une pratique « réfléchie et méthodique, sans être l'application d'une méthode ou de la mise en œuvre d'une réflexion théorique » (Bourdieu, 1993, p. 906). À partir de la posture réflexive adoptée par l'étudiante-chercheuse durant les entrevues, nous présenterons dans les lignes qui suivent l'évolution dans l'animation des entrevues au regard de la relation chercheuse/participantes et les rôles respectifs tenus par l'étudiante-chercheuse et l'interprète.

Durant l'animation des premières entrevues, l'interprète se chargeait de mener la discussion avec la participante alors que l'étudiante-chercheuse, présente lors de ces entrevues, n'intervenait qu'à la fin pour discuter brièvement avec l'interprète des différents points abordés, et elle contribuait à la discussion si nécessaire. Cependant, cette technique ne semblait pas être idéale, étant donné que lors des transcriptions de ces premières entrevues, il a été remarqué que l'interprète n'approfondissait pas certaines questions. Ce manque d'approfondissement était relié, d'une part, au fait

qu'elle n'avait jamais mené d'entrevue qualitative; de ce fait, elle se tenait dans une posture de question-réponse avec la participante. D'autre part, pour certains sujets qui relevaient de la culture par exemple, elle n'approfondissait pas avec les femmes puisqu'il s'agissait de connaissances acquises pour elle, ce qui n'était pas le cas pour l'étudiante. En plus, l'interprète a fait savoir à l'étudiante durant cette première étape qu'elle ne se sentait pas à l'aise d'aborder certaines questions du guide d'entretien avec les participantes, car elles semblaient indiscrètes culturellement. Outre ces défis, la présence de l'étudiante-chercheuse comme « spectatrice » lors des discussions semblait, pour certaines femmes, créer un malaise même si l'interprète notifiait à chaque début d'entrevue qu'elle ne comprenait pas la langue locale.

En regard de cela, l'étudiante a décidé en cours de route de changer de technique d'animation des entrevues. La nouvelle manière consistait à ce que l'étudiante et l'interprète animent ensemble les entrevues. L'interprète ouvrait la discussion avec la participante et, à un moment, elle marquait une pause pour faire une traduction à l'étudiante qui pouvait alors lui demander de rebondir sur certains points qui semblaient intéressants. Cette technique a été fructueuse; elle a rendu les entrevues plus dynamiques et riches. Les femmes s'ouvraient davantage lors des rencontres et le fait que l'étudiante soit étrangère à la culture et ne parlait pas la langue était un exutoire pour l'interprète qui l'utilisait souvent pour pouvoir poser certaines questions « interdites », voire « indiscrètes », entre membres de la communauté. Comme l'indique cet extrait d'une entrevue :

Comme elle [l'étudiante-chercheuse] n'est pas d'ici, elle ne connaît pas notre culture, elle ne sait pas ce qui se passe ici; en plus, ce sont les Blancs qui l'ont envoyée. Le fait que nous causons comme ça, si elle part on va lui poser aussi des questions. Et... ça fait qu'elle aussi, souvent, elle a des questions..., comme elle n'est pas de notre culture, entre nous on peut se dire que ce sont des questions indiscrètes, on peut dire que cette femme a des questions qui gênent, mais c'est parce qu'elle ne sait pas et elle aimerait aussi savoir pour que lorsqu'elle retournera chez les Blancs et qu'elle n'arrive pas à répondre aux questions qu'on lui posera pour que le projet puisse se réaliser ça va être difficile. [...] Et nous, nous sommes venues pour le travail, mais après le travail nous allons repartir. Nous n'allons pas causer à quelqu'un d'autre du village de notre travail, donc elle veut tout savoir, tout ce que vous pouvez lui dire par rapport à vos contraintes, vous pouvez lui dire sans gêne, n'ayez pas peur en vous disant que tel ou tel propos ne va pas convenir, tout ce que vous pouvez dire pour que ça vous aide et que ça l'aide, vous pouvez le dire (paroles de l'interprète lors d'une entrevue).

En effet, certaines questions qui semblaient être honteuses, indiscrètes ou « taboues » sont celles se rapportant à la planification familiale, au mariage et aux sujets touchant la sexualité en général. Pour ces genres de questions, les deux animatrices utilisaient régulièrement des relances (telles que les gestes, le sourire, le fait de revenir sur les propos des femmes, les encouragements, etc.), permettant de faire savoir à la participante les bonnes intentions des questions « indiscrètes » qui visaient à mieux comprendre pour, peut-être, améliorer leur condition de santé. Lors des entrevues, il a été remarqué par les animatrices que la confiance ne s'établissait pas du premier coup pour la majorité des femmes, ce qui est tout à fait normal (Poupart, 1997). Les techniques de relance permettaient également de mettre en confiance les femmes sur les rôles et objectifs des intervieweuses et sur les objectifs de la recherche (Poupart, 1997). Ainsi, dans la relation d'enquête, il s'est avéré dans cette étude qu'il est essentiel pour les enquêteuses d'avoir une attention affective, ou de l'empathie, envers les interviewées pour susciter leur intérêt à continuer la conversation. Ensuite, une attention intellectuelle est primordiale, puisqu'il a été remarqué qu'à chaque entrevue les participantes pouvaient faire surgir des connaissances nouvelles qui n'avaient pas été pensées au préalable, ou tout simplement elles pouvaient aborder différemment une situation pour laquelle l'étudiante avait cru en comprendre toutes les facettes.

Défis liés à l'échantillonnage, au recrutement et lors des entrevues

Durant la planification de la recherche, avant d'investir le milieu, nous n'avions pas considéré l'envergure de l'influence de l'environnement physique et social comme un défi à l'échantillonnage des villages et au recrutement des participantes de cette étude. Nous allons dans les lignes qui suivent aborder les défis socio-environnementaux rencontrés et ensuite nous mettrons en exergue la façon dont les dynamiques de pouvoir durant le processus d'entrevue ont été négociées par les interviewées et l'étudiante-chercheuse.

Les obstacles socio-environnementaux

Il a d'abord été difficile, au début de la recherche, de cerner la zone d'étude pour échantillonner les villages. En effet, l'étudiante n'avait pas pu se procurer la carte de la commune de Kokologho, bien que des démarches eussent été faites à cet égard, car il lui avait été notifié par les responsables de la mairie qu'il n'y avait pas de cartographie du milieu disponible. De ce fait, avec l'aide des indications de certains villageois et de l'interprète, l'étudiante s'est débrouillée tout au long de la collecte des données pour retrouver l'emplacement des villages. Cela n'a pas été facile à cause du manque flagrant d'indications sur les voies, qui sont des pistes villageoises où le déplacement en moto s'avérait parfois difficile.

En plus, étant donné que le recrutement s'est fait durant la période des récoltes, trouver des femmes était difficile. Elles se déplaçaient la plupart du temps soit dans les

champs pour récolter les arachides, soit dans les marchés des villages pour vendre leurs produits. Par ailleurs, l'étudiante ne pouvait pas prendre de rendez-vous avec les femmes qui voulaient participer à cette étude, car le manque de moyens de télécommunication et d'indications des quartiers ne permettait pas de trouver facilement leur domicile, d'autant plus qu'elle et l'interprète n'étaient pas familiarisées avec ce milieu. Ces difficultés liées au recrutement ont été observées dans d'autres recherches effectuées en terrains africains (Assogba, 2007; Yoro, 2012). Finalement, pour recruter les femmes, la stratégie la plus facile fut de les rencontrer dans les maternités ou dans un Centre de récupération et d'éducation nutritionnelle (CREN). Cependant, étant donné le phénomène d'intérêt à l'étude, soit le non-recours aux services publics, la chercheuse se devait d'être vigilante et prudente, et surtout de garder une certaine distanciation avec ces institutions.

Les réticences et les résistances des femmes du milieu

Si la collaboration des interviewés est importante pour l'entretien de type qualitatif, établir le lien de confiance avec les populations du milieu d'étude semble souvent difficile (Poupart, 1997). Il est alors important de se questionner sur les stratégies à utiliser, d'une part, pour lever les multiples résistances des personnes relativement à leur participation à l'étude et, d'autre part, pour réfléchir sur les motifs sous-jacents à certaines résistances et nous éclairer sur certaines réalités socioculturelles du milieu (Poupart, 1997).

Dans notre cas, plusieurs femmes se montraient réticentes à participer à l'étude. Cette méfiance reflétait sans doute les perceptions, souvent négatives, que les gens du milieu ont des chercheurs, qui sont souvent considérés comme des personnes qui posent trop de questions (Yoro, 2012). Aussi, les villageois attendaient-ils plus de nos rencontres, comme de l'aide financière ou médicale? Quand l'étudiante leur expliquait qu'elle faisait cette recherche dans le cadre de ses études en santé communautaire, qu'elle n'était pas professionnelle de la santé et qu'elle n'avait pas beaucoup d'argent, cela paraissait une barrière pour recruter et retenir l'intérêt de certaines femmes durant la discussion. Pour exemplifier ce propos, une femme qui avait accepté de faire une entrevue a décidé d'arrêter au bout de 15 minutes de discussion, car elle ne trouvait plus l'intérêt de continuer. Son acceptation à faire l'entrevue était basée, selon elle, sur le fait de pouvoir obtenir en échange des soins pour ses enfants, car elle pensait que les intervieweuses étaient des professionnelles de la santé. Pour d'autres femmes, le fait que notre étude portait sur la santé maternelle était synonyme que nous travaillions probablement avec les centres de santé. De ce fait, elles montraient une certaine réticence à participer à l'étude ou, souvent, elles acceptaient de participer tout en évitant de répondre aux questions liées à la qualité des soins prénatals. Cette méfiance des femmes était, dans certains cas, exacerbée par le fait que l'étudiante leur demandait d'enregistrer les entrevues. Sur ce point, deux participantes ont fait savoir à l'étudiante

que les femmes n'accepteraient pas de parler de la qualité des soins, car elles ont peur que leurs paroles soient racontées (ou écoutées) aux agents de santé qui travaillent dans le village. Cela les mettait à risque de ne plus obtenir de soins, ou des soins de qualité inférieure dans les services de soins.

Cet état des faits montre que, d'une part, le chercheur n'est pas le seul qui contrôle le pouvoir lors du processus d'entrevue, les participants négocient les dynamiques de pouvoir et ils ont un certain contrôle sur la recherche (Merriam et al., 2001). Ces observations ont permis à l'étudiante de s'interroger durant la recherche sur les rapports sociaux entre les professionnels de la santé et les femmes du milieu. Le discours des femmes laissait apparaître un certain rapport de pouvoir présent dans les milieux de soins, dont elles étaient conscientes, et elles utilisaient en conséquence différentes stratégies, par exemple refuser de répondre aux questions, répondre positivement même en cas d'expérience qui avait semblé négative, ou encore dépersonnaliser une expérience négative en se référant à d'autres histoires du milieu. Cet état des faits montre également le pouvoir du langage, dans toutes ses formes, que les participants prennent soin de contrôler.

Pour faire face à ces multiples résistances, diverses stratégies ont été adoptées. La première a été le fait que les animatrices ont pris le temps durant le recrutement de se présenter aux femmes. Ensuite, du temps était alloué à la participante à chaque début d'entrevue pour qu'elle puisse poser des questions par rapport à la recherche et également aux statuts de l'étudiante-chercheuse et de l'interprète, ce qui a été inspiré par une autre recherche (Vissandjee, Abdool, & Dupéré, 2002). Aussi, durant l'entrevue, les animatrices ont insisté sur les normes de confidentialité, elles sont revenues constamment sur certains points essentiels, dont le fait qu'elles n'étaient pas des professionnelles de la santé, qu'elles ne travaillaient pas avec les postes de santé du milieu et que les enregistrements étaient faits afin de pouvoir retranscrire et mieux comprendre leurs propos. Cette façon de faire a permis de montrer une certaine distanciation avec les différentes instances administratives du milieu et d'affirmer l'autonomie de la recherche. En plus, bien expliquer la recherche et ses objectifs durant tout le processus de recrutement et d'entrevue, en utilisant un langage accessible pour les participantes, garantissait la préservation d'une norme éthique fondamentale qui est l'obtention du consentement éclairé et continu.

Une deuxième stratégie a été de faire les entrevues hors des murs des services de santé. En effet, l'étudiante avait constaté que les femmes étaient plus réticentes à livrer des informations quant à la qualité des services de soins prénatals quand elles étaient recrutées au sein d'un centre de santé et que les entrevues étaient réalisées à l'intérieur ou à proximité de ses bâtiments. Elle a alors décidé de continuer le recrutement dans les services de santé, mais de réaliser les entrevues très loin de ces structures. Il a été constaté alors que les femmes avaient une plus grande intimité et étaient plus à l'aise

durant les entrevues de parler des différentes problématiques rencontrées lors de leur demande de soins. Également, la tournure des discussions durant les entrevues a été changée, considérant les dynamiques de pouvoir existantes entre les femmes et les professionnels de santé. Ainsi, les questions directes étaient évitées, l'accent était moins mis sur les aspects négatifs ou positifs du recours aux soins et plus sur la description détaillée de l'expérience de soins.

Conclusion

L'objectif de cet article était de documenter les défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques rencontrés durant une recherche qualitative de type ethnographique effectuée dans le champ de la santé communautaire par une étudiante-chercheuse d'origine sénégalaise au Burkina Faso. À travers une analyse réflexive de cette expérience, nous voulions contribuer à la réflexion sur la question du positionnement du chercheur africain et diasporique par rapport au terrain africain, et les défis et les enjeux qu'il soulève. De façon singulière, le chercheur africain de la diaspora, comme c'est le cas de l'étudiante-chercheuse de cette étude, s'inscrit dans différentes réalités sociales, culturelles et académiques qui le placent dans une posture ambiguë et complexe de proximité et de distance avec le terrain d'étude. Produire les connaissances dans cette posture met en évidence que les catégories d'*insider* ou d'*outsider* ne doivent pas être considérées comme étant distinctes, mais comme un continuum dont les normes se définissent et se redéfinissent par rapport aux identités à la fois du chercheur, de ses partenaires et des participants (Merriam et al., 2001).

Cette étude nous a permis, dans ce sens, de considérer l'importance de réfléchir sur sa propre subjectivité en tant que chercheur et sur celle des autres personnes qu'il rencontre sur son chemin de recherche. La recherche qualitative (ethnographique dans ce cas-ci) impose au chercheur une « vigilance épistémologique » et une « prudence méthodologique » (Bourdieu et al., 2005) par rapport à la construction des connaissances qui peuvent être moins évidentes *a priori* dans d'autres types de recherche. Qu'importe l'angle d'où il perçoit l'objet d'étude, de proximité ou de distance, le chercheur qualitatif doit essayer de se départir de la « fausse familiarité » et des « fausses évidences » (Fassin, 1990, p. 7). Pour ce faire, il est appelé à faire une rupture épistémologique avec les certitudes du sens commun des acteurs sociaux qu'il étudie (Bourdieu et al., 2005; Olivier de Sardan, 1989). Étant engagé dans un « art de la rencontre » le chercheur qualitatif, en construisant son chemin vers la connaissance, rencontre d'autres personnes, d'autres subjectivités (Jeffrey, 2005) qui peuvent influencer sa façon de voir l'objet d'étude. En conséquence, se questionner sur sa démarche devient un important critère de rigueur scientifique. Sur cette lignée, toute recherche, pas seulement celle qui se fait en terrain africain,

quelle que soit sa nature, représente un processus, une dynamique, un va-et-vient entre extériorité et intériorité et, de ce fait, induit aussi bien une

quête du sens de l'autre que de soi, dans un seul mouvement de compréhension (Defreyne, Mesturini, Hagdad Mofrad, & Vuilleminot, 2015, p. 6).

Nous avons retenu de cette étude que la création des liens avec le milieu que nous interrogeons est essentielle. Dans cette recherche, le comité de suivi constitué de partenaires terrain qui vivent au Burkina Faso, la consultation des informateurs-clés et la considération de l'interprète comme une « cochercheuse » dans la démarche ont permis de cerner certaines particularités de l'objet d'étude imperceptibles à notre regard d'étranger. Il est important, alors, d'avoir une ouverture au terrain d'étude en essayant d'y adapter le mieux possible les méthodes préétablies pour assurer la qualité des résultats.

Une autre leçon à tirer d'une étude comme celle-ci, où les participantes ne sont pas accessibles facilement et pour laquelle nous avons eu recours à une interprète, concerne la dimension éthique du recrutement. Ce ne sont pas « les éthiques des procédures » que nous évoquons ici, autrement dit celles qui font l'objet de discussion dans les comités d'éthique de la recherche, mais plutôt « les éthiques de la pratique » (Martineau, 2007). Ces dernières, qui sont en lien avec la relation intersubjective entre chercheurs et participants et avec les préjugés que celle-ci peut causer, restent peu discutées dans les comités d'éthique et elles mettent en évidence les dilemmes du terrain (Martineau, 2007). Pour ce faire, il demeure fondamental de se questionner tout au long de la recherche quant aux effets potentiels des méthodes ou stratégies que nous utilisons, surtout quand les méthodes planifiées ne semblent pas fonctionner sur le terrain. Dans notre recherche, il a été d'une grande utilité de consulter le comité de suivi, les informateurs-clés de même que les femmes avec qui nous faisons les entrevues individuelles et l'interprète pour mieux saisir les difficultés que nous avons eues à rejoindre la population que nous souhaitons étudier. Notre suggestion est que, pour les études futures, une immersion prolongée (d'une année par exemple) permettrait sans doute de mieux établir le lien de confiance avec la communauté.

Au final, il semble ainsi se dégager de notre expérience qu'il est essentiel dans ces types de recherche d'adopter « une réflexivité réflexe » (Bourdieu, 1993) qui permet d'adapter les méthodes au contexte de l'étude, mais également de maîtriser ou d'atténuer certains biais qui peuvent subvenir durant la collecte des données. En ce sens, la démarche compréhensive doit se faire tout au long de la recherche et le chercheur doit assumer « la subjectivité, la partialité et l'éphémérité » qui sont inhérentes à la recherche de terrain ou ethnographique (Defreyne et al., 2015). D'où alors toute l'importance de cet article de pouvoir revenir sur une expérience de terrain qui montre les subtilités de la recherche qualitative qui par sa nature intersubjective reste toujours à accomplir.

Notes

¹ Les lecteurs intéressés par cette recherche peuvent se référer à Niang (2014), ou encore à Niang, Dupéré, & Bédard (2015).

² C'est une femme qui vend le *dolo*, la bière locale au Burkina Faso faite à base de mil; elle est gérante d'un cabaret à l'intérieur du village de Kokologho.

³ C'est une personne qui exerce une pratique médicale non conventionnelle. Le tradipraticien que nous avons rencontré était un homme, spécialiste traditionnel des accouchements difficiles dans un des villages visités.

Références

- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA : Sage.
- 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.
- Assogba, Y. A. (2007). *La raison démasquée sociologie de l'acteur et recherche sociale en Afrique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Augé, M. (1987). Qui est l'autre? Un itinéraire anthropologique. *L'homme*, 27(103), 7-26.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't : Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (pp. 903-925). Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Chamboredon, J. C. (2005). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques* (5^e éd.). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Defreyne, É., Mesturini, S., Hagdad Mofrad, G., & Vuilleminot, A.-M. (2015). Intimité et réflexivité. Une introspection du divers. Dans É. Defreyne, S. Mesturini, G. Hagdad Mofrad, & A.-M. Vuilleminot (Éds), *Intimité et réflexivité. Itinérances d'anthropologues* (pp. 5-14). Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Diawara, M. (1985). Les recherches en histoire orale menées par un autochtone, ou l'inconvénient d'être du cru. *Cahiers d'études africaines*, 1, 5-19.

- Ergun, A., & Erdemir, A. (2010). Negotiating insider and outsider identities in the field : « Insider » in a foreign land; « outsider » in one's own land. *Field Methods*, 22(1), 16-38.
- Fassin, D. (1990). La démarche de la recherche. Dans D. Fassin, & Y. Jaffré (Éds), *Sociétés, développement et santé* (pp. 68-86). Paris : Les Éditions Éllipses.
- Henry, M. (2007). If the shoe fits : Authenticity, authority and agency feminist diasporic research. *Women's Studies International Forum*, 30(1), 70-80.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives, Hors-série, 1*, 115-127.
- Kane, O. (2012). Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires. *Recherches qualitatives*, 31(1), 152-173.
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Maradik Harris, L., Boggiano, V., Nguyen, D. T., & Pham, L. H. L. (2013). Working in partnership with interpreters. *Qualitative Health Research*, 23(10), 1408-1418.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 70-81.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : an interactive approach* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G., & Muhamad, M. (2001). Power and positionality : Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416.
- Niang, M. (2014). *Le non-recours aux services de soins prénatals : expériences de femmes vivant dans la commune rurale de Kokologho au Burkina Faso* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, QC.
- Niang, M., Dupéré, S., & Bédard, E. (2015). Le non-recours aux soins prénatals au Burkina Faso. *Santé Publique*, 27(3), 405-414.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1989). Le réel des autres. *Cahiers d'études africaines*, 29(113), 127-135.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête, 1*, 71-109. Repéré à <http://enquete.revues.org/263>
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, XLIV(3), 635-657.

- Pitchforth, E., & van Teijlingen, E. (2005). International public health research involving interpreters : A case study from Bangladesh. *Biomed Central Public Health*, 5(1), 1-7.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Rode, A. (2010). *Le « non-recours » aux soins des populations précaires. Constructions et réceptions des normes* (Thèse de doctorat inédite). Institut d'études politiques de Grenoble, France.
- Segalen, M. (1989). *L'autre et le semblable. Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines* [Textes rassemblés et introduits par M. Segalen]. Paris : Presses du CNRS.
- Squires, A. (2008). Language barriers and qualitative nursing research : Methodological considerations. *International Nursing Review*, 55(3), 265-273.
- Temple, B., & Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178.
- Vachon, M. (2012). Ethnographie rwandaise sur l'apport subjectif bénéfique de l'interprète dans l'analyse de données. *Recherches qualitatives*, 31(1), 114-129.
- Vissandjee, B., Abdool, S. N., & Dupéré, S. (2002). Focus groups in rural Gujarat, India : A modified approach. *Qualitative Health Research*, 12(6), 826-843.
- Yoro, B. M. (2012). Pluralisme thérapeutique et recours aux soins en milieu rural ivoirien : Approche méthodologique. *Recherches qualitatives*, 31(1), 47-61.
- Zúñiga, R. (1998). La recherche qualitative comme carrefour identitaire. *Recherches qualitatives*, 18, 17-35.

Marietou Niang est étudiante au doctorat en santé communautaire à l'Université Laval. Elle est boursière du Fonds de recherche du Québec – Santé (FQRS) et s'intéresse particulièrement aux questions d'accès aux soins de santé maternelle, néonatale et infantile en Afrique de l'Ouest, d'inégalités sociales de santé, de promotion de la santé et de méthodologie qualitative.

Sophie Dupéré est professeure agrégée en santé communautaire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval.

Christopher Fletcher est professeur au Département de médecine sociale et préventive à la Faculté de médecine de l'Université Laval.

Projecteur sur l'imagination dans la découverte scientifique selon une perspective bachelardienne : le cas de deux recherches en gestion des ressources humaines

Lidwine Maizeray, Ph. D.

Université de Lille, France

Anne Janand, Ph. D.

Université de Paris-Sud, France

Résumé

Cet article propose d'analyser, au travers de la philosophie poétique bachelardienne, les vertus de l'imagination et ses processus sous-jacents pour les chercheurs en sciences sociales ayant recours à des méthodologies qualitatives. Deux expériences de thèse en gestion des ressources humaines (GRH) sont relatées à l'aune de cette imagination dans une perspective où le chercheur est un chercheur-acteur réflexif rendant compte d'une expérience travaillée. L'article éclaire ainsi les coulisses d'une recherche qualitative et fait ressortir le rôle de l'imagination joué dans ce travail. La philosophie poétique bachelardienne permet de proposer une modélisation de l'analyse des données qualitatives intégrant à part entière le rôle de l'imagination.

Mots clés

BACHELARD, MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE, IMAGINATION, IMAGE POÉTIQUE, CODAGE

Introduction

Tenir compte de l'imagination dans la recherche peut paraître au premier abord original, voire incongru, pour le chercheur en quête de causalité, de rationalité et de justification. Croiser l'imagination avec la recherche scientifique, ce serait rompre avec le rationalisme cartésien qui prévaut encore dans la tradition scientifique au travers d'une épistémologie positiviste souvent caricaturale. Cette approche provient d'une tradition philosophique qui a longtemps rejeté l'imagination, considérée comme la « folle du logis » au profit de la raison (Dross, 2013, p. 226). L'imagination serait comme un obstacle épistémologique à l'exercice de la raison, comme en atteste

« l'obsession pathologique pour une "méthode scientifique" » qui demeure pourtant « chimérique » (Lamy, 2015, p. 35).

Se tourner vers de nouvelles habitudes de recherche est pourtant ce en quoi nous invite la philosophie poétique de Gaston Bachelard. En effet, la pensée de Bachelard rend compte du déclin des absolus cartésiens, kantien, fondés sur une unité qui pouvait rendre raison de tout. Il s'agit de se détourner de « l'axe du rationalisme croissant de la science contemporaine », d'abandonner « le long effort de liaisons et de constructions de pensées » (Bachelard, 1957, p. 7) jugé inefficace, pour au contraire rendre cohérentes des vérités plurielles. Comme il l'explique dans *Le nouvel esprit scientifique*, il s'agit désormais d'être simultanément newtonien et einsteinien, euclidien et lobatchevskien.

La philosophie de Gaston Bachelard nous montre une nouvelle voie : celle de l'imagination poétique. En effet, l'imagination n'est pas enfermée dans un passé, un courant de recherche, mais jaillit du présent :

alors que la réflexion philosophique exerçant sur une pensée scientifique longuement travaillée doit demander que la nouvelle idée intègre un accord d'idées éprouvées, même si ce corps d'idées et de train, l'humanité, un remaniement profond, comme c'est le cas dans toutes les révolutions de la science contemporaine, la philosophie de la poésie doit reconnaître que l'acte poétique n'a pas de passé, du moins pas de passé proche duquel on pourrait suivre sa préparation et son avènement (1934, p. 1).

Reconnaître le rôle de l'imagination, c'est donc intégrer la dynamique de la découverte, son jaillissement, ses débordements, dans la réflexion scientifique. C'est une invitation à essayer de lever le voile sur le rôle de l'imagination et la spontanéité de l'image chez le chercheur : « Il faut être présent, présent à l'image dans la minute de l'image » (Bachelard, 1957, p. 1).

Dans cette perspective, cet article interroge le rôle de l'imagination et de l'image poétique, ainsi que le processus selon lequel elles opèrent pour le chercheur en sciences de gestion utilisant une méthodologie qualitative. En quoi l'imagination poétique bachelardienne permet-elle de mieux rendre compte de l'expérience du chercheur qualitatif en gestion ?

Le chercheur en gestion a pour objectif de saisir les phénomènes en adoptant une raison ouverte et plurielle. Il s'agit notamment, pour le chercheur qualitatif adoptant un raisonnement abductif, de confronter des effets, prédits par une théorie, et des faits observés dans un matériau empirique. À cet égard, le chercheur marche sur un fil ténu « entre rigueur et bricolage » (Dumez, 2015, p. 203), qui sont les deux dimensions constitutives du travail d'abstraction. C'est en ce sens que Latour (2012) écrivait : « le travail d'abstraction est un métier concret » (p. 118). Pour autant, le recours au

bricolage peut choquer et il est nécessaire d'en expliciter les tenants et aboutissants avec la plus grande rigueur. Bien que souvent reléguée dans les « coulisses » de la recherche, l'imagination est constitutive de la production de connaissances à partir du traitement d'un matériau qualitatif de recherche. Elle fait pourtant partie du travail d'analyse et le fait de ne pas l'évoquer peut donner l'impression d'une opération bricolée et d'un manque de transparence propice à susciter des critiques (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Le but de cet article est donc de replacer l'imagination sous les projecteurs.

La première partie de l'article présente la conception bachelardienne de l'imagination comme la capacité à appréhender la richesse du réel, au travers notamment de l'image poétique. La deuxième partie illustre la façon dont l'imagination a été utilisée dans deux recherches doctorales déployant une méthodologie qualitative. Le présent article met en évidence, dans une troisième partie, l'imagination poétique comme source renouvelée d'inspiration pour les chercheurs menant des recherches qualitatives en sciences de gestion et met le projecteur sur le rôle que joue, en coulisse, l'imagination dans la recherche qualitative.

L'imagination sur la scène de la recherche qualitative : vertus et processus

Parler d'imagination et de rêverie poétique dans le cadre de recherches scientifiques présente un certain risque d'incompréhension et de rejet chez les scientifiques. Pourtant, c'est, selon Bachelard, une approche permettant la création d'un esprit scientifique nouveau, car la rêverie « permet un détachement de l'épistémologie et marque l'autonomie de l'imaginaire humain, dépouillant l'image de toute forme de déterminisme » (Roger, 2015a, p. 150).

Tenir compte de l'imagination pour le chercheur en gestion : une approche permettant « l'invention d'un esprit nouveau » ?

La recherche en sciences de gestion occupe une place centrale et traite de nombreux sujets au cœur de la société, tels que la compétitivité économique, l'emploi, la responsabilité sociale, l'innovation... Le développement des recherches qualitatives dans ce champ disciplinaire qui a pris son essor dans les années 1970, notamment au travers de la recherche-intervention, s'applique ainsi à « décrire, expliquer et transformer » (Krief & Zardet, 2013, p. 213) l'objet qu'est l'organisation dans une perspective d'appropriation par les praticiens des données ainsi coconstruites avec les chercheurs. En effet, un des objectifs de la recherche en sciences de gestion, et notamment en gestion des ressources humaines, vise, selon Jardat (2011, p. 322), à « enrichir la représentation du manager ». Afin d'atteindre cet objectif, le chercheur en gestion s'appuie sur différentes méthodes, entendues comme, « conformément à l'étymologie du terme, le chemin par lequel on arrive à un certain résultat (ici la production de connaissances) » (Jardat, 2011, p. 327).

C'est précisément par rapport au chemin emprunté que la philosophie bachelardienne nous intéresse. Dans *Le nouvel esprit scientifique*, Gaston Bachelard (1934) affronte le fait que la science n'est pas fondée sur une unité qui peut avoir raison de tout, mais repose sur plusieurs absolus, plusieurs vérités relatives. Ce que met en exergue la physique contemporaine (géométrie non euclidienne, mécanique non newtonienne) est ainsi un conflit entre différentes rationalités. Ce conflit, cet affrontement de vérités, est la marque d'un esprit scientifique nouveau entendu comme « une rectification du savoir, un élargissement des cadres de connaissances » (Bachelard, 1934, p. 177). Il s'agit donc pour Bachelard de s'ouvrir à « une sorte de pédagogie de l'ambiguïté pour donner à l'esprit scientifique la souplesse nécessaire à la compréhension des nouvelles doctrines » (Bachelard, 1934, p. 17).

Des principes épistémologiques vraiment nouveaux nous semblaient devoir s'introduire dans la philosophie scientifique contemporaine. Telle serait, par exemple l'idée que les caractères complémentaires doivent être inscrits dans l'essence de l'être, en rupture avec cette tacite croyance que l'être est toujours sous le signe de l'unité [...] Il conviendrait donc de fonder une ontologie du complémentaire moins âprement dialectique que la métaphysique du contradictoire. [...] Il faut donc que l'épistémologie rende compte de la synthèse plus ou moins mobile de la raison et de l'expérience, quand bien même cette synthèse se présenterait philosophiquement comme un problème désespéré (Bachelard, 1934, p. 19).

Dans ce cheminement scientifique, l'imagination joue un rôle primordial, mais souvent peu pris en considération dans les restitutions des chercheurs en gestion. Pourquoi l'imagination est-elle occultée dans le processus de la recherche, alors même que ce dernier est fondé sur la justification? L'imagination semble pour autant parée de nombreuses vertus.

Une première vertu est qu'elle permet de libérer le potentiel créatif du chercheur et contribue à le rendre « athlétique ». L'imagination poétique peut aider le chercheur à faire circuler les raisons, les vérités contradictoires, à refuser les habitudes et ainsi à faire émerger des connaissances innovantes. Un premier obstacle épistémologique mis en avant par Bachelard (1938) consiste en « des habitudes intellectuelles [...] qui furent utiles et saines [mais qui] peuvent à la longue entraver la recherche [...] ». C'est un facteur d'inertie pour l'esprit » (p. 18). Car « il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit » (p. 17). Ainsi l'imagination est-elle précieuse, car elle permet de bousculer cet « instinct conservatif » (p. 18).

Surtout, l'imagination poétique permet d'accéder au sens des phénomènes. Elle n'est pas « un simple jeu formel » (Bachelard, 1942, p. 9), mais peut aider la pensée scientifique à s'enrichir de nouvelles images et à former des visions alternatives.

L'imagination n'est pas, comme le suggère l'étymologie, la faculté de former des images de la réalité; elle est la faculté de former des images qui dépassent la réalité, qui chantent la réalité. [...] Elle invente de la vie nouvelle, elle invente de l'esprit nouveau; elle ouvre des yeux qui ont des types nouveaux de vision (Bachelard, 1942, p. 25).

Ainsi, en suivant la pensée bachelardienne, l'imagination pour le chercheur en sciences de gestion, en tant que vecteur d'abstraction, pourrait permettre de s'évader des certitudes et contribuer à « l'invention d'un esprit nouveau » (Bachelard, 1942, p. 29). Elle aide le chercheur à repenser les objets dans une approche plus ouverte, aérienne, qui tient compte des débordements de l'esprit, ainsi qu'à comprendre des phénomènes nouveaux. Comment l'imagination est-elle mise en œuvre par le chercheur en recherche qualitative?

Le processus imaginatif à l'œuvre

Il convient d'abord de préciser que la rêverie dont il est question chez Bachelard est la rêverie anagogique. Cette dernière se distingue de la rêverie ordinaire : c'est une rêverie « de type supérieur » (Roger, 2015b, p. 149) qui crée des images nouvelles et s'affranchit des carcans de la pensée. En ce sens, c'est une pensée créatrice qui permet à l'individu de se transformer, de se transcender.

La pensée qui est construite par cette rêverie est une pensée apodictique, et non pas une pensée assertorique. Alors que la pensée assertorique « est une pensée qui affirme, qui impose des vérités, qui s'affiche comme catégorique; [...] elle ne se remet pas en question et se construit de manière linéaire » (Roger, 2015b, p. 33), *par* des ajouts de connaissance, la pensée apodictique, elle, construit une nouvelle connaissance : « il ne s'agit pas seulement d'affirmer une nouvelle connaissance, il est nécessaire de la construire, de penser sa méthode, de juger sa méthode de pensée, bref de la mettre à l'épreuve » (Roger, 2015b, pp. 35-36). De ce fait, la pensée apodictique implique des remises en question des connaissances et ne se construit donc pas de manière chronologique, mais lors de moments temporels discontinus, d'unités de temps distinctes. L'imagination poétique, en tant que pensée apodictique, engendre donc une remise en question des savoirs et permet à l'individu de construire et reconstruire sans cesse sa connaissance.

Le processus selon lequel l'imagination poétique opère se déroule ensuite en deux phases : 1) chez le chercheur lors de la rêverie, propice à la germination de l'idée; 2) chez autrui, avec le retentissement de l'image poétique. Il faut donc suivre, selon Bachelard, « deux axes d'analyse phénoménologique, vers les exubérances de l'esprit et vers la profondeur de l'âme » (Roger, 2015b, p. 7). Pour autant, *La psychanalyse du feu* (Bachelard, 1949) invite également à examiner les soubassements inconscients du chercheur, dans « cette profondeur où doit prendre son départ le phénomène poétique primitif » (Roger, 2015b, p. 7).

Au fondement du processus imaginatif : les soubassements inconscients

Dans *La psychanalyse du feu*, Gaston Bachelard souligne l'importance des conditions psychologiques du chercheur lors des découvertes. Il s'agit de faire une psychanalyse de la pensée objective et d'essayer de trouver les causes inconscientes à la base même de la connaissance d'un phénomène, au-delà des explications rationnelles.

Il y aurait donc place, croyons-nous, pour une psychanalyse indirecte et seconde, qui chercherait toujours l'inconscient sous le conscient, la valeur subjective sous l'évidence objective, la rêverie sous l'expérience. On ne peut étudier que ce qu'on a rêvé. La science se forme plutôt sur une rêverie que sur une expérience et il faut bien des expériences pour effacer les brumes du songe (Bachelard, 1949, p. 48).

Lever le voile sur l'inconscient de l'esprit scientifique invite le chercheur à une introspection personnelle et à se questionner sur les raisons inconscientes de ses choix de recherche (sujet, méthodologie employée, mode de restitution...).

Il faut descendre plus au fond; on touchera alors les valeurs inconscientes. Ce sont ces valeurs inconscientes qui font la *permanence* de certains principes d'explication. Par une douce torture, la Psychanalyse doit faire avouer au savant ses mobiles inavouables (Bachelard, 1949, pp. 108-109).

L'expérience de la rêverie

L'expérience de la rêverie est nécessaire pour se connaître et pour connaître les phénomènes en profondeur :

Pour nous connaître doublement en être réel et en être idéalisant, il nous faut écouter nos rêveries. Nous croyons que nos rêveries peuvent être la meilleure école de la « psychologie des profondeurs. Toutes les leçons que nous avons apprises de la psychologie des profondeurs, nous les appliquerons pour mieux comprendre l'existentialisme de la rêverie » (Bachelard, 1968, p. 64).

