

Initiation collective à l'analyse qualitative à l'aide d'une recherche-formation

Lucie Gélinau, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski

**Marie-Claude Morency-Carrier, Étudiante au baccalauréat en
travail social**

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Comme futurs intervenants, il n'est pas toujours évident de saisir l'intérêt d'acquérir des compétences liées à une culture de recherche pour la pratique professionnelle. Cet article présente une recherche-formation où une quarantaine d'étudiantes de 1^{er} cycle en travail social ont été invitées à travailler sur un seul et même projet de recherche. Il met en relief la façon dont cette recherche-formation a été pensée afin de permettre l'appropriation du processus d'analyse qualitative, de la formulation du projet à la diffusion des résultats. Il met également en lumière l'intérêt d'une démarche d'analyse collective dans cet apprentissage. À partir d'une illustration des espaces d'apprentissage de l'analyse inspirés d'Huberman et Miles (2003), soit la condensation et la présentation des données ainsi que l'élaboration/vérification des conclusions, l'article présente des clefs de succès potentiels en matière d'apprentissage de l'analyse et de sensibilisation à une culture de recherche : passer de l'action au concret; mettre cette expérience au service de la construction de l'identité professionnelle; recourir à trois démarches d'analyse; rebondir sur les limites de l'exercice et puiser à l'expertise pratique de la professeure. Les exemples sont tirés d'une expérience de recherche-formation menée en 2014-2015 à l'Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis, portant sur une exploration de la réalité de femmes agricultrices à l'aide de récits de vie.

Mots clés

RECHERCHE-FORMATION, ANALYSE COLLECTIVE, CULTURE DE RECHERCHE, INITIATION
AUX MÉTHODES DE RECHERCHE QUALITATIVE, IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Note des auteures : Nous remercions le fonds Projets spéciaux Desjardins UQAR - campus de Lévis pour leur soutien financier. De même, nous souhaitons souligner la contribution des étudiantes ayant participé aux cours de méthodologie de recherche sociale au contenu de cet article.

Introduction¹

Nous souhaitons saisir ici l'occasion de partager une expérience de recherche-formation comme espace d'apprentissage de l'analyse qualitative, et plus largement d'une culture de recherche. L'expression « recherche-formation » s'est imposée de façon pragmatique, évoquant l'approche pédagogique développée, soit la mise en place d'un seul et unique projet de recherche pensé et réalisé par une classe d'étudiantes à des fins d'apprentissage. Toutes parcourent les étapes de cette recherche-formation, de la problématisation à la présentation des résultats préliminaires, en passant par la collecte, la constitution du corpus et l'analyse des données. Certaines étapes sont réalisées collectivement, d'autres en équipe ou individuellement.

La particularité de cette recherche-formation tient à son ancrage dans l'analyse participative. Toutes les étudiantes du groupe-classe analysent les données du même projet de recherche. L'analyse participative réfère ici au processus où plusieurs chercheuses, dans un esprit de dialogue, portent leur attention sur un même corpus de données, dans le but de produire une interprétation concertée. Ce processus peut rassembler des chercheuses académiques, des chercheuses-praticiennes et des expertes de vécu². L'idée est de permettre la convergence et l'intégration de ces diverses perspectives dans l'analyse et l'interprétation. Ce processus vise une compréhension élargie du phénomène à l'étude, voire l'émergence de méta-connaissances (définition inspirée de Cornish, Gillespie, & Zittoun, 2013; Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Pour y arriver, la professeure prend appui sur une expertise en recherche-action participative dont la dimension du « penser ensemble » constitue un des piliers (Gélineau, Dufour, & Bélisle, 2012). En s'appuyant sur diverses stratégies participatives, issues notamment des courants de l'apprentissage participatif et l'action – PLA (Flower, Mincher, & Rimkus, 2000) –, du diagnostic rural participatif – PRA (Chambers, 1994) – et de l'intelligence collective (Communagir), il est possible de trouver ainsi des voies pour oser pousser plus loin ensemble l'analyse, pour oser faire entendre les voix individuelles au sein d'un collectif de travail et pour oser faire ensemble des choix éclairés afin de dégager des moyens d'action – ici liés à une démarche de recherche.

Le présent texte vise donc à exposer cette expérience de recherche-formation, sous l'angle de l'apprentissage de l'analyse qualitative, et non à révéler sa singularité à la lumière de la littérature qui, nous le découvrons, s'avère abondante à ce propos (Par exemple, Barbier, n.d.; Clerc, 2008; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001; Galvani, 1999; Marcel, 1999; Morin, 1992; Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003). Les visées de cet

article sont donc plus modestes : 1) y relever les défis liés notamment au contexte de formation professionnelle au 1^{er} cycle universitaire; 2) partager la nature de l'expérience; 3) mettre en lumière des apprentissages; 4) en dégager des clefs probables de succès. Il s'agit donc d'une première tentative de discernement de l'objet, étape préalable à la compréhension de la façon dont il s'inscrit dans l'univers plus large de la « recherche-formation ». Cette réflexion est portée à deux voix : celle de la professeure et de l'une des étudiantes ayant participé à l'expérience.

Une initiation à la recherche dans le cadre d'une formation professionnelle de 1^{er} cycle universitaire : des défis stimulants

Des défis particuliers sont présents lorsque des cours de méthodologie de la recherche s'adressent non pas à de futures chercheuses ou des étudiantes aux cycles supérieurs, mais à de futures professionnelles.

