

L'instrumentation dans la collecte des données

Pour une instrumentation finement adaptée

Chantal Royer
François Guillemette
Jocelyne Moreau

Ce second numéro de la collection « Hors Série – Les Actes » regorge d'idées nouvelles et de pistes méthodologiques stimulantes pour les chercheurs. Sa richesse provient entre autres du fait qu'il est « multi » : multidisciplinaire, multi-méthodes, multi contextes. Encore une preuve que notre communauté scientifique foisonne de chercheurs chevronnés, engagés, passionnés et combien intéressants. Non seulement sont-ils à la fine pointe des actualités méthodologiques, mais ils contribuent à faire cette actualité puisque, à titre de conférenciers et d'auteurs, ils font avancer la recherche en proposant des manières originales et avant-gardistes d'utiliser les instruments.

En 2002, l'ARQ a organisé deux activités sur l'entretien de recherche. La première consistait en une journée-atelier centrée sur l'entrevue¹. Cette journée était tout particulièrement destinée à des étudiants des cycles supérieurs désireux d'élargir leurs connaissances sur divers types d'entretien : le groupe de discussion, l'entretien semi-dirigé, l'entretien ouvert et non-structuré, etc. Une centaine de personnes avaient alors participé à l'événement. La seconde activité avait abordé, dans une formule de colloque, la question de la spécificité inhérente à des entretiens réalisés auprès de groupes divers² : des jeunes, des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle, des personnes souffrantes, des dirigeants d'entreprise, des élèves, etc. Considérant le vif succès qu'a remporté la tenue de

¹ Journée-atelier sur l'entrevue de recherche, mars 2002, UQAM.

² Colloque « L'entretien de recherche : quand diversité rime avec spécificité », 29 novembre 2002, Trois-Rivières.

2 Recherches Qualitatives – Hors Série / 2

ces activités sur l'entretien de recherche, nous étions impatients d'aborder d'autres instruments qui s'offrent au chercheur pour la cueillette de ses données... et la production de savoirs.

Pouvant globalement être considérée comme un ensemble de méthodes ou de techniques, l'instrumentation offre au chercheur un large spectre d'outils qui, lorsqu'ils sont judicieusement choisis et adaptés au contexte de la recherche, permettent de générer des informations pertinentes. Un éventail de questions se posent alors : quelles sont les possibilités instrumentales qui s'offrent au chercheur? Quelles sont les règles à respecter? Peut-on innover dans ce domaine et à quelles conditions? Le choix d'un instrument est un défi qui peut devenir très stimulant.

Les sept contributions réunies dans ce numéro sont autant de regards qui scrutent une variété d'instruments : l'observation en situation (Martineau; Blondin); l'analyse de documents écrits (Landry, Pitman et Auger); la méthode des traceurs (Paquette); la combinaison de plusieurs instruments – entretien semi-directif, observation en situation, atelier participatif – pour étudier l'expérience (Bisson et Gagnon); la technique des idées induites pour l'étude des représentations (Zanchetta, Cognet, Xenocostas et Aoki); le journal de bord comme instrument transversal (Baribeau). Tour à tour, chacune de ces contributions montre les forces et les limites des instruments, les exigences relatives à leur adaptation au contexte général de la recherche ainsi que les critères auxquels les instruments doivent répondre pour être jugés valides scientifiquement. Des définitions sont avancées, des postures épistémologiques sont posées. Certains y vont d'une description détaillée de démarches de recherche qu'ils ont expérimentées, d'autres procèdent à l'analyse de cas particuliers.

Plusieurs éléments se dégagent de ce collectif, mais il en est un qui frappe tout particulièrement. Face à un problème de recherche particulier, le chercheur utilisera, voire mettra au point, une procédure de recueil de données adaptée à l'objet étudié et aux données recherchées. De fait, le chercheur connaît la nature des données susceptibles de répondre à son questionnement et, bien qu'il fasse appel la plupart du temps à des instruments connus comme l'entretien et l'observation, il usera de créativité et d'inventivité pour développer ou adapter les meilleurs instruments de collecte de données. Les textes réunis dans cet ouvrage en font la démonstration : utiliser des méthodes projectives dans des entretiens semi-dirigés parce qu'il faut trouver un moyen de stimuler l'idéation, de provoquer l'imagerie mentale ou d'avoir accès à des conceptions (Bisson et Gagnon; Zanchetta et al.); choisir de mener des ateliers participatifs pour arriver à saisir l'expérience (Bisson et Gagnon); faire appel à la méthode des traceurs pour étudier des processus organisationnels (Paquette) sont autant de moyens finement adaptés aux objets étudiés afin d'obtenir les données les plus pertinentes et valides.