L'imagination telle qu'elle apparaît chez Bachelard commence donc par la conscience rêveuse, à l'écoute d'« une image poétique nouvelle et un archétype dormant au fond de l'inconscient » (Bachelard, 1957, p. 1). Ainsi, Bachelard (1942) relate l'expérience de la rêverie qu'il expérimente en étudiant les images de l'eau : « Je retrouve toujours la même mélancolie devant les eaux dormantes, une mélancolie très spéciale qui a la couleur d'une mare dans une forêt humide, une mélancolie sans oppression, songeuse, lente, calme » (p. 14). La rêverie permet de grandir telle ou telle caractéristique d'un phénomène, de la magnifier et de la transformer en « qualité héroïque » (Bachelard, 1942, p. 173). Elle s'appuie pour cela sur une matière onirique dense et riche. « Si la rêverie s'attache à la réalité, elle l'humanise, elle l'agrandit, elle la magnifie. Toutes les propriétés du réel, dès qu'elles sont rêvées, deviennent des qualités héroïques » (Bachelard, 1942, p. 173). Ainsi, en ce qui concerne l'eau, elle

devient symbole de douceur et de pureté. La conscience rêveuse permet à l'image d'émerger, de façon directe, instantanée et spontanée.

La « germination » ou l'« exubérance de l'esprit »

Le processus de l'imagination commence par la germination. En effet, l'image poétique se situe avant la pensée.

L'image, dans sa simplicité, n'a pas besoin d'un savoir. Elle est le bien d'une conscience naïve. En son expression, elle est jeune langage. Le poète, en la nouveauté de ses images, est toujours origine de langage (Bachelard, 1957, p. 10).

Afin que de mieux comprendre cette émergence de l'image poétique, il faut en venir à une phénoménologie de l'imagination, c'est-à-dire « une étude du phénomène de l'image poétique quand l'image émerge dans la conscience comme un produit direct du cœur, de l'âme, de l'être de l'homme saisi dans son actualité » (Bachelard, 1957, p. 2). L'image poétique correspond à « une expérience intérieure éblouissante, une sorte de flash, une illumination qui se produit soudainement dans l'esprit du poète » (Chudak, 2012, p. 406) dans une phase de « germination ». Dans cet instant de jaillissement, il faut abandonner la prudence scientifique afin « d'obéir à la dynamique immédiate de l'image » (Bachelard, 1957, p. 3). La « germination » est donc l'expérience du jaillissement, de la vitalité de l'imagination; en cela, elle permet à la pensée scientifique de s'ouvrir à de nouvelles idées et de rompre avec les habitudes, les stéréotypes et les pensées figées.

La communicabilité de l'image poétique : de la « résonance » au « retentissement »

L'imagination poétique est une force qui crée ses propres images selon Bachelard. De ce fait, elle possède une vertu cardinale : sa transsubjectivité. Ainsi, l'image poétique a le potentiel de créer un « doublet phénoménologique de résonances et de retentissement » (Bachelard, 1957, p. 8).

En premier lieu, l'image poétique nouvelle réveille un archétype qui dort au fond de l'inconscient : c'est l'effet de résonance de l'image poétique qui fait écho à différents plans de la vie du lecteur dans le monde et évoque des moments de son passé. « Par l'éclat d'une image, le passé lointain résonne d'échos et l'on ne voit guère à quelle profondeur ces échos vont, se répercuter et s'éteindre » (Bachelard, 1957, p. 2).

Si, en second lieu, « dans la résonance, nous entendons le poème, dans le retentissement, nous le parlons, il est nôtre. Le retentissement opère un virement d'être » (Bachelard, 1957, p. 6). En effet, l'image poétique a une sonorité qui parle au psychisme des individus, ce que Bachelard appelle le retentissement. Ce retentissement correspond à la capacité qu'a une image forgée par un poète de prendre racine dans un autre individu. Le retentissement prend le lecteur tout entier et l'appelle à un

approfondissement de sa propre existence » (Bachelard, 1957, p. 8). Par le retentissement, l'image poétique « réanime en nous des profondeurs » et touche la « profondeur de l'âme » (Bachelard, 1957, p. 7). « Cette image que la lecture du poème nous offre, la voici qui devient vraiment nôtre. Elle prend racine en nous-mêmes » (Bachelard, 1957, p. 7).

Ainsi, en une image se concentre tout un psychisme qui va interagir avec le psychisme d'autres individus. Par la résonance ou le retentissement naît donc la capacité étonnante que possède une image singulière de se communiquer à plusieurs individus différents.

Cette construction de la connaissance, au moyen de l'imagination et de la création, ne peut arriver qu'au terme d'une réflexion épistémologique approfondie. Ce n'est qu'après avoir atteint le dernier niveau de philosophie qu'est le rationalisme dialectique que l'imagination bachelardienne peut entrer dans la danse. En effet, le dépassement de la pensée ne peut s'opérer qu'en traversant « diverses doctrines dans un ordre précis » (Bachelard, 1940, p. 19) : animisme, réalisme, positivisme, rationalisme. L'imagination bachelardienne consiste à comprendre les problèmes et non à les résoudre au-delà de ces quatre moments : c'est là le « sommet actif de la recherche » (Bachelard, 1949, p. 57). C'est ainsi vers une nouvelle épistémologie que nous emmène Gaston Bachelard par l'imagination poétique. Celle-ci apparaît donc comme le point d'orgue d'une réflexion reposant sur une méthodologie passant par les quatre moments clés du rationalisme que sont fondement, cohérence, dialectique et problème.

C'est cette puissance créatrice de l'imagination poétique comme source de connaissance apodictique que cet article se propose d'explicitier par un retour d'expérience issu de deux recherches qualitatives en gestion.

Un retour d'expérience issu de deux recherches qualitatives en gestion

Les différents entretiens recueillis par le chercheur qualitatif sont autant de vérités différentes qui s'affrontent. Comment rendre cohérentes toutes ces vérités plurielles? L'imagination est-elle la « clé » du chercheur qui tente de réaliser l'hybridation, la greffe, la bouture de ces vérités contradictoires? Pour répondre à cette question, nous allons analyser deux retours d'expérience de deux chercheurs en gestion ayant adopté une méthodologie qualitative (cf. Encadré 1).

Méthodologie : un travail de réflexivité et de comparaison entre deux recherches

La méthodologie adoptée correspond à une auscultation, de manière réflexive, des pratiques et représentations méthodologiques de deux chercheurs au travers de la phénoménologie poétique bachelardienne. Il s'agit de dévoiler les coulisses du travail concret de recherche, d'explorer les « secrets de fabrication » de deux chercheurs en sciences de gestion. Ils assument donc un positionnement de chercheur-acteur réflexif

Les deux recherches sont des recherches qualitatives menées de 2011 à 2014 en sciences de gestion, dans le champ des ressources humaines.

La première recherche (recherche A) vise à comprendre le développement des talents par la mobilité interne. À cet effet, le chercheur a mobilisé trois études de cas dans trois grandes entreprises françaises. Trente-quatre entretiens semi-directifs ont été menés, puis codés à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative, le logiciel QDA Miner. Une observation participante, ou plutôt une « participation observante » (Soulé, 2007) a également été déployée, le chercheur ayant fait partie des salariés de ce groupe pendant 13 ans.

La seconde recherche (recherche B) a pour objectif d'analyser et améliorer la politique de diversité dans un groupe bancaire du CAC 40¹ au travers d'une étude de cas principale assortie de trois études de cas complémentaires. L'étude de cas principale réalisée dans le cadre d'une convention d'insertion par la formation et la recherche (CIFRE²) s'est également appuyée sur 55 entretiens : 15 entretiens semi-directifs portant sur la thématique de la diversité et 40 entretiens libres coconduits avec une étudiante en psychologie et portant sur la thématique plus précise du handicap.

Encadré 1. Description du dispositif de recherche.

rendant compte d'une expérience travaillée. En ce sens, les deux recherches s'inscrivent dans la conception de Lallée (2004), pour qui la démarche du chercheur-acteur englobe la réflexivité, la complexité et l'engagement du chercheur. « La question n'est alors pas tant de savoir comment le chercheur accède à l'information [...)], mais plutôt comment le chercheur traite l'information et renvoie donc aux options méthodologiques et aux processus de validation scientifique » (Lallée, 2004, p. 62).

Dans un premier temps, les deux chercheurs ont mené un travail réflexif sur leurs propres recherches. En particulier, chaque chercheur s'est interrogé, de manière introspective, sur la place de la rêverie et de l'imagination tenue dans leur méthodologie, suivant à cet égard les recommandations d'Alvesson, Hardy et Harley (2008) qui préconisent un usage de la réflexivité.

Puis, dans un second temps, les chercheurs ont comparé leurs expériences. Cette phase de comparaison a été facilitée par le fait qu'ils travaillent sur des sujets proches et ont adopté une méthodologie qualitative similaire. En mettant ainsi au jour les deux techniques utilisées et leurs « secrets de fabrication », ils répondent aux besoins de systématisations et de transparences suggérées par Mukamurera et al. (2006).

Témoignages dans les coulisses de la recherche

Les soubassements inconscients au fondement des deux recherches

Le choix d'un sujet de recherche n'est jamais neutre et s'inscrit dans le vécu des chercheurs, leur expérience professionnelle préalable, leurs valeurs, leur perception du monde. De ce fait, en amont de la phase d'analyse, les chercheurs mettent une part d'eux-mêmes dans leur choix de recherche et la façon qu'ils ont de l'appréhender. Ainsi, pour des raisons qui ne sont pas directement accessibles, ils se dirigent vers tel ou tel thème de recherche ou méthodologie.

Ces faits marquants et incidents vécus par les chercheurs sont donc autant de facteurs les poussant à étudier ces thématiques de recherche. Accéder à ces raisons inconscientes ne peut se faire que par un travail réflexif de la part du chercheur et d'une forme de sincérité et d'authenticité (cf. Encadré 2).

Les circonstances de la rêverie dans la recherche qualitative

Le chercheur en recherche qualitative expérimente un aller-retour incessant entre les connaissances objectives et sociales et les connaissances subjectives et personnelles, et vice-versa. La rêverie est intervenue constamment dans les deux recherches, mais lors de circonstances différentes : pendant les entretiens (chercheur B), pendant la retranscription de ces entretiens ou encore lors de moments où l'esprit est en pause et peut vagabonder (chercheurs A et B).

Différentes circonstances ont été propices à la rêverie et à la production d'images poétiques. Dans un cas, la germination a été concomitante à la rêverie (chercheur B), tandis que dans l'autre cas, la rêverie a précédé la germination. Dans les deux cas, ces moments de rêverie ont été le terreau des phases suivantes de métaphorisation et conceptualisation (cf. Encadré 3).

La germination

La germination est un processus à l'issue duquel le chercheur qualitatif a le sentiment de comprendre les phénomènes étudiés. L'Encadré 4 illustre le résultat du processus de germination à l'issue des deux recherches qualitatives menées.

La compréhension des phénomènes peut aboutir (Dumez, 2015) à trois formes de résultats théoriques possibles : 1) l'identification de mécanismes entre phénomènes observés; 2) des typologies (descriptives, classificatoires, explicatives ou exploratoires) permettant d'obtenir « un espace de propriétés maniables et éclairant » (Dumez, 2015, p. 177); 3) de nouveaux concepts ou la redéfinition de concepts existants. Ces résultats qui font le lien entre le visible et l'invisible lui procurent un instant euphorique similaire à celui d'Archimède face aux lois de la poussée :

Un jour, on s'aperçoit qu'on a compris. À quelle lumière reconnaît-on d'abord la valeur de ces synthèses subites? À une clarté indicible qui met

Recherche A :

Plusieurs faits marquants ont conduit le chercheur A à s'intéresser à la thématique de la mobilité interne.

Tout d'abord, le chercheur A a fait lui-même l'expérience de plusieurs mobilités internes (quatre) au sein d'un grand groupe bancaire. Les freins rencontrés et les difficultés vécues l'ont amené à se questionner sur cet outil RH et à entreprendre une recherche scientifique sur la mobilité interne.

Le chercheur a notamment été marqué, lors de son vécu professionnel, par le « déraillement de carrière » d'un collègue ayant réalisé une mobilité interne audacieuse. Cette mobilité, alliée à une attente de performance immédiate et à un management exigeant, a contribué à une situation d'épuisement, de dépression, puis à un suicide sur le lieu de travail. Cet événement a constitué un véritable fait marquant pour le chercheur A, qui l'a conduit à se questionner sur ses certitudes sur la carrière et la mobilité.

Les questionnements sur son propre parcours et ses futures mobilités au sein du groupe, alliés aux interrogations suscitées par les parcours professionnels de ses collègues, ont donc conduit le chercheur A à investiguer cette thématique de la mobilité interne et de la transition en cours de carrière.

Recherche B :

Le chercheur B est touché personnellement par la question de la diversité en étant lui-même porteur d'un handicap. Ce handicap a fait l'objet pour ce chercheur de questionnements et de préjugés de la part de ses collègues.

Après avoir travaillé au sein d'une mission Handicap, explorer au moyen d'une recherche scientifique la façon dont les différences peuvent être accueillies répond à l'objectif personnel de ce chercheur de mieux comprendre comment se construisent les stéréotypes et les images négatives liées aux différences.

Si, dans certains esprits, les personnes en situation de handicap sont censées « être en fauteuil », il s'avère que 80 % des handicaps sont invisibles. Par le prisme de la différence, l'objectif du chercheur B était, dans sa recherche, de dépasser les différences visibles, à l'instar du handicap, pour appréhender les discriminations invisibles. L'objectif était également de pouvoir comprendre, de façon plus globale, l'impact des différences dites invisibles sur les relations interindividuelles.

Encadré 2. Révélation des motifs inavoués à l'origine des deux recherches.

en notre raison sécurité et bonheur. Ce bonheur intellectuel est la première marque du progrès (Bachelard, 1934, p. 182).

Recherche A :

Au cours de cette recherche, la rêverie a principalement opéré lors de la phase de retranscription des entretiens. L'alternance entre des phases de retranscription active et des pauses (comme se lever, boire un café...) a permis au chercheur de vivre les entretiens une seconde fois tout en laissant son esprit vagabonder de temps à autre.

Ce va-et-vient entre la retranscription des entretiens et les expériences intérieures a permis au chercheur de laisser l'esprit aller vers un ailleurs et revenir à un lui-même renouvelé, après avoir puisé dans ses expériences.

Les moments où l'esprit est en pause et peut vagabonder (promenades, trajets en train...) ont également été des moments propices au déploiement de l'imagination. La rêverie a été dans ce cas un guide, un support à l'induction scientifique et à la modélisation.

Recherche B :

La rêverie a eu lieu dès les entretiens libres. Pourtant, les méthodes auxquelles le chercheur recourt l'incitent à aller vers plus de rigueur, à proscrire la rêverie. Pouvoir s'affranchir du carcan usuel de la recherche dans la phase d'aller-retour entre connaissances objectives et subjectives a conduit ce chercheur à dépasser sa propre pensée, à la mettre à l'épreuve.

Par exemple, lorsque les répondants évoquaient leurs définitions de la diversité et du handicap, le chercheur ne pouvait s'empêcher de visualiser mentalement une multitude d'atomes et de transposer les propos en images s'apparentant à des conglomerats. Normalement, il se devait de ne pas interpréter et de simplement noter le plus factuellement l'entretien. Pourtant, laisser la rêverie s'installer, puis germer en son esprit, lui a permis par la suite de créer une métaphore explicitant la diversité autrement que par la traditionnelle métaphore de l'iceberg (Point, 2007) : la diversité était devenue un ensemble d'atomes, et la politique de diversité de l'entreprise était le résultat de ces combinaisons à la fois voulues et aléatoirement prédéterminées.

Le fait d'être assistée lors de ces entretiens par une étudiante en psychologie a permis à la rêverie d'opérer plus facilement, en rebondissant sur leurs idées au moyen de comparaisons, images qu'eux-mêmes pouvaient donner.

Encadré 3. La rêverie à l'œuvre.

La germination fait du chercheur un « rêveur de mots » (Thiboutot, 2005) et permet « d'introduire de la mobilité, de la nouveauté et de la jeunesse dans le langage ou, pour le dire autrement, de perpétuellement recréer du sens. Pour Bachelard donc, le lieu de l'image serait plus langagier que sensible » (Thiboutot, 2005, p. 69).

Recherche A :

La germination a permis de faire émerger quatre « représentations mentales » de la mobilité interne chez les répondants :

- 1) une signification militaire lorsque la mobilité interne s'avère être du pourvoi de poste dans une logique de *staffing*;
- 2) une signification hypocrite quand celle-ci est gérée de manière lâche alors que le discours organisationnel prône une gestion active de la mobilité interne;
- 3) une signification brownienne, lorsque la mobilité interne est gérée tellement souplement par l'organisation que les salariés peuvent avoir l'impression d'être ballottés, à l'instar des grains de pollen décrits par le botaniste Brown;
- 4) enfin, une signification darwinienne, lorsque la mobilité interne revêt un visage sélectif, dans une logique *up* ou *out*.

Certaines de ces significations ont émergé parce que les répondants ont eux-mêmes utilisé un terme du domaine militaire ou ont spontanément parlé de « mouvement brownien » pour évoquer le désordre des mobilités dans l'organisation. La rêverie a permis de revenir sur ces images qui sont passées très vite en entretien (comme un flash) et de se les approprier de manière réfléchie. À l'instar du photographe, certains clichés pris en rafales sont, lors du processus de germination, sélectionnés, développés, approfondis, soupesés et utilisés, le cas échéant, pour réaliser une composition originale.

D'autres significations proviennent d'éléments de corpus théoriques qui ont été déformés et adaptés à la mobilité interne (concept d'hypocrisie organisationnelle de Brunsson).

Recherche B :

Six catégories principales ont émergé par germination, la catégorie centrale, transcendant les autres, étant l'« état d'esprit », c'est-à-dire la façon dont une personne appréhende la diversité, qu'elle soit sienne ou celle des autres.

Cette catégorie conceptuelle provient d'un verbatim marquant d'un des répondants qui a fait écho, chez le chercheur B, aux écrits de Descartes et de Spinoza relatifs à la vision du monde au travers de son esprit et de ses propres perceptions.

Ce verbatim a réveillé la conscience rêveuse du chercheur et l'a amené à puiser dans sa culture philosophique pour construire une connaissance apodictique. Le chercheur a laissé se déformer l'image initiale évoquée par le répondant en mobilisant sa propre expérience et son propre filtre conceptuel.

Ainsi, la rêverie poétique lui a donné la possibilité de développer et de nommer une des catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008) de manière « originale »

dans le sens qu'elle revêt. La pertinence de la catégorie conceptualisante a été validée par la personne qui avait coconduit une partie des entretiens.

Encadré 4. Explicitation du processus de germination.

Puissance de l'image et communicabilité de la recherche qualitative

Dans le cadre de la recherche A, la typologie a permis d'isoler, de manière stylisée, des traits significatifs d'une réalité à des fins d'intelligibilité. Elle a permis d'étudier le matériau de gestion de manière novatrice, et ce, surtout par une présentation claire et pédagogique des résultats, ce qui génère un meilleur retentissement. Quant à la recherche B, l'usage des métaphores a contribué à créer une passerelle vers la part d'invisible du réel étudié afin que tout un chacun puisse le vivre et se l'approprier à l'aune de ses propres expériences passées. L'imagination poétique déployée permet aux deux recherches de gagner en communicabilité, comme le montre l'Encadré 5.

La recherche qualitative en sciences de gestion utilise déjà ce pouvoir de communiquer le sens d'un phénomène au travers d'une image (Andriessen, 2011; Cornelissen, 2005; Oswick & Grant, 1996). Comme le soulignent Weick (1989) puis Morgan (1999), la métaphore peut, en effet, constituer un élément essentiel dans la construction d'une théorie, car elle allie à la fois la complexité et la clarté, l'implicite et l'explicite. Elle stylise en un mot une représentation riche, sans en altérer la complexité, mais en donnant à voir le mystère. Enfin, elle ajoute de la profondeur et de la couleur à la description, permettant ainsi d'accéder au sens (Van Engen, 2008). Mêlant complexité, lucidité, validité et créativité, la métaphore constitue une aide pour le chercheur dans sa quête pour définir la théorie (Weick, 1989). La métaphore devient le moyen d'exprimer la part de poétique inhérente au processus de recherche. Comme le met en avant Thiboutot (2005), « l'image poétique cherche son visiteur. Elle est toujours liante » (p. 70). Pour Bachelard, la poésie crée un ordre langagier qui trouve son écho, qui « résonne » pour le lecteur.

La production de typologies permet également à la recherche qualitative de gagner en retentissement. En « clarifiant les ressemblances et dissemblances entre les cas pour favoriser les comparaisons » (Bailey, 1994, p. 233), les typologies forment un outil pédagogique. Or il est important de pouvoir communiquer les résultats dans la mesure où l'objectif est de produire des connaissances essentielles à la compréhension et à l'amélioration des pratiques, dans une approche de la GRH tournée vers la *praxis* (Bournois, Livian, & Thomas cités dans Brabet, 1993).

Recherche A :

Concernant la théorisation, l'usage de l'imagination a permis au chercheur de la recherche A de proposer une typologie des significations de la mobilité interne en fonction des cas étudiés et des formes organisationnelles (Janand, 2015).

Les images proposées ont eu un retentissement chez les personnes, par sa puissance en métaphore.

Recherche B :

L'usage de l'imagination poétique a permis de proposer une nouvelle métaphore pour rendre compte de la diversité. La diversité vue comme un conglomerat atomique (chaque atome étant une facette de la diversité), mouvant et insaisissable, vient compléter la métaphore de l'iceberg (Point, 2007) traditionnellement retenue par les chercheurs travaillant sur la diversité.

Cette métaphore produit un « retentissement » auprès du lecteur en lui permettant de mieux visualiser le sens de la diversité qui part dans tous les sens et ne peut être circonscrite dans des catégories habituellement utilisées.

Encadré 5. Communicabilité des deux recherches.

Les apports de l'imagination poétique pour le chercheur déployant une méthodologie de recherche qualitative

La philosophie de Bachelard portant sur l'imagination met en lumière trois vertus supplémentaires pour le chercheur en gestion adoptant une méthodologie qualitative. Elle permet de passer outre les obstacles épistémologiques et de s'affranchir du rationalisme cartésien en passant du *cogito* au *cogitamus* par l'expression des émotions. La pensée de Bachelard permet de modéliser le processus de théorisation en recherche qualitative en reconnaissant que l'imagination est au cœur du travail du chercheur et qu'il a le droit de rêver.

S'affranchir du rationalisme cartésien : passer du cogito au cogitamus en libérant les émotions par l'image poétique

Faire usage de l'imagination est l'occasion pour le chercheur de s'affranchir des obstacles épistémologiques au sens bachelardien du terme, à savoir « un ensemble d'habitudes irréfléchies, un ensemble de routines qui portent notre esprit à se satisfaire de ses premières connaissances, connaissances naïves ou trop rapidement généralisées » (Gimbert, 2004, p. 86) et d'accéder à une forme de savoir scientifique plus proche de la réalité. En empruntant la voie de l'imagination poétique, la pensée scientifique peut être plus créative, plus juste, car elle fait passer du *cogito* au *cogitamus*.

La pensée bachelardienne met en exergue le pouvoir de l'image poétique qui conduit à libérer les émotions. Devant une image poétique, nous éprouvons des sentiments, des émotions, à l'instar de la « mélancolie songeuse devant l'eau dormante » (Bachelard, 1942, p. 14). L'image crée une présence « enveloppante et matérielle » (Bachelard, 1942, p. 139). Ainsi, la Lune, dans le règne poétique, n'est pas « *un disque lumineux ambulante* », mais « *l'image émotive du fluide lunaire qui traverse le corps* » (l'italique est de l'auteur) (Bachelard, 1942, p. 140).

Par l'image poétique, le lecteur se replace dans le milieu qu'a examiné le chercheur poète. Le tableau final que le lecteur se représente est certainement différent de celui qu'a voulu dépeindre le chercheur. Par l'image poétique, le lecteur opère une création personnelle et se l'assimile. Ainsi, pour Walgrave (1902), « le poète qui mérite ce nom transforme donc ses lecteurs en poètes » (p. 336).

À cette première relation s'ajoute celle du chercheur avec son terrain, et notamment avec les répondants des entretiens. Le tableau dépeint n'est donc pas simplement celui où le chercheur apporte sa touche personnelle, mais celui où chaque trait et couleur représente des perspectives différentes qu'il a assimilées sur le terrain. L'image crée un lien entre la part d'objectivité et de subjectivité des phénomènes. Elle est à la fois un vecteur d'émotions résultant de l'interprétation et une description de l'objet étudié dans son état brut.

Mais surtout, par l'image poétique, le chercheur rend compte du processus de création tout en laissant la liberté au lecteur de créer lui-même sa propre représentation en apportant lui-même « ses propres matériaux de construction » (Walgrave, 1902, p. 335). La parole du chercheur poète indique un fil conducteur, des points de repère, mais n'entrave pas la liberté du lecteur qui utilisera, à mesure qu'elles lui viennent, « ses réminiscences intellectuelles, puisées dans l'histoire, la science, l'expérience » (Walgrave, 1902, p. 335) afin de composer son image personnelle. C'est pour cette raison, en communiquant le charme de la construction, que le poète arrive à communiquer des émotions :

Là est le secret du grand poète, celui qui sait puissamment éveiller dans les autres l'*émotion*, le *mouvement* poétique. Quand il a lui-même senti profondément, il sait le charme de cette construction lente, petit à petit, toujours plus claire et plus radieuse, des images qui expriment sa pensée, son sentiment (Walgrave, 1902, p. 335).

Un lien se crée entre le chercheur, les phénomènes observés et ressentis sur le terrain et le lecteur. L'imagination permet de passer du *cogito* au *cogitamus*, c'est-à-dire qu'elle amène le lecteur à mieux ressentir le terrain et, grâce à l'intimité de certaines images, être en lien avec le chercheur qui n'est plus le seul à penser. L'imagination permet de sortir du solipsisme et de construire une pensée triadique entre chercheur, objet de recherche et lecteur grâce aux émotions. Si nous dépassons la

pensée bachelardienne et puisons chez Merleau-Ponty, par son imagination et par le lien imaginaire créé pour le lecteur, le chercheur établit un lien entre le visible et l'invisible. Le visible correspondrait à la part traditionnellement dite objective d'un phénomène et l'invisible serait le sens donné à ce phénomène au travers de ce halo imaginaire dont il est paré.

Du cogitamus à la construction réfléchie des données invisibles : une modélisation de l'analyse des données qualitatives intégrant l'imagination

La pensée bachelardienne de l'imagination permet de mieux appréhender le rôle de l'imagination dans le processus de codage, mais aussi dans l'ensemble des étapes présentes dans des méthodologies qualitatives fondées sur des entretiens et à portée interprétativiste ou constructiviste. La rêverie, au moment des entretiens, de leur retranscription ou de vagabondages de l'esprit, fait germer des thèmes correspondant à l'étape du codage ouvert. Puis, par l'imagination (au sens de l'imaginaire bachelardien), des catégories plus précises font leur apparition : c'est le codage axial. Au moyen du langage et après repérage d'une catégorie centrale, l'usage du langage, et notamment du processus de métaphorisation, peut conduire le chercheur à un codage sélectif. Enfin, l'imagination permet au chercheur de communiquer de façon pédagogique les apports théoriques de sa recherche. En forgeant des images de concepts abstraits, l'écrivain chercheur les rend plus compréhensibles pour le lecteur. Ce recours à la rhétorique imagée à des fins pédagogiques avait été utilisé par les philosophes de l'Antiquité (Dross, 2013).

La pensée bachelardienne permet donc de mieux conceptualiser le processus créateur à l'origine de recherches qualitatives en sciences sociales, comme le résume la Figure 1.

La philosophie poétique bachelardienne permet de proposer une modélisation de l'analyse de données qualitatives intégrant à part entière le rôle de l'imagination. Elle s'avère également utile pour dépasser certaines difficultés inhérentes à des positions épistémologiques de type interprétativiste à constructiviste.

Dépasser les difficultés du constructivisme

En faisant appel à l'imagination, il est possible d'adopter une démarche constructiviste sans pour autant être dans un constructivisme radical et sans que cela paraisse comme paradoxal. Car l'une des difficultés principales en épistémologie constructiviste est de ne partir, en théorie, que des données du terrain. Or cela pose des problèmes en pratique, car il est impossible de faire abstraction totale de ses connaissances déjà acquises et de ses filtres conceptuels. Avec l'imagination bachelardienne, une démarche abductive se justifie (Anadón & Guillemette, 2006) et « la rêverie », étape essentielle dans l'imagination, permet de « condenser facilement les merveilles » (Bachelard, 1934, p. 42) découvertes sur le terrain puis de les transformer en images accessibles à tous.

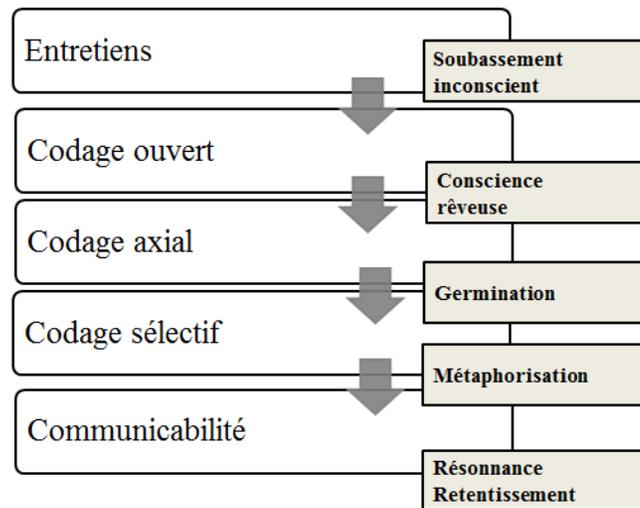


Figure 1. Processus imaginaire appliqué à la recherche en sciences de gestion.

Néanmoins, si le processus bachelardien permet d'illustrer une démarche constructiviste, il est possible d'en voir quelques limites. La première réside dans le fait que le chercheur prend des risques quant à l'interprétation de son œuvre par le lecteur. En effet, si par son imaginaire il transmet une vision du phénomène étudié au moyen du langage créateur de pensées, il n'a pas la garantie que l'imaginaire du lecteur puisse être aussi développé et apte à comprendre la part de mystère de la poésie. Si le lecteur refuse de faire appel à son imaginaire, le processus peut éventuellement échouer et le caractère universellement subjectif du langage créateur et pris comme œuvre d'art peut laisser place à des formes d'incompréhensions possibles.

Une seconde limite est que l'imagination peut rendre confuse la recherche qualitative et lui faire perdre de la légitimité, de la rigueur, par rapport à des méthodologies plus traditionnelles.

Cependant, reconnaître le droit de rêver, de rectifier sans cesse sa pensée, de changer la façon de poser les problèmes et d'articuler les concepts et images, permet de surmonter les obstacles épistémologiques. Ainsi, selon Bachelard, l'esprit scientifique est toujours nouveau et la rêverie utile et l'imaginaire en constituent le moteur. L'esprit du chercheur est définitivement engagé dans « une oscillation entre science et poésie » (Roger, 2015a, p. 153).

Conclusion

Ainsi donc, « chez Bachelard, l'imagination et la rationalité de la science ne sont pas incompatibles, elles sont nécessairement complémentaires » (Roger, 2015a, p. 150). Suivre les pas de Bachelard pourrait permettre au chercheur en sciences de gestion de dépasser la tension entre scientificité et créativité (Garreau, 2015; Goulding, 2001), pour autant que le chercheur relève plusieurs défis.

Le premier est d'identifier et d'accepter les soubassements inconscients de sa recherche. Mettre en œuvre sa conscience rêveuse lui a permis, notamment grâce à « l'attention flottante » (Dumez, 2015), de libérer son esprit du carcan des connaissances *a priori* dès les entretiens eux-mêmes ou au moment de leur retranscription. La phase de rêverie amorcée en amont lors des entretiens a fait « converger les possibilités les plus inattendues » (Bachelard, 1938, p. 36) et a aidé à créer les catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008) utiles à la théorisation. La rêverie, comprise comme une forme de méditation, a fait germer des images fugitives qui ont servi à nommer les phénomènes lors du processus de codage axial, tel que prôné par les auteurs spécialistes en analyse qualitative (Strauss & Corbin, 1990). Ceci rejoint les écrits d'autres auteurs, comme Anadón et Guillemette (2006), selon lesquels l'imagination poétique permet l'innovation. La germination consiste en effet, selon Bachelard, en une ouverture certaine et tente de dépasser les classifications et le chosisme. De ce fait, l'usage de la métaphore et des typologies dans la phase de restitution de la recherche est apparu, pour les deux recherches, comme un moyen de traduire ce qui avait été donné de voir et de ressentir, que ce soit lors de la théorisation ou de la communication de la recherche.

Enfin, l'imagination n'est pas un bruit

parasite, qui trouble l'esprit de clarté du scientifique. La rêverie travaille sans cesse, de concert avec les « protocoles » de recherche (guides d'entretien, codage...). L'utilisation en recherche qualitative de la rêverie bachelardienne et de l'image poétique, dont le lecteur éprouve le retentissement, ouvre des voies de recherche fécondes car elle renouvelle sans cesse « la matière qu'elle doit parer » (Bachelard, 1942, p. 9).

Mettre le projecteur sur le rôle de l'imagination dans une recherche qualitative en gestion est une incitation à appréhender le réel dans toute son étendue. Cette posture lève le voile sur la part d'imaginaire que comporte toute construction scientifique et conduit à reconnaître les limites de l'épistémologie. *In fine*, dans un souci de traçabilité et de validité des résultats (Flick, 2009), accepter le rôle joué par l'imagination ne serait-il pas faire preuve de plus grande rigueur dans la production de connaissance?

Note

¹ Le CAC 40 est le principal indice boursier de la Bourse de Paris.

² Une CIFRE est un dispositif permettant de subventionner une organisation de droit français d'embaucher un doctorant qui réalise une thèse en trois ans sur une thématique donnée.

Références

- Alvesson, M., Hardy, C., & Harley, B. (2008). Reflecting on reflexivity : Reflexive textual practices in organization and management theory. *Journal of Management Studies*, 45(3), 480-501.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Andriessen, D. (2011). Metaphors in knowledge management. *Systems Research and Behavioral Science*, 28(2), 133-137.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves*. Paris : Édition José Corti.
- Bachelard, G. (1949). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1968). *La poétique de la rêverie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bailey, K. (1994). *An introduction to classification techniques*. Thousands Oaks, CA : Sage.
- Bournois, F., Livian, F., & Thomas, J. (1993). Les nouvelles perspectives de la recherche. Dans J. Brabet (Éd.), *Repenser la gestion des ressources humaines?* (pp. 213-287). Paris : Economica.
- Brabet, J. (1993). *Repenser la gestion des ressources humaines?* Paris : Economica.
- Chudak, H. (2012). Bachelard au rendez-vous des poètes. Dans M.-P. Berranger, & M. Boucharenc (Éds), *À la rencontre...* (pp. 405-417). Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Cornelissen, J. P. (2005). Beyond compare : Metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*, 30, 751-764.
- Dross, J. (2013). Du bon usage de l'imagination : l'importance du regard intérieur dans l'œuvre philosophique de Sénèque. *Pallas*, 92, 225-235.

- Dumez, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London : Sage.
- Garreau, L. (2015). De l'utilisation de la circularité en MTE : vers un dépassement de la tension entre créativité et rigueur méthodologique. *Approches inductives*, 2(1), 211-242.
- Gimbert, L. (2004). La prospective : pour un retour aux fondamentaux. *Management & Avenir*, 2(2), 83-95.
- Goulding, C. (2001). Grounded theory : A magical formula or a potential nightmare. *The Marketing Review*, 2(1), 21-34.
- Janand, A. (2015). Quelle signification pour la mobilité interne des cadres? La mobilité interne aux quatre visages. *Revue de gestion des ressources humaines*, 96, 42-59.
- Jardat, R. (2011). Comment étudier le matériau de gestion? Propositions méthodologiques. *Management et avenir*, 43, 318-353.
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 2(95), 211-237.
- Lallée, B. (2004). Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion. Le statut expérimenté de « chercheur-acteur ». *Revue française de gestion*, 158, 45-65.
- Lamy, E. (2015). Le désir de faire science de gestion. *Le Portique*, 35. Repéré à <http://leportique.revues.org/2814>
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.
- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Bruxelles : De Bœck.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(6), 110-138.
- Oswick, C., & Grant, D. (1996). *Metaphor and organizations*. London : Sage.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Point, S. (2007). La diversité des définitions de la diversité : comparaisons européennes. Dans I. Barth, & C. Falcoz (Éds), *Le management de la diversité : enjeux, fondements et pratiques* (pp. 153-173). Paris : L'Harmattan.
- Roger, L. (2015a). Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation. *Recherches qualitatives*, 34(1), 143-156.

- Roger, L. (Éd.). (2015b). *Mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (alternance-e-learning-parcours)*. Nîmes : Champ Social Éditions
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Thiboutot, C. (2005). Les rêveries vers l'enfance dans l'œuvre de Gaston Bachelard : une approche phénoménologique. *Recherches qualitatives*, 25(1), 62-87.
- Van Engen, R. (2008). Metaphor : A multifaceted literary device used by Morgan and Weick to describe organizations. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 39-51.
- Walgrave, A. (1902). L'émotion poétique. *Revue néo-scolastique*, 35, 326-343.
- Weick, K. E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *The Academy of Management Review*, 14(4), 516-531.

Lidwine Maizeray est maître de conférences à l'IAE (Institut d'administration des entreprises) Lille (Université de Lille – LEM-UMR 9221). Elle a complété une thèse CIFRE en sciences de gestion portant sur la mise à l'épreuve de la diversité au sein d'un grand groupe bancaire du CAC 40 ainsi que des études en philosophie. Ses travaux s'intéressent à la gestion de la diversité, aux approches critiques en sciences de gestion, aux méthodologies qualitatives et à la philosophie du management.