Il y en a un de « pertinence » perçue. Pourquoi s'initier à la recherche scientifique? Quelle est la plus-value de l'acte de recherche pour une praticienne? En quoi les habiletés développées et les dimensions théoriques apprises, notamment en matière d'analyse, sont-elles « profitables » dans une perspective d'intervention³? Ces questions sont ramenées année après année par les étudiantes. Dans le cadre de leur formation, elles aspirent à être mieux outillées en vue de leurs futures pratiques professionnelles, d'où leur grand intérêt pour les cours de méthodologie de l'intervention et leur faible intérêt, du moins pour plusieurs, pour ceux traitant de la recherche. Un défi réside donc à trouver le moyen de mettre l'apprentissage de la recherche au service de la construction de l'identité professionnelle ainsi qu'au service du développement de compétences liées à une culture de recherche. Une culture de recherche est ici définie comme :

ce qui sous forme de valeurs, d'attitudes, de comportements, de productions matérielles promu par une organisation se met en place afin d'encourager et de soutenir un réflexe « recherche » chez l'ensemble de ses travailleurs, dans la perspective que les fruits de cette recherche alimentent les pratiques au sein de(s) établissement(s) (notamment de santé et services sociaux) et favorisent l'atteinte de (leur) mission (Gélineau, Vinet-Bonin, & Gervais, 2009, p. 309).

Un autre défi réside dans l'absence de points de repère en matière de recherche. Une majorité d'étudiantes ont une connaissance fort limitée de la recherche, encore plus de la recherche qualitative! Il y a donc absence pour plusieurs de référents sur les concepts, les gestes et l'univers de pratique qui lui sont propres. Sans parler du regard critique à porter sur l'ensemble.

De ces constats se dégagent néanmoins des opportunités. Cette aspiration aux gestes concrets, ce gout de l'intervention, cette nécessité de référents et de regard critique ainsi que le fait qu'aucune n'aspire à travailler sur son propre projet de mémoire ou de thèse ouvrent grand les portes à l'expérimentation collective d'une recherche à des fins formatives : une recherche-formation.

Illustration d'une expérience de recherche-formation : un projet portant sur la réalité des femmes agricultrices

Cadre d'apprentissage

La démarche de recherche-formation dont il est ici question s'est déployée en 2014-2015 dans le cadre de deux cours de méthodologie de la recherche obligatoires au programme de baccalauréat en travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) : recherche sociale 1 (session d'automne) et recherche sociale 2 (session d'hiver). Chaque cours comporte trois heures en classe et six heures de travail personnel/semaine réparties sur 15 semaines. Ces cours sont offerts en 2^e année du 1^{er} cycle (baccalauréat) pour les cohortes régulières, et en 1^{re} année pour les passerelles Dec-Bac⁴. 42 étudiantes y étaient inscrites.

L'objet de la recherche-formation change d'une année à l'autre, selon les occasions relevées par des acteurs du milieu œuvrant sur le territoire desservi par l'Université ou, encore, selon les intérêts des étudiantes, sur le vaste thème de l'exclusion et de la pauvreté hors des grands centres urbains. Cette thématique est celle d'un collectif de recherche de l'UQAR-Campus de Lévis⁵ auquel les professeures du module de travail social sont étroitement associées. En 2014-2015, le thème choisi par les étudiantes fut celui des femmes agricultrices.

Les visées pédagogiques inscrites au plan de cours touchent à l'analyse, au processus et aux savoirs. En ce qui a trait à l'analyse, cette recherche-formation vise à permettre aux étudiantes de développer des habiletés de chercheure et d'analyste de problèmes sociaux rencontrés dans leur environnement de travail ou de vie, ainsi que d'explorer les défis et la plus-value du croisement des idées, des regards propres aux analyses collectives. Au plan du processus, elle vise à leur permettre de goûter à l'acte de recherche scientifique en menant à terme une démarche empirique de recherche en sciences sociales, et ce faisant les outiller afin qu'elles soient en mesure, voire soucieuses et désireuses, de participer à une culture de recherche en milieu de travail. Et enfin, en termes de savoirs, elle vise à contribuer à la constitution d'un corpus de connaissances au service d'organisations du milieu et d'un collectif de recherche participative sur la pauvreté en milieu rural afin d'identifier des retombées possibles pour la pratique, telle une compréhension

renouvelée d'une réalité à travers les yeux de personnes qui la vivent, soit pour 2014-2015, la réalité des femmes agricultrices.

Espaces d'apprentissage de l'analyse dans le cadre de cette recherche-formation

Où résident les espaces d'apprentissage de l'analyse, dans cette recherche-formation? Nous avons opté pour une compréhension élargie du concept d'analyse, ne le réduisant pas aux seules étapes de codification et d'interprétation. Nous l'avons plutôt appréhendé comme pratique de délibération opérant aux moments du processus de recherche où des choix doivent être faits, où des possibles doivent être délaissés, au profit de d'autres. Nous nous sommes notamment appuyée sur le positionnement d'Huberman et Miles (2003) pour qui l'analyse réside dans toutes opérations liées à la condensation et à la présentation des données ainsi que l'élaboration/vérification des conclusions, « en tant qu'entreprise continue et itérative » (p. 31). Voyons comment se sont traduites chacune de ces manifestations dans le cadre de l'année scolaire 2014-2015.

Condensation des données

La condensation des données « renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes » (Huberman & Miles, 2003, p. 29), et ce, avant même le recueil effectif des données, au fur et à mesure de la collecte et jusqu'à l'achèvement du rapport final. Elle réfère ainsi à des opérations telles que la formulation de la question de recherche qui guide les travaux de recherche qualitative, le codage du corpus de données, la rédaction de mémos et du rapport.