Anne Janand est maître de conférences à l'IUT (Institut universitaire de technologie) de Sceaux (Université de Paris-Sud), après avoir été enseignante-chercheuse à l'ISTEC (Institut supérieur des sciences, techniques et économie commerciales) Paris pendant trois ans. Elle a auparavant exercé une dizaine d'années au sein d'un grand groupe financier. Ses travaux s'intéressent particulièrement à la mobilité interne dans la gestion des carrières des cadres et mobilisent principalement des approches qualitatives et transdisciplinaires.

Quelle utilisation de la cartographie cognitive en matière de représentation de problèmes publics?

Sofiane Laribi, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Emmanuel Guy, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Bruno Urli, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Résumé

Le présent article trouve son origine dans des travaux de recherche portant sur le rôle des représentations dans le processus d'élaboration des politiques publiques. On retrouve dans la littérature une multitude d'utilisations de la carte cognitive comme outil d'aide à la décision ou comme support à la représentation. Mais qu'en est-il de son utilisation comme outil d'aide à la représentation d'un problème public? Cet article se veut une contribution méthodologique originale en matière d'utilisation d'outils de représentation de l'information. L'utilisation de la carte cognitive semble d'autant plus utile dans le cadre de problèmes publics où se conjuguent acteurs et intérêts divers. Les résultats obtenus attestent de la présence de représentations multiples entre les acteurs qui auraient été probablement plus difficiles à percevoir sans le recours à la carte cognitive.

Mots clés

CARTE COGNITIVE, POLITIQUE PUBLIQUE, PROBLÈME PUBLIC, REPRÉSENTATION

Introduction

Ces dernières décennies, les approches cognitives en matière d'analyse des politiques publiques ont connu un essor considérable. Ces approches offrent un éventail de concepts, de notions et d'outils permettant de mettre en évidence le poids des idées et des représentations pour expliquer l'émergence et le fonctionnement des politiques publiques. Une politique publique constitue une réponse à une situation problématique dans un domaine particulier de la société et, conséquemment, une attention toute

particulière doit être portée à l'étape de définition du problème public. Lorsqu'une situation problématique se présente, les acteurs sociaux développent une définition de celle-ci dans laquelle leurs propres connaissances et croyances jouent un rôle majeur. Cette définition du problème public se traduit de fait par le résultat d'un processus de construction par les acteurs à partir de leurs perceptions et de leurs interactions. Cette étape décisive témoigne souvent du succès ou de l'échec d'une politique publique. Ainsi, le recours à des outils comme la carte cognitive peut s'avérer fort utile à la compréhension d'un problème public.

À l'origine, la notion de carte cognitive est intimement liée à celle de la carte géographique. Elle est née du constat que les individus se construisent une représentation mentale des lieux dans lesquels ils évoluent (Tolman, 1948) ou même dont ils entendent parler. Cette représentation peut toutefois différer de la réalité physique. Ce décalage n'est pas une perte d'information ni une déformation de la réalité, il constitue au contraire un objet d'étude en soi. Pour les psychologues, c'est une fenêtre sur les mécanismes de perception de l'environnement et les réponses émotionnelles qu'ils peuvent enclencher. En géographie, les cartes cognitives dessinées par les individus sont de riches indicateurs de la caractérisation des territoires dans l'imaginaire collectif. En sciences de la gestion, les travaux d'Axelrod (1976) font figure de travaux fondateurs sur l'utilisation des cartes cognitives en lien avec la structuration de problèmes. Ici, ce n'est plus le rapport à l'espace que décrit la carte cognitive, mais plutôt la représentation qu'a un gestionnaire du problème auquel il fait face. Concrètement, cette carte prend la forme de mots clefs disposés de façon précise, appelés aussi concepts, qui décrivent tous les facteurs à considérer dans une problématique donnée. Ces concepts sont reliés entre eux de manière à indiquer des oppositions ou encore des liens de causalité. Ainsi, la carte illustre non seulement les composantes perçues d'un problème donné, mais également les interactions perçues entre ces enjeux et sous-enjeux. Cet outil est très pertinent en amont du processus décisionnel, car il permet de bien cerner la nature d'un problème (Belton, Ackermann, & Shepherd, 1997; Damart, 2006), une étape nécessaire au choix des meilleures solutions mais trop souvent escamotée. Dans le contexte québécois, les travaux de Cossette (2008) réaffirment la pertinence de l'approche. Par ailleurs, plusieurs des logiciels de traitement de cartes cognitives sont commercialisés comme outils d'aide à la décision.

Notre travail s'appuie bien entendu sur tout ce corpus, mais nous proposons ici d'utiliser le concept de carte cognitive dans une finalité méthodologique différente. Il ne s'agit pas à cette étape d'étudier l'évolution de la structuration d'un problème au sein d'un groupe de décideurs, ni de faciliter l'identification des options à privilégier. Il s'agit plutôt de développer une méthode d'évaluation des perceptions individuelles des parties prenantes à un problème public capable de mettre en lumière les écarts pouvant exister entre les perceptions respectives des différents acteurs.

Mise en contexte de la contribution

La présente contribution est extraite d'une thèse de doctorat en sciences de la gestion (Laribi, 2014) portant sur les apports des approches cognitives et le rôle des représentations dans la réévaluation des politiques publiques. Elle met l'accent sur une phase précise de la méthodologie générale, à savoir l'utilisation particulière de l'outil de collecte de l'information qu'est la carte cognitive. Cette utilisation se démarque à plusieurs égards de ce qu'on trouve dans la littérature et confère, par conséquent, toute son originalité à notre méthodologie. La méthodologie élaborée a été appliquée à l'analyse des politiques publiques de manière générale, et de manière particulière à celle des politiques publiques de transport maritime de courte distance (TMCD) au Québec. Le choix du cas d'étude trouve sa justification dans le constat mitigé relevé par de nombreux acteurs de l'industrie maritime quant à l'efficacité des politiques publiques de soutien au TMCD au Québec. Au-delà des contre-performances de ces politiques publiques, notre méthodologie met à l'avant-plan le rôle prépondérant des représentations dans la compréhension du problème public. Ces dernières sont très souvent négligées par les décideurs publics lors des étapes d'élaboration des politiques publiques, particulièrement lors de la définition du problème public. Or nous estimons que c'est lors de cette étape précise que les représentations des différents acteurs impliqués sont les plus susceptibles d'aider à la compréhension du problème public. Nous avons donc analysé plus spécifiquement l'étape de définition du problème, dont le but est d'éclairer la multitude de points de vue des différentes parties prenantes afin d'enrichir le support informationnel nécessaire à une meilleure compréhension du problème public par les décideurs.

Le problème public comme point de départ

Contre-performances des politiques publiques

L'échec d'une politique publique est le plus souvent lié à l'incapacité de cette dernière à atteindre tous ou une partie des objectifs fixés. Les raisons de tels échecs sont nombreuses et pas toujours clairement identifiables. Selon Muller (2000), il s'agirait d'un :

- Désaccord entre les acteurs qui ont à définir les contours du problème public, car ils ont souvent une définition divergente de ce dernier.
- Désaccord sur la chaîne causale qui permettrait d'expliquer le problème pour lequel une politique est élaborée. En effet, la définition d'un problème est l'expression d'une insatisfaction à l'égard d'une situation existante. On se concentre donc sur les conditions qui ont permis l'émergence du problème et sur les stratégies qui pourraient être utilisées pour y remédier (Rochefort & Cobb, 1993). Or, lors du processus d'élaboration des politiques publiques, les acteurs

fournissent souvent des explications différentes sur les raisons d'émergence d'un problème (Portz, 1996).

Particularités du problème public

Les raisons d'échecs évoquées, si on peut les retrouver dans d'autres problématiques, sont néanmoins évocatrices des particularités des problèmes publics. Ces derniers ne sont pas des entités indépendantes, ce sont des parties d'un ensemble de systèmes de problèmes, souvent en désordre. Pour reprendre les termes d'Ackoff (1974), « ce sont des systèmes de conditions externes qui produisent des insatisfactions parmi les différents segments de la société »¹ [traduction libre] (p. 21). Les problèmes publics sont la conjugaison d'un ensemble de décisions, d'actions et de pratiques renvoyant à des univers de sens multiples, car ils mettent en jeu des acteurs obéissant à des logiques différentes (Muller, 2000). En effet, en matière de politique publique, les intervenants sont nombreux et appartiennent souvent à des milieux différents. La possibilité d'émergence de problèmes faiblement structurés s'accroît de fait. Selon Dunn (2008), les problèmes faiblement structurés « sont ceux qui impliquent plusieurs décideurs (acteurs) différents, dont les valeurs sont soit inconnues soit impossibles à ranger dans un ordre connu »² [traduction libre] (p. 74). La plupart des problèmes publics sont faiblement structurés, comme le constatent Braybrooke et Lindblom (1963) : « [...] les problèmes bien structurés et modérément structurés sont rarement présents dans un contexte gouvernemental complexe »³ [traduction libre] (p. 80). Ainsi, les problèmes faiblement structurés le sont précisément parce que les personnes les comprennent ou les interprètent différemment (Mingers, 2011).

Les problèmes publics sont des construits sociaux et possèdent un certain caractère « artificiel ». En effet, selon Dunn (2008), les problèmes de politiques publiques existent parce que les individus expriment leur désir d'altérer certaines situations liées au problème. Ces types de problèmes sont socialement construits, maintenus et changés. Ils n'ont pas d'existence en dehors des personnes ou des groupes qui les définissent. Conséquemment, les définitions de problèmes ne sont pas des déclarations objectives, elles ne sont pas simplement données, ce ne sont pas non plus des questions de fait de la situation. « Ce sont des questions d'interprétation et de définitions sociales »⁴ [traduction libre] (Cobb & Elder, 1983, p. 172). Différents standards de jugement, d'explications, de liens de causalité et de solutions peuvent être utilisés pour définir le même problème. Il y a donc un degré d'arbitraire sur ce qui peut être considéré comme un problème. Plus précisément, la controverse entoure souvent la manière dont un problème sera compris. Comme le souligne Dery (1984), « les problèmes [...] ne sont pas des entités objectives en tant que telles [...]. Il y a des perceptions divergentes de n'importe quels impact, signification ou origine d'un problème à l'intérieur d'un contexte sociétal »⁵ [traduction libre] (p. 11).

Représentation du problème public

La notion de représentation de problème

Pour reprendre les termes de Sylvan et Voss (1998), « la manière dont un problème est représenté est cruciale aux solutions possibles de ce problème »⁶ [traduction libre] (p. 3). Voss (1998) définit la représentation de problème comme la « compréhension des objectifs et des contraintes liées à une situation particulière »⁷ [traduction libre] (p. 4). En effet, lorsqu'une situation problématique se présente, les personnes développent une définition de la situation dans laquelle leurs propres connaissances et croyances jouent un rôle majeur. Autrement dit, ils établissent une représentation du problème (Newell & Simon, 1972) en mettant de l'avant les perceptions d'une situation donnée. Pour ce faire, l'utilisation d'éléments d'analyse qui intègrent la notion de concept au sens de « construit » comme unité élémentaire d'expression de la pensée peut s'avérer fort utile. Les approches dans lesquelles les concepts représentationnels jouent un rôle important et qui intègrent les modèles mentaux, l'analyse du discours, la cartographie cognitive ou l'intelligence artificielle, s'efforcent toutes de donner un sens aux représentations des personnes à travers la notion de concept (Voss, 1998).

Apports de l'analyse cognitive au problème public

Gouin et Harguindéguy (2007) distinguent deux grandes orientations dans l'analyse des politiques publiques. D'une part, il y a les analyses dites normatives qui se basent sur une perspective rationnelle du développement des politiques en différentes phases temporelles⁸. D'autre part, il y a les analyses dites cognitives qui interprètent l'action publique du point de vue de l'intellect des acteurs en recourant aux notions d'idéologie, de paradigme et de culture comme variables explicatives. Chaque conception s'efforce de donner un cadre d'explication à l'émergence des politiques publiques. Cependant, leur point de désaccord s'articule autour de la façon de définir le problème public. En effet, dans l'analyse normative, cette étape prend la forme d'une démarche technique (Rochefort & Cobb, 1993) visant à suivre un ensemble d'étapes logiques pour diagnostiquer les problèmes et par la suite les diviser en solutions (Dery, 1984). Cependant, beaucoup d'auteurs réfutent l'idée que cette étape puisse seulement être un exercice purement technique (Dery, 1984; Hogwood & Gunn, 1984; Wildavsky, 1979), car les acteurs ont leurs propres hypothèses et intérêts qui les conduisent à favoriser des définitions particulières et généralement non consensuelles du problème (Guess & Farnham, 1989).

Contrairement à la vision considérant les problèmes comme des situations objectives, Eden et Sims (1979) suggèrent que « les problèmes ne sont pas des entités objectives en tant que telles, mais plutôt des construits analytiques à l'intérieur de l'esprit de chacun »⁹ [traduction libre] (p. 120). Il devient alors indispensable de recourir à des approches privilégiant l'émergence du cadre interprétatif des individus.

Selon le *Dictionnaire des politiques publiques*, « les travaux qui insistent sur le poids des éléments de connaissance, des idées, des représentations ou des croyances sociales dans l'élaboration des politiques » (Boussaguet, Jacquot, & Ravinet, 2010, p. 90) relèvent de ce que l'on appelle les approches cognitives. Ces approches ont pris une grande importance ces dernières décennies (Sabatier & Schlager, 2000) et de nombreuses recherches ont tenté de conceptualiser les idées et/ou leur rôle dans l'élaboration des politiques publiques (Majone, 1989). Ces approches analysent le rôle des représentations dans la formation et le changement des politiques publiques. Généralement, le point de départ de l'analyse cognitive provient du constat que « les politiques publiques ne servent pas (en tout cas pas seulement) à résoudre des problèmes », mais comme le suggère Muller (2000, p. 194), à construire des cadres d'interprétation du monde. Les approches cognitives s'efforcent aussi à « saisir les politiques publiques comme des matrices cognitives et normatives constituant des systèmes d'interprétation du réel au sein desquels les différents acteurs publics et privés pourront inscrire leurs actions » (Muller & Surel, 1998, p. 33). Dans ces conditions, il devient impératif d'accorder une attention toute particulière à ces cadres d'interprétation sans lesquels la compréhension des politiques publiques ne serait que partielle et partielle.

Par conséquent, une approche cognitive « cherche à montrer que l'action publique s'organise autour de cadres (*frames*) qui constituent l'univers cognitif des acteurs », c'est-à-dire leur construction du monde (Muller, 1990, p. 18). On prend conscience du caractère à la fois cognitif et normatif de l'action publique puisque « les politiques publiques servent à la fois à construire des interprétations du réel et à définir des modèles normatifs d'action » (Muller, 2000, p. 195). Cette « mise en sens » passe donc par la production d'interprétations causales et normatives. Ainsi, selon Muller, une politique publique peut être analysée comme un espace au sein duquel une société (ou certains acteurs sociaux) se projette dans l'avenir, d'où l'importance des outils d'interprétation de la réalité sociale. C'est cette relation entre l'action publique et le problème public qui est cruciale au processus d'émergence et de transformation des politiques publiques.

Les travaux concernant la définition du problème se sont focalisés sur quatre thèmes majeurs (Rocheffort & Cobb, 1993) conduisant tous à une meilleure définition du problème. Le Tableau 1 offre les définitions et les fonctions de ces différents thèmes. En combinant les trois premiers thèmes du Tableau 1, soit la relation de causalité, l'image et la relation d'action, on retrouve la grille de lecture de Muller (1990, 2000) du cadre d'interprétation des acteurs avec la matrice bidimensionnelle cognitive (ou interprétative) et normative. L'outil que nous avons choisi d'utiliser pour analyser les différentes représentations du problème faites par les acteurs est la carte cognitive. Nous recherchons la représentation la plus large possible du problème sans resserrer les représentations autour d'enjeux proposés par le chercheur.

Tableau 1

Les différentes thématiques de la définition du problème

Thèmes	Définition du problème	Fonction
1- Causalité	<p>Concerne le caractère de causalité</p> <p>Qu'est-ce qui a provoqué le problème?</p> <p>D'où vient le problème?</p>	<p>Examiner comment la responsabilité en est arrivée à assigner à un individu ou à un groupe une technologie avec des biais négatifs distincts.</p>
2- Image	<p>Concerne l'image globale ou d'ensemble du problème</p>	<p>On note quatre composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptuelle (observation directe) - Cognitive (interprétation du référent) - Affective (sentiment) - Conative (action potentielle)
3- Actions	<p>Ne concerne pas le problème lui-même, mais ce qui doit être fait. Les solutions peuvent déterminer la manière dont les problèmes sont définis.</p>	<p>L'existence d'un problème est tributaire de ses moyens d'actions. Ce qui permet de relier le problème à ses solutions.</p>
4- Acteurs	<p>Concerne ceux qui définissent le problème, une personne, un groupe ou des intérêts divers.</p>	<p>La notion de « propriétaire du problème » tire une analogie de ce qui caractérise la propriété comme le contrôle, l'exclusivité, la transférabilité et la perte potentielle.</p>

Cognitive/interprétative
 Normative

Source : Tableau réalisé à partir de Rochefort et Cobb (1993).

La cartographie cognitive pour l'analyse des représentations du problème public

Cartographie cognitive et spécificités

Le terme *cartographie cognitive* est utilisé pour décrire la tâche qui consiste à représenter la pensée d'une personne au sujet d'un problème particulier (Eden, 2004). Il désigne le produit d'une démarche qui vise à représenter schématiquement les représentations mentales qu'un individu se fait d'un problème (Damart, 2006). Généralement, une carte cognitive (CC) prend la forme concrète d'un graphe représentant des nœuds ou concepts et des flèches liant ces concepts. Elle représente donc un réseau de concepts et de flèches comme des liens, où le sens de la flèche traduit la causalité (Eden, 2004). De ce fait, la CC aide un individu à se représenter les chaînes d'implications relatives à sa perception d'un problème donné (Damart, 2006). Elle vise à représenter le problème sous la forme d'un réseau structuré (Belton et al., 1997). Axelrod (1976) souligne :

La vraie puissance de cette approche apparaît lorsqu'une carte cognitive est représentée sous forme de graphique, car il est alors relativement facile de voir comment chacun des concepts et des relations causales se relient les uns aux autres, et la structure globale de l'ensemble des affirmations représentées¹⁰ [traduction libre] (p. 5).

Ainsi, une CC correspond à la représentation graphique du discours d'un individu qui naît de la mise en relation causale¹¹ (liens de causalité) entre différents concepts énoncés par ce même individu. Elle permet de mettre en évidence la diversité des représentations des différentes parties prenantes concernant un problème ou une situation complexe (Damart, 2006). Les différentes spécificités de la CC comme outil de représentation recensées dans la littérature font l'objet du Tableau 2.

La CC possède donc des caractéristiques permettant de révéler au moins trois des thèmes majeurs servant à la définition du problème (voir Tableau 1) :

- La capacité à fournir une représentation schématique de « l'image » du problème et, plus précisément, de produire une représentation du problème à partir de la perception que chaque personne peut avoir de celui-ci.
- La capacité à faire ressortir le système de croyances de chaque individu, grâce aux relations de « causalité » qui s'établissent entre les différents concepts ou construits. La relation de causalité comme aide à la compréhension du problème peut donc être contenue dans la CC.
- La capacité à aider à la compréhension du problème à travers des « actions » potentielles à entreprendre. Ces dernières sont souvent illustrées dans la CC comme point de départ d'une chaîne d'arguments reliant plusieurs concepts et conduisant à un objectif précis.

Tableau 2

La carte cognitive comme outil de représentation

Auteurs qui considèrent la carte cognitive comme un outil permettant...	Axelrod (1976)	Hart (1977)	Heradstveit & Narvesen (1978)	Eden, Jones, & Sims, (1983)	Montazemi & Conrath, (1986)	Fiol & Huff (1992)	Langfield-Smith (1992)	Markóczy & Goldberg, (1995)	Rusli & Noor Azman (2003)
... d'établir une représentation schématique des cognitions/pensées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
... d'aider à une compréhension (subjective) de la réalité/complexité				✓		✓			✓
... d'illustrer un système de croyances à partir de relations causales	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
... de collecter un certain type d'information autrement difficile à obtenir					✓	✓			✓

Source : Tableau réalisé à partir des références.

La carte cognitive comme outil de traitement de l'information

Les CC sont des représentations schématiques permettant de mettre les individus en relation avec leur environnement informationnel et, par conséquent, elles fournissent un cadre de référence de ce que les individus connaissent ou de ce qu'ils croient. En ce sens, elles permettent de « formaliser » la pensée des individus (Fiol & Huff, 1992). Elles peuvent donc être utilisées comme un intrant direct dans la conception d'un système d'information (Montazemi & Conrath, 1986), mais elles donnent surtout un sens à cette information, sans quoi notre compréhension ne serait que partielle.

La Figure 1 illustre la décomposition d'un système d'information d'après ses composantes : la collecte de l'information, la représentation de l'information et la validation de l'information, mais aussi les différentes phases du processus de transformation de l'information dans l'élaboration d'une CC, à savoir : la représentation de l'information, le traitement de l'information et l'explication de

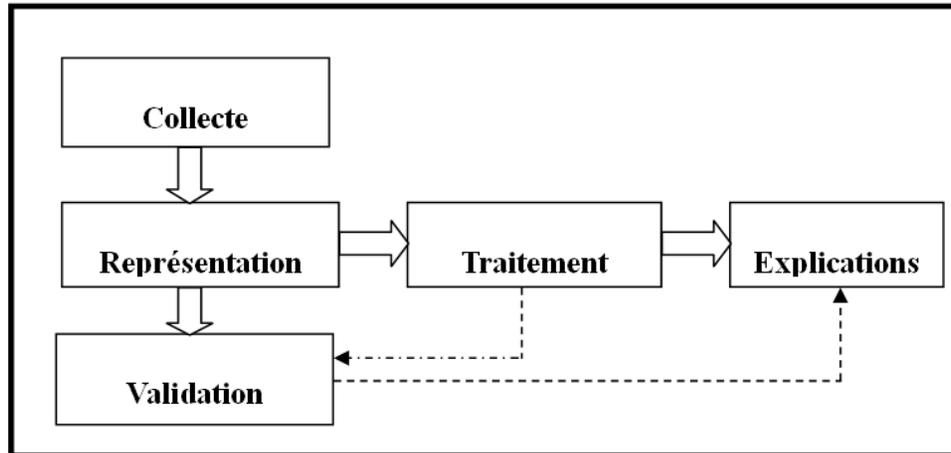


Figure 1. Composition d'un système d'information.

l'information. Le point de croisement entre ces deux processus est la phase de représentation de l'information qui prend l'aspect d'une CC dans notre cas.

Selon Newell et Simon (1972), les acteurs politiques sont généralement orientés par leurs objectifs (*goal driven*). Ils sont alors très au fait des buts, mais moins des conflits qu'ils suscitent. Le traitement de l'information consécutif à l'utilisation de la CC permet en ce sens de mettre en évidence ces conflictualités ou divergences, parfois non intentionnelles. En contribuant à mettre en perspective la diversité des représentations des différents acteurs impliqués concernant un problème ou une situation complexe, la cartographie cognitive nous semble adéquate afin de nous aider à formuler plus clairement des problèmes complexes de politiques publiques.

Utilisation adaptative de la cartographie cognitive

Le Tableau 3 combine le processus de collecte, de traitement et de validation de l'information avec l'utilisation de la cartographie cognitive. Il n'a été retenu dans ce tableau que les études ayant utilisé la cartographie cognitive afin de mettre en évidence la représentation d'un problème particulier.

La méthode de collecte de l'information constitue un point essentiel dans la réalisation cartographique, car elle est à l'origine des informations représentées dans les différentes CC. La construction de cette dernière peut être réalisée à partir d'un support documentaire ou d'un support oral, c'est-à-dire d'un discours ou d'une entrevue. Lorsque l'entrevue est privilégiée, le chercheur doit choisir entre l'entrevue dirigée, semi-dirigée ou libre. Chaque type d'entrevue se distingue par les exigences relatives à sa préparation. Maccoby et Maccoby (1954) définissent l'entrevue comme

Tableau 3

Recherches ayant eu recours à la carte cognitive pour la représentation d'un problème

Études	Cadre d'utilisation de la carte cognitive	Méthode de collecte de l'information	Identification des variables conceptuelles	Liste des variables conceptuelles	Liens entre les variables conceptuelles	Validation de l'information	Résultats
Hart (1977)	Éclairer sur les systèmes de croyances des participants	Documentaires (discours, conférences, documents)	Chercheur (Sujet)	Chercheur	Chercheur	Non	Cartes cognitives individuelles
Markoczy & Goldberg (1995)	Étudier la relation entre cognition et caractéristiques ou actions des managers	Documentaire (revue littérature); Entrevues individuelles	Chercheurs/ participants (« <i>Pool of Constructs</i> »)	Participants	Participants	Oui (indirectement)	Cartes cognitives individuelles (à comparer)
Clarke & Mackaness (2001)	Étudier la structure de perceptions en utilisant la CC pour isoler les éléments intuitifs	Entrevues collectives, de groupes; Entrevues individuelles (en profondeur)	Chercheurs/ Participants (Prototypes)	Participants	Participants	Oui	Cartes cognitives individuelles (à comparer)
Albino, Kultz, & Scozzi (2002)	Représenter différents points de vue de la notion de développement durable	Entrevues individuelles	Participants	Participants	Chercheur	Non	Cartes cognitives individuelles
Kim (2005)	Analyser le système de perceptions des politiques, quant aux causes d'une crise	Documentaires (discours, interviews journalistiques)	Chercheur (Sujet)	Chercheur	Chercheur	Non	Cartes cognitives individuelles

Tableau 3
Recherches ayant eu recours à la carte cognitive pour la représentation d'un problème (suite)

Études	Cadre d'utilisation de la carte cognitive	Méthode de collecte de l'information	Identification des variables conceptuelles	Liste des variables conceptuelles	Liens entre les variables conceptuelles	Validation de l'information	Résultats
Kato, Shiroyama, Nakagawa, & Fukayama (2007)	Analyser les perceptions d'un problème par les participants	Documentaire; Entrevues individuelles ou par petits groupes	Chercheurs (cartes hypothétiques)	Participants	Participants	Oui	Cartes cognitives individuelles
Cossette (2008)	Engager une réflexion approfondie sur des dysfonctionnements	Questionnaires (questions spontanées) (voie électronique)	Participants	Chercheur/ participants	Participants	Oui (indirectement)	Carte cognitive assemblée
Nakagawa, Shiroyama, Kuroda, & Suzaki (2010)	Analyser les implications sociétales d'une technologie	Documentaire (livres, Internet, papiers); Entrevues individuelles	Chercheurs (cartes hypothétiques)	Participants	Participants	Oui	Cartes cognitives individuelles
Notre étude	Représenter les différentes perceptions d'un problème par les participants	Entrevues individuelles	Participants	Participants	Chercheur/ participants	Oui	Cartes cognitives individuelles

Source : Tableau réalisé à partir des références.

« un processus de communication verbale non habituel dans lequel une personne, l'interviewer, tente d'obtenir des informations, l'expression d'opinions ou de croyances d'une autre personne ou de plusieurs autres personnes »¹² [traduction libre] (p. 499). Hussey et Hussey (1997) notent que « l'entrevue est une méthode de collecte d'informations dans laquelle sont posées des questions à des participants sélectionnés, afin de savoir ce qu'ils font, pensent ou ressentent »¹³ [traduction libre] (p. 26). Par conséquent, deux éléments sont indispensables à toute entrevue : d'une part, il est nécessaire d'avoir un ou des participants choisis au moyen d'une ou de plusieurs méthodes de sélection; d'autre part, il est nécessaire de poser à ces participants une ou plusieurs questions, ouvertes ou fermées, sur un ou plusieurs sujets.

Pour l'identification des variables conceptuelles, différentes approches existent dans la littérature. Généralement, les méthodes semi-structurées privilégient plus l'aspect idiosyncrasique des cartes. Cependant, elles varient quant à la mise en place du protocole utilisé. Dans ces méthodes, on commence tout d'abord par la collecte des variables que le répondant juge pertinentes pour définir sa représentation. Cela peut être réalisé de différentes manières, soit par autoquestionnement (Bougon, 1983), soit par la technique des grilles répertoires de Kelly (Eden et al., 1983), ou encore par un entretien libre à partir duquel le chercheur extraira les thèmes importants (Langfield-Smith, 1992). Les techniques proposées par Laukkanen (1989) et Eden et al., (1983) sont plus interactives. À partir d'une dizaine de variables que le chercheur aura sélectionnées au cours d'un premier entretien, on demande alors au participant les causes et les conséquences de chaque variable. Les nouvelles variables ainsi obtenues font l'objet d'un questionnement similaire jusqu'à ce que la personne considère qu'il y a saturation. Ces données permettent finalement de construire la carte du sujet (Laukkanen, 1989). Eden (2004) a pour sa part mis au point une technique spécifique de formulation de problèmes stratégiques. La carte est construite interactivement avec le participant, c'est-à-dire qu'à partir d'un premier élément évoqué par le répondant, l'interviewer demande les causes et les conséquences de cet élément qui sont notées au fur et à mesure et ainsi de suite.

Enfin, une étape de validation de l'information est recommandée. Elle permet de vérifier les informations contenues dans les cartes, de s'assurer que ces informations ont bien été représentées, que les concepts ont bien été reliés entre eux, et ce, de façon à traduire le plus fidèlement possible les propos du participant. Dans la pratique, chaque carte est envoyée au participant correspondant. La durée qui sépare la première entrevue de l'envoi de la carte « brute » ne doit pas être trop longue. Cossette (1993) suggère une durée de deux à trois jours pour soumettre les cartes à valider de façon à ce que la personne interrogée ait un souvenir assez précis de ses propos.

Collecte de l'information par entrevues semi-dirigées

Dans notre étude, nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée. Tout d'abord, elle permet de recueillir de l'information qualitative et s'applique souvent à un petit échantillon. Nous avons préalablement identifié un échantillon restreint, mais sélectionné autour de critères de représentativité larges comme ceux liés au développement durable. Ensuite, dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur dispose d'un certain nombre de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquelles il souhaite que l'interviewé réponde. Le type et le nombre de questions posées lors des entrevues doivent faire l'objet d'une attention particulière. Dans notre recherche, nous nous sommes efforcés de faire ressortir les différentes représentations d'un problème donné par les acteurs. Nous proposons d'entreprendre ce processus en considérant trois niveaux d'obtention de l'information. Tout d'abord, il s'agissait de recueillir les concepts clefs qui doivent figurer dans la CC. On appellera ce niveau de collecte l'univers conceptuel ou le référentiel; ensuite, autour des concepts clefs identifiés préalablement, il fallait capter les éléments que les participants jugent importants et que l'on appellera le niveau des jugements de valeur; enfin, il fallait évaluer la manière dont les participants pensent atteindre ou satisfaire ces derniers éléments qu'ils jugent importants et qu'on nommera les critères de jugement.

Pour le premier niveau, nous demandions au participant, à l'aide de questions ouvertes, de citer les éléments les plus importants en lien avec le problème. Le participant indiquait alors les différents thèmes, idées ou exemples qui lui semblaient liés au problème. Ensuite, les concepts et liens enregistrés en première partie d'entrevue fournissaient des indices pour des questions exploratoires futures servant à développer les idées ou les arguments énoncés précédemment. Pour le volet normatif, nous demandions au participant de citer les éléments d'action sur la situation décrite. Le participant indiquait ces éléments uniquement s'il considérait que certains éléments décrits précédemment justifiaient la mise en place d'une action particulière.

Comme illustrés à la Figure 2, les deux volets de la logique de questionnement sont présentés. On y trouve le caractère descriptif de la situation, tel que perçu par les participants – il s'agit de la sphère cognitive. On y trouve également le volet explicatif à l'égard d'une situation perçue comme problématique où le participant s'efforce de concevoir comment devrait être la situation – il s'agit de la sphère normative. La logique de questionnement devant servir de support aux représentations des participants s'effectue comme illustré en partant des aspects les plus généraux vers les aspects les moins généraux. Les participants nous donnent une représentation globale de la situation, puis affinent leurs représentations de la situation à l'aide d'arguments plus éloquents et d'exemples plus précis.

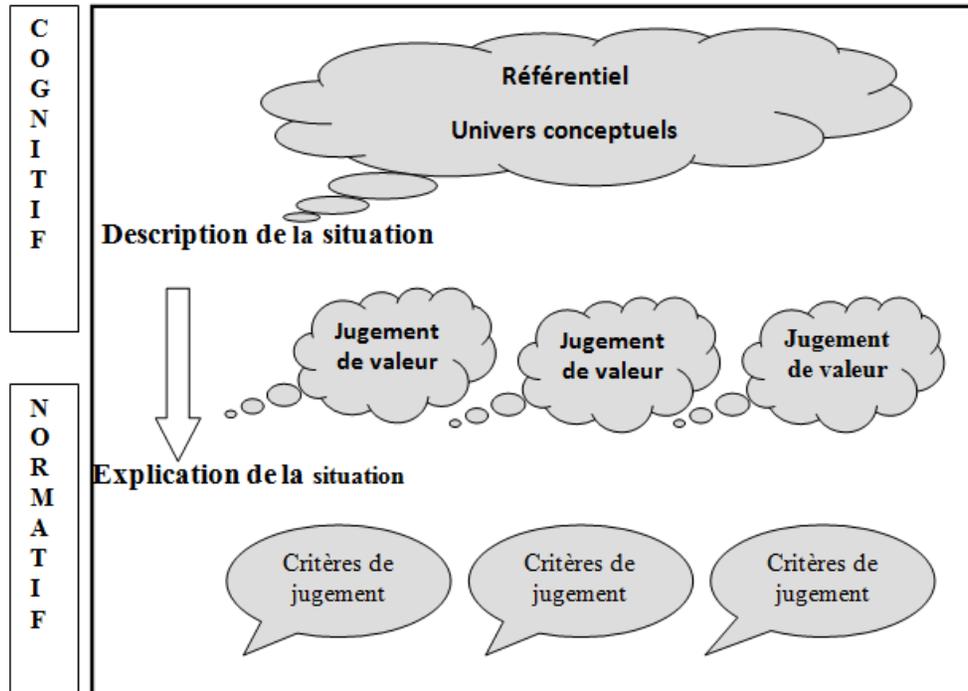


Figure 2. Élaboration de la logique de questionnement.

Méthode semi-structurée et interactive d'identification des variables conceptuelles

Contrairement aux approches cartographiques utilisées dans le cadre de l'aide à la décision, nous n'avons pas identifié de variables au préalable. Dans la démarche d'aide à la décision, l'identification de variables stratégiques sert à resserrer le processus de structuration et à l'amener vers les options possibles. Or, dans le cadre de notre recherche, nous voulions dégager les représentations du problème par les participants en recourant à leur propre langage, à leurs propres mots. Par conséquent, introduire des variables préalablement identifiées aurait eu pour effet de restreindre le champ d'expression des participants et l'accumulation d'informations, en particulier dans l'usage de la sémantique propre à chaque participant. De ce fait, à cette étape, il était important de recueillir les visions les plus fidèles des différents participants et non d'arriver forcément à une vision partagée du problème étudié.

Ensuite, l'interactivité était présente dans notre approche, mais elle était moins prononcée que dans certaines autres études, car il n'était pas demandé aux participants d'établir des liens pour chaque concept ou variable. Notre approche était, dans un sens, plus générale puisque nous demandions à chaque participant s'il entrevoyait des

relations entre certains concepts mentionnés. Nous avons privilégié cette méthode afin de ne pas influencer les participants dans la révélation de leurs perceptions. Ainsi, notre approche peut être considérée comme semi-structurée, car nous structurions les perceptions des participants selon l'existence ou non de relations causales entre différents concepts.

Enfin, nous avons opté pour une disposition graphique centralisée. Contrairement à la disposition hiérarchique orientée vers les objectifs (*goals oriented*), souvent utilisée dans les études organisationnelles où les managers raisonnent en termes d'objectifs afin de trouver une solution parmi un portefeuille d'actions stratégiques potentielles¹⁴. Nous jugeons que pour notre étude, avoir choisi la disposition hiérarchique aurait pu enclencher prématurément la structuration du problème et limiter ainsi le champ d'expression des participants concernant la révélation de leurs perceptions.

La Figure 3 montre une illustration schématique de la disposition cartographique choisie dans le cadre de notre étude. Il est à noter qu'une attention toute particulière a été accordée au positionnement du thème principal, dans notre cas le problème public. Nous avons décidé de positionner le thème principal au centre de notre carte, à partir duquel des flèches s'échappent. L'éventail des concepts (construits) autour du thème principal désigne l'ensemble des éléments évoqués par les participants.

Validation de l'information par les participants

Après la construction de la CC individuelle, nous présentions cette dernière au participant afin d'obtenir ses corrections, ses commentaires et sa validation. L'ensemble des corrections, remarques ou commentaires apportés aux cartes soumises à la validation doit être pris en compte et être introduit dans les CC. La phase de validation permet soit de conforter la première CC, soit d'apporter de l'information supplémentaire en cas d'intervention des participants. Dans les deux cas, elle clarifie l'univers cognitif des participants et réduit la part de subjectivité du chercheur.

Cependant, pour que ce travail puisse être fait correctement par le participant, deux conditions doivent être réunies : d'une part, la soumission de la carte au participant ne doit pas s'espacer dans le temps (cinq à sept jours au plus), de façon à ce que le participant se souvienne de ses propos et du sujet de l'entrevue. D'autre part, la CC doit être lisible et compréhensible, surtout pour des personnes non familières avec ce type de représentation. La facilité de lecture de la carte doit permettre au participant d'intervenir plus aisément, soit pour corriger certains éléments, soit pour ajouter certains éléments possiblement omis lors de la première entrevue et qu'il juge après

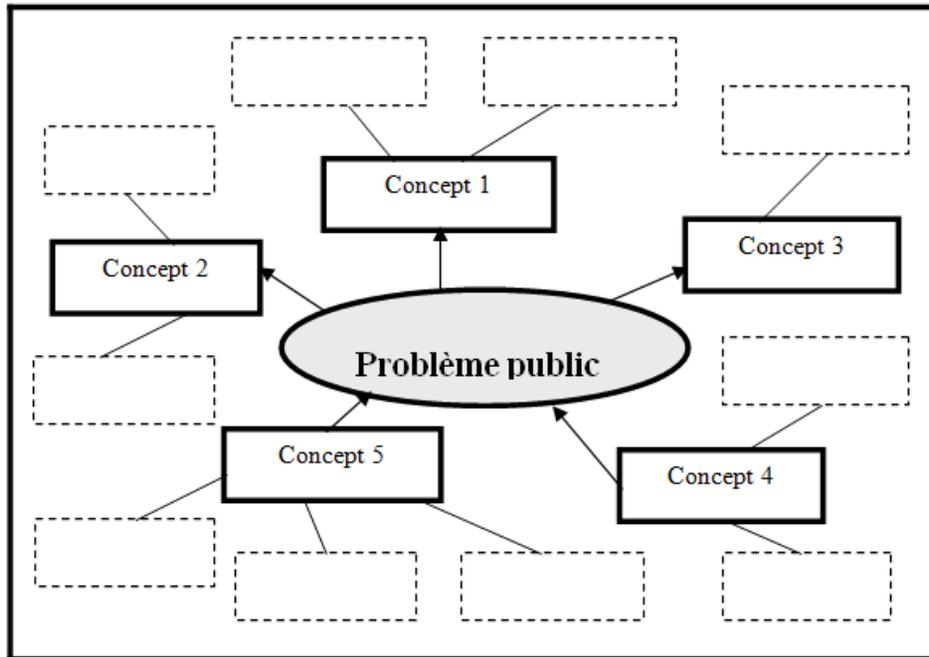


Figure 3. Illustration schématique de la carte cognitive.

coup importants à mentionner. Lors de cette étape, chaque participant a eu la possibilité d'intervenir sur la carte et d'apporter des précisions ou des corrections si nécessaires. Les commentaires sur les CC initiales pouvaient se faire par différents canaux : par téléphone (entretien avec le participant qui expose ses commentaires et ses remarques sur sa carte cognitive), par courriel (commentaires écrits sous forme de remarques et de précisions), ou en intervenant directement sur la carte initiale en y ajoutant des annotations et des corrections avant de nous la retourner. Au terme de cet exercice, la CC individuelle est prête à être analysée.

La Figure 4 illustre une CC obtenue dans le cadre de notre étude après le passage des différentes étapes de notre méthodologie. Il s'agit de la CC finale d'un des participants. Le thème central de l'entrevue avec les participants à l'étude, à savoir les initiatives publiques de soutien au transport maritime de courte distance (TMCD), apparaît clairement au centre de la carte. Les différents concepts énoncés par le participant en lien avec le thème central sont disposés autour de ce dernier, suivis d'autres concepts et ainsi de suite. La succession des concepts constitue la chaîne argumentaire soutenue par le participant en lien avec l'idée initiale.

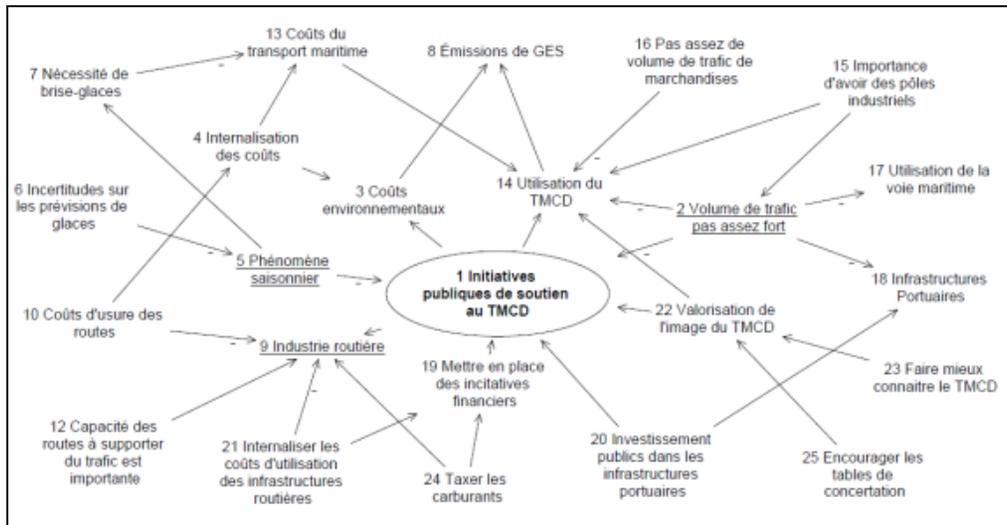


Figure 4. Exemple de carte cognitive.

Application et discussion des apports

Cas des initiatives publiques de soutien au transport maritime de courte distance

La méthodologie décrite précédemment a fait l'objet d'une application à un cas pratique. Il s'agit des initiatives publiques de soutien au transport maritime de courte distance (TMCD) au Québec. En effet, le gouvernement québécois a entrepris depuis une décennie de nombreuses initiatives, soit sous forme de programmes, de plans ou de projets de transport, afin de développer et de promouvoir l'utilisation du TMCD. Cependant, malgré la volonté affichée des pouvoirs publics, ces initiatives se sont soldées par un bilan mitigé. Il paraît intéressant dans de telles circonstances de s'interroger sur les raisons d'un tel manque d'efficacité de ces initiatives publiques. Il s'agit donc d'un cas pratique qui prend appui sur un constat d'échec établi par les principaux promoteurs de ce mode de transport. Par ailleurs, la culture du secteur du transport maritime porte essentiellement sur les notions de tonnages, de rentabilité et de performances logistiques. Il s'agit essentiellement de variables quantitatives. L'utilisation d'un outil de représentation permettant de colliger des variables qualitatives trouve donc toute son utilité pour faire émerger d'autres formes d'informations décisives, souvent négligées.

Nous avons sélectionné un échantillon afin d'appliquer notre méthodologie de cartographie cognitive. Notre étude a porté sur quinze participants sélectionnés autour de deux axes majeurs. L'échantillon comprend d'une part des participants directement liés à la question des initiatives publiques de soutien au TMCD et d'autre part des

participants indirectement liés à la question des initiatives publiques de soutien au TMCD, mais dont la participation est jugée utile. Il s'agit en fait de participants associés aux différentes dimensions du développement durable. Nous avons élargi le champ de sélection en optant pour une méthode *ad hoc*. Le choix de cette méthode se justifie par le fait que les politiques publiques de soutien au TMCD ont été élaborées dans le cadre du développement durable. Chacun des participants a été convié à une entrevue permettant de collecter les informations nécessaires à l'élaboration de la carte cognitive de celui-ci.

L'apport de l'entrevue semi-dirigée avec une technique de questions ouvertes

L'entrevue semi-dirigée s'est avérée très utile à la collecte de certaines informations qu'il aurait peut-être été difficile d'obtenir à l'aide d'autres méthodes de collecte. En effet, l'entrevue semi-dirigée offre davantage de liberté pour le chercheur, mais aussi pour le répondant. Autant que possible, le chercheur laisse venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement dans les mots qu'il souhaite. Une telle liberté a été très prolifique lors de la collecte d'informations, d'autant plus que l'objectif de notre démarche visait principalement à donner la représentation la plus large possible du problème.

Généralement, l'élaboration d'une CC se fait au moyen d'un groupe de discussion lorsque celle-ci est utilisée comme outil d'aide à la décision dans le cas d'études organisationnelles. En effet, dans ce genre de situation, la décision est le plus souvent fermée et les objectifs de l'organisation moins ambigus. Il s'agit le plus souvent de resserrer le problème autour d'un portefeuille d'actions stratégiques à entreprendre. Dans le cadre de notre étude, il était question de fournir une représentation d'un problème de politique publique; il n'y avait pas *a priori* de décision à prendre ou de situation où l'on souhaitait ranger notre opinion du côté d'autres parties prenantes. Nous n'étions donc pas dans un contexte d'aide à la décision, mais d'aide à la représentation, et ce, même si les informations collectées devaient servir à terme à éclairer les décideurs dans leurs prises de décisions. Ainsi, dans un tel contexte, l'entrevue individuelle fut plus utile que le groupe de discussion, car elle nous a permis de collecter les représentations de chaque participant sans interactions avec les autres participants, ce qui aurait pu altérer ou restreindre leurs perceptions du problème.

L'apport de la disposition centralisée

Très souvent, les dispositions des CC n'ont pas nécessairement un point de départ précis et commun à l'ensemble des CC, car la carte doit servir avant tout à traduire la pensée du participant, le point de départ doit ainsi émerger de lui-même. Cependant, conformément à une utilisation plus large de la CC, à savoir celle de représentation et non d'aide à la décision, la disposition centralisée a été d'une double utilité pour le chercheur de même que pour les participants. Le point de départ de notre étude n'était

pas à définir, mais découlait du constat d'échec d'une politique publique. Ainsi, le point de départ de la représentation était déjà établi. De plus, l'objectif était de faire émerger les différentes représentations à partir de cette situation existante, à savoir l'échec des politiques publiques. Cette disposition centralisée a également eu un autre apport pour le chercheur, elle lui a permis de comparer plus facilement les cartes entre elles sur la base d'une observation visuelle. Elle a aussi permis au participant, lors de la validation, de se retrouver plus facilement sur la carte.

Concernant le recours à une méthode interactive dans l'identification des variables conceptuelles, l'absence d'une grille de variables prédéfinie que l'on soumet aux participants a été bénéfique. De la sorte, on s'est défait d'un exercice mécanique de relance au moyen de questions fermées qui auraient pu créer une certaine lassitude de la part du répondant. Cependant, cette pratique peut s'avérer utile si l'objectif est de cibler un nombre restreint de variables permettant d'éclairer davantage le processus de prise de décision que celui plus large de représentation. De plus, dans le cadre de notre démarche, il n'était pas question d'essayer de structurer la pensée des participants à partir de variables prédéfinies, mais davantage de produire une représentation globale, même parfois « floue », que peuvent avoir les participants d'une situation problématique.

En matière de politique publique, les acteurs sont très divers et appartiennent le plus souvent à des milieux très différents. Néanmoins, le discours de ces acteurs est généralement prédéfini, ces derniers s'efforçant de répandre un message en parfaite adéquation avec les intérêts qu'ils défendent. La méthode interactive offre la possibilité d'installer un climat d'échange et d'écoute entre le chercheur et la personne interrogée. Cependant, à cause du poids de la hiérarchie institutionnelle, ces participants sont généralement très hostiles à des exercices mentaux ou cognitifs qu'ils jugent comme susceptibles de trahir leur pensée ou d'en déformer le sens. Ainsi, l'apport de la méthode interactive qui laisse davantage de liberté aux participants pour s'exprimer et utiliser leurs propres termes ou mots trouve un meilleur écho auprès de cette catégorie d'acteurs. Cette méthode offre un cadre d'expression qui facilite l'échange entre les participants et le chercheur.

L'apport de l'étape de validation

Les participants ont jugé que les cartes correspondaient bien à leur représentation du problème. Cependant, certains d'entre eux sont intervenus pour plusieurs raisons. À titre d'exemple, les commentaires et corrections des participants ont été les suivants : les participants ont constaté qu'un concept était absent de la carte ou que les numéros de concept ont été attribués de manière chronologique, suivant leur ordre d'apparition dans la carte. Ces exemples montrent que les participants ont bien parcouru l'ensemble des concepts de la carte et donc qu'ils y ont prêté une grande attention. Les participants ont également remarqué que plusieurs concepts dans la carte exprimaient la même

idée. Et donc, qu'il était possible de simplifier cette idée en un seul concept. Les participants ont estimé dans ce cas qu'il y avait répétition dans notre carte. Les participants ont de plus observé, par exemple, qu'un concept nécessitait une précision supplémentaire pour mieux traduire l'idée qu'ils souhaitaient évoquer. Les participants ont donc estimé dans ce cas qu'il était nécessaire d'apporter une précision dans notre carte. Ce dernier travail était tout particulièrement intéressant pour le chercheur. Tout d'abord, il démontrait que les participants se sont vite familiarisés avec la représentation de leurs propos sous forme de CC. Ensuite, en observant la carte dans son ensemble, les participants ont pu se rendre compte de certains liens à établir qui n'étaient pas présents dans la carte initiale. Il y a donc eu lors de cette étape non seulement un travail de rectification sur certains éléments jugés inadéquats, mais des liens supplémentaires sont apparus et des ajouts pour les indiquer ont permis de compléter la carte initiale avec de l'information supplémentaire.

Conclusion

Dans cet article, nous voulions rendre compte d'une méthodologie fondée sur l'utilisation de la carte cognitive pour caractériser un problème public. Cette démarche a été appliquée dans le cadre d'une thèse sur les politiques québécoises de soutien au transport maritime de courte distance. L'utilisation de la carte cognitive constitue la première originalité de notre étude, car en matière de politique publique de transport maritime, il n'y a pas eu d'études dans la littérature ayant eu recours à la cartographie cognitive dans le but de représenter un problème public. Notre méthodologie, jumelée à des analyses de contenu, a permis de vérifier que les représentations jouent un rôle important dans le développement des politiques publiques maritimes. L'utilisation faite de la carte cognitive se démarque de ce qui existe dans la littérature en matière d'outil d'aide à la représentation. En effet, bien que très souvent les cartes cognitives soient utilisées dans le champ de l'aide à la décision comme support au processus décisionnel, nous avons plutôt utilisé ces dernières comme support à la représentation des perceptions des différents acteurs.

Un des résultats les plus intéressants de notre recherche découle de la description fine des écarts de perception. La construction de cartes cognitives individuelles pour chacun des acteurs rencontrés suivie de la comparaison systémique de toutes les cartes entre elles a permis de mettre en lumière de nombreuses nuances dans les représentations des acteurs tout en dégagant des visions partagées. Si nous devons les résumer à l'extrême, il faudrait mettre d'un côté les acteurs qui considèrent que le TMCD sur le Saint-Laurent est une offre de service actuellement désirable tant sur le plan logistique que sur le plan environnemental. Ainsi, pour ces acteurs, les solutions pour développer davantage ce secteur résident dans des politiques de l'État offrant un soutien financier plus important ou alors forçant une internalisation plus grande des externalités des modes de transport compétiteurs. En contraste, des acteurs jugent

plutôt que le TMCD doit d'abord accroître encore davantage la qualité de son offre logistique, par exemple en réduisant ses temps de livraison et ses prix. Dans un cadre conceptuel issu de l'économie néo-classique ou d'une conception politique classique faisant abstraction des dimensions cognitives, on s'appuierait sur la notion d'intérêt pour déduire que la première représentation traduit la position des transporteurs offrant du TMCD alors que la deuxième doit être celle des clients utilisant leurs services. Or nos résultats démontrent au contraire que les représentations des acteurs ne sont pas déterminées par l'intérêt économique distinct des fournisseurs et utilisateurs du TMCD. C'est pourquoi nous suggérons que l'utilisation de la carte cognitive – adaptée selon la démarche présentée dans cet article – offre aux analystes et décideurs abordant un problème public un outil méthodologique permettant d'établir un portrait plus précis du positionnement relatif des parties prenantes impliquées.

Enfin, par sa flexibilité, notre méthodologie ouvre le champ à d'autres applications possibles dans divers domaines d'activité où des politiques publiques mises en place souffrent d'un manque d'efficacité et nécessitent un recentrage du problème. Cependant, il est important de préciser que notre méthodologie s'inscrit dans une approche de pré-structuration de problèmes complexes pouvant servir d'étape préalable à un processus d'aide à la décision. Elle ne constitue pas en tant que telle un travail définitif de structuration de problème. Il est donc aisément possible de parfaire cette méthodologie afin de l'insérer dans un processus plus global d'aide à la prise de décision publique.

Notes

¹ « ... that is, systems of external conditions that produces dissatisfaction among different segments of the community » (Ackoff, 1974, p. 21).

² « Ill-structured problems are those that involve many decision makers whose utilities (values) are either unknown or impossible to rank in a consistent fashion » (Dunn, 2008, p. 74).

³ « [...] well-structured and moderately structured problems are rarely present in complex governmental settings » (Braybrooke & Lindblom, 1963, p. 80).

⁴ « ...policy problems are matters of interpretation and social definition » (Cobb & Elder, 1983, p. 172).

⁵ « Problems do not exist "out there", there are not objective entities in their own right. [...] There are divergent perceptions of any problem's origin, impact, and significance within the societal context » (Dery, 1984, p. 11).

⁶ « The manner in which a problem is defined and represented is crucial to the possible solution of that problem » (Sylvan & Voss, 1998, p. 3).

⁷ « in terms of understanding goals and constraints in a particular situation » (Voss, 1998, p. 4).

⁸ On retient généralement le modèle établi par Jones (1970) comme modèle de référence. Celui-ci comporte les éléments suivants : *problem identification, program development, program implementation, policy evaluation et policy termination*.

⁹ « *Problems are not objective entities in their own right, but are analytic constructs within anyone mind* » (Eden & Sims, 1979, p. 120).

¹⁰ « *The real power of this approach appears when a cognitive map is pictured in graph form, it is then relatively easy to see how each of the concepts and causal relationships relate to each other, and to see the overall structure of the whole set of portrayed assertions* » (Axelrod, 1976, p. 5).

¹¹ Traditionnellement, la cartographie cognitive limite les relations entre les concepts à des associations causales, même si des personnes reconnaissent et utilisent de nombreux autres types d'associations (Young, 1996).

¹² « *An interview was once defined as a face to face verbal interchange in which one person, the interviewer, attempts to elicit information or expressions of opinion or belief from another person or persons* » (Maccoby & Maccoby, 1954, p. 499).

¹³ « *... Interviews are a data collection method that seeks to find out what participants do, think or feel by asking them questions* » (Hussey & Hussey, 1997, p. 26).

¹⁴ Dans le milieu organisationnel, l'identification des objectifs n'est pas le seul usage qui est fait des cartes cognitives. Sur le plan individuel, les cartes cognitives peuvent aider à attirer l'attention et à stimuler la mémoire. Elles peuvent signaler les priorités et fournir les informations manquantes (Fiol & Huff, 1992).

Références

- Ackoff, R. (1974). *Redesigning the future : As systems approach to societal problems*. New York, NY : John Wiley.
- Albino, V., Kuhtz, S., & Scozzi, B. (2002). Cognitive maps and sustainable development in the Mediterranean region. Dans D. Carmada, & L. Grassini (Éds), *The relationships between global trades and local resources in the Mediterranean region* (pp. 347-362). Rabat : CIHEAM.
- Axelrod, R. (1976). *Structure of decision : The cognitive maps of political elites*. Princeton, NJ : University of Princeton Press.
- Belton, V., Ackermann, F., & Shepherd, I. (1997). Integrated support from problem structuring through to alternative evaluation using COPE and V.I.S.A. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 6(1), 115-130.
- Bougon, M. (1983). Uncovering cognitive maps: the self-Q technique. Dans G. Morgan (Éd.), *Beyond method : Social research strategies* (pp. 173-188). Beverly Hills, CA : Sage.

- Boussaguet, L., Jacquot, S., & Ravinet, P. (2010). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Édition Sciences Po Les Presses.
- Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1963). *A strategy of decision*. New York, NY : The Free Press.
- Clarke, I., & Mackaness, W. (2001). Management intuition: an interpretative account of structure and content of decision schema using cognitive maps. *Journal of management studies*, 38(2), 147-172.
- Cobb, R., & Elder, C. (1983). *Participation in American politics. The dynamics of agenda building* (2^e éd.). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Cossette, P. (1993, Octobre). *La vision stratégique du propriétaire-dirigeant de PME : une étude de cartographie cognitive*. Communication présentée au Congrès international francophone de la PME, Carthage, Tunisie.
- Cossette, P. (2008). La cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste : Mise à l'épreuve d'une nouvelle approche. *Management*, 11(3), 259-281.
- Damart, S. (2006, Juin). *La construction de cartes cognitives collectives pour l'aide à la structuration de formes de coopération hybrides*. Communication présentée à la XV^e conférence internationale de management stratégique, Annecy, Genève.
- Dery, D. (1984). *Problem definition in policy analysis*. Lawrence, KS : University Press of Kansas.
- Dunn, W. (2008). *Public policy analysis : An introduction* (4^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Eden, C. (1988). Cognitive mapping. *European Journal of Operational Research*, 36(1), 1-13.
- Eden, C. (2004). Analyzing cognitive maps to help structure issues or problems. *European Journal of Operational Research*, 159(3), 673-686.
- Eden, C., Jones, S., & Sims, D. (1983). *Messing about in Problems*. Oxford : Pergamon Press.
- Eden, C., & Sims, D. (1979). On the nature of problems in consulting practice. *Omega*, 7(2), 119-127.
- Fiol, M., & Huff, A. (1992). Maps for managers : Where are we? Where do we go from here? *Journal of Management Studies*, 29(3), 267-284.
- Gouin, R., & Harguindéguy, J.-B. (2007). De l'usage des sciences cognitives dans l'analyse des politiques publiques. *Swiss Political Science Review*, 13(3), 369-393.
- Guess, G., & Farnham, P. (1989). *Cases in public policy analysis* (2^e éd.). New York, NY : Georgetown University Press.

- Hart, J. A. (1977). Cognitive maps of three Latin American policy makers. *World Politics*, 30(1), 115-140.
- Heradstveit, D., & Narvesen, O. (1978). Psychological constraints on decision-making a discussion of cognitive approaches : Operational code and cognitive map. *Cooperation and Conflict*, 13(2), 77-92.
- Hogwood, B. W., & Gunn, L. A. (1984). *Policy analysis for the real world*. Oxford : Oxford University Press.
- Hussey, J., & Hussey, R. (1997). *Business research : A practical guide for undergraduate and postgraduate students*. London : Macmillan Press.
- Jones, C. (1970). *An introduction to the study of public policy*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Kato, H., Shiroyama, H., Nakagawa, Y., & Fukayama, T. (2007, Juin). Problem structuring in transport planning : Cognitive mapping approach. Communication présentée à la 11^e World Conference on Transport Research (WCTR), Berkeley, États-Unis.
- Kim, D.- H. (2005). Cognitive maps of policy makers on financial crises of South Korea and Malaysia : A comparative study. *International Review of Public Administration*, 9(2), 31-38.
- Langfield-Smith, K. (1992). Exploring the need for shared cognitive map. *Journal of Management Studies*, 29(3), 349-368.
- Laribi, S. (2014). *De la représentation à la pré-structuration de problèmes complexes : les apports des approches cognitives dans la réévaluation de politiques publiques. Cas des initiatives de soutien au transport maritime de courte distance au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Laukkanen, M. (1989). *Understanding the formation of manager's cognitive maps : A comparative case study of context traces in two business firm clusters*. Helsinki : Helsinki School of Economics Publications
- Maccoby, E., & Maccoby, N. (1954). The interview : A tool of social science. Dans G. Lindzey (Éd.), *Handbook of social psychology. Theory and method* (pp. 449-487). Reading, MA : Addison-Wesley.
- Majone, G. (1989). *Evidence, argument and persuasion in the policy process*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Markoczy, L., & Goldberg, J. (1995). A method for eliciting and comparing causal maps. *Journal of Management*, 21(2), 305-333.
- Mingers, J. (2011). Soft OR comes of age – but not everywhere! *Omega*, 39(6), 729-741.

- Montazemi, A. R., & Conrath, D. W. (1986). The use of cognitive mapping for information requirements analysis. *Management Information Systems Quarterly*, 10(1), 45-56.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.
- Nakagawa, Y., Shiroyama, H., Kuroda, K., & Suzaki, T. (2010). Assessment of social implications of nanotechnologies in Japan : Application of problem structuring method based on interview surveys and cognitive maps. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(4), 615-638.
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Pittsburgh, PA : Prentice-Hall.
- Portz, J. (1996). Problem definition and policy agendas: shaping the educational agenda in Boston. *Policy Studies Journal*, 24(3), 371-386.
- Rocheffort, D., & Cobb, R. (1993). Problem definition, agenda access, and policy choice. *Policy Studies Journal*, 21(1), 56-71.
- Rusli, A., & Noor Azman, A. (2003). The use of cognitive mapping technique in management research : Theory and practice. *Management Research News*, 26(7), 1-16.
- Sabatier, P., & Schlager, E. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines. *Revue française de science politique*, 50(2), 209-234.
- Sylvan, D., & Voss, J.-F. (1998). *Problem representation in foreign policy decision making*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *The Psychological Review*, 55(4), 189-208.
- Voss, J. (1998). On the representation of problems : An information-processing approach to foreign policy decision making. Dans D. Sylvan, & J. Voss (Éds), *Problem representation in foreign policy decision making* (pp. 8-28). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power : The art and craft of policy analysis*. Boston, MA : Little, Brown.
- Young, M. D. (1996). Cognitive mapping meets semantic networks. *Journal of Conflict Resolution*, 40(3), 395-414.

Sofiane Laribi est agent de recherche auprès de la Chaire de recherche en transport maritime. Il détient un doctorat en sciences de la gestion de l'Université du Québec à Rimouski ainsi qu'une maîtrise en échanges internationaux et transport de l'École de Management de Normandie. Ses travaux portent essentiellement sur le rôle des représentations dans la compréhension des politiques publiques.

Emmanuel Guy est professeur en sciences de la gestion à l'Université du Québec à Rimouski depuis 2006. Il détient un doctorat en géographie de l'Université de Montréal. Ses travaux portent principalement sur l'évolution des marchés du transport maritime et leur encadrement public. Il étudie notamment les discours d'autoreprésentation et le changement institutionnel.

Bruno Urli est professeur de gestion à l'Université du Québec à Rimouski. Il est titulaire d'un Ph. D. en administration de l'Université Laval et de l'Habilitation à Diriger les Recherches en gestion de l'Université du Littoral (France). Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'aide multicritère à la décision et à la participation et le management de projet.

La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux

Jean-Martin Deslauriers, Ph. D.

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jean-Pierre Deslauriers, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Martin LaFerrière-Simard, M.S.S.

Forces armées canadiennes, Canada

Résumé

Cet article traite de la méthode de l'incident critique comme façon de documenter les pratiques des professionnels dans le champ des services sociaux et de la santé. On rappelle que la méthode a d'abord été utilisée en aéronautique et d'autres secteurs industriels avant d'être employée dans les sciences humaines. L'article décrit comment l'incident critique relève le défi d'interroger autrement les professionnels. Cette méthode limite les effets de la désirabilité sociale et comble l'écart entre ce que l'on désigne comme la théorie professée et les pratiques réelles. Nous faisons état de recherches au cours desquelles nous avons utilisé cette méthode pour en décrire le déroulement et ses résultats. Enfin, l'article propose quelques passerelles avec l'approche réflexive qui a également comme prémisse de départ l'utilisation de récits de situations difficiles rencontrées dans la pratique.

Mots clés

INCIDENT CRITIQUE, APPROCHE RÉFLEXIVE, THÉORIE PROFESSÉE, THÉORIE APPLIQUÉE, PRATIQUES, INTERVENANTS

Introduction

Selon les recherches recensées et les travaux des auteurs du présent article, il est difficile de recueillir des données sur l'expérience qu'ont des intervenants des services sociaux et de la santé sur leur pratique. En effet, il existe un certain inconfort à nommer par exemple des limites à ses compétences ou une réticence à travailler auprès de personnes marginales. Également, le phénomène de désirabilité sociale, bien connu en recherche, vient ajouter au défi du dévoilement des difficultés rencontrées par les

professionnels dans leur pratique. Enfin, il ne faut pas sous-estimer l'enjeu de pouvoir entre le chercheur et l'intervenant, ce dernier ayant possiblement l'impression d'être évalué.

La recherche sur les pratiques professionnelles est propice au décalage entre le discours et la pratique. Toutefois, il est indispensable de sonder les perceptions des intervenants de manière à éviter cet écueil et documenter leurs pratiques réelles. En effet, des études ont démontré qu'il y a une marge entre la théorie dont les intervenants se réclament et celle qu'ils appliquent en fait. Cela admis, comment éclaircir cette zone difficile à documenter? Il faut adapter les méthodologies de recherche. À ce titre, la méthode de l'incident critique offre des possibilités qui favorisent l'exploration d'angles ombragés de l'intervention avec des professionnels des services sociaux et de la santé. L'application de cette méthode se rapproche de l'approche réflexive qui favorise un auto-apprentissage lié à leur travail.

Théorie professée versus théorie appliquée

Depuis plusieurs années, des chercheurs poursuivent des recherches sur le développement professionnel des praticiens, leur style d'apprentissage et leurs bases théoriques (Argyris, Putman, & Smith, 1985; Argyris & Schön, 1974, 1978; Schön, 1994b, 1996), sans oublier la contribution de Schön (1994a) à l'analyse des politiques sociales et de l'action communautaire.

Les intervenants œuvrant au sein des services publics et communautaires détiennent presque tous une formation postsecondaire, et la plupart du temps universitaire. En conséquence, ils ont été exposés aux concepts, théories et traditions intellectuelles de leur discipline. Lorsqu'ils sont interrogés sur les théories qui guident leur pratique professionnelle, ils répondent presque toujours en invoquant une théorie qu'ils connaissent. Ils le font souvent pour démontrer leurs compétences (Harnett, 2012). Il s'agit d'une théorie implicite que l'intervenant peut énoncer de même que des valeurs et une vision du monde que les professionnels devraient expliciter (Savaya & Gardner, 2012). Néanmoins, les chercheurs ont été amenés à distinguer la théorie professée de la théorie pratiquée par les professionnels.

Après quelques années de pratique professionnelle et après avoir expérimenté les modèles d'intervention qui ont été enseignés dans leurs années de formation, les praticiens développent leur propre modèle ou l'ajustent. Au cours des ans, ils renouvellent leur pratique pour trouver des solutions aux nouveaux problèmes qui surgissent dans leur pratique. Dès lors, les praticiens doivent trouver dans les bases de leur formation professionnelle les principes directeurs leur permettant de s'adapter et d'évoluer. C'est ainsi qu'ils développent ce que nous appelons la théorie pratiquée (*theory-in-use*). Ce sont les concepts, notions et bribes de théorie sur lesquels ils basent leur pratique. Les praticiens ne sont pas toujours conscients de cette théorie, ils peuvent même parfois avoir de la difficulté à l'articuler.

Les modèles enseignés servent de référence et sont utilisés dans le discours, mais les modèles issus de la pratique sont les véritables modèles opérationnels. Cependant, cette adaptation, même réussie, soulève quand même un paradoxe intéressant. Une distance, voire un fossé, se creuse entre le monde de la pratique et celui de la théorie. Saint-Arnaud (1992) a conceptualisé cette distance comme la loi d'Argyris et Schön :

Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, tel qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel (p. 53).

En travail social, la théorie explicative sert de toile de fond permettant aux intervenants de comprendre le contexte de leur intervention. Les travailleurs sociaux développent également une théorie de la pratique sur laquelle ils s'appuient pour donner un sens à leur action (Hickson, 2011; Racine, 1991, 1992, 1996). Pourtant, on peut documenter l'existence d'un écart entre les énoncés de principe des intervenants et leurs pratiques.

À titre d'illustrations, des paradoxes émergent lorsque l'on questionne des intervenants sociaux sur leurs façons de concevoir la situation des personnes rencontrées en intervention et l'approche qu'ils préconisent (Lessard & Turcotte, 2000). Ou dans un autre cas, des intervenantes sociales interrogées sur la place qu'elles font aux pères dans leurs interventions familiales font part de la grande importance que les pères ont dans leur pratique, mais, en réalité, elles n'en tiennent pas compte (Larose, 2001). Ou encore, des professionnelles de la santé et des services sociaux, questionnées sur les caractéristiques et les besoins des jeunes pères, s'efforcent de souligner leurs bonnes intentions, mais elles évoquent à peine les facteurs de vulnérabilité qu'ils peuvent présenter (Deslauriers & Boivin, 2011). Le défi de surmonter la désirabilité sociale (Paulhus, 2002) et d'aborder les zones embarrassantes constitue donc un enjeu majeur en recherche sociale lorsque l'on veut étudier les principes d'intervention et les pratiques des professionnels œuvrant au sein des services sociaux et de santé.

Si la théorie pratiquée s'ancre dans les défis concrets du travail et dans les solutions qu'on leur trouve, elle peut aussi avoir son revers. D'abord, elle peut simplement traduire la rationalisation de préjugés qui peuvent se glisser dans la pratique professionnelle et influencer les décisions à prendre. Elles peuvent aussi mener à des erreurs de jugement (Savaya & Gardner, 2012). Une autre faiblesse de l'action guidée par le sens commun est celle de la routine. Quand les professionnels passent du stage de novice à celui d'expert, leur pratique peut devenir plus automatique. Parce que la pratique est basée sur davantage d'*a priori*, de décisions intuitives ou implicites, elle risque de devenir imperméable au changement et même

improductive (Harnett, 2012). La conscience des intervenants de leurs repères théoriques et des impacts de ceux-ci sur leurs pratiques s'avère donc cruciale en matière de développement professionnel.

Un autre aspect est celui de l'ambivalence des intervenants vis-à-vis de la théorie. Plusieurs d'entre eux ont été témoins des modes théoriques épousés par les organisations à différents moments de leur pratique professionnelle. On sait que les ministères responsables des services et les organisations imposent périodiquement certaines théories à leur personnel. Souvent, ces théories n'ont pas tenu leurs promesses et on les a abandonnées, sans les avoir évaluées pour autant. Cependant, ces repères leur sont très utiles, en dépit de leurs limites (Friedman & Rogers, 2009).

Ces considérations nous amènent à poser la question centrale : comment documenter les convictions et les croyances présentes chez les intervenants et leurs pratiques, illustrer leurs stratégies d'intervention et, surtout, leurs façons d'effectuer des compromis entre des théories et principes appris et qui leur servent de repères et les défis particuliers présents dans leur pratique? Saint-Arnaud (1992) et Kinsella (2001) parlent de la possibilité d'induire cette théorie à partir de la discussion. Toutefois, ce moyen s'avère insuffisant à lui seul pour mettre à jour la théorie implicite que l'intervenant utilise. À ce sujet, il existe un moyen de créer cette ouverture entre les chercheurs et les intervenants pour stimuler la réflexion et aborder des aspects plus personnels de leur travail : la méthode de l'incident critique.

Méthode de l'incident critique

À l'origine, la méthode de l'incident critique consistait à interroger des pilotes d'avion pour recenser des incidents critiques et les catégoriser. Ces catégories servaient ensuite à la formation des pilotes en leur enseignant ce qui était important dans leur métier et, surtout, les erreurs à éviter, les oublis et les échecs à prévenir (Bradbury-Jones & Tranter, 2008; Lister & Crisp, 2007; Neale & Kies, 2000). Flanagan (1954) a mis au point un ensemble de procédures pour synthétiser et analyser les observations recueillies au moyen de cette technique. Plusieurs chercheurs ont poursuivi la même tradition (Belkora, Stupar, & O'Donnell, 2011; Butterfield, Borgen, Maglio, & Amundson, 2009; Savaya, Gardner, & Stange, 2011; Sharoff, 2008). La méthode a subi plusieurs transformations au cours des ans et a vite débordé les frontières de l'industrie pour s'appliquer à de multiples domaines professionnels comme l'éducation, le travail social, la santé, l'administration, les sciences infirmières et l'orientation (Butterfield, Borgen, Maglio, & Amundson, 2005; Lister & Crisp, 2007; Sharoff, 2008). L'incident critique est devenu une technique très employée dans le domaine de la relation d'aide et dans ce que nous appelons les métiers de l'humain (Cifali, 1997, dans Leclerc, Bourassa, & Filteau, 2010). Cependant, on ne souhaitait plus seulement recueillir des faits mais aussi les pensées, les sentiments et les

motivations des professionnels (Sharoff, 2008). Dans ces conditions, l'observation de la pratique n'était pas non plus souvent possible. Il a donc fallu revoir l'approche.

Qu'est-ce qu'un incident critique? Après des années d'application, la définition demeure entourée d'un flou terminologique certain (Bradbury-Jones & Tranter, 2008). Il arrive que le concept même d'incident critique soulève des résistances chez les personnes invitées à participer à la recherche, au point où certains chercheurs préfèrent parler d'incident significatif, voire révélateur (Butterfield et al., 2005). D'ailleurs, dans les expériences que nous décrivons, les chercheurs ont évité le terme *incident critique* pour plutôt parler de situations d'intervention insatisfaisantes ou de situations difficiles. Ainsi, l'accent est plutôt mis sur des situations qui peuvent être difficiles à vivre, sans être spectaculaires. En effet, un incident critique n'est pas nécessairement un incident traumatique ou une situation dangereuse (Pack, 2013). Même un incident en apparence plus banal que dramatique se prête bien à l'analyse parce qu'il peut être analysé rationnellement. Cependant, à mesure que la méthode a étendu son champ d'application, la définition a aussi évolué. Savaya, Gardner et Stange (2011) définissent un incident critique comme un événement ou un incident qui a eu de l'importance dans la pratique. Plus précisément, Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) le définissent ainsi :

Un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement s'inscrit généralement dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses (p. 17).