Formulation d'une question de recherche : diverses possibilités et facettes de la problématique de la pauvreté et de l'exclusion hors des grands centres urbains ont été explorées lors du cours de recherche sociale 1. Les étudiantes, réparties en 11 équipes de trois à quatre personnes, y furent invitées à produire des protocoles de recherche. L'objet précis et l'angle de traitement étaient toutefois laissés à leur choix, tout en devant tenir compte des impératifs de l'intervention sociale. Les étudiantes ont exploré diverses possibilités et ont usé de créativité afin de formuler une question de recherche, et d'identifier des moyens pertinents pour chercher à y répondre. Ces moyens pouvaient s'inscrire, à ce stade, dans des approches quantitatives ou qualitatives. Ce faisant, les étudiantes s'initiaient aux dimensions théoriques et conceptuelles du processus de recherche. Le processus d'analyse s'enclenchait à partir des choix qu'elles posaient et qui devaient être motivés. Au début du cours de méthodologie de la recherche 2, les questions tirées des protocoles de recherche furent débattues en classe (voir Tableau 1). À l'issue de l'échange, une

Tableau 1
Les questions tirées des protocoles de recherche et débattues en classe.

| Questions | Nombre de personnes |
|---|----------------------------|
| 1. Comment les familles (monoparentales) en milieu rural arrivent-elles à subvenir à leurs besoins de base (Proposée par trois équipes)? | 7 |
| 2. Comment les ménages vivant sous le seuil de faible revenu en milieux ruraux subviennent-ils à leurs besoins de base? | 5 |
| 3. Quels sont les obstacles et les leviers à l'inclusion des personnes en situation de pauvreté en milieu rural? | 0 |
| 4. Quels sont les impacts de la centralisation des services en Centre de santé et de services sociaux sur les personnes vivant en situation d'exclusion, en milieux ruraux? | 0 |
| 5. Comment se vit l'itinérance chez les personnes de 50 ans et plus en milieux ruraux? | 3 |
| 6. Comment se vit l'exclusion socioprofessionnelle des adultes atteints d'un trouble de santé mentale dans la région de Lévis / Bellechasse (ou autres)? | 1 |
| 7. Quels sont les obstacles et les leviers présents dans la région de Chaudière-Appalaches pour les élèves de 5 ^e secondaire ou toute autre personne qui désire poursuivre des études postsecondaires? | 1 |
| 8. Quels sont les obstacles et les leviers présents en milieux ruraux et urbains pour les femmes qui désirent faire des études postsecondaires? | 0 |
| 9. Comment se vit la réalité des agricultrices dans les milieux ruraux québécois? | 24 |

Note. Les chiffres représentent le nombre de personnes qui privilégient une question donnée, à l'issue de la discussion (8 janvier 2015 – cours de recherche sociale 2)

question de recherche fut choisie collectivement (voir Photo 1), puis peaufinée à l'aide de stratégies d'animation collective. Au final, la question retenue en 2015 fut : « Dans une perspective d'intervention, comment les agricultrices composent-elles avec leur réalité? ».

Le codage du corpus de donnée : la stratégie de codage, d'identification de thèmes et d'interprétation collective a porté sur un corpus de 11 entretiens de femmes agricultrices et 11 notes d'observation des milieux de vie réalisés par chacune des 11 équipes du groupe-classe⁶. La stratégie empruntait à l'approche des récits de vie de Daniel Bertaux, propice

non pas à comprendre telle ou telle personne en profondeur, mais (à) extraire des expériences de ceux qui ont vécu une partie de leur vie au sein (d'un) objet social des informations et des descriptions qui, une fois analysées et assemblées, aident à comprendre le fonctionnement et les dynamiques internes (de cet objet) (Bertaux, 1999, p. 45).

La professeure précise :

Avec les années, j'en suis en effet arrivée, comme professeure, à privilégier les approches narratives de par leur fort potentiel d'arrimage avec les univers de pratiques du travail social, mais également leur capacité à fournir des données qualitatives riches et complexes, avec une trame facilitant les regards croisés et l'analyse collective (L. Gélinau).

Pour instaurer une stratégie collective de codification et d'interprétation, les étudiantes ont été initiées à l'utilisation de Dedoose, une plateforme web collaborative d'analyse qualitative et mixte des données assistée par ordinateur. Chaque équipe fut responsable, dans un premier temps, de coder le verbatim de l'entretien qu'elle avait menée, à partir d'un arbre de codification commun à l'ensemble du groupe-classe (approche inductive modérée, Savoie-Zajc, 2000). Ce faisant, chaque équipe s'est approprié le contenu de son entretien et en a révélé peu à peu la richesse et la profondeur. À la suite d'un premier exercice d'analyse collective (voir section « Présentation des données » ci-dessous), 11 codes apparaissant comme potentiellement féconds pour comprendre comment les agricultrices composent avec leur réalité furent alors identifiés, par exemple : l'idée de passion comme moteur; l'isolement; la conciliation travail-famille; l'enjeu de la passation intergénérationnelle de l'entreprise; l'enjeu de la maladie; les contraintes structurelles. Chaque équipe se vit alors attribuer un de ces 11 codes et en devint la « gardienne ». Chacune eut pour



Photo 2. Affiche réalisée par des étudiantes (Hiver 2015).

opère : quels éléments privilégiés? Que délaisse-t-on? Pourquoi? Un parcours de kiosques est ainsi proposé aux visiteurs, où chaque équipe illustre un moment ou un élément clef de la démarche de recherche-formation.

Présentation des données

La présentation des données tient compte des efforts de systématisation et de mise en liens des informations, de « leur assemblage organisé qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (Huberman & Miles, 2003, p. 29) sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux. Nous considérons les cartes conceptuelles et schémas de même nature du fait qu'ils sont aussi des « modes de présentation beaucoup plus systématiques et puissants (que les textes narratifs), élaborés et utilisés dans une optique plus inventive, réfléchie et itérative » (Huberman & Miles, 2003, p. 29).