Ces auteurs proposent trois critères opérationnels permettant de circonscrire ces incidents dans la pratique professionnelle : ils décrivent des situations vécues; ils se sont produits dans un laps de temps repérable; ils sont inscrits dans une relation interpersonnelle. Butterfield et ses collègues (2005) ajoutent quelques précisions pour baliser l'utilisation de la méthode : l'incident nous informe sur un événement passé; il contient une description détaillée de l'expérience comme telle; il décrit les résultats de cet incident. De plus, pour être valable, un incident critique doit se baser sur une expérience personnelle (Sharoff, 2008). Enfin, Post (1996, dans Bradbury-Jones & Tranter, 2008) avance que pour être critique, l'incident retenu doit avoir eu un impact quelconque. Ce résultat, négatif ou positif, doit avoir affecté la réalisation de quelque activité d'intérêt. Les praticiens soulèvent davantage des événements plutôt négatifs, des événements qui les ont étonnés, choqués ou ont fait peur, des situations qu'ils auraient dû mieux gérer. Le critère clé pour retenir ce qui est considéré comme incident critique est celui que les participants veulent retenir pour apprendre (Fook & Gardner, 2007).

Quel est le contenu d'une description d'un incident critique que l'on souhaite utiliser comme méthode de recherche? La procédure la plus courante est de demander aux participants de rédiger un court document où ils décrivent un événement de leur vie professionnelle sur lequel ils veulent réfléchir. Tout d'abord, les participants sont préparés et savent ce qu'on leur demandera. Ensuite, ils doivent choisir une situation qui les laisse insatisfaits et/ou qui s'est mal terminée. Dans un premier temps, le praticien décrit ce qui est arrivé : il classe les faits de la façon la plus objective et claire possible : qu'est-ce qui est arrivé, quand et où? Qui était impliqué? Quel était le contexte? Quels étaient le but et le cœur de l'intervention? Ensuite, qu'a-t-il fait? Quelles étaient les hypothèses qu'il voulait vérifier? Quelles étaient les raisons présumées de son action? Quels étaient ses sentiments et ses réactions en cours d'intervention? Quel a été le résultat, et comment se l'explique-t-il? Comme le résumait Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), cette description faite par l'intervenant intègre la compréhension qu'il a de la situation, ses intentions et intérêts, ses émotions, ses croyances et ses valeurs. La mémoire peut être plus fidèle si le participant sait d'avance ce qu'on lui demandera et si les consignes l'aident à recenser et à structurer ses expériences (Flanagan, 1954). Toute proportion gardée, malgré les processus de refoulement et de négation qui peuvent s'exercer, la mémoire s'avère considérablement fiable. Le format du récit d'intervention varie, mais tous les auteurs suggèrent à peu près le même contenu (Butterfield et al., 2005; Kemppainen, 2000; Leclerc et al., 2010; Lister & Crisp, 2007; Savaya & Gardner, 2012). Les récits d'incidents contradictoires, trop généraux, incomplets ou vagues sont rejetés (Kemppainen, 2000).

Les auteurs recommandent d'utiliser le groupe parce qu'il permet de partager les expériences et d'apprendre les uns des autres. Le participant peut alors présenter des expériences singulières et partager avec les autres sa représentation de sa pratique. En discutant de plus en plus ouvertement, les participants discutent de leurs erreurs tout en profitant des suggestions des autres pour s'améliorer. Le groupe devient une sorte de laboratoire où les changements personnels et sociaux se rencontrent : la communication et le dialogue avec les pairs deviennent les moyens par lesquels les participants développent une compréhension plus complète (Fook & Gardner, 2007). Flanagan (1954) a tôt fait de remarquer le processus d'autocorrection qui joue entre les membres : non seulement ont-ils accès à davantage d'informations, mais le groupe permet de valider la qualité de ces informations. Concrètement, le groupe permet d'avoir accès aux stratégies que les autres participants ont déployées dans le passé. D'une part, le participant exprime une expérience « critique » vécue à travers sa subjectivité et c'est de son point de vue qu'il formule sa perception de l'évènement. D'autre part, comme il le fait de surcroît devant des pairs, ce récit suscite la réflexion, tant pour lui que pour les autres. Bref, les discussions de groupe associent les concepts et la pratique. La méthode de l'incident critique est ainsi susceptible de transformer les pratiques professionnelles, car elle s'ancre dans une réflexion adaptée à leurs

situations. Cependant, le travail de groupe facilite ces prises de conscience : il est le contexte permettant de passer d'un récit au développement professionnel.

Ce travail d'explicitation se fait mieux en petit groupe pour permettre aux personnes de s'exprimer. Pour ce qui est du nombre de participants aux échanges, un minimum de trois permet des interactions plus riches (Turcotte & Lindsay, 2014). En effet, les participants doivent être capables de discuter d'une variété suffisante de situations. Un petit groupe multiplie les perspectives à partir desquelles une personne peut envisager sa pratique et permet une discussion plus approfondie du matériel apporté par les participants (Fook & Gardner, 2007). Il ne doit toutefois pas dépasser huit personnes.

Pour ce qui est de la composition du groupe, les opinions sont partagées : faut-il que la participation soit volontaire ou non, et faut-il que le groupe soit homogène ou non? Idéalement, comme cela s'est produit dans les expériences ici rapportées, les membres de ce groupe acceptent de participer à cet exercice de l'incident critique. Les membres partagent déjà le contexte en commun, connaissent leur organisation et se connaissent entre eux. Par ailleurs, des participants non volontaires peuvent aussi devenir intéressés s'ils réalisent qu'ils ont de l'influence sur le choix des incidents étudiés, sur le degré d'ouverture qui leur est demandé, s'ils réalisent que le climat du groupe est favorable (Fook & Gardner, 2007).

Une précaution : le groupe doit être supportant de façon à ce que les participants se sentent en confiance et puissent ainsi exprimer leurs sentiments, leurs croyances, leurs postulats, et même communiquer leur regret ou leur embarras (Savaya & Gardner, 2012). C'est la tâche du chercheur ou du superviseur d'assurer cet appui. L'habileté de la personne qui anime l'entrevue de recherche ou de supervision est ici très importante. L'animateur doit avoir le doigté pour établir des limites au besoin; il donne des indications sur ce qui est plutôt privé ou trop sensible à discuter, ou ce qui peut créer un inconfort non productif dans le groupe (Fook & Gardner, 2007; Vachon & LeBlanc, 2011). Il s'agit également d'une posture de recherche qui valorise les compétences des participants en reconnaissant que l'acteur reste le mieux placé pour parler de ce qu'il vit et ressent (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997).

Le rôle de l'animateur est de fixer et de faire appliquer certaines règles comme la confidentialité et une attitude sans parti-pris. Toutes les opinions sont permises dans un climat de respect et d'acceptation d'autrui, d'écoute des autres, de leurs objections et de leurs opinions. Sur le plan de la forme, l'animateur doit être systématique en interrogeant chaque participant sur les faits vécus, les émotions ressenties, les interprétations qui ont émergé. Il dirige la discussion, soutient l'expression et stimule l'analyse. C'est ainsi que les membres de ce groupe se sentent appuyés dans leurs

démarches. De ce point de vue, l'expérience semble démontrer que l'animateur ne doit préférablement pas avoir de lien d'autorité sur les participants.

Illustration du procédé

La procédure utilisée est inspirée de celle de Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), que l'on a adaptée aux objectifs de nos travaux. Les deux projets dans lesquels nous avons retenu la méthode avaient en commun de porter sur l'intervention auprès d'une population masculine afin de : 1) aborder la question sous l'angle des défis particuliers de l'intervention auprès de cette clientèle, 2) recueillir les représentations sociales susceptibles d'influencer ces interventions et 3) documenter les stratégies d'intervention auxquelles recourent les intervenants. Le deuxième projet visait également à documenter les principaux défis de l'intervention auprès d'une clientèle masculine, tout en y ajoutant l'évaluation de besoins qui émergeait des incidents critiques et les retombées d'une formation sur l'intervention auprès d'une clientèle masculine. Afin de ne pas alourdir le texte avec des considérations pointues et spécifiques à chacun des projets (Deslauriers, 2014; Laferrière-Simard, 2011), nous donnons ici un aperçu général du procédé.

Un mois avant l'entrevue, chaque intervenante fut invitée à raconter une situation difficile éprouvée au cours de l'une de ses interventions. Les participantes¹ à la recherche furent rencontrées en petits groupes de trois à cinq personnes, de façon à susciter la discussion tout en laissant suffisamment de place à chaque participante, compte tenu du fait que celles-ci étaient appelées à discuter de sujets sensibles, à exposer leurs représentations sociales, leurs rapports aux hommes et leurs visions de l'intervention. Après la lecture d'un récit, les participantes engageaient entre elles une discussion les concernant chacun leur tour. La réflexion se poursuivait par la suite, portant sur de nouvelles hypothèses sur la façon dont l'homme auprès de qui l'intervention n'avait pas ou peu réussi, sur des stratégies auxquelles elles n'avaient pas encore pensé. Elles ont relevé des liens qui unissaient ou opposaient les cas présentés dans le cadre de leur petit groupe de discussion, à partir de leurs propres commentaires ou ceux des autres participantes. Elles ont proposé des réflexions qu'elles aimeraient apporter à la prochaine discussion de groupe.

Dans le cas de la recherche sur l'évaluation des retombées d'une formation sur l'intervention auprès des hommes, les mêmes intervenantes à nouveau réunies pour une deuxième discussion effectuaient un retour réflexif avec leurs pairs. Elles furent questionnées sur les façons dont la formation les avait inspirées ou non par rapport à l'incident critique rapporté au préalable et dans la recherche de stratégies auprès d'autres hommes. Les réflexions furent centrées sur les écueils et les stratégies de l'intervention en lien avec la formation. Les intervenantes ont formulé des conclusions théoriques générales à partir des situations spécifiques qui avaient été partagées au départ.

Résultats de l'utilisation de la méthode de l'incident critique auprès d'intervenantes

Traditionnellement, le chercheur doit adopter une attitude neutre, voire impassible, afin de conserver une distance avec le sujet de la recherche et ne pas induire ses réponses. Or le contraire risque parfois de se produire. En effet, devant la neutralité du chercheur, le sujet pourra chercher à obtenir son approbation. Paradoxalement, si le chercheur annonce ses couleurs, par exemple en reconnaissant la complexité des enjeux pratiques auxquels le participant à la recherche est confronté, l'effet du phénomène de désirabilité sociale peut s'en trouver atténué. En donnant au sujet la possibilité de réagir et d'interagir, en abordant les risques d'erreur et les dilemmes éthiques, un processus de validation des informations s'opère entre le chercheur et le sujet et réduit l'effet de Hawthorne (Lazar & Feng, 2010).

La méthode de l'incident critique nous a permis de recueillir de nombreux exemples de difficultés d'intervention auprès de la population masculine. Les participantes aux deux projets (Deslauriers, 2014; LaFerrière-Simard, 2011) ont été généreuses de leurs témoignages qui rapportaient pourtant des insatisfactions, des échecs de leurs interventions, parfois des confidences sur leur sentiment d'impuissance ou de colère par rapport à ces situations. L'efficacité du procédé pour recueillir des faits précis sur la pratique professionnelle d'intervenantes ainsi que l'expérience intime qu'elles en ont eue ne fait aucun doute. Comme d'autres chercheurs, nous avons constaté que l'incident critique est centré sur la solution de problèmes pratiques et permet d'améliorer les actions posées (Schluter, Seaton, & Chaboyer, 2008). Il s'agit d'un procédé simple et convivial, tant pour le participant, le chercheur ou le formateur (Sharoff, 2008).

En effet, cette méthode produit des résultats rapidement. Il est relativement facile d'obtenir beaucoup d'informations d'une grande richesse de détails, tant en ce qui concerne les émotions qu'en ce qui a trait à la description de la pratique et aux moyens de la faire progresser. Outre la précision des faits, cette méthode crée l'espace nécessaire pour aborder des angles morts de différentes pratiques et dévoiler des aspects du travail que l'on garde habituellement pour soi. Cette technique a permis de partager des croyances, des perceptions et des limites des compétences, et parfois des échecs, ce que les intervenants ne dévoilent pas toujours. On pourrait même qualifier ces exemples de tabous, en principe inviolables (Bulpitt & Martin, 2010). Dans l'utilisation de l'incident critique, on s'attend à ce que les participants nomment des difficultés et des défis d'intervention, ce qui renverse la logique de « performance » des participants à la recherche. Au lieu de s'attendre à obtenir les réponses aux problèmes, on valorise la capacité de se remettre en question. On évite la perception que les intervenants soient évalués, ce qui peut biaiser ou inhiber leur réflexion ou même les amener à simuler (Chaubet, 2010).

Par exemple, les récits mentionnent des refus de donner des services, de tenir un discours moralisateur ou de référer à un autre organisme au lieu de tenter une intervention. Ce transfert révèle les limites personnelles de l'intervenant et ses limites ou son désintérêt de composer avec cette clientèle. Ces observations ont été possibles grâce au recours à cette méthode. Il est rare qu'un incident critique ne se base pas sur des émotions (Fook & Gardner, 2007).

L'autre type de résultats des plus pertinents en recherche-action est la théorisation qui s'ensuit naturellement au cours des discussions qui suivent la présentation des événements critiques. En effet, en expliquant leurs situations, elles ont poursuivi leur réflexion et leurs perceptions ont continué d'évoluer en interaction avec les autres sous la forme de constats généraux, de dénominateurs communs entre leurs « cas ». De nombreuses intervenantes ont mentionné ressentir un inconfort avec les hommes qui recourent à leurs services. Comme ils tardent souvent à consulter, ils se présentent souvent excédés, stressés et au bout du rouleau. Ils peuvent crier, vociférer, employer un vocabulaire injurieux et montrer de l'impatience. Ils refusent de parler de leurs émotions, ils adoptent un comportement agressif en haussant la voix. Tout en exigeant des services, ils sont inconstants et ne se pointent pas aux rendez-vous fixés. Ils se présentent en état d'ébriété et essaient parfois de « charmer » les intervenantes plutôt que de communiquer. On comprend que les intervenantes savent généralement moins comment transiger avec des hommes qui ne correspondent pas au client idéal : « J'investirais plus auprès d'une femme parce que, dans ma tête à moi, une femme en intervention dans mon bureau, à l'accueil, est plus encline à vouloir de l'aide » (une intervenante). Les femmes sont vues comme plus coopératives et moins têtues que les hommes.

Au cours de la discussion de groupe, des intervenantes ont pris davantage conscience des spécificités de l'intervention auprès des hommes. En cours de route, elles ont constaté qu'elles attachaient peu ou pas du tout d'importance à la socialisation des hommes qui pouvait expliquer les difficultés rencontrées dans leurs interventions. Les principes de base de la relation d'aide ne s'appliquent pas toujours de la même manière selon que l'on accompagne un homme ou une femme. Les intervenantes ont conclu que les hommes sont plus portés vers l'action, les résultats tangibles, et les femmes, vers les échanges, l'introspection et les discussions. En fait, lorsque les hommes recourent aux services sociaux, il faut passer à l'action d'abord et discuter ensuite. De plus, le style de communication que les hommes affichent amène les intervenantes à interpréter les différences de comportement des hommes comme une déficience et de la résistance alors qu'il s'agit de différences entre les deux genres (Deslauriers, 2014; LaFerrière-Simard, 2011). Les intervenantes peuvent y voir un comportement violent alors que ce n'est pas nécessairement le cas : ça peut être une façon d'exprimer une insatisfaction, une irritation, de la détresse. Les intervenantes

mentionnent qu'elles ne sont pas toujours habituées à traiter avec ce type de comportement (Deslauriers, 2014; LaFerrière-Simard, 2011).

Limites de la méthode de l'incident critique

La technique de l'incident critique comporte aussi certaines limites. Dans notre cas, elles sont surtout d'ordre technique. Il peut s'avérer fastidieux de rappeler aux intervenantes de préparer leur situation d'intervention dans ses différentes dimensions, particulièrement si on souhaite rencontrer beaucoup d'intervenantes. Dans ce cas, il faut passer par plusieurs intermédiaires hiérarchiques pour rejoindre les intervenantes. Leur motivation à se préparer peut être très variable. Par exemple, certaines se sont présentées à l'entrevue sans avoir rédigé la description de l'incident critique. Parfois, la motivation était plus faible chez certaines et l'écoute de ces réserves avait son importance. Il faut composer avec cette variable.

Même si le chercheur n'a pas perçu l'effet du phénomène de la désirabilité sociale, on ne peut être certain que personne n'a été tenté d'écrire ce qu'on attend de lui plutôt que ce qui s'est réellement passé (Lister & Crisp, 2007). En effet, du moins dans un premier temps, le participant peut pratiquer une certaine censure pour se montrer à son avantage. Également, la rédaction et l'analyse critique font appel à la capacité du participant d'écrire, de décrire et d'analyser sa pratique, ce que certains participants ne sont pas capables de faire au même degré.

De plus, l'attitude de la personne qui réalise les entrevues est décisive : sans mettre son interlocuteur au pied du mur, elle doit pouvoir questionner le participant pour le faire réfléchir. Également, la personne qui réalise les entrevues doit rappeler de façon nuancée que ces difficultés font partie du travail. Il est crucial de souligner l'ouverture d'esprit et l'humilité dont font preuve les participants. L'intervieweur doit démontrer une attitude d'écoute pour valoriser l'exercice auquel se livrent les intervenants, tout en reflétant et questionnant les intervenants. Si les intervenants se livrent personnellement, ils doivent avoir confiance qu'ils sont entre bonnes mains. Certains auteurs font même la comparaison entre le caractère sensible des confidences divulguées dans ce contexte de recherche et un contexte thérapeutique (Bulpitt & Martin, 2010). Ces facteurs sont importants, car la réussite de l'entrevue repose sur la coconstruction que le chercheur et les intervenants font à partir des situations présentées (Scheurich, 1997).

L'incident critique et l'autoformation réflexive : une passerelle naturelle entre la recherche-action et le développement professionnel

Au départ, le choix de la méthode de l'incident critique était fondé sur son efficacité à documenter des situations d'intervention de façon détaillée chez des professionnels en tentant d'éviter de recueillir un discours qui traduit ce que les chercheurs veulent entendre. Même si ce n'était pas un objectif, la démarche de recherche s'est avérée un

type d'autoformation suscitant un regard critique et pratique sur la façon de travailler, sur le plan rationnel, mais aussi personnel. Le fait de rédiger l'incident fut parfois l'occasion d'une prise de conscience de biais dans la lecture de situations. Des participantes ont déclaré avoir pris conscience d'enjeux ou de nouvelles dimensions de la situation dès l'instant où elles ont commencé à écrire leur incident critique. Elles ont été amenées à prendre un recul, à réfléchir en écrivant (LaFerrière-Simard, 2011). Les intervenantes le disent de façon unanime : les exigences du travail au quotidien rendent très difficile le retour sur les interventions qui ont mal tourné. Ce temps d'arrêt fourni par la recherche constitue en soi un moyen pour procéder à la relecture d'une situation qui a posé problème. Cette retombée non planifiée nous amène au constat que la méthode de l'incident critique, telle qu'utilisée par les auteurs, s'inscrit aussi dans une démarche réflexive. Nous rappelons ici les principaux fondements de l'approche réflexive que nous mettrons en lien avec la méthode de l'incident critique.

Le concept d'approche réflexive réfère à un processus de réflexion qui touche à la vie en général. À différents moments, chaque personne doit réfléchir à la conduite de sa vie, à ce qui lui arrive ou le préoccupe – chercher à comprendre ce qui est arrivé et pourquoi –, à ce qu'il fera, etc. C'est ce qui s'appelle la réflexion au sens le plus simple du terme (Hickson, 2011). La réflexion provient d'une certaine difficulté ressentie, que ce soit la recherche de sens, de solution ou d'explication (Bruster & Peterson, 2013). Cependant, dans le monde professionnel, la réflexion dépasse ce retour sur le soi individuel : il s'agit en soi d'une nécessité professionnelle. Tout d'abord, elle signifie la volonté du professionnel de remettre en question les présomptions et les prémisses personnelles sur lesquelles il base sa pratique (Fook & Gardner, 2007; Kelchtermans, 2001). Dans ce processus, le professionnel revient sur sa pratique pour déconstruire comment il a développé ses idées, ses habiletés et ses pratiques (Hickson, 2011). La réflexion comprend les relations que la pratique entretient avec les aspects sociaux de la pratique professionnelle et avec le pouvoir, dans une perspective critique (Hickson, 2011). Nous apprenons de l'expérience, mais la transformation de l'expérience en connaissance n'est pas automatique : il faut en tirer de nouveaux constats permettant d'améliorer la pratique présente en revenant sur le passé (Eadie, Wilkinson, & Cherry, 2012). C'est la raison pour laquelle elle se construit en interaction avec ses pairs par le dialogue et les échanges (Van Woerkom, 2008).

Notre expérience rejoint aussi les constats de Chaubet (2010), résumant les travaux de Dewey (1933) qui a structuré la démarche réflexive :

- 1) au cours du vécu, une situation interpellante « déclenche »
- 2) une investigation, notamment par l'observation, qui entraîne
- 3) une analyse menant à
- 4) une restructuration de la compréhension de la situation initiale (reconceptualisation), débouchant ou non sur
- 5) une action différente (p. 63).

Et comme Chaubet le mentionne, « cette nouvelle compréhension peut provoquer des effets psychologiques positifs (“énergisation”, sentiment d’*“empowerment”*, de plus grande maîtrise, d’appartenance à une communauté, etc. » (Osterman & Kottkamp, 2004, cités dans Chaubet, 2010, p. 63).

La réflexion peut se déployer de deux manières. D’une part, elle se veut une réflexion *dans* l’action, c’est-à-dire une mise à distance de ce qui se passe *in vivo*, pendant que l’action se déroule, sur les pensées, les actions et les sentiments en cause (Hickson, 2011; Vachon & Leblanc, 2011; Van Woerkom, 2008, 2010). D’autre part, la réflexion critique peut aussi porter *sur* l’action, lorsque l’intervention est terminée, soit *ex post facto*, sur la base de la mémorisation. C’est ainsi que procède l’incident critique : on demande aux personnes de nommer un incident passé et d’y réfléchir par après. Comme l’approche réflexive, l’incident critique permet une compréhension de la pratique actuelle à partir d’expériences passées (Dall’Alba & Sandberg, 2006).

Ainsi, sans l’avoir planifié, la démarche de recherche à l’aide de l’incident critique constitue une forme d’application de l’approche réflexive qui « valorise autant la rationalité que les affects, qui ouvrent les angles de vision » (Brockbank & McGill, 2007, cité dans Chaubet, 2010, p. 63). L’application de l’incident critique a permis une mise en commun de difficultés d’intervention, comme le prône l’approche réflexive, en mentionnant que les pratiques sont interrogées, que les qualités et les besoins psychologiques des participants sont considérés et que « l’accent n’est plus mis sur la correction des défauts et des déficits chez l’acteur » (Chaubet, 2010, p. 63), ce qui rejoint l’approche de recherche employée.

Également, au cours des entrevues de recherche, les professionnelles ont concrétisé une pratique réflexive dans leur façon de connaître et d’apprendre à partir de leurs expériences (Hickson, 2011). De ce point de vue, elles ont notamment réalisé l’impact de leurs comportements sur ceux de la personne qui sollicite et reçoit des services. Ainsi, de façon étonnante, cette cueillette de données, tout comme la pratique réflexive, fut non seulement un processus d’acquisition de connaissances dans la formation des professionnelles, mais aussi un moyen de perfectionnement professionnel (Van Woerkom, 2010).

Un autre lien entre l’application de la méthode de l’incident critique et l’approche réflexive est qu’en développant ce regard sur soi, le praticien peut l’étendre à d’autres aspects de son travail. Cette technique aide à structurer la réflexion et à produire une nouvelle façon d’être et de connaître (Hickson, 2011; Sharoff, 2008). En réfléchissant aux postulats de sa pratique à travers une démarche de recherche telle que celle qu’il a expérimentée, le praticien peut transformer son cadre de référence, le rationaliser. À partir de quelques incidents critiques qui agissent comme une sorte de « prototype », le praticien peut appliquer les résultats de sa réflexion à d’autres expériences, passées et futures (Butterfield et al., 2005).

Également, l'utilisation de l'incident critique, tout comme l'approche réflexive, offre comme possibilité l'acquisition de nouvelles habiletés, de nouvelles connaissances, et le transfert de ces habiletés et connaissances dans différents contextes à l'avenir. Ce processus aide le professionnel à remettre en question ses croyances et ses pratiques (Hickson, 2011). Elle fournit un cadre qui structure la réflexion et qui touche l'expérience émotive qui s'y rattache, une plus grande conscience de ce qui guide les actions, et engage le participant dans un changement dans lequel il est personnellement engagé (Bulpitt & Martin, 2010), ce qui dépasse les objectifs de la recherche.

De plus, ce procédé de recherche génère des retombées directes pour les intervenants qui sont partie prenante du processus et qui en viennent eux-mêmes à de nouvelles hypothèses pour comprendre les situations et intervenir autrement. Puisque ce processus de cueillette de données est doublé d'un processus d'analyse par les intervenants eux-mêmes, ils ont déjà accès à une partie des données recueillies.

Prévoir de la place pour la réflexivité et l'autoformation dans une démarche de recherche est une voie prometteuse et originale. En plus de recueillir des données riches, cela constitue une voie au développement professionnel dans plusieurs domaines, notamment en enseignement et dans les métiers de relation d'aide (Correa Molina & Thomas, 2013). Les dimensions où il est possible de s'améliorer à la lumière de l'expérience et de nouvelles connaissances sont indiquées et l'application est immédiate.

Conclusion

Plusieurs chercheurs en sont venus à la conclusion qu'il existait un écart entre les énoncés de principes des intervenants et ce qu'ils font. Cet écart entre la théorie professée et la théorie appliquée est connu. Toutefois, si on ne peut pas dépasser cet obstacle, cette constatation débouche sur une vérité de Lapalisse. Donc, le défi n'est pas seulement de reconnaître cet écart, mais de le réduire : comment, en se plaçant du point de vue de l'intervenant, l'amener plus loin? Comment appuyer les praticiens à décrire leur pratique qui, si elles ne se conforment pas toujours à la théorie professée, peut être néanmoins efficace? Et surtout, comment confier des doutes, des échecs, à un chercheur sans vivre un sentiment d'incompétence ou de jugement sur soi?

La méthode de l'incident critique a fait ses preuves à cet effet. De plus, elle s'avère être à la recherche ce que l'approche réflexive est à la supervision. Ainsi, l'emploi de cette méthode s'inscrit dans un paradigme de recherche qui place les intervenants comme partenaires actifs de la recherche et bénéficiaires des retombées. En effet, la démarche à partir d'évènements critiques documente à la fois des situations concrètes auxquelles sont confrontés les professionnels, mais génère également de nouvelles hypothèses de même que des stratégies nouvelles d'intervention.

La méthode de l'incident critique est une passerelle vers une approche réflexive; toutes deux permettent de réduire l'écart entre les connaissances reçues au cours de la formation universitaire et les connaissances pratiques accumulées au fil de la vie professionnelle. Également, cette méthode de recherche a permis un accès direct aux difficultés et aux fondements de l'intervention de façon à éviter d'avoir comme résultat un décalage entre la théorie professée et la théorie pratiquée et, dans cette perspective, de limiter le phénomène de désirabilité sociale, ce qui était une préoccupation au départ.

Les chercheurs doivent eux aussi travailler avec humilité à la fois à partir d'un positionnement philosophique dans leur façon d'étudier les pratiques professionnelles, de même que recourir à des stratégies adéquates pour aborder ouvertement des aspects délicats de leur travail. Les expériences ici rapportées à titre d'exemples ont illustré la façon dont cette méthode permet de discuter ouvertement de difficultés d'intervention.

L'esprit de cette démarche rejoint des fondements du travail social, qui est une discipline d'action, centrée sur les valeurs de la justice sociale, de la défense des droits, de la répartition du pouvoir et de la richesse (Krysiak & Finn, 2010). La pratique professionnelle a imprégné la recherche en travail social (Marlow, 1998). Le chercheur considère les personnes qui y participent comme des partenaires avec qui il établit un rapport de collaboration. De ce point de vue, la méthode de l'incident critique 1) a des liens étroits avec la pratique du travail social : elle est centrée sur la pratique; 2) vise des rapports égaux entre chercheurs et participants; 3) fait appel à la participation étroite des travailleurs sociaux impliqués dans la recherche; 4) vise la prise de conscience et la réflexion.

Note

¹ En tout, 58 personnes ont participé à ces deux projets, en majorité des femmes, d'où l'emploi du féminin ici pour en rendre compte.

Références

- Argyris, C., Putnam, C., & Smith, D. R. (1985). *Action science : Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison Wesley.

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1992). Introduction to the classic paperback. Dans C. Argyris, & D. A. Schön (Éds), *Theory in practice : Increasing personal effectiveness* (pp. xi-xxvi). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Belkora, J., Stupar, L., & O'Donnell, S. (2011). Using the critical incident technique in community-based participatory research : A case study. *Progress in community health partnerships : Research, education and action*, 5(4), 443-451.
- Bradbury-Jones, C., & Tranter, C. S. (2008). Inconsistent use of the critical incident technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 64, 399-407.
- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Bulpitt, H., & Martin, P. J. (2010). Who am I and what am I doing? Becoming a qualitative research interviewer. *Nurse Researcher*, 17(3), 7-16.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Maglio, A.-S. T., & Amundson, N. E. (2005). Fifty years of the critical incident technique : 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Maglio, A.-S. T., & Amundson, N. E. (2009). Using enhanced critical incident technique in counselling psychology research. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counselling*, 43(4), 265-282.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : D'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement? *Phronesis*, 2(1), 1-7.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development : A critical review of stage model. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Deslauriers, J.- M. (2014). *Évaluation de la formation For'hommes sur l'intervention auprès d'une clientèle masculine* [Rapport de recherche]. Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Deslauriers, J.- M., & Boivin, A. (2011). Étude du discours des intervenants sur les jeunes pères et des jeunes pères sur les services sociaux et de santé. *Intervention*, 135, 73-83.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA : D. C. Heath & Co.
- Eadie, T. B., Wilkinson, S., & Cherry, S. (2012). Stop a minute : Making space for thinking in practice. *Probation Journal*, 60(1), 9-23.

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflexion. A resource handbook*. Berkshire : Open University Press.
- Friedman, V. J., & Rogers, T. (2009). There is nothing so theoretical as good action research. *Action Research*, 7(31), 31-47.
- Harnett, J. (2012). Reducing discrepancies between teachers' espoused theories and theories-in-use : An action research model of reflective professional development. *Educational Action Research*, 20(3), 378-384.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection : Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829-839.
- Kemppainen, J. K. (2000). The critical incident technique and nursing care quality research. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 1264-1271.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Kinsella, E. A. (2001). Reflections on reflective practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(3), 195-198.
- Krysiak, J., & Finn, J. (2010). *Research for effective social work practice*. New York, NY : Routledge.
- Laferrière-Simard, M. (2011). Les écueils et stratégies de l'intervention auprès des hommes dans un Centre de santé et de services sociaux québécois (Mémoire de maîtrise inédit). École de service social, Université d'Ottawa, Ottawa, ON.
- Larose, D. (2001). Les représentations sociales de la paternité chez les intervenantes psychosociales et l'implication des pères dans les services sociaux destinés à la famille. *Actes du colloque « Hommes, intervention et changement »* (pp. 219-238). CRIVIFF, Montréal, QC.
- Lazar, J., & Feng, J. H. (2010). *Research methods in human-computer interaction*. West Sussex : Wiley and Sons.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformations professionnelles. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 11-32.
- Lessard, G., & Turcotte, D. (2000). Les représentations sociales des familles à risque chez des intervenants sociaux : Un paradoxe révélateur. Dans M. Simard, & J. Alary (Éds), *Actes du 5^e Symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 239-259). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lister, P. G., & Crisp, B. R. (2007). Critical incident analysis : A practice learning tool for students and practitioner. *Practice : Social Work in Action*, 19(10), 47-60.
- Marlow, C. (1998). *Research methods for generalist social work*. Pacific Grove, CA : Brook/Cole.
- Neale, D. C., & Kies, K. (2000). Symposium of recent advances in the critical incident technique. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 44(37), 589.
- Pack, M. J. (2013). Critical incident stress management : A review of the literature with implications for social work. *International Social Work*, 56(5), 608-627.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding : The evolution of a construct. Dans H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Éds), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Mahwah, NJ : Erlbaum Associates.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.
- Racine, P. (1991). L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale. *Service social*, 40(2), 7-25.
- Racine, P. (1992). Analyse de thèmes dans les théories de l'action d'étudiants en formation à l'intervention sociale. *Actes du colloque du Regroupement des unités de formation universitaire en travail social* (pp. 37-57). Montréal, QC.
- Racine, P. (1996). La rationalité des pratiques comme voie de construction d'une cohérence théorique. Dans M. Rafie (Éd.), *Les sciences humaines : État des lieux* (pp. 157-170). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savaya, R., & Gardner, F. (2012). Critical reflection to identify gaps between espoused theory and theory-in-use. *Social Work*, 57(2), 145-154.
- Savaya, R., Gardner, F., & Stange, D. (2011). Stressful encounters with social work clients : A descriptive account based on critical incidents. *Social Work*, 56(1), 63-71.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research method in the postmodern*. New York, NY : Routledge.
- Schluter, J., Seaton, P., & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique : A user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107-111.

- Schön, D. A. (1994a). *Frame reflection : Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1994b). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans un agir professionnel* (Traduction de J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif* (Traduction de J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1987).
- Sharoff, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing, 14*(4), 301-309.
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Vachon, B., & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medical Education, 45*, 894-904.
- Van Woerkom, M. (2008). Critical reflection and higher-level conceptualizations of learning : Realistic or idealistic. *Human Resource Development Review, 7*(3), 3-12.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult education quarterly, 60*(4), 339-356.

Jean-Martin Deslauriers est professeur à l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Au cours de sa pratique dans les services sociaux institutionnels et communautaires auprès de familles ainsi que dans le cadre de ses études et de ses expériences d'enseignement, il a développé comme champs de recherche : la paternité en contexte de vulnérabilité, le processus de demande d'aide des hommes et les services auprès d'hommes ayant des comportements violents.

Jean-Pierre Deslauriers est professeur associé au Département de travail social de l'Université du Québec en Outaouais, ses travaux portent sur le travail social, la méthode de recherche, les groupes communautaires et le travail social international. Il a publié divers travaux dont l'ouvrage : *Les groupes communautaires : vers un changement de paradigme?* (Presses de l'Université Laval, 2014).

Martin LaFerrière-Simard est détenteur d'une maîtrise en science de la gestion de l'École des hautes études commerciales de l'Université de Montréal et d'une maîtrise en service social de l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Il est travailleur social au sein des Forces armées canadiennes où il est le gestionnaire d'une équipe du Programme psychosocial offrant des services aux militaires.

Processus de coconstruction d'une intervention visant à intégrer l'approche palliative à l'unité de soins intensifs

Diane Guay, Doctorante

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Cécile Michaud, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Luc Mathieu, DBA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

De nombreuses études d'interventions proposant d'intégrer l'approche palliative à l'unité de soins intensifs (USI) sont publiées, mais peu sont réinvesties dans les milieux cliniques. Cet article vise à décrire le processus évolutif ayant mené à la coconstruction d'une intervention en collaboration avec le milieu clinique. Un devis de recherche-action participative a été retenu pour cette étude qui s'est échelonnée sur 16 mois et a nécessité deux cycles d'exploration-réflexion-action. Le premier a conduit à la sélection des composantes de l'intervention à partir des suggestions formulées par l'équipe (N = 17 participants). Un processus d'acceptabilité et de faisabilité lors du second cycle a mené à la révision des composantes et à la construction d'une intervention de communication interdisciplinaire à deux composantes, soit une composante éducative et une interdisciplinaire. La description du processus de coconstruction de cette intervention pourra permettre aux lecteurs de juger du caractère transférable de cette étude à d'autres milieux cliniques.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, INTERVENTION, APPROCHE PALLIATIVE, SOINS INTENSIFS

Note des auteurs : Ce projet a bénéficié d'une subvention du Réseau de recherche en interventions en sciences infirmières du Québec (RRISIQ), financé par le Fonds de recherche du Québec – Santé (FRQS). Les auteurs remercient les membres du comité de pilotage ainsi que l'ensemble du personnel de l'unité de soins intensifs (USI) ayant participé de près ou de loin à cette étude.

Introduction

Traditionnellement offerte à la clientèle souffrant de cancer en fin de vie, l'approche palliative intégrée devrait, selon le Cadre national canadien des soins palliatifs (Association canadienne de soins palliatifs [ACSP] (2015), être proposée à la clientèle de toute trajectoire et dans tous les milieux de soins, incluant les soins intensifs. Cette approche interdisciplinaire s'appuie sur une vision holistique de la personne et soutient la coexistence des mesures curatives et palliatives tout au long du continuum de soins, en fonction des valeurs et objectifs de vie du patient et se poursuit au-delà du décès par l'accompagnement des personnes endeuillées. Or, en dépit des indicateurs de qualité (Clarke et al., 2003), des lignes directrices (Davidson et al., 2007; Truog et al., 2008) et du nombre croissant de patients admis à l'unité de soins intensifs (USI) au cours du dernier mois de leur vie (Teno et al., 2013), cette approche tarde à s'implanter dans ce secteur d'activité et peu de patients en bénéficient (Shang & Jancarik, 2014).