De l'utilisation de cartes conceptuelles : nous avons eu recours à plusieurs reprises à la création de cartes conceptuelles dans le cadre de cette recherche-formation du fait qu'elles permettent de regrouper aisément un ensemble d'informations et que leur création s'avère un exercice propice à l'analyse collective et à l'exploration de diverses formes de savoirs (pratiques, scolaires, de vie, académiques). À titre d'exemple, afin d'identifier les a priori et les fondements de leurs regards posés sur la problématique de la pauvreté hors des grands centres urbains, une réflexion autour des concepts de pauvreté, d'exclusion sociale et de ruralité fut amorcée dans le cadre du cours recherche sociale 1 (automne 2014). Les étudiantes ont été invitées à dégager ce qu'elles connaissaient à propos de ces concepts. Cette exploration a fait appel à une technique d'intelligence collective inspirée des café-débat (voir Figure 1) permettant ainsi à plusieurs équipes de prendre part, de façon concertée, à la conception d'une seule et même carte.

Puis cette réflexion est mise en présence d'une recension sommaire des écrits à l'hiver 2015. L'ensemble du groupe-classe réfléchit sur deux textes, un sur l'exclusion en milieu rural (Mathieu, 1997) et un second sur l'intervention sociale en milieu rural (Pagès, 2013) afin de bénéficier de fondements théoriques communs. Chaque étudiante est également invitée à identifier et à analyser un 3^e texte scientifique portant sur la réalité des femmes agricultrices, l'exclusion ou la ruralité, à l'aide d'End Note – un logiciel de gestion bibliographique. Les éléments tirés d'une trentaine d'articles sont ainsi partagés dans le cadre d'un nouveau café-débat menant à la création d'une nouvelle carte conceptuelle. Ces cartes conceptuelles viennent soutenir les choix méthodologiques et enrichir le travail de codification et d'interprétation. À titre d'exemple, la stratégie d'échantillonnage est pensée et débattue collectivement en s'appuyant sur les cartes conceptuelles réalisées : Qu'est-ce qu'une agricultrice? Quel sens donner au concept d'exclusion sociale dans un contexte de ruralité? Quelle place accorder à ce dernier dans le choix de l'échantillon?

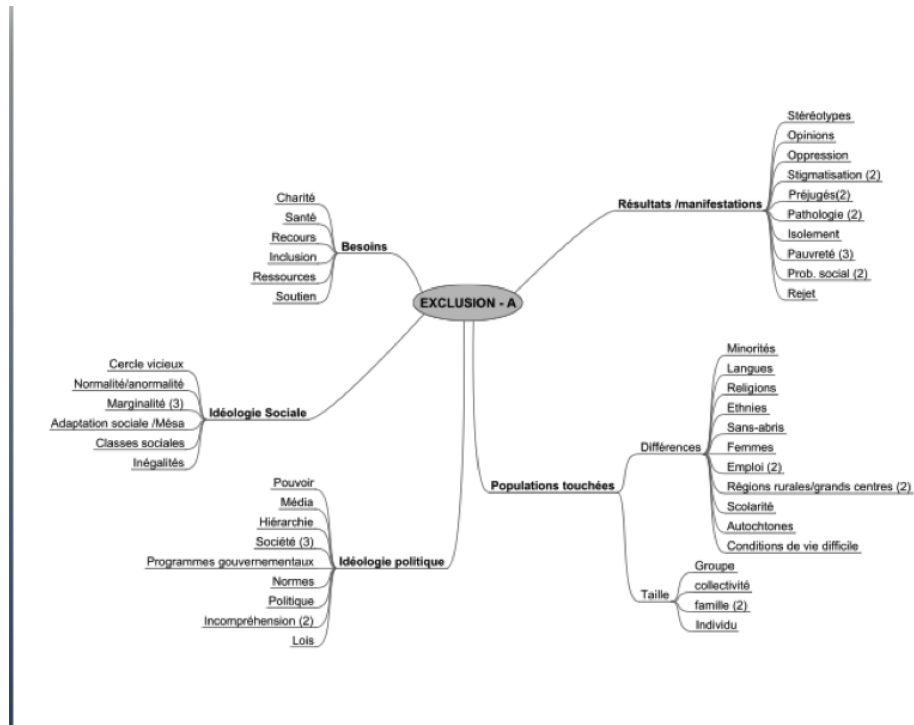


Figure 1. Carte heuristique saisie à l'aide de Freeplane, 2015.

Quels sont les critères d'inclusion dans le choix des personnes qui composeront l'échantillon? D'homogénéité et d'hétérogénéité? Etc.

De l'utilisation des schémas : en s'appuyant sur un premier travail de codification de son verbatim, chaque équipe fut invitée à réaliser, dans le cadre d'un atelier de trois heures, un schéma diachronique, propre à l'approche des récits de vie de Bertaux (1999), à l'aide de *post-it* apposés sur un mur (voir Photo 3), et à le présenter au groupe-classe. Ces schémas visaient à illustrer le récit professionnel de chacune des femmes agricultrices interrogées, et au-delà de leur histoire personnelle, à informer de l'objet social qu'est la réalité des femmes agricultrices et du contexte social élargi dans lequel elle s'inscrit. S'en est suivi un premier exercice d'analyse comparative des 11 schémas diachroniques ainsi créés. Des récurrences, des contradictions et des singularités furent soulevées; des questions formulées; des motifs méthodologiques de ces différences, proposés. Une compréhension commune de ce qui était à l'œuvre dans les données commença à émerger, dont 11 codes furent dégagés.



Photo 3. Exercice collectif de schématisation inspiré de la technique des schémas diachroniques.

Élaboration / vérification des conclusions

L'élaboration et la vérification quant à elles se rapportent aux efforts de consignation des processus de construction de l'analyse à l'aide de notes de terrain ainsi que la mise en œuvre de diverses autres stratégies pour assurer la rigueur de l'analyse, tel le développement d'un consensus intersubjectif. « En bref, les significations qui se dégagent des données doivent être testées quant à leur plausibilité, leur solidité, leur "confirmabilité", en un mot leur *validité* » (Huberman & Miles, 2003, p. 31).

Notes de terrain : les équipes sont conviées à tenir un journal de bord lié spécifiquement à la collecte de données (voir Photo 4). Le modèle du journal de bord s'inspire de celui de Morin (1992) et gravite autour des axes « contexte », « méthode » et « théorie ». Les équipes y ont relaté toute information pouvant informer la professeure sur le déroulement du projet. Ce journal de bord se veut aussi une première étape de réflexion collégiale sur les forces et les limites méthodologiques de la démarche en cours ainsi que

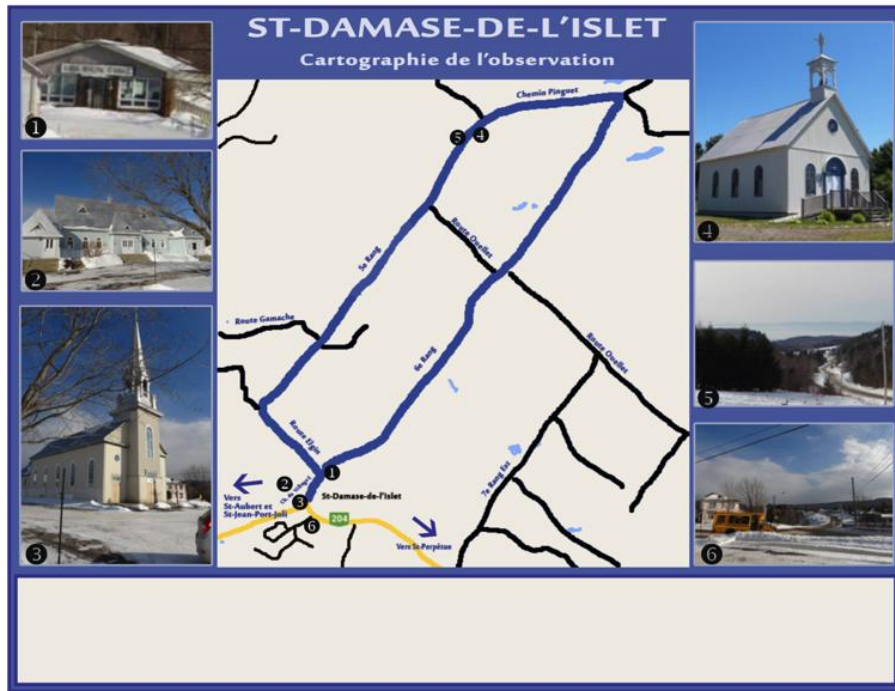


Photo 4. Extrait d'un journal de bord lié à l'observation d'un milieu (Hiver 2015).

d'émergence de pistes d'analyse ou d'intuition de résultats. Les étudiantes sont aussi conviées à remplir un journal de bord hebdomadaire personnel. Dans celui-ci, aux trois axes de Morin, s'ajoute un 4^e intitulé « réflexion pratique » engageant les étudiantes à dégager un sens et des apprentissages de cette expérience terrain en vue de leur future pratique et de la construction de leur identité professionnelle.

Stratégie de consensus intersubjectif : les stratégies d'analyse collective s'avèrent des lieux de consensus intersubjectif; ils en constituent les fondements. Les café-débat entraînent des questionnements, des rétroactions, des délibérations, engageant une réflexion collective sur la validité de ce qui est avancé.

Il en va de même de la stratégie collective de codage. L'étudiante l'exprime en ces mots :

Nous avons procédé, en partie de manière individuelle, à la codification du récit de vie recueilli, chacune s'appropriant les propos de l'agricultrice rencontrée et codant les passages du verbatim qui lui étaient impartis. Notre équipe demeurait toutefois un référent pour l'analyse : on pouvait s'entraider lorsqu'on se questionnait, débattre des noms de code à conserver, mettre en place des fonctionnements efficaces et se comparer aux autres équipes pour ajuster notre codification. Par la suite, nous avons élargi notre compréhension de l'analyse en partageant notre récit de vie à l'ensemble de la classe, de sorte qu'on puisse arriver à cerner les codes transversaux à tous les récits et à faire des choix collectifs pertinents dans la codification. Les obstacles rencontrés lors de l'analyse étaient vécus collectivement – par exemple en utilisant et modifiant tous la même arborescence, et les solutions trouvées étaient aussi débattues collectivement. [...] Faire la codification de manière collective présente plusieurs limites, mais aussi des avantages. L'une des limites est que nous n'avons pas le même « esprit » de codification : en codant individuellement, nous n'attribuons pas toujours les mêmes codes à certains extraits ou nous les nommons différemment. Il est alors important de trouver des moyens d'assurer une cohésion dans la codification, par exemple en faisant relire le verbatim codé par tous les membres de l'équipe, alors que chaque code peut être remis en doute par un collègue. Un avantage à la codification collective, en équipe ou en groupe-classe, est que nous mettons tous nos savoirs en commun. Les codes créés sont débattus et validés collectivement. En devenant gardienne d'un code, une équipe est en mesure de réaliser un codage plus pointu. Une démarche d'analyse collective demande donc de faire confiance aux autres et demande aussi un fort esprit d'équipe, puisque le projet est aussi fort que le plus faible de ses maillons (M.-C. Morency-Carrier).

Apprentissages en matière d'analyse qualitative

Les apprentissages en matière d'analyse qualitative d'un tel projet de recherche-formation sont multiples. En voici quelques-uns tirés de l'expérience personnelle de l'étudiante.