L'état actuel des connaissances suggère que de nombreuses interventions proactives visant à intégrer l'approche palliative à l'USI permettent d'améliorer la communication et le processus décisionnel, de diminuer l'utilisation des ressources et de réduire la durée de séjour à l'USI. Toutefois, malgré ces résultats encourageants, peu de ces études sont réinvesties ou ne produisent l'effet escompté lorsqu'implantées dans d'autres USI (Aslakson & Bridges, 2013; Damschroder et al., 2009). Sur le plan méthodologique, notons que la grande majorité des interventions recensées ont privilégié des devis quasi expérimentaux ou expérimentaux. Si ces devis permettent d'évaluer l'efficacité des interventions, ils exigent une population homogène, un contrôle des principales variables et présupposent que toute différence observée entre les groupes sera liée à l'intervention (Fortin & Gagnon, 2016). Or de nombreux facteurs relatifs à la structure et aux processus de soins influencent l'utilisation de ces résultats dans la « vraie vie » (Rangachari, Rissing, & Rethemeyer, 2013). En plus des défis relatifs au recrutement et aux considérations éthiques, les multiples réalités ainsi que la nature profondément unique de l'expérience humaine en situation de fin de vie rendent cette exigence difficilement compatible avec les devis expérimentaux classiques (Opina-Tascon, Luiz Büchele, & Vincent, 2008; Vincent, 2010).

Ces limites méthodologiques conduisent ainsi de nombreux chercheurs à explorer la manière dont la connaissance est construite et disséminée dans les milieux cliniques (Hansen & Severinsson, 2009; Sinuff et al., 2013; Weled et al., 2015) et à reconnaître la valeur complémentaire des études qualitatives, surtout lorsqu'une intervention complexe vise l'amélioration de la satisfaction des soins, le changement de comportement professionnel ou l'organisation des services (Flemming, Adamson, & Atkin, 2008; van Meijel, Gamel, van Swieten-Duijfjes, & Grypdonck, 2004).

À ce chapitre, les travaux de Rusinová, Pochard, Kentish-Barnes, Chaize, et Azoulay (2009) offrent un intéressant éclairage en illustrant concrètement comment la

recherche qualitative contribue au développement du savoir en ce qui concerne le phénomène de la fin de vie à l'USI. Ayant le pouvoir d'enrichir le savoir scientifique, la recherche qualitative permet de mieux comprendre les interactions, les processus de soins et de la communication entre les patients et les soignants. Parmi les différentes méthodes de recherche qualitative, soulignons que la recherche-action est de plus en plus reconnue comme une approche prometteuse ayant le potentiel d'atténuer les obstacles locaux et de promouvoir le changement (Pourtois, Desmet, & Humbeeck 2013; Stringer, 2007). L'unicité et le caractère hautement subjectif du phénomène à l'étude nécessitent donc de considérer la singularité du contexte dans lequel l'intervention sera implantée et fait appel à une méthode de recherche collaborative et réflexive afin de rehausser collectivement les soins prodigués à la clientèle susceptible de bénéficier de l'approche palliative à l'USI.

But de l'étude

La présente étude s'inscrit en continuité avec notre étude préalable (Guay, Michaud, & Mathieu, 2013) et propose de coconstruire une intervention visant l'intégration des conditions facilitant l'approche palliative à l'USI à partir des suggestions locales et en collaboration avec l'équipe de soins. Elle s'est déroulée dans le même milieu de soins que cette première étude, soit une unité de soins intensifs d'un Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) affilié universitaire desservant une clientèle dont le profil se caractérise par une population vieillissante et multiculturelle. L'USI de médecine-chirurgie compte 16 lits et est dite « fermée »¹. Une unité de soins palliatifs est également disponible dans l'établissement où s'est déroulée l'étude. La réalisation de cette étude a reçu l'appui du milieu ainsi que l'approbation éthique et institutionnelle. L'objet du présent article vise à décrire le processus ayant mené à la coconstruction d'une intervention.

Cadre théorique

Puisque le développement d'interventions novatrices et complexes exige de considérer la réalité locale et l'expérience de tous les acteurs impliqués, le cadre théorique proposé par van Meijel et al. (2004) a été retenu pour cette étude. Ce cadre valorise la contribution de la recherche qualitative à la construction d'interventions complexes basées sur les « données probantes » et est composé de quatre principales étapes. La première propose de clairement définir le problème afin de guider la recension des écrits. La seconde repose sur une solide revue de littérature et consiste à construire le devis préliminaire de l'intervention à partir de l'analyse de la situation actuelle de même que l'exploration des besoins et solutions terrain. La troisième étape consiste à opérationnaliser les composantes de l'intervention à l'aide d'une analyse de faisabilité auprès des personnes susceptibles d'en bénéficier et par ceux responsables de l'appliquer. Enfin, l'intervention développée à partir de données scientifiques et empiriques sera prête à être cliniquement mise en œuvre dans la pratique clinique et

constitue la dernière étape du développement de l'intervention. Selon les auteurs, ce processus itératif de validation de l'intervention conduit fréquemment à des modifications et ajustements de certaines composantes et se poursuit jusqu'à ce que la forme et le contenu de l'intervention soient jugés optimaux par les principaux acteurs.

Méthode

Inspiré de ce cadre théorique, un devis de recherche-action (Stringer, 2007) a été retenu afin d'atteindre le but de la présente étude. Cette méthode vise l'amélioration de la pratique à partir de préoccupations du milieu et privilégie la collaboration et le processus décisionnel consensuel. Flexible et dynamique, ce dispositif de recherche s'articule autour d'une succession d'activités structurées en cycles d'exploration-réflexion-action. Cette méthode s'appuie sur trois principes-clés. Le premier propose de créer un espace démocratique en invitant les acteurs terrain à négocier le pouvoir décisionnel et à adopter un mode de fonctionnement par consensus. Ce premier principe, articulé autour d'une démarche ascendante (*bottom up*), modifie la dynamique de travail traditionnelle puisqu'il valorise la contribution et l'expertise des acteurs locaux et a une portée émancipatoire en s'assurant que la voix de chaque groupe est bien représentée. Le second principe réfère au caractère participatif de la recherche-action et transforme le rôle de participant en celui d'acteur engagé. L'application de ce principe suggère de mettre en valeur l'importance du savoir clinique, de recourir à des leaders positifs et des champions locaux afin de susciter la participation des acteurs terrain. Enfin, l'appropriation du processus de changement et des résultats par le milieu à l'étude permet de rendre le processus de recherche plus sensé pour les acteurs terrain, d'augmenter l'efficacité du changement et de favoriser la pérennité.

Étape préparatoire

Privilégiant la collaboration et l'éthique de la communication, la recherche-action est un processus interactif ancré dans une réalité terrain et un contexte social particuliers. Afin de respecter les principes précédemment décrits, Stringer (2007) invite les chercheurs à soigneusement préparer le terrain. La présentation du projet et la constitution d'un comité de pilotage résument les activités réalisées à l'étape préparatoire.

Présentation du projet

Le projet a d'abord été présenté et discuté lors d'une réunion de service à l'USI. Cette présentation visait à clarifier le but de l'étude, répondre aux questions et susciter l'intérêt des acteurs terrain. De plus, la première auteure (DG) a réalisé huit présentations, d'une durée approximative de 20 à 30 minutes, auprès des équipes des différents quarts de travail et durant les fins de semaine. Enfin, une affiche, rappelant les conditions facilitant les « bons soins palliatifs » à l'USI (Guay et al., 2013), a été

installée dans la salle des employés. Ces activités visaient à susciter la participation et à créer un climat collaboratif au sein de l'équipe de l'USI.

Constitution d'un comité de pilotage

Un comité de pilotage réunissant des personnes de différentes disciplines a ensuite été constitué afin de rehausser le caractère démocratique de la démarche (Stringer, 2007). Souhaitant bénéficier de perspectives variées, un procédé d'échantillonnage par choix raisonné a été utilisé pour la sélection des membres. Ainsi, en plus de la première auteure (DG), ce comité réunissait sept détenteurs d'enjeux issus de trois différents groupes. Le groupe de gestionnaires était représenté par un intensiviste, la chef de service et la conseillère-cadre. De son côté, le groupe de soignants était représenté par la monitrice clinique, une infirmière du quart de jour et une inhalothérapeute. Enfin, un membre du comité d'éthique clinique représentait le groupe de consultants. L'inclusion de certains membres plus « réfractaires » parmi les membres du comité de pilotage a été positivement accueillie et perçue comme un moyen d'élargir les perspectives et susciter l'engagement collectif. Lors d'une première rencontre, un bref rappel des conditions facilitant les « bons soins » palliatifs à l'USI (Guay et al., 2013) a d'abord été présenté et discuté afin d'entreprendre une compréhension collective des conditions préalablement identifiées par les infirmières de l'USI. Cette stratégie visait également à entamer une réflexion sur le problème et évoquer des pistes de solutions possibles. Le projet a ensuite été présenté dans une forme « préliminaire » : il était structuré, mais n'imposait pas de calendrier définitif, et ce, autant en ce qui concerne la durée de l'étude que le nombre de cycles d'exploration-réflexion-action. Enfin, les principes-clés de la recherche-action (démocratie, participation et appropriation) ont été discutés et clarifiés. Les rôles et responsabilités ainsi que les particularités éthiques inhérentes au statut des membres du comité de pilotage ont également été abordés. Le rôle de la chercheuse a notamment été précisé puisque cette dernière exerce un rôle sensiblement différent du rôle de chercheur classique. En effet, dans un processus de recherche-action, le chercheur s'engage envers les objectifs définis par les acteurs terrain et occupe un rôle de facilitateur et de soutien (Stringer, 2007). Au terme d'une discussion, tous ont entériné la proposition que la contribution de la chercheuse sera d'enrichir la démarche de compréhension et de coconstruction de l'intervention par l'entremise de la recherche et d'assurer la rigueur scientifique du projet. Bien qu'aucun rôle spécifique n'ait été attribué aux membres du comité de pilotage lors de cette rencontre en raison du stade initial du projet, tous se sont engagés à respecter les principes-clés de la recherche-action. Sur le plan éthique, aucun formulaire de consentement n'a été utilisé pour ce groupe, puisque les conditions de participation des membres du comité de pilotage sont collectivement déterminées et qu'un statut de cochercheur leur a été octroyé. Enfin, le mode de communication via courriel a été retenu comme le meilleur moyen de convoquer les membres (Doodle) et d'acheminer les comptes rendus. Afin de respecter la cadence rapide du contexte aigu de l'USI et la

disponibilité des membres du comité de pilotage, ces derniers ont suggéré d'espacer suffisamment les rencontres de manière à regrouper les sujets de discussion.

Déroulement de l'étude

Dans la section suivante, les diverses activités ayant mené à la coconstruction de l'intervention seront chronologiquement présentées afin de rendre justice au contexte dynamique et émergent dans lequel s'est déroulée l'étude (Savoie-Zajc, 2012). Comme illustrée à la Figure 1, la coconstruction de cette intervention a nécessité deux cycles de recherche-action chacun, comprenant trois phases : la phase d'exploration, la phase de réflexion et la phase d'action. Le premier cycle correspond aux deux premières étapes du cadre théorique (van Meijel et al., 2004) et a permis de définir le problème, d'identifier les besoins et de recueillir les solutions selon les membres de l'équipe de l'USI. Le second cycle de recherche-action correspond, pour sa part, à la troisième étape du cadre théorique et a conduit à la révision des composantes au terme d'une analyse de faisabilité et d'acceptabilité menant à l'énoncé préliminaire du devis de l'intervention.

Premier cycle de la recherche-action

Pour chacune des trois phases constituant ce premier cycle de recherche-action, le but, les activités réalisées ainsi que les principaux résultats seront successivement présentés. En cohérence avec le cadre théorique retenu, rappelons que ce premier cycle visait le développement du devis préliminaire de l'intervention.

Phase d'exploration

L'objectif de cette phase était de construire une compréhension commune de la situation actuelle à partir des multiples réalités, d'identifier les problèmes et besoins locaux et de recueillir les suggestions d'interventions selon la perspective des membres de l'équipe de l'USI. Même si l'expérience subjective des patients envers le problème vécu et leur verbalisation est fortement recommandée (van Meijel et al., 2004), le choix de ne pas inclure les patients-familles a été retenu, puisque ces derniers ne pouvaient bénéficier de l'intervention en construction. En effet, leur inclusion à cette étape aurait uniquement répondu aux besoins de la recherche, ce qui est éthiquement répréhensible (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Instituts de recherche en santé du Canada, 2014). De plus, considérant l'abondance des écrits explorant l'expérience et les besoins des patients-familles en situation de fin de vie à l'USI, la contribution de ces études a été jugée suffisante pour guider les travaux.

Stratégie de recrutement. Le projet a été communiqué aux membres de l'équipe de l'USI par une lettre d'invitation dans laquelle figuraient le but, le déroulement et les diverses modalités de communication avec les principaux investigateurs du projet. Les personnes intéressées à participer étaient invitées à communiquer avec la monitrice.

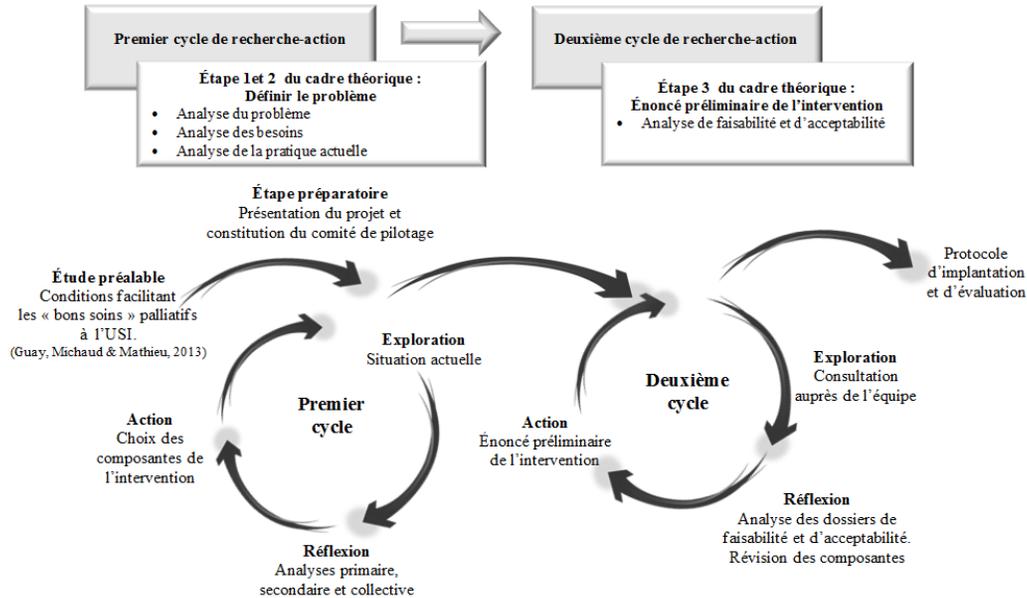


Figure 1. Schématisation globale du processus de développement de l'intervention.

Celle-ci, représentante du groupe de soignants au sein du comité de pilotage, était responsable de faire signer le formulaire de consentement, de distribuer le questionnaire sociodémographique et de déterminer le moment de l'entrevue en fonction des disponibilités des participants. Considérant l'importance de l'expérience clinique, le seul critère d'exclusion pour cette étape était d'avoir cumulé moins d'un mois d'expérience au sein d'une USI. Un montant forfaitaire a été accordé à chaque participant afin de dédommager les inconvénients encourus par leur participation. Au total, 17 personnes de l'équipe soignante de l'USI ont été recrutées (infirmières (n = 12); médecins (n = 2); pharmaciens (n = 2) et intervenant spirituel (n = 1).

Stratégie de collecte de données. Des entrevues individuelles semi-dirigées et audio-enregistrées ont été retenues comme principale modalité de collecte de données. Des vignettes cliniques (n = 3) élaborées dans le cadre de la première étude (Guay, Michaud, & Mathieu, 2011, 2013) ont été utilisées pour favoriser les discussions. Une vignette est « un bref scénario présenté à des participants en vue d'obtenir leurs réactions à un événement ou une situation » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 505). Ces vignettes décrivent des situations vécues par les infirmières de ce milieu, mettant en évidence les éléments correspondant aux conditions facilitant l'approche palliative. Cette stratégie a permis d'explorer la situation actuelle et d'identifier l'écart qui sépare la situation réelle de la situation idéale selon la perspective des différents participants.

Pour combler cet écart, les participants étaient invités à formuler des propositions d'interventions à la suite de questions ouvertes telles que : « Quelles sont vos suggestions qui, selon votre perspective, pourraient améliorer la situation? » Les entrevues individuelles, d'une durée de 40 à 60 minutes, ont été menées par la première auteure (DG) en utilisant le guide d'entrevue élaboré pour chaque vignette. Les entretiens se sont déroulés à l'USI, au moment choisi par les participants, et la majorité (n = 16) a accepté que la séance soit audio-enregistrée. Le contenu intégral des entrevues a ensuite été transcrit par une secrétaire indépendante au projet.

Phases d'analyse réflexive

Comme illustrées à la Figure 2, trois activités ont été réalisées lors de la phase d'analyse réflexive de ce premier cycle, soit l'analyse primaire, l'analyse enrichie des résultats et l'analyse collective.

Analyse réflexive primaire. En accord avec le comité de pilotage, ce premier niveau d'analyse a été réalisé par l'équipe de recherche (auteurs) et s'est déroulé comme suit. Après l'écoute de l'enregistrement de l'entrevue et de sa transcription, la lecture du verbatim et du journal de bord, un procédé de codage et de catégorisation a conduit à la rédaction d'un premier résumé, lequel a été acheminé à chaque participant pour des fins de validation. Mis à part quelques modifications linguistiques, tous les participants ont confirmé l'analyse produite et deux participants ont bonifié leur témoignage.

Analyse réflexive enrichie. Respectant la seconde étape du cadre théorique de van Meijel et al. (2004), l'analyse enrichie avait pour objectif de bonifier les résultats obtenus par la contribution de la recherche afin de situer la contribution potentielle qu'une nouvelle étude pourrait offrir envers le phénomène d'intérêt. Cette activité s'est déroulée de manière continue, nourrie par les thèmes émergents des analyses. En raison de l'abondance de données publiées sur ce sujet depuis les 15 dernières années, trois synthèses documentaires résumées sur une page ont été rédigées par la chercheuse principale. Cette stratégie a été retenue afin de communiquer, clairement et rapidement, un récapitulatif d'écrits scientifiques appuyant les résultats obtenus. Une première résume les besoins et expériences des patients-familles en situation de fin de vie à l'USI. La seconde regroupe les études portant sur la structure des soins intensifs, c'est-à-dire les règles de fonctionnement formelles et informelles. La troisième traite des différents processus de soins répertoriés dans les écrits. Un rapport préliminaire ainsi qu'une première version des synthèses documentaires, élaborées en fonction des entrevues analysées (n = 14), ont ensuite été acheminés aux membres du comité de pilotage.

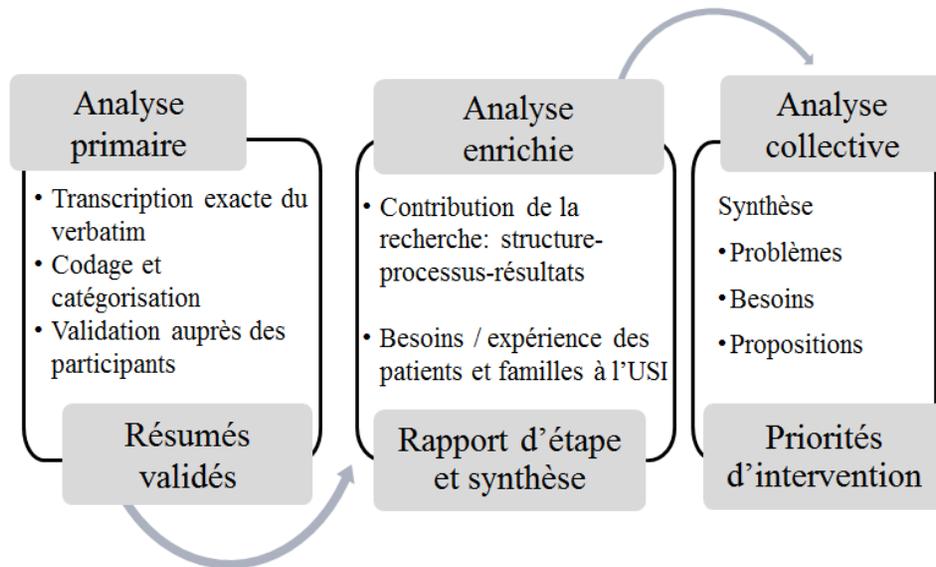


Figure 2. Schématisation du processus d'analyse.

Analyse réflexive collective. Les membres du comité de pilotage se sont réunis afin de valider l'analyse primaire des entrevues réalisées et procéder à l'analyse collective des principaux problèmes et besoins identifiés ainsi que des suggestions formulées par l'équipe. D'une durée de 90 minutes, cette rencontre était structurée autour de la présentation des résultats préliminaires sous forme de tableaux-synthèses, lesquels regroupaient les résumés préalablement validés par les participants (N = 17). Les échanges ont permis aux membres d'apporter quelques précisions et de clarifier certains énoncés favorisant ainsi une compréhension commune de la situation actuelle telle que vécue selon différentes perspectives. De manière générale, les problèmes et besoins identifiés semblaient déjà connus des membres du comité de pilotage et tous ont apprécié les suggestions formulées par les participants. Au terme de cette séance, certaines phrases ont été reformulées et quelques corrections linguistiques ont été apportées au rapport préliminaire. Ce rapport a ensuite été déposé dans la salle des employés et discuté lors d'une réunion départementale afin d'assurer la transparence du processus de recherche et de favoriser l'appropriation des résultats par l'équipe.

Phase d'action

Suivant une période d'appropriation de ces résultats par l'équipe de l'unité de soins intensifs, les membres du comité de pilotage se sont de nouveau réunis lors d'une séance de travail. Cette rencontre, d'une durée de deux heures, a permis de clairement définir le problème et de décider collectivement des composantes de l'intervention à

partir des suggestions proposées par les membres de l'équipe et de l'état actuel des connaissances scientifiques. Seuls les résultats soutenant le choix des composantes de l'intervention, appuyés d'extraits significatifs, seront présentés. Les résultats complets émergeant des entrevues réalisées lors de cette phase sont communiqués dans une autre publication.

Les membres du comité de pilotage ont d'abord collectivement convenu que cette intervention devrait privilégier le rehaussement des compétences de l'équipe interne en améliorant la communication entre les membres de l'équipe de l'USI et les patients-familles : « Je crois qu'aux soins intensifs, ça devrait être les intensivistes qui font les soins palliatifs seulement... Ça serait plus facilitant si l'équipe développait une philosophie au lieu d'avoir des consultations en soins palliatifs » (Béatrice)². Au terme des discussions, trois composantes ont été retenues à partir des suggestions des membres de l'équipe pour le développement de cette intervention de communication interdisciplinaire.

La première proposait une activité de formation afin d'atténuer les malaises entourant les situations de fin de vie à l'USI et sensibiliser l'équipe aux principes de l'approche palliative contextualisée aux soins intensifs. Cette composante constitue un besoin largement exprimé par les participants et représente un important changement dans le milieu à l'étude puisqu'aucun contenu traitant spécifiquement des soins en fin de vie ou du soutien aux proches endeuillés n'était formellement abordé dans le programme d'orientation des nouveaux employés, ni dans les activités de formation en cours d'emploi au moment de l'étude : « Moi, j'ai appris sur le tas... je n'ai jamais eu de formation là-dessus » (Cassandra). La suggestion des participants que cet atelier de formation soit également interdisciplinaire est bien résumée par les propos de cette participante :

Je pense que ça devrait être accessible à tout le monde, que les gens soient familiarisés avec ce principe de fin de vie... Que tout le monde ait la même formation... ça diminuerait les réticences et, à ce moment-là, avoir une mission de sauver des vies ne serait plus un obstacle aussi important (Annie).

À cette composante éducative s'ajoute une composante interdisciplinaire proposant de mettre en place une structure de rencontres favorisant l'élaboration d'objectifs communs et un plan d'intervention interdisciplinaire (PII) : « Tenir le même discours pour que les gens, peu importe le professionnel, aient le même son de cloche, partagent le même plan de match » (Brigitte). Sur le plan organisationnel, cette composante diffère également de la pratique actuelle puisque dans le milieu à l'étude, des rencontres d'équipe sont plutôt multidisciplinaires³, informelles et irrégulières. Généralement amorcées et animées par les médecins, les discussions de cas ont lieu en fonction des besoins ponctuels et de la disponibilité de l'équipe médicale.

Enfin, une composante familiale a également été retenue par le comité de pilotage afin d'améliorer la structure, le processus et la documentation des rencontres familiales. « Un des problèmes, c'est qu'on permet aux gens d'avoir des informations n'importe quand... il n'y a pas de structure de communication » (Camille). Sur ce point, le déroulement et la structure actuelle des rencontres familiales sont variables en fonction des intensivistes. Ces rencontres sont principalement planifiées par l'équipe médicale ou à la demande de la famille et ont lieu dans le bureau du médecin. « Ces rencontres "dernière minute" ne permettent pas une bonne préparation de la famille ni de l'équipe... trop souvent elles ont lieu en urgence » (carnet de recherche). De plus, le rôle de l'infirmière n'est pas clairement établi et les conclusions de ces rencontres sont peu documentées.

Au terme de la phase d'action, un responsable pour chacune des composantes a ensuite été nommé parmi les membres du comité de pilotage afin de valider les choix retenus par le comité et explorer la faisabilité du changement proposé en évaluant l'ensemble des opportunités et des contraintes organisationnelles locales. Le choix des responsables s'est effectué sur une base volontaire et en fonction de l'intérêt de chacun. Ainsi, la monitrice clinique a été nommée responsable de la composante éducative, la responsabilité de la composante interdisciplinaire a été partagée par la chef de service et l'infirmière conseillère-cadre. Enfin, l'infirmière représentant le groupe de soignants a pour sa part été nommée responsable de la composante familiale. Ce premier cycle de recherche-action a clairement permis de définir le problème, de recueillir les suggestions d'intervention selon la perspective des membres de l'équipe et de sélectionner les composantes de l'intervention, ce qui en constitue le devis préliminaire.

Deuxième cycle de recherche-action

Le second cycle de recherche-action visait deux principaux objectifs. Le premier correspond à la troisième étape du cadre théorique et proposait d'opérationnaliser les composantes de l'intervention retenue par le comité de pilotage. Quant au second, il visait à concevoir un protocole d'intervention à soumettre pour approbation éthique en vue de procéder par la suite à l'implantation et l'évaluation de l'intervention. Tout comme pour le premier cycle, cette section présentera les activités réalisées ainsi que les principaux résultats obtenus lors des phases d'exploration-réflexion-action.

Phase d'exploration

Les responsables de chaque composante ont d'abord réalisé des consultations individuelles et informelles auprès des membres de l'équipe de l'USI afin d'explorer la faisabilité et l'acceptabilité de chaque composante de l'intervention. Le rôle de la chercheuse principale consistait principalement à offrir du soutien et de la disponibilité aux différents responsables. Puisque cette phase a nécessité plusieurs rencontres informelles, une structure de comité de pilotage « restreint » s'est progressivement

développée entre les responsables des différentes composantes. Ceux-ci étaient invités à communiquer avec la chercheuse, soit par courriel ou téléphone, et à transmettre tout document jugé contributif à l'avancement du projet afin de documenter le processus de coconstruction.

Composante éducative

La démarche consultative individuelle et informelle auprès des membres de l'équipe de l'USI concernant cette composante a d'abord confirmé le besoin de formation. Un sondage proposant divers thèmes ainsi que les stratégies pédagogiques envisageables dans le milieu à l'étude a ensuite été élaboré par la monitrice clinique, responsable de cette composante, en collaboration avec la chercheuse principale. Bien que la proposition d'offrir une formation interdisciplinaire ait été initialement retenue par le comité de pilotage, le besoin de solidifier d'abord les bases de la communication intra disciplinaire et de rehausser le leadership infirmier a conduit ces dernières à suggérer de limiter l'offre de formation à l'équipe des infirmières. Pour ce groupe, bénéficier de cette activité de formation à l'extérieur des heures de travail et rémunérée constituait le principal critère d'acceptabilité. L'exploration des conditions de faisabilité a, pour sa part, conduit à la proposition de ne pas ajouter de formation, mais plutôt d'inscrire ce thème à la programmation annuelle.

Composante interdisciplinaire

Le choix de cette composante a été favorablement accueilli par l'équipe lors des consultations individuelles informelles. Des documents proposant une structure de rencontre interdisciplinaire avaient d'ailleurs été amorcés par la monitrice clinique et la chef de service avant la présente étude, témoignant ainsi d'une préoccupation soulevée depuis déjà quelque temps dans ce milieu. Lors de cette phase exploratoire, les membres du comité restreint ont été informés par la conseillère-cadre qu'un projet institutionnel d'implantation d'un PII, accompagné d'ateliers de formation, était en développement. Considérant que cette initiative correspondait également à un besoin clairement exprimé par les membres de l'USI, ce projet a été perçu comme une opportunité de documenter le processus d'implantation et d'utiliser les outils développés par l'établissement.

Composante familiale

Le choix de cette composante a suscité de profondes réflexions lors des consultations individuelles. Tout en réaffirmant la pertinence de cette composante, des réserves ont été émises verbalement, surtout par l'équipe des infirmières, quant au moment d'intégrer ce changement dans l'équipe. En effet, l'ampleur des changements souhaités (structure, déroulement, documentation, présence de l'infirmière...) nécessitait une importante réorganisation du travail et cette composante a été considérée, par l'équipe, comme prématurée au moment de l'étude.

Phase réflexive

Cette phase a conduit à la révision des composantes de l'intervention par le comité de pilotage lors d'une rencontre visant à faire le suivi et le bilan des dossiers d'acceptabilité et de faisabilité réalisés par les responsables des composantes initialement retenues. La décision d'offrir de la formation seulement aux infirmières a été retenue en prenant en compte les motifs fournis par l'équipe. Ce choix s'est appuyé à la fois sur le respect de la structure de formation actuelle à l'USI et sur la volonté d'assurer la pérennité de cette composante, puisque cette dernière sera intégrée aux activités d'orientation des infirmières. Pour sa part, la décision de limiter la durée de la formation à deux heures repose sur la disponibilité du personnel et respecte le contexte de restrictions budgétaires qui prévaut actuellement dans le milieu. Enfin, les données du sondage (n = 15 participants) compilées par la chercheuse principale révèlent qu'un atelier de formation interactif, à partir d'un cas clinique réel, constitue la modalité pédagogique privilégiée par les répondants. Quatre thèmes ont été identifiés comme prioritaires dans le sondage auprès de l'équipe et par les membres du comité de pilotage, soit les principes et la philosophie de l'approche palliative intégrée (incluant les principales trajectoires de fin de vie), les principes d'interdisciplinarité, les enjeux éthiques et la pharmacothérapie propre à la fin de vie. En ce qui concerne le développement du contenu de cette formation, le comité propose que les concepteurs soient également les formateurs et que ces ressources soient des membres de l'équipe de l'USI afin de rehausser la cohésion et soutenir l'appropriation du processus de recherche. La composante interdisciplinaire a également été maintenue par le comité de pilotage et soutenue par l'intention de l'organisation de développer une culture de collaboration interprofessionnelle. En ce qui concerne le développement de cette composante, plusieurs éléments ont été proposés par l'équipe et résumés par la responsable de cette composante. Enfin, les arguments soulevés par l'équipe en ce qui concerne la composante familiale ont conduit à la décision consensuelle de reporter cette composante. Ainsi, au terme de cette phase, la décision de retenir deux composantes pour ce projet a été collectivement entérinée par l'ensemble des membres du comité de pilotage.

Phase d'action

Cette phase complète le deuxième cycle de la présente recherche-action et visait à construire l'intervention et à rédiger le protocole pour son implantation et son évaluation. Ces travaux ont nécessité plusieurs communications et rencontres en dyades afin de développer le soutien visuel (PowerPoint) de l'atelier de formation et de compléter les divers documents et formulaires du protocole. Priorisant les thèmes qui ressortent du sondage auprès de l'équipe, le contenu de l'atelier de formation, divisé en deux parties, a été développé en collaboration avec la monitrice clinique, l'équipe de pharmaciens et une ressource en éthique clinique. La première partie propose un

contenu théorique et la seconde une discussion entourant un cas clinique réel. Pour l'élaboration de l'étude de cas, un patient préférablement atteint d'une condition particulièrement complexe ayant séjourné plus de 30 jours à l'USI a été suggéré afin de mettre en application l'outil de communication (soit un PII) devant être éventuellement implanté dans l'hôpital.

De son côté, le développement de la composante interdisciplinaire a davantage porté sur la structure des rencontres d'équipe. Ainsi, il a été suggéré que ces tournées soient hebdomadaires, d'une durée approximative de 30 à 60 minutes et que tous les intervenants impliqués soient formellement invités. Il a également été proposé que les situations cliniquement complexes de séjours prolongés ainsi que les situations de pronostics réservés figurent parmi les critères de sélection des cas discutés ($n = 3-4/\text{rencontre}$). La proposition que ces rencontres soient animées par la chef d'unité ou l'assistante au supérieur immédiat (ASI) et que la situation soit présentée par l'infirmière responsable du patient a également fait l'objet d'un large consensus au sein du comité. Enfin, il a été suggéré que le PII indique clairement la contribution de chaque intervenant pour chaque patient discuté. La proposition que cette intervention soit évaluée en utilisant une approche d'étude de cas multiples ($n = 3$), choisis par le milieu, a également été entérinée par le comité de pilotage. Ainsi, la proposition de l'activité de formation et la mise en œuvre de la composante interdisciplinaire ont été discutées, négociées et rédigées en partenariat avec les responsables des différentes composantes et les membres du comité de pilotage. Le protocole d'implantation et d'évaluation ainsi construit et approuvé par l'équipe de recherche (auteurs) a été présenté au Comité d'éthique de la recherche (CER) en mars 2013 par la chercheuse principale, accompagnée d'un membre du comité de pilotage. Une affiche présentant la progression de cette étude a également été exposée dans la salle des employés ainsi que dans le couloir de l'hôpital accessible au public.

Discussion et réflexion

Cette section propose d'abord de discuter des composantes retenues par l'équipe à la lumière des écrits antérieurs. Nous porterons ensuite un regard réflexif sur le processus de coconstruction de l'intervention en ce qui a trait aux défis et aux stratégies mises en place afin de respecter chacun des principes-clés de la recherche-action, qui rappelons-le, sont la démocratie, la participation et l'appropriation du processus de recherche.

Le choix de développer une intervention visant à intégrer les principes de l'approche palliative au sein même de l'équipe de l'USI correspond au modèle intégratif proposé par Nelson et al., (2010). Bien que ce modèle soit grandement dépendant de la motivation et de l'engagement de l'équipe et des dirigeants, il serait, selon ces auteurs, susceptible d'être plus efficace que le modèle consultatif afin de surmonter les obstacles organisationnels et les enjeux culturels propres à chaque USI. Ce modèle est également cohérent avec l'approche palliative intégrée (ACSP, 2015)

puisqu'il vise le développement des compétences des intervenants et valorise la continuité des soins et de la relation thérapeutique, tout en ayant recours aux équipes de soins palliatifs spécialisés au besoin (Hua & Wunsch 2014; Quill & Abernethy, 2013).

L'inclusion d'une composante éducative est également largement soutenue par la littérature puisque le manque de formation figure parmi les principaux obstacles à l'intégration de l'approche palliative intégrée à l'USI, et ce, autant chez les infirmières que chez les médecins (Espinosa, Young, & Walsh, 2008; Visser, Deliens, & Houttekier, 2014). Bien qu'aucun consensus ne semble établi concernant la façon optimale de former ces deux groupes de professionnels, on observe une tendance à développer des stratégies éducatives interactives, multithèmes et interdisciplinaires dans plusieurs écrits (Conte, Scheja, Hjelmqvist, & Jirwe, 2015; Rose, Bonn, MacDonald, & Avila, 2012; Shaw, Davidson, Smilde, Sondoozi, & Agan, 2014). Or les raisons justifiant la décision de former d'abord les infirmières dans le cadre de cette étude rejoignent en partie celles évoquées dans l'étude de Krimshstein et ses collègues (2011). En effet, une approche disciplinaire a été privilégiée dans cette étude, et ce, même si l'activité visait l'interdisciplinarité. Cette étude visait spécifiquement à rehausser le rôle de l'infirmière au sein de l'équipe. Les auteurs estiment que cette première étape est nécessaire afin de préparer les infirmières en tant que membres actifs de l'équipe en situation de fin de vie à L'USI.

En ce qui concerne les thèmes retenus pour la composante éducative, la communication et le processus décisionnel en situation de pronostic sombre et en fin de vie figurent également parmi les thèmes de formation les plus fréquemment retenus à l'USI. La proposition de contextualiser la philosophie qui sous-tend l'approche palliative en fonction des différentes trajectoires à l'USI paraît particulièrement novatrice puisque cela est rarement explicité dans les études publiées. Sur le plan des stratégies pédagogiques, la combinaison de modules théoriques et de groupes de discussion privilégiée dans cette étude serait, selon une revue systématique réalisée par le groupe Cochrane (Forsetlund et al., 2009), plus efficace pour l'amélioration de la pratique professionnelle que ces deux modalités utilisées individuellement. Enfin, l'importance de faire appel à des formateurs issus du milieu afin de refléter les réalités contextuelles de l'USI corrobore également les travaux de Nelson et al. (2010).

Le développement d'une culture d'équipe et d'un fonctionnement interdisciplinaire obtient également un appui consensuel du côté des écrits portant sur le sujet à l'USI. Un cadre de référence structurant le travail d'équipe à l'USI a d'ailleurs été élaboré par Reader, Flin, Mearns et Cuthbertson (2009) et des indicateurs de qualité concernant le plan d'intervention ont récemment été proposés afin de guider la tenue des rencontres interdisciplinaires à l'USI (Ten Have et al., 2013). Parmi les interventions visant la mise en place de tournées interdisciplinaires, notons que

l'élaboration d'objectifs communs ainsi que celles visant l'amélioration des compétences grâce à la formation seraient les plus efficaces selon la revue systématique réalisée par Dietz et ses collègues (2014).