Dans un premier temps, je retiens l'importance de **la rigueur** dans l'analyse. Cette rigueur apparaît dans la manière de faire des choix, c'est-à-dire des choix justifiés et basés sur leur pertinence et leur contribution à la poursuite de la recherche. Je retiens tout

l'échange, notamment autour du sens à donner au terme « agricultrice » : ce terme s'applique-t-il uniquement à celles qui sont propriétaires ou actionnaires d'une ferme? À celles qui y travaillent, comme manœuvre par exemple? Ou aussi à celles qui ont grandi sur une ferme ou y vivent comme épouse? Qu'en dit la littérature? Et qu'en disent celles qui vivent ou travaillent sur une ferme? Et la réflexion sur ce que ce choix de définition implique pour la compréhension de l'objet de recherche : de quelles réalités s'agira-t-il? Sans compter les enjeux méthodologiques de ce choix pour le recrutement, considérant les contraintes de temps, les possibilités de participation et la saturation, etc.

Dans un deuxième temps, je nomme la capacité à synthétiser. **Les données** issues des récits de vie étaient riches, et leur **quantité** impressionnante! Pour moi, l'analyse est un processus continu qui se compare à un entonnoir. Ce processus de réduction d'informations passe par l'utilisation d'outils et par le codage. J'ai été particulièrement étonnée, lors de l'exercice de codification, où l'on attribue une étiquette à un segment de texte, d'arriver à résumer les idées d'un paragraphe en un seul mot!

Dans un troisième temps, l'apprentissage réside également dans les habiletés développées afin d'**éviter certains pièges**, dont notamment, lors de l'analyse, l'interprétation professionnelle *a priori* liée à un réflexe d'intervention. Dans la posture de « chercheuse », on cherche à ne pas interpréter d'emblée les discours des agricultrices en fonction de nos propres visions et références, mais plutôt à se soucier de leurs paroles et à leur rendre raison, c'est-à-dire à livrer le mieux possible la description qu'elles font de leur réalité et l'explication qu'elles en donnent.

Enfin, j'ai appris que l'analyse ne constitue pas une étape d'un processus de recherche, mais **qu'elle se déroule du début à la fin!** Par exemple, dans le choix de la question de recherche, sur la prise de conscience que ces réalités des femmes agricultrices étaient fort peu étudiées. S'y pencher pouvait alimenter, d'une part notre pratique de future intervenante sur des territoires qui s'avèreront pour plusieurs d'entre nous, comme étudiante à l'UQAR, ruraux mais aussi, d'autre part, alimenter la réflexion de la communauté universitaire à ce propos (M.-C. Morency-Carrier).

Clefs de succès?

À l'issue de notre retour sur l'expérience de recherche-formation, nous relevons quelques clefs potentielles pour l'apprentissage de l'analyse qualitative au niveau du 1^{er} cycle, en contexte professionnel.

Passer de l'abstrait au concret

La première clef nous semble être de proposer des stratégies d'apprentissage qui permettent de passer d'une conception abstraite de l'acte de recherche à une concrète. La présence de deux cours de recherche, en séquence, sur deux sessions, l'un où l'on enseigne les notions théoriques de la recherche sociale en élaborant un protocole de recherche, l'autre où l'on permet leur mise en pratique dans un contexte d'immersion, semble être facilitante. On part du postulat que si une fois les bases acquises, on ne peut apprendre à nager hors de l'eau, il en va de même pour l'analyse qualitative. C'est en faisant qu'on apprend les ficelles de l'acte de chercher. Il faut néanmoins que les étudiantes entreprennent l'exploration d'une posture autre que celle de leur profession et osent plonger. Et pour ceci, il faut mettre en place des conditions qui favorisent la confiance : proposer un cadre identifiable notamment par la présence d'une problématique balisée (ici l'exclusion et la pauvreté hors des grands centres-urbains), d'une banque de questions de recherche, d'une banque d'outils de collecte, de stratégies maîtrisées d'analyse collective, d'un outil informatisé et partagé pour le codage, d'un colloque étudiant préexistant; reconnaître la possibilité d'erreurs, et faire en sorte que celles-ci viennent soutenir le processus d'apprentissage; favoriser un retour réflexif sur l'expérience.

Mettre cette expérience au service de la construction de l'identité professionnelle

Afin de maintenir l'intérêt et de voir la pertinence de tels apprentissages, la stratégie d'enseignement doit permettre aux étudiantes d'établir des ponts entre l'expérience de recherche et celle de leur pratique professionnelle; il s'agit d'en saisir les zones de convergence dans les intentions et dans l'action, celles en dissonance sous forme de faux-amis ou de posture, et de voir, ce faisant, comment l'expérience de recherche contribue à solidifier l'identité professionnelle. La tenue d'un journal de bord individuel semble être profitable sur ce plan, si ce n'est que comme exercice réflexif.

Tout au long du processus, on relève ensemble des compétences professionnelles proches parentes de celles de la recherche sociale. Par exemple, l'étudiante relève :

j'ai associé l'expérience de solidarité vécue lors de l'analyse collective à un processus d'analyse en intervention auprès d'une

communauté où des résidentes cherchent à réfléchir collectivement et à analyser une problématique sociale vécue dans leur communauté, afin de trouver des pistes de solution et de favoriser un changement social (M.-C. Morency-Carrier).

On voit en quoi il est possible, voire même fructueux, de s'appuyer sur ces compétences. On peut penser à la maîtrise de concepts sociaux, aux pratiques d'analyse d'une situation, aux habiletés d'écoute active et de conduite d'entretien, au recours au travail d'équipe interprofessionnel.

En contrepartie, l'apprentissage de l'analyse vient donner de la rigueur à la posture professionnelle en invitant à mettre en relief les connaissances sur lesquelles on s'appuie, celles qui gagnent à être développées, en affinant l'esprit de synthèse et les habiletés d'analyse collective, en soulevant des questionnements sur la rigueur du traitement des données et en outillant pour leur présentation et, enfin, en aiguisant le regard critique sur les données probantes et les meilleures pratiques. L'étudiante l'exprime en ces termes :

Tout d'abord, cette recherche nous a permis d'aborder la réalité des femmes en agriculture, un sujet très peu étudié. En allant chercher la voix de ces femmes, on arrive à mieux cerner leurs besoins et à trouver des solutions aux problématiques qu'elles rencontrent. Ainsi, la recherche a un potentiel de retombées intéressantes sur l'intervention auprès des femmes en agriculture, mais aussi auprès des familles en milieu rural. Par exemple, « la passion » était un élément important qui est ressorti dans notre recherche; pour plusieurs agricultrices, leur mode de vie y était fortement lié. Je pense qu'en intervention, il s'agit d'une dimension importante sur laquelle notre alliance thérapeutique pourrait s'appuyer en s'intéressant à leur mode de vie, en démontrant notre intérêt et en cherchant dans la passion des leviers d'intervention. Par ailleurs, la question de recherche choisie m'a amenée à réfléchir sur le caractère très masculin et patriarcal du monde agricole.

La recherche vient bonifier mes expériences comme future intervenante et me rend plus critique face aux écrits et aux sources que je consulte. Selon moi, jumeler la recherche et l'intervention permet d'être une travailleuse sociale accomplie et crée une valeur ajoutée à notre travail (M.-C. Morency-Carrier).

Ce faisant, on cherche également à mettre en lumière les frontières entre les postures propres à l'intervention et celles propres à la recherche. Si des similarités sont présentes, si des forces peuvent être mises au service de l'une et

l'autre, il demeure qu'intervenir n'est pas chercher ou chercher n'est pas intervenir. On explore alors les frontières des postures respectives.

Recourir à trois démarches d'analyse

Une autre clef pour l'apprentissage de l'analyse nous apparaît être le **recours à trois démarches d'analyse**, c'est-à-dire à la fois une démarche individuelle, de groupe (équipe de trois à quatre personnes) et collective (groupe-classe de 42 étudiantes). Dans ce jeu des démarches, l'utilisation de stratégies participatives d'animation ainsi que l'utilisation d'un logiciel collaboratif de codification, tel Dedoose, constituent des outils qui nous apparaissent incontournables. Ce dernier permet le travail individuel, d'équipes et du groupe-classe. Il facilite ainsi la mise en place de référents communs concernant l'acquisition de gestes techniques en matière de codage et d'interprétation (création et attribution systématique de codes, constitution d'une arborescence, exploration d'hypothèses en lien avec des caractéristiques sociodémographiques et des codes ou encore de corrélations – interactions entre deux concepts), en co-construisant la réflexion, simultanément. Tous voient ce que les autres font, ce qui permet la réflexion : pourquoi un code est-il nommé de cette façon? Pourquoi est-il utilisé ainsi? Pourquoi tel extrait de texte y est-il associé, etc. La professeure peut intervenir sur l'ensemble du travail d'analyse en cours, consolidant l'arborescence et apportant des rétroactions en direct.

Rebondir sur les limites de l'exercice

Cette recherche-formation demeure un projet imparfait, avec ses forces et ses limites, du point de vue de la rigueur scientifique notamment. Mais ces limites nous apparaissent s'avérer également un levier pour la formation. Nous avons fait l'exercice collectif récurrent d'identifier, à chacune des étapes de la recherche-formation, les forces et les limites de cet exercice : comment faire avec les contraintes (de temps, de moyens, de ressources, de connaissances) et faire les choix les plus appropriés, compte-tenu des critères de scientificité valorisés, ici principalement ceux de Lincoln et Guba (1985)? En fonction de ces critères, quel est l'éventail de choix méthodologiques possibles ainsi que les forces et les limites de chacun? Quelles sont la teneur des connaissances produites et leur robustesse? On s'est interrogé, par exemple, sur les enjeux de crédibilité en l'absence de stratégies de confirmation des résultats auprès d'agricultrices, ou encore sur ceux de confirmation en l'absence d'atteinte de saturation. Les étudiantes réalisent peu à peu qu'au final, l'analyse demeurera une analyse préliminaire, bien que chercher soit aussi explorer et non uniquement démontrer hors de tout doute, preuve à l'appui. Les défis de la démarche scientifique sont ainsi peu à peu mis en lumière, tout en se projetant :

quels choix aurions-nous pu faire, si nous avions eu le loisir de réaliser, dans un temps raisonnable, cette même démarche de recherche, avec les ressources et les moyens nécessaires? L'équilibre est donc délicat et s'avère en quelque sorte une démarche d'étayage, maintenue sur le fil du rasoir, louvoyant entre mobilisation et démobilitation. Il s'agit de baliser l'exercice, afin de soutenir la motivation des étudiantes en les invitant à « rêver logique » (Labrie, 2006, p. 213).

Puiser à l'expertise pratique de la professeure

Enfin, l'expérience de la professeure semble s'avérer une plus-value. Ce projet de recherche-formation s'est révélé une occasion de partager une passion pour la recherche, en revisitant et en intégrant des acquis tirés de 20 années de pratique en recherche participative, de pratiques conscientisantes et d'*empowerment* collectif. Ce projet en fut un sans filet de sécurité où l'échec tout comme la réussite étaient porteurs d'apprentissage. Les défis résidaient notamment dans l'exigence de recadrer le projet de semaine en semaine, en fonction des découvertes et des décisions de la classe. Un cul de sac était toujours possible! Le défi résidait ici aussi dans l'identification des moyens les mieux à même de soutenir la démarche et de faire écho à la réflexion collective. La maîtrise des outils, des techniques et des stratégies d'animation a permis des ajustements rapides. Le groupe-classe prenait appui sur du matériel existant, notamment une banque d'outils et de stratégies liée à de nombreux projets antérieurs; il tirait également profit de nombreux exemples tirés de recherches sur la pauvreté et sur l'exclusion sociale, notamment dans l'univers des services sociaux et de la santé, contribuant à donner de l'étoffe à l'expérience.