Retour réflexif sur le processus de coconstruction de l'intervention

Notons d'abord que les activités réalisées lors de l'étape préparatoire ont permis de confirmer la pertinence de cette démarche au sein de l'équipe. Comme l'explique Pourtois et al. (2013), cette étape est essentielle afin de bien préparer le terrain à l'étude, connaître les acteurs-clés et créer des liens de confiance réciproques. Puisque ce projet émanait d'un besoin clairement exprimé par les participants de l'étude précédente, le thème (l'intégration de l'approche palliative) choisi par le milieu lui-même avait donc « du sens » pour la majorité des membres de cette équipe. Le caractère novateur et émancipatoire de la méthode a également été favorablement accueilli, surtout par les soignants, traditionnellement plus discrets. Il importe toutefois de préciser que cette étape a aussi permis d'identifier d'importantes résistances, surtout parmi l'équipe médicale, car pour certains, ce projet était « culturellement » incompatible avec la mission des soins intensifs. L'inclusion de cette perspective au sein du comité de pilotage tout au long de l'étude a donc été perçue comme un moyen d'assurer la multiplicité des points de vue et de préserver l'identité collective de cette équipe.

La composition du comité de pilotage a également présenté quelques défis quant au respect du principe démocratique de la recherche-action. En effet, l'historique relationnel et la résistance au changement de certains individus du groupe de gestionnaires ont accentué la perception de contrôle par ce groupe, allant ainsi à l'encontre de ce principe (Nancarrow, Booth, Ariss, Smith, Enderby, & Roots, 2013). Cette dynamique a été discutée et s'est avérée particulièrement constructive sur le plan de l'apprentissage collectif. En effet, l'analyse de cette affiliation a permis au comité de pilotage de réaliser l'importance de placer les objectifs de l'étude au centre du projet et non ceux des acteurs, puisque les objectifs de chacun peuvent être alimentés par des motivations, des champs d'intérêt et des finalités plus individuelles que collectives (Pourtois et al., 2013).

D'autres importants changements dans la composition du comité de pilotage ont également influencé le déroulement de l'étude. L'arrivée d'une nouvelle gestionnaire ainsi que la réaffectation de la conseillère-cadre à des tâches administratives ont eu pour conséquences de fragiliser la stabilité du comité de pilotage et ralenti le rythme de l'étude. Enfin, le départ de certains membres pour des raisons personnelles (santé, grossesse) a mené le groupe à se doter d'une stratégie de substitution. Souhaitant préserver le climat collaboratif, le choix de privilégier des membres substitués plus « neutres », c'est-à-dire des personnes ni convaincues ni réfractaires au changement, a

été retenu par le comité de pilotage. Cette décision a eu comme résultats de rétablir l'équilibre décisionnel tout en bénéficiant d'une variété de perspectives.

Parmi les stratégies ayant suscité la participation et l'engagement de l'équipe, soulignons, d'entrée de jeu, le discours mobilisateur des membres du comité de pilotage (cochercheurs) et le recours à des leaders positifs. Il importe toutefois de préciser qu'en raison d'un mode de fonctionnement hiérarchique et de la persistance d'une conception de recherche classique, la clarification des rôles a été nécessaire à quelques reprises afin de promouvoir l'approche ascendante (*bottom up*) auprès de ce groupe. La mise en valeur du savoir clinique comme source de savoir a permis de rehausser le sentiment d'appartenance des acteurs terrain et favoriser leur participation. Le rôle de facilitateur, assumé par la chercheuse principale, a également nécessité de fréquents rappels afin que cette dernière ne soit pas perçue par l'équipe comme responsable du projet. Comme le soulignent Smith, Bratini, Chambers, Jensen et Roméro (2010), il importe de demeurer vigilant envers cet aspect tout au long du projet puisque le statut de leader classiquement associé au chercheur est parfois tenace dans les milieux cliniques. Enfin, la compréhension du rôle de cochercheurs s'est progressivement clarifiée en cours d'étude et négociée en fonction des différentes étapes du projet. Notons que les caractéristiques relationnelles entre la chercheuse et le milieu constituent également un élément contributif au bon déroulement de l'étude. Ayant eu le privilège de s'imprégner des us et coutumes locaux lors de l'étude antérieure, la chercheuse principale (DG) était connue du milieu et connaissait le mode de fonctionnement ainsi que la structure hiérarchique locale. Cette connaissance mutuelle a permis de créer un climat favorable au changement, respectueux du rythme du milieu, et a eu pour effet de minimiser le caractère intrusif de la recherche-action (Pourtois et al., 2013).

Enfin, plusieurs stratégies ont été mises en place afin de promouvoir **l'appropriation** du processus de changement et des résultats. Notons que la diffusion du rapport d'étape faisant état de la compréhension collective du problème vécu par les membres de l'équipe ainsi que les suggestions d'amélioration émergeant des acteurs locaux a assurément contribué à l'intégration de ce principe. Les choix retenus ont ainsi été réfléchis collectivement en considérant à la fois les contraintes et les leviers locaux, mais aussi en étant conscients de l'impact que ces changements pourraient avoir sur la collectivité.

Conclusion

Le processus de coconstruction de cette intervention a nécessité deux cycles de recherche-action. La description du processus évolutif ayant mené au choix des composantes, appuyé sur une rigoureuse analyse des besoins et de la réalité locale, constitue une contribution particulièrement intéressante sur le plan du développement du savoir. Comme suggérée par Savoie-Zajc (2012), la stratégie de décrire de manière

chronologique des activités réalisées durant chaque cycle d'exploration-réflexion-action nous paraît efficace pour traduire la dynamique du processus ayant mené à la coconstruction de l'intervention. Nous croyons toutefois que la phase dite « réflexive » ne permet pas de rendre justice à la présence de réflexivité tout au long du processus. En plaçant le groupe en position d'acteur engagé, la nature itérative du processus de recherche a permis aux acteurs terrain de comprendre leur propre réalité, d'apprendre et de construire leur propre savoir et d'agir sur leur propre avenir.

Notes

¹ L'organisation des soins intensifs est structurée selon deux modèles. Dans le modèle « ouvert », les patients sont admis à l'USI par le médecin traitant et ce dernier devra à la fois assumer la responsabilité de ce patient tout en maintenant ses activités professionnelles à l'extérieur de l'USI. Dans ce modèle, la contribution de l'intensiviste est ainsi électorale et sur une base consultative. Par contre, dans une structure d'unité « fermée », l'admission ainsi que la responsabilité des soins pour toute la durée du séjour du patient sont transférées à l'intensiviste et ce dernier exerce généralement une pratique exclusive à l'USI (Gutsche & Kohl, 2007).

² Par souci de confidentialité et pour protéger l'anonymat, un prénom fictif féminin a été attribué à chacun des participants, sans égard au genre. La première lettre du nom (A, B ou C) correspond à la vignette analysée. Par exemple, Annie a analysé la vignette A.

³ Dans le cadre de cette étude, la définition des concepts de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité proposée par Sheehan, Robertson et Ormond (2007) a été retenue. Ainsi, dans une équipe multidisciplinaire, les membres travaillent en parallèle, les informations sont transmises aux uns et aux autres, sans toutefois développer une compréhension commune des enjeux pouvant influencer la situation. Par contre, une équipe interdisciplinaire se caractérise par un langage inclusif, un partage continu d'informations et une approche de travail collaboratif vers un but commun.

Références

- Aslakson, R. A., & Bridges, J. P. (2013). Assessing the impact of palliative care in the intensive care unit through the lens of patient-centered outcomes research. *Current Opinion in Critical Care*, 19(5), 504-510.
- Association canadienne de soins palliatifs (ACSP). (2015, Mars). *Cadre national « Aller de l'avant » : feuille de route pour l'intégration de l'approche palliative*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à <http://www.integrationdessoinspalliatifs.ca/media/60047/TWF-framework-doc-Fr-2015-final-April1.pdf>

- Clarke, E., Curtis, R., Luce, J. M., Levy, M., Danis, M., Nelson, J., & Solomon, M. Z. (2003). Quality indicators for end-of-life in intensive care unit. *Critical Care Medicine*, 31(9), 2255-2262.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2014, Décembre). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00cc3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69
- Conte, H., Scheja, M., Hjelmqvist, H., & Jirwe, M. (2015). Exploring teams of learners becoming « WE » in the intensive care unit – A focused ethnographic study. *BMC Medical Education*, 15(1), 1-11.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice : A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(50). Repéré à <http://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-4-50>
- Davidson, J. E., Powers, K., Hedayat, K. M., Tieszen, M., Kon, A. A., Shepard, E., ... Armstrong, D. (2007). Clinical practice guidelines for support of the family in the patient-centered intensive care unit : American College of critical care medicine task force 2004-2005. *Critical Care Medicine*, 35(2), 605-622.
- Dietz, A. S., Pronovost, P. J., Mendez-Tellez, P. A., Wyskiel, R., Marsteller, J. A., Thompson, D. A., & Rosen, M. A. (2014). A systematic review of teamwork in the intensive care unit : What do we know about teamwork, team tasks, and improvement strategies? *Journal of Critical Care*, 29(6), 908-914.
- Espinosa, L., Young, A., & Walsh, T. (2008). Barriers to intensive care unit nurses providing terminal care : An integrated literature review. *Critical Care Nursing Quarterly*, 31(1), 83-93.
- Flemming, K., Adamson, J., & Atkin, K. (2008). Improving the effectiveness of interventions in palliative care : Potential role of qualitative research in enhancing the evidence of randomized controlled trials. *Palliative Medicine*, 22, 123-131.
- Forsetlund, L., Bjørndal, A., Rashidian, A., Jamtvedt, G., O'Brien, M. A., Wolf, F., ... Oxman, A. D. (2009). Continuing education meetings and workshops : Effects on professional practice and health care outcomes. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2.

- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de la recherche; méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Guay, D., Michaud, C., & Mathieu, L. (2011). De « bons soins » palliatifs aux soins intensifs : une perspective infirmière. *Recherche en soins infirmiers*, 105, 31-43.
- Guay, D., Michaud, C., & Mathieu, L. (2013). Conditions facilitant les « bons soins » palliatifs aux soins intensifs selon la perspective infirmière. *Recherche en soins infirmiers*, 112, 61-75.
- Gutsche, J. T., & Kohl, B. A. (2007). Who should care for intensive care unit patients? *Critical Care Medicine*, 35(2), S18-S23.
- Hansen, B. S., & Severinsson, E. (2009). Dissemination of research-based knowledge in an intensive care unit – A qualitative study. *Intensive & Critical Care Nursing*, 25(3), 147-154.
- Hua, M., & Wunsch, H. (2014). Integrating palliative care in the ICU. *Current Opinion in Critical Care*, 20(6), 673-680.
- Krimshstein, N. S., Luhrs, C. A., Puntillo, K. A., Cortez, T. B., Livote, E. E., Penrod, J. D., & Nelson, J. E. (2011). Training nurses for interdisciplinary communication with families in the intensive care unit : An intervention. *Journal of Palliative Medicine*, 14(12), 1325-1332.
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11(19). Repéré à <http://human-resources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4491-11-19>
- Nelson, J. E., Baskett, R., Boss, R. D., Brasel, K., Campbell, M. L., Cortez, T. B., ... Weissman, D. E. (2010). Models for structuring a clinical initiative to enhance palliative care in the intensive care unit : A report from the IPAL-ICU. *Critical Care Medicine*, 38(9), 1765-1772.
- Opina-Tascon, G. A., Luiz Büchele, G., & Vincent, J. L. (2008). Multicenter randomized controlled trials evaluating mortality in intensive care : Doomed to fail. *Critical Care Medicine*, 36(4), 1311-1322.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 15, 25-35.
- Quill, T. E., & Abernethy, A. P. (2013). Generalist plus specialist palliative care – creating a more sustainable model. *The New England Journal of Medicine*, 368(13), 1173-1175.

- Rangachari, P., Rissing, P., & Rethemeyer, K. (2013). Awareness of evidence-based practices alone does not translate to implementation: Insights from implementation research. *Quality Management in Health Care, 22*(2), 117-125.
- Reader, T. W., Flin, R., Mearns, K., & Cuthbertson, B. H. (2009). Developing a team performance framework for the intensive care unit. *Critical Care Medicine, 37*(5), 1787-1793.
- Rose, C., Bonn, A., MacDonald, K., & Avila, S. (2012). Interdisciplinary education on discussing end-of-life care. *Dimensions of Critical Care Nursing, 31*(4), 236-240.
- Rusinová, K., Pochard, F., Kentish-Barnes, N., Chaize, M., & Azoulay, E. (2009). Qualitative research: Adding drive and dimension to clinical research. *Critical Care Medicine, 37*(1), S140-S146.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire de l'écriture: quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives, Hors-série, 13*, 73-89.
- Shang, M., & Jancarik, A. (2014). Soins palliatifs et de fin de vie en centres hospitaliers: recension de pratiques. Longueuil: Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie.
- Shaw, D. J., Davidson, J. E., Smilde, R. I., Sondoozi, T., & Agan, D. (2014). Multidisciplinary team training to enhance family communication in the ICU. *Critical Care Medicine, 42*(2), 265-271.
- Sheehan, D., Robertson, L., & Ormond, T. (2007). Comparison of language used and patterns of communication in interprofessional and multidisciplinary teams. *Journal of Interprofessional Care, 21*(1), 17-30.
- Sinuff, T., Muscedere, J., Adhikari, N. J., Stelfox, H. T., Dodek, P., Heyland, D. K., ... Garland, A. (2013). Knowledge translation interventions for critically ill patients: A systematic review. *Critical Care Medicine, 41*(11), 2627-2640.
- Smith, L., Bratini, L., Chambers, D.-A., Jensen, R. V., & Romero, L. (2010). Between idealism and reality: Meeting the challenges of participatory action research. *Action Research, 8*(4), 407-425.
- Stringer, E. S. (2007). *Action research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ten Have, E. M., Hagedoorn, M., Holman, N. D., Nap, R. E., Sanderman, R., & Tulleken, J. E. (2013). Assessing the quality of interdisciplinary rounds in the intensive care unit. *Journal of Critical Care, 28*(4), 476-482.

- Teno, J. M., Gozalo, P. L., Bynum, J. W., Leland, N. E., Miller, S. C., Morden, N. E., ... Mor, V. (2013). Change in end-of-life care for Medicare beneficiaries : Site of death, place of care, and health care transitions in 2000, 2005, and 2009. *Journal of the American Medical Association*, 309(5), 470-477.
- Truog, R. D., Campbell, M. L., Curtis, J. R., Haas, C. E., Luce, J. M., Rubenfeld, G. D., ... Kaufman, D. C. (2008). Recommendations for end-of-life care in the intensive care unit : A consensus statement by the American College [corrected] of Critical Care Medicine. *Critical Care Medicine*, 36(3), 953-963.
- van Meijel, B., Gamel, C., van Swieten-Duijfjes, B., & Grypdonck, M. H. F. (2004). The development of evidence-based nursing interventions : Methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing*, 48(1), 84-92.
- Vincent, J. (2010). We should abandon randomized controlled trials in intensive care unit. *Critical Care Medicine*, 38(10), S534-S538.
- Visser, M., Deliens, L., & Houttekier, D. (2014). Physician-related barriers to communication and patient and family-centred decision making towards the end of life in intensive care : A systematic review. *Critical Care*, 18(6), 604. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4258302/>
- Weled, B. J., Adzhigirey, L. A., Hodgman, T. M., Brill, R. J., Spevetz, A., Kline, A. M., ... Wheeler, D. S. (2015). Critical care delivery : The importance of process of care and ICU structure to improved outcomes: an update from the American College of critical care medicine task force on models of critical care. *Critical Care Medicine*, 43(7), 1520-1525.

Diane Guay, inf., est doctorante en sciences cliniques à l'Université de Sherbrooke. L'humanisation des soins ainsi que le rehaussement de la pratique infirmière en matière de soins palliatifs constituent ses principaux champs d'intérêt en recherche. Elle privilégie les méthodes de recherche qualitative et s'intéresse au développement d'interventions infirmières.

Cécile Michaud, inf., Ph. D., est professeure associée à l'École des sciences infirmières de la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. La recherche clinique et appliquée, les approches qualitatives et innovantes, la formation infirmière figurent parmi ses principaux centres d'intérêt en recherche.

Luc Mathieu, inf., DBA, est professeur titulaire et directeur académique au Centre de formation continue de l'Université de Sherbrooke. Ses champs d'intérêt en recherche portent sur la gestion des connaissances, le développement, l'implantation et l'évaluation des systèmes d'information clinique, ainsi que les communautés virtuelles de pratique.

***Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2016***

**Une étude de cas comme stratégie de recherche
pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre
d'élèves du primaire**

Matthias Pepin, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Cet article présente un condensé de thèse de doctorat qui a pris la forme d'une étude de cas unique pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves de deuxième année du primaire, à travers le suivi d'un projet de création d'un magasin de fournitures scolaires. Le compte-rendu de la démarche doctorale sera l'occasion de montrer que l'étude de cas peut être considérée comme une stratégie de recherche à part entière, en documentant les décisions qui ont été prises au fil de la recherche.

Mots clés

ÉTUDE DE CAS, ENTREPRENEURIAT SCOLAIRE, JOHN DEWEY, APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL, THÉORIE DE L'ENQUÊTE

Introduction

L'étude de cas est une stratégie de recherche contestée qui alimente les débats entre spécialistes depuis plusieurs décennies (Yin, 1984). Beaucoup de chercheurs étiquettent leur recherche comme relevant de l'étude de cas, sous prétexte d'adopter

Note de l'auteur : Cet article présente un condensé de thèse de doctorat en psychopédagogie réalisé à l'Université Laval, sous la direction du professeur Serge Desgagné. Financée par une bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand Bombardier du CRSH (2010-2013), cette thèse a été récompensée par le 1^{er} *Prix d'excellence à la diplomation - Doctorat* de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour l'année 2014-2015, le *Tableau d'honneur de la Faculté des études supérieures et postdoctorales* de l'Université Laval (2015) et le 2^e *Prix de thèse Sphinx 2015* (France).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 36(1), pp. 135-158.
VISITE DANS L'ARRIÈRE-SCÈNE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2017 Association pour la recherche qualitative

une perspective compréhensive, dans le cadre limité d'un cas spécifique (Brown, 2008). Cette justification n'est pas erronée, mais apparaît dans le même temps insuffisante : d'une part, toute recherche qualitative est par nature compréhensive (Creswell, 2007), d'autre part, l'étude de cas peut aussi s'appuyer sur une épistémologie post-positiviste et recourir à des méthodes quantitatives ou mixtes (Verschuren, 2003; Yin, 1984). La faiblesse des argumentations déployées pour justifier le recours à l'étude de cas fait dire à certains auteurs que toute recherche qualitative pourrait *a priori* être considérée comme une étude de cas plus ou moins élaborée (Stake, 2008), voire que l'appellation devrait purement et simplement être délaissée (Tight, 2010).

Notre intention pour ce texte est double : présenter une version abrégée de notre recherche de doctorat comme fil conducteur, mais également, à travers cet exposé, dépasser une vision de l'étude de cas parfois perçue comme un fourre-tout méthodologique (Merriam, 2009). La prétention n'est pas tant de contribuer dans l'absolu aux débats portant sur l'étude de cas que de faire voir qu'on peut la considérer comme une stratégie de recherche à part entière. C'est sous cet angle que nous rendrons compte de notre démarche de thèse de doctorat (Pepin, 2015), réalisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, qui a effectivement pris la forme d'une étude de cas unique, et par ailleurs collaborative, pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre en milieu scolaire. Nous verrons qu'un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans) et leur enseignante ont été suivis pendant une année scolaire complète dans l'aventure qui consistait à créer un magasin de fournitures scolaires dans leur école; ce projet s'inscrivait dans le domaine de l'entrepreneuriat du Programme de formation de l'école québécoise.

Nous exposerons, dans un premier temps, les grandes lignes de notre problématique de recherche. Nous préciserons, dans un deuxième temps, les paramètres de réalisation de notre étude de cas, appuyés par les écrits portant sur le sujet. Nous déploierons, dans un troisième temps, les procédures d'analyse qu'appelle l'étude de cas pour en venir, dans un quatrième temps, à présenter les principaux résultats de notre recherche qui permettent d'éclairer l'apprentissage à s'entreprendre des élèves. La conclusion portera sur la dimension collaborative de notre étude de cas.

Situer la problématique de la recherche à la base de l'étude de cas

L'entrée de l'entrepreneuriat dans les discours éducatifs

L'entrepreneuriat a fait son entrée officielle dans les écoles québécoises à la suite de la réforme curriculaire, au tournant des années 2000. Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) est constitué de deux parties : l'une reprenant les matières scolaires traditionnelles (comme le français et les mathématiques), l'autre les aspects dits transversaux, à savoir les compétences transversales d'une part, et ce qu'il a été convenu d'appeler les

domaines généraux de formation [DGF] d'autre part. Ces DGF sont des problématiques sociales contemporaines auxquelles on estime nécessaire de former les jeunes. On dénombre cinq grandes thématiques : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté. Contrairement aux matières scolaires classiques, les DGF ne sont pas organisés autour de savoirs spécifiques à faire apprendre aux élèves. Dans le cas du DGF Orientation et entrepreneuriat, l'intention éducative qui lui est sous-jacente consiste à « offrir à l'élève des situations lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MEQ, 2001, p. 45). En ce sens, l'entrepreneuriat est considéré comme un outil d'apprentissage – plutôt qu'un objet d'apprentissage –, c'est-à-dire comme un processus fondamentalement assimilable à une démarche de projet d'action *à travers lequel* apprendre (voir Pepin, 2011a).

Le champ de recherche qui s'est constitué autour de l'éducation entrepreneuriale fournit les outils conceptuels pour bien saisir la nuance proposée. On y distingue généralement trois grandes finalités liées à la volonté d'introduire l'entrepreneuriat en éducation (Breen, 2004), soit : 1) acquérir des connaissances liées à l'entrepreneuriat dans le but de mieux comprendre le phénomène (l'entrepreneuriat comme objet d'apprentissage); 2) développer des compétences de création et de gestion d'entreprise dans le but de devenir entrepreneur (l'entrepreneuriat comme pratique professionnelle); 3) développer des caractéristiques personnelles dites entrepreneuriales – comme le leadership ou le sens de l'organisation – dans le but de devenir plus entreprenant dans la vie en général (l'entrepreneuriat comme processus). On peut ainsi faire un parallèle entre la manière selon laquelle l'entrepreneuriat est considéré dans le Programme et la troisième finalité d'éducation entrepreneuriale, l'entrepreneuriat étant à chaque fois apprécié dans sa dimension processuelle. Ce lien posé, le problème plus spécifique à la base de la recherche consistait à faire le constat qu'on en sait peu sur ce que signifie être entreprenant ou s'entreprendre (Caird, 1990) et, en conséquence, sur la volonté de développer des individus plus entreprenants, lorsqu'on s'appuie sur une compréhension processuelle de l'entrepreneuriat. Dans les termes de la thèse, l'objet de notre recherche se formulait dès lors sous la forme de la question suivante : « Qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire? »

Une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre

Pour circonscrire l'objet de recherche ainsi dégagé, nous sommes parti de l'observation selon laquelle l'entrepreneuriat scolaire s'organise systématiquement, au Québec du moins, selon une approche expérientielle. Les projets entrepreneuriaux – définis par la production d'un bien, l'offre d'un service ou la création d'un événement – apparaissent de ce fait comme le véhicule privilégié par les enseignants pour développer l'entrepreneuriat en milieu scolaire (voir Pepin, 2011b). Pour appréhender

conceptuellement ces projets entrepreneuriaux, nous avons puisé à la philosophie de l'expérience de John Dewey (1916/1990) et plus particulièrement à sa notion d'« occupation ». Chez Dewey, une occupation est une activité sociale introduite dans le cadre de la classe qui vise, d'une part, à assurer la continuité de l'expérience entre ce que l'élève vit en dehors et à l'intérieur de l'école et, d'autre part, à replacer l'expérience concrète, l'action, au cœur des processus d'apprentissage. L'action n'est donc pas une fin en soi, mais bien un prétexte pour tirer parti de sa valeur éducative. Par exemple, les élèves seront amenés à faire du jardinage dans le but d'aborder des notions de biologie ou de chimie ou encore d'étudier la place de l'agriculture dans la société (Mayhew & Edwards, 1965). Les projets entrepreneuriaux peuvent être assimilés à la notion deweyenne d'occupation : dans un cas comme dans l'autre, il est invariablement question de faire quelque chose de concret, tout en étant lié et tourné vers la société à travers les pratiques sociales desquelles on s'inspire.

La notion d'occupation permet de propulser les projets entrepreneuriaux vers une conception d'emblée plus éducative : il ne s'agit pas uniquement de « faire pour faire », mais bien de se servir de l'expérience concrète pour apprendre. À cet égard, Dewey (1938a) nous enseigne que, pour être éducative, l'expérience doit nécessairement être réflexive. Autrement dit, tirer parti de la valeur éducative de l'expérience concrète passe par une systématisation de la réflexion sur l'action. Si l'on revient à l'objet de recherche, on peut dire que s'entreprendre part toujours d'une impulsion initiale : il arrive quelque chose (un problème à dépasser, une opportunité à saisir, etc.) qui pousse à se mettre en action. Au plan réflexif, le processus qui s'ensuit peut être scindé en trois grandes phases interdépendantes : 1) une phase de réflexion pré-action qui consiste à analyser l'impulsion initiale en vue de se fixer un but à atteindre (une fin en vue en termes philosophiques) et un plan d'action pour y parvenir; 2) une phase de réflexion-en-action pour dépasser les problèmes qui surviennent dans la mise en œuvre du plan d'action afin de garder le cap sur le but fixé. Cette phase laisse voir que des processus d'enquête (Dewey, 1938b) devront se déployer dans l'action pour continuer à avancer de manière non problématique dans l'expérience; 3) une phase de réflexion post-action pour jeter un regard sur le chemin parcouru et apprécier l'adéquation des moyens pris en fonction du but à atteindre. Ces développements nous ont permis de dégager deux objectifs spécifiques de recherche, à savoir, documenter 1) la phase de réflexion pré-action et 2) la phase de réflexion-en-action d'un projet entrepreneurial considéré comme un véhicule pour apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire¹.

La Figure 1 met en dialogue l'action et la réflexion dans l'expérience entrepreneuriale vécue en salle de classe (voir Pepin, 2012). Dans notre recherche, la dimension active renvoie au projet entrepreneurial que nous avons suivi (un magasin scolaire), là où la dimension réflexive a été supportée par un conseil d'élèves que nous avons accolé au projet pour systématiser la réflexion sur l'action. Pour asseoir le

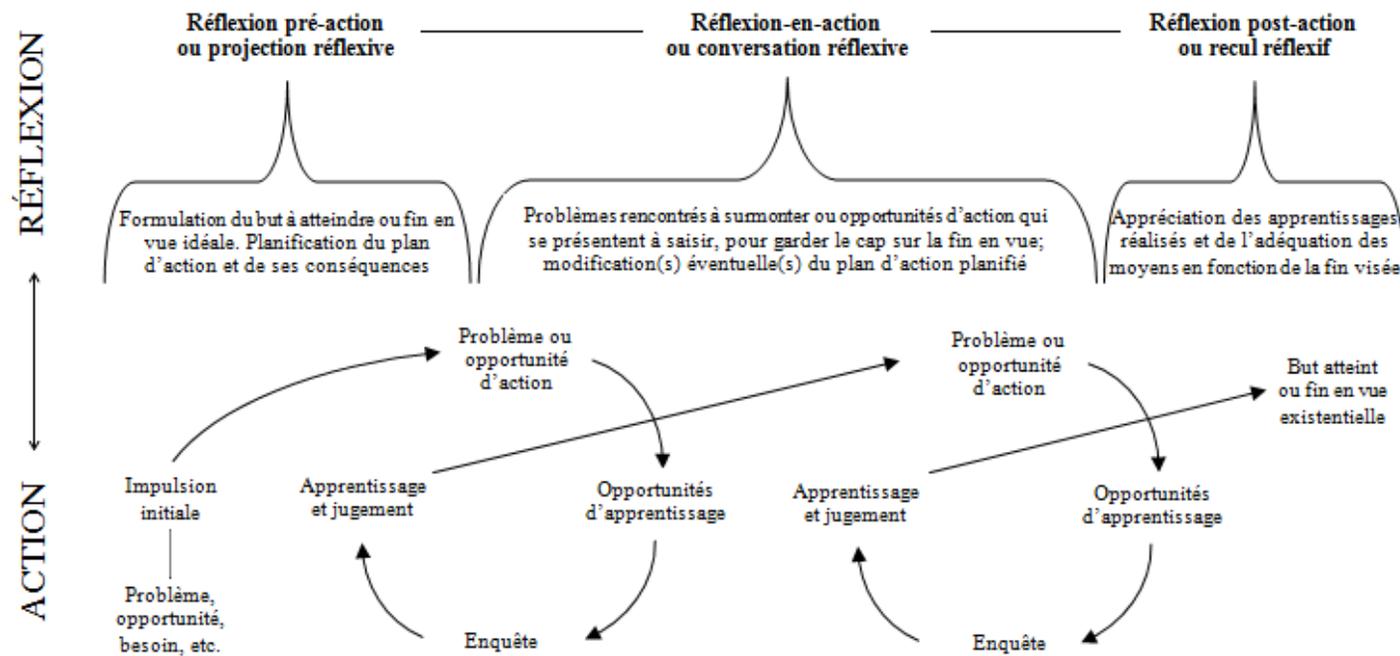


Figure 1. Apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive (Pepin, 2012).

propos sur un récit plus tangible, il faut s’imaginer que l’impulsion initiale qui a donné naissance au magasin scolaire a été mise en scène par l’enseignante : durant tout le mois de septembre, elle a insisté auprès des élèves sur le fait qu’elle devait souvent leur prêter du matériel pour travailler : une gomme à effacer à l’un, un crayon à l’autre, un cahier à l’autre encore. Ce manque récurrent de matériel scolaire a ensuite été soumis à la réflexion du groupe, lors du premier conseil d’élèves lié à la recherche. C’est à ce moment qu’est née l’idée, au fil des réflexions, d’ouvrir un magasin de fournitures scolaires dans l’école, dont les clients seraient les élèves des autres classes et le personnel éducatif de l’établissement. Ce que nous avons alors documenté, c’est le plan d’action imaginé par le groupe pour en venir à mettre concrètement en œuvre le magasin dans l’école et le traitement des problèmes qui ont émergé pour y parvenir.

Fonder le choix du cas à l’étude et les procédés pour le documenter

Notre propos situé dans le cadre plus général d’une problématique de recherche portant sur l’entrepreneuriat scolaire, nous nous tournons désormais vers les développements méthodologiques de notre thèse. On verra que l’étude de cas se prêtait bien à notre objet de recherche, soit documenter un apprentissage à s’entreprendre d’un point de vue processuel, ce qui nous a conduit à suivre finement le déploiement d’un projet entrepreneurial en milieu scolaire. Nous justifierons d’abord la pertinence d’une étude de cas unique. Nous traiterons ensuite de la collecte de données.

Le cas comme système délimité dans l’espace et dans le temps

L’étude de cas est une stratégie de recherche qui vise à étudier un phénomène contemporain dans le contexte concret où il prend place (Yin, 1984), l’interaction entre le phénomène et son contexte étant un élément central d’attention (Stake, 2008). Si la question de la définition de l’étude de cas est loin d’être consensuelle (VanWynsberghe & Khan, 2007), tous les auteurs insistent sur l’importance de définir les frontières du cas, lesquelles permettent de délimiter le système qui sera étudié – on parle d’un *bounded system* (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Pour pouvoir parler d’un cas, ce dernier doit en effet être suffisamment circonscrit dans l’espace et dans le temps pour déterminer méthodologiquement les données qui devront être colligées. Dans le cadre de notre recherche, on remarque que la Figure 1 délimite précisément un système. Le cœur de ce système est représenté par sa dimension active, soit le projet entrepreneurial lui-même, qui s’étend de l’impulsion initiale (le point de départ) jusqu’au but atteint (la fin). Entre ce début et cette fin, des enquêtes, comprises comme des processus de résolution de problèmes émergeant dans l’action, sont susceptibles de se déployer. On verra que ce sont précisément ces enquêtes qui ont été suivies pour documenter le déploiement progressif du cas et, à travers lui, les deux objectifs de recherche dégagés.

Les conditions d'accès au terrain qui balisent le choix du cas

Ces frontières théoriques étant tracées, quels sont désormais les critères à se donner pour baliser le choix du cas? *A priori*, n'importe quel projet entrepreneurial en milieu scolaire aurait pu faire l'objet d'une investigation pour documenter notre objet de recherche. Néanmoins, plusieurs conditions d'accès au terrain devaient dans le même temps être respectées pour s'inscrire dans la lignée du cadre théorique développé. Pour le dire dans les termes d'Albarello (2011), « n'importe quelle situation exemplative ne [pouvait...] être considérée comme un cas » (p. 12) :

- D'abord, il fallait que nous puissions suivre le projet du début à la fin, afin d'avoir accès aussi bien à la réflexion pré-action qu'à la réflexion-en-action, en référence aux deux objectifs de recherche dégagés.
- Ensuite, il était nécessaire que l'enseignante responsable du projet soit ouverte à l'instauration d'une structure réflexive de type « conseil d'élèves » pour systématiser la réflexion sur l'action, en support à la dimension réflexive de la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée.
- Enfin, toujours à l'appui de cette représentation théorique, il était également important que l'enseignante soit ouverte à l'idée d'engager les élèves dans la résolution des problèmes qui émergeraient dans la mise en œuvre progressive du projet entrepreneurial, c'est-à-dire à leur faire vivre des processus d'enquête.

Le choix d'un cas unique : un magasin de fournitures scolaires

La prochaine étape consiste à tracer les frontières pratiques de l'étude de cas, en choisissant un ou plusieurs cas à explorer (*single- or multiple-case designs*). Comme on l'a vu, nous avons sélectionné un magasin de fournitures scolaires, un projet organisé par une enseignante d'expérience, dans une classe de vingt élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans). Dans notre recherche, l'étude de cas unique se justifiait par les conditions d'accès au terrain qui invitaient à suivre de près et sur le long terme un projet entrepreneurial, pour l'appréhender dans sa dimension processuelle (Verschuren, 2003). Concrètement, l'enseignante et son groupe d'élèves ont de ce fait été suivis de manière quasi hebdomadaire sur une année scolaire complète, de fin septembre 2012 à fin juin 2013, soit encore du premier conseil d'élèves organisé pour faire naître l'idée du magasin jusqu'à sa clôture définitive. Ainsi, le suivi intensif et sur la durée du magasin scolaire assurait une densité suffisante de données pour documenter les processus d'enquête en vue d'éclairer, en contexte, un apprentissage à s'entreprendre des élèves.

Un type de cas à la fois révélateur, instrumental et paradigmatique

Comment raccrocher un tel choix de cas aux écrits portant sur le sujet? Les tenants de l'étude de cas proposent diverses typologies qui permettent de caractériser le cas à étudier. Stake (2008) reconnaît d'emblée qu'il peut être difficile de faire entrer une

étude de cas particulière dans une catégorisation donnée, une étude étant toujours plus ou moins à cheval entre plusieurs justifications et les typologies développées se recoupant par ailleurs au moins partiellement. À cet égard, et au carrefour de ces typologies, on peut dire du cas à la base de cette étude qu'il est à la fois révélateur, instrumental et paradigmatique. Le cas est révélateur (Yin, 1984) parce qu'il représente une opportunité de documenter un phénomène, l'entrepreneuriat scolaire, qui a été peu considéré par la recherche. Le cas est instrumental (Stake, 2008) puisque, comme nous l'avons spécifié plus haut, n'importe quel projet entrepreneurial aurait pu être choisi tant que les conditions d'accès au terrain étaient remplies. Ainsi, ce n'est pas le cas lui-même qui nous intéressait, mais bien ce qu'il permettait de comprendre de l'idée d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. Finalement, le cas est paradigmatique (Flyvbjerg, 2006), c'est-à-dire que, assorti d'un conseil d'élèves, il représente une manière prototypique d'organiser les projets entrepreneuriaux en milieu scolaire afin de favoriser l'apprentissage à s'entreprendre des élèves à travers la réflexion sur l'action.

Une variété de sources de données pour documenter le déploiement du cas

Comment, désormais, se donner accès à ce qui se situe entre le point de départ et la fin du cas, c'est-à-dire à l'ensemble du déroulement du magasin? Pour relever ce défi, notre étude de cas s'est appuyée sur de multiples sources de données, à savoir : des entrevues avec l'enseignante (22), des conseils d'élèves (25) et des observations d'activités d'apprentissage liées au magasin (15) pour un total de 62 rencontres de recherche, d'environ 49 minutes en moyenne. L'utilisation de multiples sources de données s'appuie sur l'idée que l'étude de cas n'est pas une méthode (Yin, 1984), mais qu'elle recourt librement et selon des combinaisons variables à une variété de méthodes (qualitatives et/ou quantitatives). Deux raisons principales soutiennent plus avant cette utilisation de diverses sources de données : d'une part, l'intention d'une étude de cas étant de comprendre le plus intimement possible le cas investigué (Simons, 1996), les diverses sources de données sont susceptibles de couvrir différents aspects du phénomène étudié; d'autre part, comme l'étude de cas se concentre sur un nombre limité de participants, la question de sa validité se pose avec acuité. L'utilisation de multiples sources de données est alors vue comme un gage pour assurer la triangulation des données. Yin (1984) note ainsi : « ... l'avantage le plus important relié à l'utilisation de multiples sources de données est le développement de lignes d'enquête convergentes, un processus de triangulation »² [traduction libre] (p. 91).

La valeur de triangulation accordée à l'usage de multiples sources de données n'est cependant pas automatique : si les différents outils ne sont pas pensés en continuité, le risque demeure d'être submergé par une quantité faramineuse de données hétéroclites. Comme y invite Meyer (2001), il importe donc de prendre le temps

d'expliciter la complémentarité des sources de données utilisées et ce que chacune a permis dans la construction de la compréhension de l'objet de recherche. À ce titre, le critère principal qui lie toutes les sources de données sur lesquelles nous nous sommes appuyé reste le fait que l'évolution du magasin devait être suivie le plus complètement possible. Le point de convergence des sources de données repose ainsi sur l'exigence de suivi des enquêtes qui se sont déployées, c'est-à-dire des processus de résolution des problèmes rencontrés qui ont permis la mise en œuvre graduelle du magasin :

- Les *entrevues avec l'enseignante* (enregistrées) étaient de nature ouverte, c'est-à-dire sans canevas d'entrevue. Dans l'étude de cas, les entrevues visent en effet à suivre et à documenter au plus près le déroulement du cas, au fil de son évolution (Yin, 1984). Ces entrevues nous ont permis de documenter les décisions prises par l'enseignante pour assurer le déploiement progressif du magasin et réussir à y engager les élèves, en déterminant soit ce qui devait être porté à la réflexion du groupe en conseil d'élèves, soit les activités d'apprentissage qui devaient être planifiées pour outiller les élèves afin de dépasser un problème particulier.
- Les *conseils d'élèves* (filmés), auxquels tous les élèves du groupe participaient, nous ont permis de documenter comment l'enseignante construisait avec le groupe les solutions à apporter aux problèmes rencontrés et, à l'occasion, comment les élèves eux-mêmes relevaient des problèmes à régler (par exemple, la question soulevée par une élève en conseil : les clients pourront-ils apporter de l'argent à l'école pour faire des achats dans le magasin?).
- Lorsque cela s'avérait nécessaire, des *observations* (filmées) d'activités d'apprentissage liées au magasin ont été réalisées. Ces activités d'apprentissage servaient, on l'a dit, à outiller les élèves afin d'implanter les solutions imaginées pour dépasser les problèmes rencontrés (par exemple, enseigner l'heure aux élèves sachant qu'ils en auraient besoin dans la gestion des horaires du magasin).

Élaborer une manière d'analyser et de rendre compte du cas

Le prochain défi qui se pose au chercheur qui choisit de mener une étude de cas est analytique. Le cas ayant été suivi intensivement, sur la durée et à l'appui de multiples sources de données, le volume de matériau colligé est en effet considérable. Comme le note Eisenhardt (1989), non sans humour, dans l'étude de cas, « il y a un danger constant d'être "asphyxié par ses données" »³ »[traduction libre] (p. 540). Dans cette partie, nous revenons sur les stratégies analytiques qui nous ont permis d'organiser nos données pour proposer une description du déploiement du magasin scolaire.

L'unité d'analyse du cas : les processus de résolution de problèmes

Au-delà de quelques recommandations générales qu'il reste nécessaire de s'approprier, les stratégies d'analyse relatives à l'étude de cas sont peu développées par les tenants de l'approche. Comme le remarque Meyer (2001), « les études publiées décrivent généralement leurs sites de recherche et leurs méthodes de collecte de données, mais n'accordent que peu de place à la présentation de leurs démarches d'analyse »⁴ [traduction libre] (p. 341). Pour suivre notre propre démarche d'analyse, il faut revenir au cadre théorique de la recherche. En effet, la représentation d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive (Figure 1) laissait déjà voir que des processus d'enquête – c'est-à-dire de résolution de problèmes – étaient susceptibles de se déployer dans le déroulement du projet entrepreneurial. À cet égard, nos données de recherche se prêtaient bien à une structuration autour de tels processus de résolution de problèmes, lesquels permettaient de rendre compte de la mise en œuvre graduelle du magasin pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre des élèves. Notons que, dans l'étude de cas, le cadre théorique vise à se donner une représentation de l'objet de recherche et à dégager, en conséquence, des objectifs de recherche qui permettent de savoir d'emblée vers où il convient de diriger son regard et ses efforts afin de ne pas se laisser absorber par l'insondable complexité du cas dans une vaine quête d'exhaustivité (Yin, 1984).

L'analyse des données s'est ainsi concentrée sur l'idée de traquer les problèmes vécus dans la planification et la mise en œuvre du magasin et de suivre tout ce qui avait ensuite été entrepris avec le groupe pour surmonter ces problèmes. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les verbatims d'entrevues avec l'enseignante, entrevues au cours desquelles nous traitons de tout ce qui se passait dans le déroulement du magasin. Nous avons ainsi codé les conversations avec l'enseignante à l'aide de mots-clés représentant des thèmes, chaque thème renvoyant à un problème spécifique issu de la mise en œuvre progressive du magasin. Par exemple, le mot-clé « chariot » nous a permis de rassembler tout ce qui se référait au thème de la construction du magasin dans l'école, le problème initial étant de disposer d'un lieu pour assurer les ventes du magasin. Pour suivre l'évolution d'un thème – autrement dit le processus de traitement d'un problème particulier – dans le temps et à travers les diverses sources de données, les discussions avec l'enseignante nous renseignaient par ailleurs sur les conseils d'élèves et les activités d'apprentissage observées qu'il nous fallait considérer. L'analyse nous a ainsi conduit à dégager huit thèmes qui, on le voit dans leur formulation, se réfèrent invariablement au cas lui-même. Bien que l'unité d'analyse ne se confonde pas avec le magasin, les thèmes dégagés lui sont intimement liés (VanWynsberghe & Khan, 2007) :

- 1) Autour de l'autorisation d'apporter de l'argent à l'école.
- 2) Autour de la construction du magasin dans l'école.

- 3) Autour de la publicité pour le magasin dans l'école.
- 4) Autour de l'intégration de gérants dans le magasin.
- 5) Autour de l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin.
- 6) Autour de la gestion des horaires dans le magasin.
- 7) Autour de la consommation dans le magasin.
- 8) Autour des profits liés aux ventes dans le magasin.

L'organisation des données en cas-processus : des cas dans le cas

Les huit thèmes qui ont émergé de l'analyse renvoient à ce que nous avons appelé des cas-processus, qu'il convient de ne pas confondre avec le magasin scolaire comme cas à l'étude. Les cas-processus représentent avant tout un choix analytique pour organiser les données et en rendre compte. Ils sont, en quelque sorte, des cas dans le cas, pour reprendre l'expression de Stake (2008) : « même si le cas est (habituellement) choisi à l'avance, des choix subséquents restent à poser [...]. Il y a *des cas à l'intérieur du cas*, des cas enchâssés ou encore des mini-cas »⁵ (p. 130, italiques dans l'original). Un cas-processus, on l'a bien compris, est donc un processus de résolution d'un problème particulier qui fait obstacle au groupe dans la mise en œuvre progressive du magasin. Pour exemplifier le propos à l'appui du deuxième cas-processus, lié au problème de la construction du magasin dans l'école, on verra que le processus de résolution du problème a conduit à le dépasser en construisant un chariot qui a servi de lieu de vente (voir Encadré 1).

Au plan théorique, l'organisation des données sous forme de cas-processus renvoie à une approche analytique que l'on pourrait qualifier d'intégrée (*embedded design*), qu'il est pertinent d'utiliser lorsqu'une attention est portée à une ou plusieurs unités d'analyse et non exclusivement au cas lui-même. Comme le note Yin (1984), cette approche offre l'opportunité non négligeable de poser un regard interprétatif approfondi sur un cas unique. Pour effectivement augmenter le potentiel interprétatif du cas ou, autrement dit, notre capacité à poser un regard transversal sur l'organisation des données en cas-processus, deux éléments ont fait l'objet d'une attention particulière : d'une part, donner la même structure descriptive à tous les cas-processus pour en rendre compte et, d'autre part, compléter la description de chaque cas-processus par ce que nous appellerons plus loin un « niveau interprétatif transitoire ».

Relativement au premier élément, tous les cas-processus suivent la même logique descriptive, sur la base de quatre catégories descriptives communes. Notons qu'à partir de ce point charnière du compte-rendu de notre démarche de thèse, la notion deweyenne d'« occupation » sera considérée comme synonyme du magasin, selon la parenté conceptuelle qui a été détaillée plus haut :

Pour exemplifier le propos, prêtons-nous au jeu d'illustrer ces catégories à l'appui du deuxième cas-processus. Au départ, le groupe discute de l'idée du magasin et se demande comment il serait possible de le construire (*ancrage à l'occupation*). La question apparaît problématique dans la mesure où les élèves se représentent un magasin comme un bâtiment « en dur », alors que le magasin scolaire devra se situer dans l'école (*problématique*). Une élève propose de construire le magasin sous forme de chariot. Après avoir enseigné les mesures conventionnelles et l'utilisation d'outils de mesure aux élèves, l'enseignante leur demande de trouver les dimensions idéales de la tablette supérieure du chariot, en fonction des fournitures scolaires à vendre qui devront être exposées aux clients, et leur fait tracer un patron de cette tablette. Ce patron est remis au menuisier de l'école qui construit le chariot sur la base des dimensions déterminées par les élèves (*processus*). Le problème est résolu et, à l'ouverture du magasin, les élèves se serviront du chariot comme lieu de vente (*réinvestissement dans l'occupation*).

Encadré 1. Illustration des catégories descriptives.

- *L'ancrage à l'occupation* précise où le groupe se situe dans le déploiement progressif du magasin avant l'émergence du problème à la base du cas-processus.
- *La problématique* renvoie au problème qui empêche le groupe de continuer à avancer dans le déroulement du magasin et qui doit être traité.
- *Le processus* a trait à tout ce qui est mis en œuvre, aussi bien réflexivement qu'activement, pour dépasser le problème rencontré.
- *Le réinvestissement dans l'occupation* laisse voir que la résolution du problème permet au groupe de continuer à avancer dans le déploiement progressif du magasin.

En continuité, le deuxième élément qui a été ajouté à chaque cas-processus pour augmenter sa portée interprétative renvoie à ce que nous avons appelé un « niveau interprétatif transitoire » qui assure le passage du niveau descriptif des cas-processus à une interprétation plus générale qui s'est appuyée, comme nous le verrons, sur la théorie de l'enquête de Dewey (1938b). Ce « niveau interprétatif transitoire » permet, selon l'expression de Meyer (2001), de rendre chaque cas plus analytique. Il renvoie à la stratégie recommandée par Eisenhardt (1989), qu'elle appelle l'analyse intracas (*within-case analysis*), laquelle vise à ajouter des éléments de comparabilité entre plusieurs cas – soit ici les cas-processus organisés selon les quatre catégories descriptives communes. L'intérêt de cette stratégie analytique est qu'elle permet de poser plusieurs regards convergents sur les données de recherche (Eisenhardt, 1989).

Chaque cas-processus se clôt ainsi sur le « niveau interprétatif transitoire » qui comprend trois volets analytiques systématiquement repris à la fin de chaque cas-processus. Ces volets visaient à jeter un éclairage sur l'idée d'apprendre à s'entreprendre et nous ont permis, dans l'interprétation générale du cas, de mieux revenir à l'objet de recherche :

- Le premier volet pose un regard interprétatif sur la conception d'apprendre à s'entreprendre qui a été développée, le processus étant susceptible de se heurter à des obstacles qu'il faudrait dépasser pour continuer à avancer dans la mise en œuvre du plan d'action. Ce volet renvoie ainsi aux processus de résolution de problèmes – c'est-à-dire aux processus d'enquête – qui ont rythmé le déploiement de l'occupation. Par exemple, l'enseignante propose à son groupe d'intégrer des gérants pour superviser les ventes dans le magasin, en réponse aux craintes de ses élèves de se tromper dans leurs calculs. Au lieu de choisir des gérants à la place du groupe, l'enseignante en discute avec eux en conseil d'élèves, ce qui conduit à la décision d'écrire une « offre d'emploi » aux élèves de cinquième et sixième années de l'école en vue d'organiser des entrevues pour sélectionner des gérants. Ainsi, bien que la solution d'intégrer des gérants dans le magasin ne vienne pas des élèves, ils se donnent eux-mêmes une marche à suivre qu'ils mettent en œuvre pour y parvenir.
- Le second volet pose un regard interprétatif sur les apprentissages divers que la mise en œuvre de l'occupation a permis. Ce volet renvoie ainsi au fait que, pour surmonter les obstacles rencontrés, des apprentissages contingents aux problèmes devraient être réalisés dans le cadre des processus vécus. On référera plus loin à ce volet par l'idée qu'apprendre à s'entreprendre nécessite aussi d'apprendre en s'entreprenant. Par exemple, le processus entourant la nécessité de publiciser l'ouverture du magasin pour le faire connaître aux futurs clients sera l'occasion d'intégrer des apprentissages moraux, à travers une discussion sur la place de la publicité dans la société, mais également des apprentissages scolaires, ici relatifs au domaine des arts plastiques, dans la création proprement dite des affiches publicitaires.
- Le troisième volet pose un regard interprétatif sur le contexte qui englobe le déploiement de l'occupation. Ce volet renvoie ainsi au fait qu'apprendre à s'entreprendre a ici pris place en milieu scolaire, ce qui nous a permis de considérer l'incidence du contexte sur l'objet de recherche. Par exemple, des problèmes de surconsommation apparaissent dans le magasin alors que les clients, après avoir fait leurs achats, dépensent ce qu'il leur reste d'argent au lieu de le conserver. Ce problème est réglé par l'entremise d'une leçon sur la différence entre les besoins et les désirs qui conduira les vendeurs du magasin à une moralisation ponctuelle des clients qui veulent acheter du matériel scolaire

simplement pour dépenser leur argent. Alors que ce genre de comportements consuméristes serait encouragé dans un magasin hors de l'école, la problématique est traitée par l'enseignante dans la mesure où elle entre en contradiction avec les valeurs qui sont véhiculées par le milieu scolaire.

Le déploiement temporel du cas

Nous reprendrons ces trois volets analytiques dans l'interprétation générale du cas, mais pour l'instant, terminons notre propos sur l'organisation des données en cas-processus. Les auteurs qui traitent de l'étude de cas en tant que stratégie de recherche notent qu'elle conduit à la rédaction d'un rapport descriptif qui rend compte du cas (Creswell, 2007; Yin, 1984). Dans la thèse, les huit cas-processus ont ainsi fait l'objet d'une description fine, structurée par les quatre catégories descriptives communes, suivie d'une première interprétation appuyée par les trois volets analytiques du « niveau interprétatif transitoire ». Le format de cet article ne nous permet pas de rendre compte en détail du rapport du cas. Ce qu'on peut par contre livrer ici, c'est le déploiement temporel du magasin, lequel s'apprécie à la lumière de la représentation schématique de la Figure 2. Pour décrire ce déploiement, nous avons utilisé la métaphore de l'arbre. Le tronc de l'arbre constitue le magasin lui-même, depuis son simple état d'idée jusqu'à son ouverture effective pendant cinq mois dans l'atrium de l'école. Le tronc de l'arbre représente le support expérientiel qui permet aux cas-processus d'exister. On pourrait dire que le déroulement du magasin va alors occasionnellement donner lieu à l'émergence de problèmes qui empêchent le groupe de continuer à avancer. Ces problèmes, ce sont les nœuds dans le tronc de l'arbre qui vont donner naissance à ses ramifications. Chaque nœud engendre dès lors une branche qui n'est autre qu'un cas-processus, soit une mise en suspens temporaire du déploiement du magasin qui permet de réfléchir au problème rencontré et de se donner les moyens de le dépasser. Chaque branche trouve son origine, comme son aboutissement, dans le magasin – le tronc de l'arbre –, laissant voir que les processus de résolution de problèmes permettent de continuer à avancer dans la mise en œuvre progressive du magasin. Plus prosaïquement, la ligne du temps supérieure de la Figure 2 reprend les dates de toutes les rencontres de recherche : en haut, celles avec le groupe (conseils d'élèves ou observations); en bas, celles avec l'enseignante (entrevues).

Que peut-on déjà dire de ce déploiement du magasin, pour revenir à l'objet de la recherche et à ses deux objectifs qui consistaient, rappelons-le, à documenter les phases de réflexion pré-action et de réflexion-en-action d'un projet entrepreneurial en milieu scolaire? Il aurait été *a priori* tentant d'affirmer, à l'appui du cadre théorique, que la réflexion pré-action concerne tout ce qui se déroule avant l'ouverture effective du magasin dans l'atrium de l'école. Or, les résultats de la recherche montrent que les cas-processus par lesquels les élèves sont amenés à concevoir et à créer concrètement

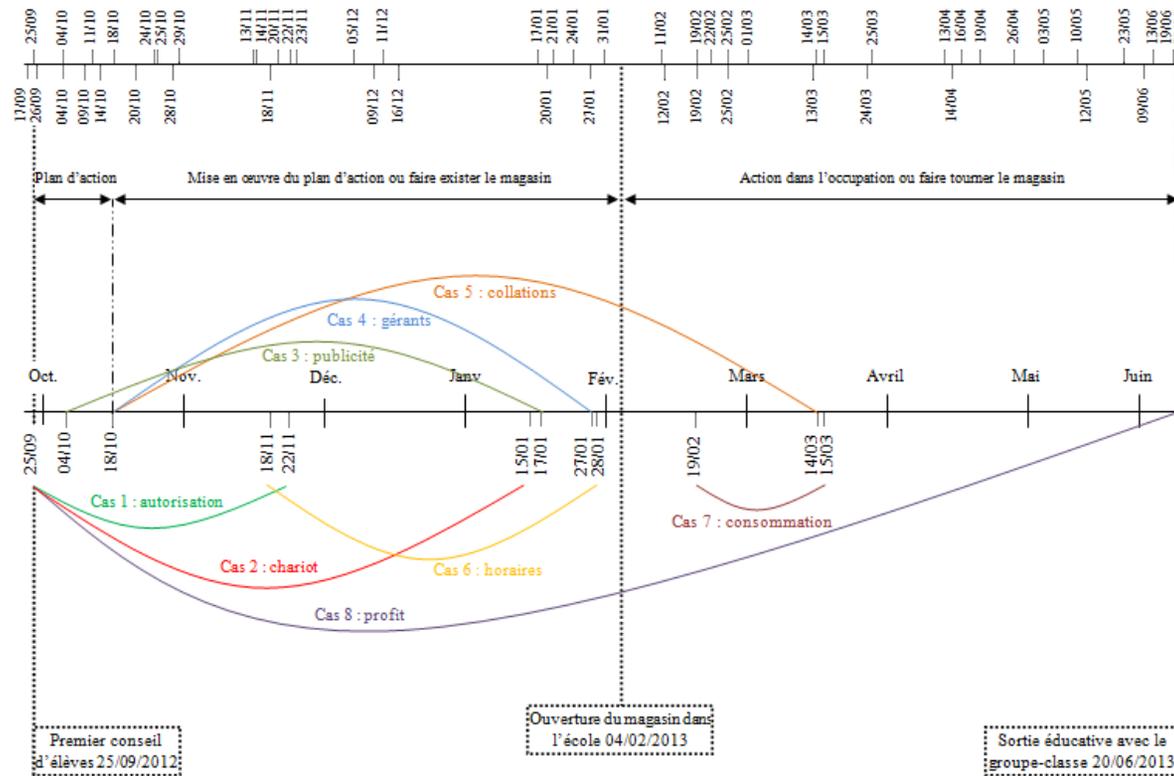


Figure 2. Le déploiement temporel du magasin scolaire investigué.

le magasin, avant même son ouverture, sont déjà partie intégrante d'une phase d'action. Ainsi, quand les élèves sont conduits à tracer un patron de la tablette supérieure du chariot pour le faire construire par le menuisier, à fabriquer des affiches publicitaires et à les apposer dans les couloirs de l'école pour faire connaître le magasin ou encore à faire passer des entrevues à des élèves plus âgés de l'école pour sélectionner des gérants qui superviseront les calculs des vendeurs dans le magasin, ils sont déjà dans l'action. Ce qui délimite la phase de réflexion pré-action, ce sont alors simplement les discussions initiales entourant l'idée d'ouvrir un magasin de fournitures scolaires dans l'école et l'analyse de ce qu'il faudrait prendre en considération pour y parvenir.

Au plan interprétatif, l'idée d'ouvrir un magasin dans l'école se présente dès lors comme un but en deux temps qui appelle, outre la phase de réflexion pré-action, deux phases fort distinctes sur le plan de l'action : d'une part, il s'agit de « faire exister » le magasin, soit le créer concrètement en partant de rien, d'autre part, il s'agit de « faire tourner » le magasin, c'est-à-dire assurer les ventes pendant cinq mois dans l'atrium de l'école. On voit que la majorité des processus de résolution de problèmes se déroulent dans la phase qui consiste à « faire exister » le magasin. Au plan de l'objet de recherche, ceci invite à ne pas négliger cette phase d'action dans la mesure où, comme on le verra, la portée éducative du magasin se manifeste essentiellement à travers les processus de résolution de problèmes vécus. En milieu scolaire, on a en effet parfois tendance à passer rapidement sur cette phase pour se concentrer sur la dimension plus directement active de l'occupation (on veut vendre rapidement). La deuxième phase d'action, qui consiste à « faire tourner » le magasin, est pour sa part plus routinière. On voit d'ailleurs qu'un seul cas-processus s'y déploie. Au plan de l'objet de recherche, ceci invite à rester alerte aux problématiques qui apparaissent dans cette phase où l'action et ses impératifs se font plus pressants (il faut assurer les ventes dans le magasin) et à prendre le temps de vivre des processus éducatifs de résolution de problèmes.

Offrir une lecture interprétative du cas appuyée théoriquement

Si l'étude de cas vise avant tout à produire des connaissances contextuelles (*context-dependent knowledge*) (Flyvbjerg, 2006; Merriam, 2009), à travers l'exploration approfondie d'un « particulier » (Stake, 2008) – le cas –, cette ambition n'implique pas de faire le deuil d'une certaine forme de généralisation. La prétention n'est bien sûr pas de produire des généralisations statistiques applicables à de larges populations, mais bien de conduire à des propositions théoriques à travers ce que Yin (1984) appelle la généralisation analytique. La « descente en singularité » que représente une étude de cas n'empêche pas, de ce fait, une « montée en généralité » (Quéré, 2000), par un jeu de comparaison itératif entre des ressources théoriques et des données empiriques. Dans cette dernière section, nous verrons que la théorie de l'enquête de Dewey (1938b)

nous a permis d'atteindre ce but, en reprenant les trois volets analytiques du « niveau interprétatif transitoire » de manière transversale à tous les cas-processus.

Le magasin et les cas-processus comme enquêtes

Pour bien saisir en quoi la théorie de l'enquête de Dewey (1938b) a été convoquée comme cadre interprétatif des résultats de la recherche, il faut d'abord montrer que l'ensemble du magasin et son déploiement en cas-processus peuvent être appréhendés sous l'angle de processus d'enquête. En termes logiques, une enquête tire son origine d'une situation douteuse, c'est-à-dire indéterminée par rapport à l'acte subséquent à poser pour continuer à avancer dans l'expérience (Dewey, 1938b). L'enquête consiste dès lors à problématiser la situation qui empêche d'avancer, en vue de déterminer une solution qui appellera un certain nombre d'opérations à mettre en œuvre pour dépasser le problème. Le but de l'enquête est de ce fait de rétablir la continuité de l'expérience en transformant une situation indéterminée en ce que Dewey appelle un tout unifié. À cet égard, on peut dire du magasin lui-même qu'il représente un processus d'enquête : il y a bien, au départ, une situation indéterminée (le manque de matériel scolaire en classe) qui est problématisée en conseil d'élèves en vue de déterminer une solution pour la dépasser, soit la création d'un magasin scolaire qui fonctionnerait toute l'année. Cette solution apparaît cependant à la fois trop vague et trop complexe à appliquer telle quelle; elle est dès lors analysée en conseil d'élèves en vue de déterminer ses implications.

L'analyse de la solution du magasin fait apparaître, par association d'idées, des problématiques plus circonscrites à traiter (par exemple, il faudra obtenir l'autorisation du directeur de l'école, il faudra disposer d'un lieu de vente), qui vont elles-mêmes appeler des solutions intermédiaires plus aisément atteignables (obtenir l'autorisation du directeur, construire le chariot, etc.). Pour un temps, chacune des solutions intermédiaires va devenir une fin en soi, mais celles-ci ne représentent ultimement que des moyens dans l'atteinte de la solution générale qui consiste à créer le magasin. Dans la thèse, le magasin a ainsi été conceptualisé comme l'enquête principale – le tronc de l'arbre pour reprendre notre métaphore –, d'où émergent les cas-processus compris comme des enquêtes subsidiaires – les branches de l'arbre. Ces enquêtes subsidiaires traitent des problématiques plus circonscrites dont la résolution concourt à l'atteinte de la solution générale qui consiste à créer le magasin. On comprend d'ailleurs mieux, à l'appui de cette conceptualisation, pourquoi le point de départ et l'issue des cas-processus se raccrochent invariablement au magasin lui-même.

Apprendre à s'entreprendre sous l'angle de la théorie de l'enquête

La théorie de l'enquête permet plus avant de lier les trois volets analytiques de ce que nous avons précédemment appelé le « niveau interprétatif transitoire ». Ces volets, que nous avons présentés comme servant à clôturer la description de chaque cas-processus dans la thèse, sont ainsi fonctionnellement connectés : 1) l'enquête constitue le cœur

du système interprétatif et permet de considérer comment le groupe a planifié et mis en œuvre graduellement le magasin, tout en surmontant occasionnellement des situations indéterminées; 2) les apprentissages permettent de se donner les moyens de mettre en œuvre la solution spécifique de chaque enquête; 3) le contexte scolaire conditionne le déploiement du magasin et des enquêtes à vivre. Dans la suite du texte, nous reprenons ces trois volets analytiques en livrant l'éclairage qu'un recoupement transversal à toutes les enquêtes, pour chaque volet, a permis de donner. Nous n'épuiserons pas ici la richesse de ce regard interprétatif général beaucoup plus développé dans la thèse, cela va de soi, mais nous chercherons tout de même à dégager l'essence de ce que chaque volet nous a permis d'avancer à propos de l'idée d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire.

Les processus d'enquête comme apprentissage à s'entreprendre

Pour le dire dans les termes de Dewey (1938b), le magasin représente une assertion garantie pour l'enseignante, c'est-à-dire qu'elle sait d'emblée qu'il s'agit d'une solution qui marche en contexte scolaire pour répondre au problème qu'il est supposé pallier. En effet, lors de la recherche, l'enseignante lance un magasin scolaire pour la neuvième année consécutive avec un nouveau groupe d'élèves. Par expérience, elle connaît donc d'emblée un certain nombre de problématiques qui sont susceptibles d'émerger dans la création du magasin, voire même les solutions à leur apporter. Cela dit, l'enseignante veut engager les élèves dans la planification et la mise en œuvre du magasin, sans leur « mâcher le travail », pour reprendre ses propres termes. Au plan interprétatif, c'est cette volonté de l'enseignante d'engager les élèves dans le magasin qui va donner lieu à la variabilité des processus d'enquête vécus; variabilité qui s'est avérée féconde sur le plan de l'objet de recherche. Pour le dire simplement, engager les élèves dans le magasin, leur apprendre à s'entreprendre, c'est réussir à les engager dans les processus d'enquête qui sont à vivre, en les amenant à identifier des problématiques et à analyser l'environnement afin de proposer des solutions à mettre en œuvre concrètement.

Les problématiques les plus représentatives d'un apprentissage à s'entreprendre sont à cet égard celles qui émergent sans que l'enseignante les ait prévues. En effet, elle n'a alors pas de solution « clé en main » à proposer aux élèves et encore moins d'opérationnalisation de cette solution : tout va dès lors être construit avec le groupe. C'est le cas, par exemple, lorsqu'une élève se demande si les clients pourront amener de l'argent à l'école pour faire des achats dans le magasin; question que l'enseignante n'avait pas prévue. Elle y réfléchit alors avec le groupe en conseil d'élèves, ce qui conduit à l'idée de demander son autorisation au directeur, puis à l'opérationnalisation de cette idée à travers l'écriture collective d'une lettre pour l'inviter dans le conseil d'élèves. Ainsi, les élèves problématisent la situation, lui trouvent une solution et participent activement à sa mise en œuvre. Dans d'autres cas, soit ceux où c'est

l'enseignante qui anticipe des problématiques à traiter, elle doit réussir à continuer d'engager les élèves. Pour ce faire, elle construit avec eux la solution qui devra être implantée pour dépasser le problème qu'elle leur soumet ou l'opérationnalisation de cette solution. C'est le cas lorsque l'enseignante propose aux élèves d'intégrer des gérants dans le magasin : elle construit alors avec le groupe la manière de les sélectionner. À l'occasion, il arrive que l'enseignante ne réussisse pas à engager les élèves dans les enquêtes. C'est le cas lorsqu'elle décide d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin, sans que cet ajout soit relié à une problématique pour les élèves. Après avoir abordé les groupes alimentaires avec eux, elle leur demande de faire des choix de collations santé à vendre. Le problème n'en étant pas un pour les élèves, leurs réponses reflètent un déficit de sens, alors qu'ils sélectionnent des aliments sains qui ne sont cependant pas des collations. Ce processus, qui a valeur de contre-exemple dans la thèse, conduit à un engagement moins réussi des élèves dans le magasin, l'enseignante finissant par choisir elle-même les collations à intégrer.

Apprendre en s'entreprenant à travers les enquêtes

Le regard transversal posé sur le second volet analytique a permis de montrer la richesse éducative et émancipatoire du magasin scolaire. En effet, on l'a dit, les processus d'enquête vécus pour dépasser les problèmes rencontrés ont nécessité des apprentissages spécifiques; ce que nous résumons par l'idée qu'apprendre à s'entreprendre implique d'apprendre en s'entreprenant. Si les apprentissages qu'a permis le magasin sont plus diversifiés que ce que nous pouvons rapporter ici⁶, ceux qui nous semblent les plus notables sont les apprentissages scolaires, d'une part, et les apprentissages moraux, d'autre part. Concernant les premiers, on a déjà vu que chaque enquête a été l'occasion d'intégrer des apprentissages de nature scolaire, par exemple, les mathématiques pour tracer un patron de la tablette supérieure du chariot. Pour saisir le défi pédagogique que constitue, pour l'enseignante, l'intégration de tels apprentissages, il faut prendre conscience que les enquêtes qui sont à mener dans le cadre du magasin renvoient à ce que Dewey (1938b) appelle des enquêtes de sens commun. Ces dernières tirent leur origine de problématiques instrumentales (par exemple, comment construire le magasin?) qui appellent des solutions pratiques (comme construire le chariot). Autrement dit, ces enquêtes ne nécessitent *a priori* pas d'intégration de matières scolaires. Pour y parvenir, par exemple aborder l'étude des mesures conventionnelles pour construire le chariot, l'enseignante traduit dès lors les problématiques instrumentales qui émergent pour les transformer en ce que Laplace (2006) appelle des problématisations à but pédagogique.

Les apprentissages moraux renvoient, pour leur part, à la nature même du projet entrepreneurial. Pour Dewey (1916/1990), introduire une occupation dans le cadre de la classe n'implique pas de reproduire les imperfections avérées de la pratique sociale de laquelle on s'inspire, soit ici un magasin et toute la société de consommation qui

l'imprègne. L'occupation fournit dès lors le support expérientiel qui permet de poser un regard critique sur la société. Par exemple, les problèmes de surconsommation dans le magasin ont conduit à aborder la différence entre les besoins et les désirs, la création d'affiches publicitaires a été l'occasion de réfléchir à la place de la publicité dans la société, la décision liée à la question de faire du profit a permis de prendre conscience des diverses manières de disposer de profits. Ainsi, l'occupation est porteuse d'une valeur émancipatoire qu'il est impératif d'exploiter.

Le déploiement du magasin dans la forme scolaire

Le regard transversal posé sur le troisième volet analytique nous a permis de montrer que le magasin scolaire est susceptible de confronter les normes et les valeurs de l'école. En effet, dans le magasin, c'est l'action et son déploiement non problématique qui priment, là où le savoir et sa maîtrise constituent le cœur de ce que d'aucuns appellent la forme scolaire (Vincent, Lahire, & Thin, 1994). À ce titre, l'imbrication entre le magasin et la forme scolaire peut se lire à double sens. D'une part, le magasin habilite les élèves et les émancipe de la forme scolaire. En effet, la forme scolaire privilégie le faux-semblant et la simulation, là où le magasin est porteur de considérations plus triviales de la « vraie vie ». Ainsi, « faire tourner » le magasin avec de la monnaie factice pour contourner la question de l'argent à l'école, « faire semblant » en somme comme le suggère une élève, n'est pas une solution qui répond aux impératifs du magasin. Parce que le magasin n'est précisément pas une simulation, quoiqu'il se déroule dans le confort de l'école, les solutions à imaginer pour dépasser les problèmes rencontrés doivent être authentiques. D'autre part, la forme scolaire contraint le déploiement du magasin. En effet, la forme scolaire s'incarne principalement dans la sphère privée de la classe, là où la vente dans le magasin prend place dans la sphère publique de l'école, soit son atrium. Ainsi, le magasin requiert la collaboration de toute l'équipe éducative et l'assouplissement des règles de l'établissement, dans la mesure où il créera une animation inhabituelle dans les couloirs de l'école à un moment où tous les élèves devraient être dans la cour de récréation. Si la forme scolaire s'est instituée comme une mise à distance de la vie pour s'y préparer, le magasin, en ce qu'il est une occupation au sens deweyen, réintroduit la vie elle-même au cœur de l'école.

Conclusion

Bien que nous n'ayons pas insisté sur cette dimension de notre démarche de recherche doctorale dans ce condensé de notre thèse, notre étude de cas s'est inspirée de la tradition de recherche collaborative.

La dimension collaborative de notre étude de cas nous a conduit, d'une part, à mettre l'enseignante au centre du projet de création du magasin et, d'autre part, à jouer, comme chercheur, un rôle actif dans toutes les rencontres de recherche, qu'il s'agisse des entrevues avec l'enseignante,

des conseils d'élèves ou des activités d'apprentissage (Pepin & Desgagné, soumis).

Cette démarche de coconstruction avec l'enseignante et le groupe d'élèves s'est avérée féconde sur le plan de l'objet de recherche et nous a permis de suivre de près les conditions mises en place par l'enseignante, de même que ses délibérations constantes par rapport à ce qui se vivait dans le magasin, pour engager les élèves dans la planification et la mise en œuvre du magasin scolaire. Dit autrement, l'étude en contexte du phénomène contemporain de l'entrepreneuriat scolaire, à travers l'exploration approfondie d'un projet entrepreneurial, nous a permis de remettre l'expertise pédagogique de l'enseignante au premier plan des discussions. À cet égard, la conclusion la plus générale qui peut être tirée de la thèse consiste à mettre de l'avant que si le projet entrepreneurial constitue bien un véhicule pour s'entreprendre, apprendre à s'entreprendre, vu sous l'angle de la théorie de l'enquête, appelle une pédagogie de la problématisation (Fabre, 2011) pour tirer parti de la valeur éducative et émancipatoire de l'expérience entrepreneuriale, à travers une systématisation de la réflexion sur l'action.

Notes

¹ La phase de réflexion post-action n'a pas fait l'objet d'une attention soutenue, dans la mesure où le suivi rigoureux des deux autres phases nous a permis de la documenter indirectement.

² « ... *the most important advantage presented by using multiple sources of evidence is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation* » (Yin, 1984, p. 91).

³ « *there is an ever-present danger of "death by data asphyxiation"* » (Eisenhardt, 1989, p. 540).

⁴ « *published studies generally describe research sites and data-collection methods, but give little space to discuss the analysis* » (Meyer, 2001, p. 341).

⁵ « *Even though the case is decided in advance (usually), there are subsequent choices to make [...]. They are cases within the case – embedded cases or mini-cases* » (Stake, 2008, p. 130, italiques dans l'original).

⁶ Dans la thèse, nous avons dégagé sept types d'apprentissages réalisés, soit des apprentissages scolaires, économiques, sociaux, moraux, citoyens, coopératifs et personnels.

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Breen, J. P. (2004). Enterprise, entrepreneurship and small business : where are the boundaries? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 1(1-2), 21-34.
- Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-9.
- Caird, S. (1990). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management*, 1(3), 137-145.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York, NY : MacMillan.
- Dewey, J. (1938b). *Logic. The theory of inquiry*. New York, NY : Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation* (D. Deledalle, Trad.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1916).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-549.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Laplace, C. (2006). Problématisation, conseils d'élèves et formation des enseignants. Dans M. Fabre, & E. Vellas (Éds), *Situations de formation et problématisation* (pp. 159-174). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1965). *The Dewey school*. New York, NY : Atheling.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* [publication n° 13-0003-07]. Québec : Gouvernement du Québec.

- Pepin, M. (2011a). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326.
- Pepin, M. (2011b). L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : Gros plan sur la micro-entreprise scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(3), 280-300.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education : A Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812.
- Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Pepin, M., & Desgagné, S. (soumis). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de co-construction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-169). Paris : Presses universitaires de France.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 225-240.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Strategies of qualitative inquiry* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tight, M. (2010). The curious case of case study : A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy : Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.

***Matthias Pepin** est stagiaire postdoctoral au sein de la Chaire de recherche UQTR sur la carrière entrepreneuriale (Université du Québec à Trois-Rivières), sous la direction du professeur Étienne St-Jean, financé par une bourse postdoctorale du CRSH (2016-2018). Ses recherches portent sur l'entrepreneuriat éducatif, aux niveaux primaire et secondaire. Au plan méthodologique, il s'intéresse aux approches qualitatives, dont l'ethnographie, l'ethnographie visuelle, la recherche collaborative et l'étude de cas.*