Conclusion

Dans cette contribution, nous avons illustré les grandes visées de cette recherche-formation : s'initier, par le biais d'une démarche d'analyse collective, à l'acte de recherche et promouvoir une culture de recherche en milieu de pratiques professionnelles, ici dans l'univers des services sociaux et de la santé. Dans le cadre de ces recherches-formations, l'analyse est pensée comme un effort de condensation et de présentation des données ainsi que d'élaboration et de vérification des résultats. Elle requiert donc de porter attention collectivement aux choix méthodologiques à effectuer lors des différentes étapes du processus, de les arrêter et de les justifier à partir de critères de scientificité et de faisabilité. Nous souhaitons ainsi que les étudiantes s'approprient l'art de faire de l'analyse, qu'elles développent un regard critique et qu'elles posent sur le tout un regard réflexif les amenant à départager les frontières des postures de chercheure et d'intervenante.

Demeure maintenant l'intérêt de mieux comprendre la singularité de cette expérience à la lumière de la réflexion théorique sur la recherche-formation. De même, demeure l'intérêt de voir l'impact réel de telles recherches-formations sur la construction de l'identité professionnelle et sur le souhait escompté : qu'en développant ainsi des compétences liées à une culture de recherche, les étudiantes prennent de l'étoffe professionnellement et soient mieux à même de prendre leur place dans l'univers des pratiques interprofessionnelles, notamment dans le milieu de la santé et des services sociaux.

Notes

¹ Les étudiants inscrits en travail social étant à plus de 95% de sexe féminin, nous avons opté pour la féminisation du texte. Le féminin tient donc compte du masculin.

² Personnes qui ont développé une expertise de par leur expérience de vie, par exemple l'expérience de vivre la pauvreté ou l'exclusion sociale.

³ Plusieurs étudiantes semblent entretenir un rapport « d'utilisatrices/payeuses » à l'université, constats qui gagneraient à s'inscrire dans une réflexion plus large, critique et politique de la place de l'Université, dans un contexte de politiques néolibérales et de promotion d'une société du savoir ainsi que des dérives que ceci introduit. Ceci ne fait pas l'objet de ce texte.

⁴ La passerelle Dec-Bac permet, à des étudiantes ayant suivi une formation de technicienne en travail social au niveau collégial, de voir leurs acquis et leurs expériences reconnus et donc de progresser plus rapidement dans leur cheminement d'études de 1^{er} cycle en travail social (deux ans au lieu de trois).

⁵ Collectif de recherche participative sur la pauvreté en milieu rural.

⁶ Les entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès de 11 femmes agricultrices résidant sur les territoires de Chaudière-Appalaches, du Bas-St-Laurent, du Centre-du-Québec et de la Montérégie. La collecte de données visait également à s'imprégner des milieux de vie de chacune des participantes à l'étude : visite du village, de la ferme, de la région. Les outils de collecte ont été développés en s'inspirant d'outils tirés de recherches antérieures menées par la professeure : outils de recrutement, de collecte, lettre de consentement notamment tout en tenant compte, pour 2015, des enjeux propres à l'approche des récits de vie de Bertaux (1999).

Références

Barbier, R. (n.d.). *La recherche-action existentielle*. Repéré à <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>

- Bertaux, D. (1999). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Chambers, R. (1994). The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, 22(7), 953-969.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 5-10. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/611>
- Communagir (n.d.). *Changement et intelligence collective*. Repéré à <http://www.communagir.org/comprendre-et-agir-chapitre/changement-et-intelligence-collective/>
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative analysis of qualitative data. Dans U. Flick (Éd.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). London : Sage.
- Desagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Flower, C., Mincher, P., & S. Rimkus (2000). Overview – participatory processes in the North. *PLA Notes - participatory learning and action*, 38, 14-18.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue française de pédagogie*, 128, 25-34.
- Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 13, 35-54.
- Gélineau, L., Vinet-Bonin, A., & Gervais, M. (2009). Quand recherche et proximité se conjuguent. Réflexions autour de l'émergence d'une culture de recherche dans les organismes de santé et de services sociaux. Dans M. Clément, L. Gélineau, & A.-M. McKay (Éds), *Proximités : lien, accompagnement et soin* (pp. 303-314). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, A. M., & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Labrie, V. (2006). Porter et gérer une action transformatrice : quelques outils de discernement pour quand on est dans ça avec d'autres. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 21(3), 191-218.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Marcel, J.-F. (1999). La démarche de recherche-formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 32, 89-100.
- Mathieu, N. (1997). Pour une nouvelle approche spatiale de l'exclusion sociale. *Strates*, 9, 10.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative* (Vol. 2). Montréal : Agence d'ARC.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Pagès, A. (2013). L'intervention sociale en milieu rural. *Informations sociales*, 5(179), 136-143.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc, & L. Karsenti (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.

Lucie Gélineau, anthropologue, travaille depuis plus de 20 ans en recherche participative et qualitative. Ses domaines de recherche touchent la pauvreté et l'exclusion sociale (Voix d'exclus, soutien aux pratiques) ainsi que le travail symbolique (sens et souffrance des intervenants, rituels collectifs). Elle porte un intérêt particulier au développement d'une culture de recherche en milieu de pratique et à son apport à l'identité professionnelle.

Marie-Claude Morency-Carrier est étudiante finissante au baccalauréat en travail social à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Elle occupe actuellement la fonction d'auxiliaire de recherche au Département de travail social, en soutien au développement d'une Chaire de recherche sur la pauvreté en milieu rural en Chaudière-Appalaches. Elle s'intéresse également au domaine de l'intervention en réadaptation en déficience physique.