Dans son texte, Denyse Blondin souligne avec raison que chaque démarche de recherche possède des éléments uniques pour lesquels il n'existe pas d'instruments uniformes. Ce collectif ne présente aucun instrument vraiment nouveau, soit. Par contre, on y trouvera une collection d'instruments finement adaptés aux objets investigués. Les auteurs partagent leur expérience concrète en donnant assez de précision sur le contexte pour qu'il soit possible de transférer cette expérience à d'autres contextes avec les adaptations nécessaires. De plus, ils fournissent une réflexion plus « généralisée » sur leurs instruments de telle sorte que les chercheurs peuvent y puiser des avis précieux pour le développement de leurs recherches. C'est dans cet esprit de partage pour la communauté scientifique que nous sommes fiers d'assurer la diffusion des communications proposées par des auteurs qui proviennent de différents domaines et de différents lieux de recherche universitaire. Nous les remercions pour leurs riches contributions à la recherche qualitative.

Chantal Royer est professeure de méthodologie de la recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle agit à titre de présidente de l'Association pour la recherche qualitative depuis 2002. Elle dirige la revue *Recherches Qualitatives* de même qu'elle assume la direction scientifique de la revue *Loisir et Société/Society and Leisure*. Elle est chercheure associée à l'Observatoire jeunes et société (OJS) ainsi qu'au Laboratoire de recherche en analyses politiques et culturelles de l'UQTR. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, mais aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Ses travaux de recherche actuels portent sur la culture et les valeurs à l'adolescence.

François Guillemette est professeur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est professeur associé au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke et chargé de cours au Département de sciences humaines et au Département des sciences du loisir et de la communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il participe à diverses équipes de recherche dont le Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE) et le Laboratoire de Recherche sur la Communication et l'Intégration Sociale (LARCIS) de l'UQTR. Il est docteur en théologie et docteur en éducation. Ses principaux champs d'intérêt en enseignement et en recherche sont les suivants : le développement professionnel des enseignants, la méthodologie de la recherche qualitative, l'approche par compétences en formation des enseignants et la pédagogie autonomisante. Il est membre du conseil d'administration de l'ARQ et

4 Recherches Qualitatives – Hors Série / 2

est personne-ressource pour les thèmes suivants : la *Grounded Theory*, l'entretien de recherche qualitative et l'analyse qualitative assistée du logiciel N'Vivo.

Jocelyne Moreau est professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse particulièrement à la formation pratique des étudiants et l'accompagnement des intervenants sur le terrain (supervision professionnelle, gestion des équipes). Elle a collaboré à l'organisation du colloque sur l'instrumentation dans la collecte des données dont les textes sont réunis dans ce collectif. Dans ses travaux récents, elle a utilisé une approche méthodologique mixte.

L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites

Stéphane Martineau

INTRODUCTION

De nos jours, aucun manuel de méthodologie en sciences humaines et sociales ne peut négliger de parler – ne serait-ce que succinctement – de l'observation en situation (Beaud et Weber, 1997). Certains ouvrages lui sont même exclusivement consacrés (Jorgensen, 1989; Perez, 2004; Spradley, 1980). Néanmoins, l'observation en situation demeure un outil de travail un peu mystérieux qui suscite souvent des sentiments ambigus de méfiance et d'attrance (Becker, 2002). Ce texte se veut donc une brève introduction générale à l'observation en situation comme outil de cueillette de données qualitatives.

QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

L'observation en tant qu'outil de connaissance n'a bien entendu pas débuté avec l'émergence des sciences humaines et sociales. En fait, de tout temps l'être humain s'est plu à observer la nature et ses semblables. Ainsi, par exemple, les écrits des premiers philosophes en Grèce (les sophistes, Socrate, Platon, Aristote), s'ils dénotent une capacité extraordinaire à réfléchir, à argumenter et à raisonner, montrent aussi une réelle compétence à observer les us et coutumes de leurs concitoyens (Russ, 2000; Vernant, 1992). Plus près de nous dans le temps, les récits de voyages (de Marco Polo aux administrateurs coloniaux en passant par les jésuites) ont été probablement les premiers écrits basés explicitement sur des observations en situation. Cette pratique, qui s'est intensifiée au fur et à mesure que se développaient les grandes entreprises de «découvertes» (du «Nouveau monde» notamment), a donné lieu durant la période coloniale (du 19^e à la moitié du 20^e siècle) à une production abondante

de récits de voyages et de séjours. C'est d'ailleurs ces récits de missionnaires, d'administrateurs coloniaux et d'aventuriers que les premiers anthropologues ont utilisé comme «données de terrain». En effet, l'anthropologue fut d'abord un chercheur en cabinet et ce n'est qu'avec l'exemple de Malinowski que la pratique de l'ethnographie telle qu'on la connaît (séjour prolongé du chercheur dans le groupe étudié) s'est généralisée pour devenir l'approche classique en anthropologie (Poirier, 1991). Plus près de nous encore, dans les années vingt et trente, la célèbre école de Chicago (entre autres autour de chercheurs tels R. Park, E.C. Hugues, W.F. Whyte) fera connaître et systématisera d'avantage l'observation en situation en tant qu'outil de cueillette de données (Coulon, 2002; Giraud, 2004; Simon, 1997). Plus récemment encore, les courants de l'interactionnisme symbolique (Goffman) et de l'ethnométhodologie (Garfinkel, Cicourel) en feront un usage abondant ce qui donnera lieu à une intense réflexion sur les procédures à suivre sur le terrain ainsi que sur les modalités d'analyse des matériaux recueillis (Coulon, 1990, 1993; Le Breton, 2004).

AFIN DE SE DONNER UNE DÉFINITION MINIMALE

Il y a peut-être autant de définitions de l'observation en situation qu'il y a d'auteurs pour en traiter (Coenen-Huther, 1995; Cohen, Manion, Morrison, 2000; Fortin, 1988; Jaccoud et Mayer, 1997; Jones, 2000; Jorgensen, 1989; Juan, 1999; Peretz, 2004; Spradley, 1980). Néanmoins, il apparaît nécessaire d'en donner une ici, non pas pour délégitimer les autres mais plutôt pour servir de balise au lecteur. Nous définissons donc l'observation en situation comme étant :

Un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent.

Cette définition n'a aucunement la prétention de rallier tous les chercheurs mais a tout de même le mérite d'établir clairement ce que l'auteur de ces lignes a en tête lorsqu'il parle d'observation en situation. On l'aura compris, ce qui suit ne concerne pas, par exemple, des observations faites en laboratoire où le chercheur est caché derrière une vitre sans teint. Nous nous attardons en fait à cet outil longtemps associé presque exclusivement à l'anthropologie et qui fait partie de la formation de base de tout ethnologue (Kilani, 1989; Laplantine, 1987).

TROIS POSITIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

L'observation en situation, comme n'importe lequel outil méthodologique, va être coloré par la position épistémologique adoptée par le chercheur (Laville et Dionne, 1996). Ainsi, si l'on adopte une position empirico-naturaliste (position qui fut celle de la plupart des anthropologues de la première moitié du vingtième siècle), l'objectif sera d'expliquer le plus objectivement possible les faits. En ce cas, l'accent sera mis essentiellement sur la description des événements observés. Par contre, si le chercheur se réfère à une position plutôt interprétative (inspirée de la phénoménologie), l'objectif consistera avant tout à comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques. Par conséquent, le regard se portera surtout sur la construction du sens. Enfin, si l'on se veut constructiviste (position épistémologique en étroite filiation avec la précédente), on poursuivra l'objectif de comprendre les règles de construction du social. C'est pourquoi, le chercheur accordera une attention particulière aux interactions entre les acteurs lorsqu'ils co-construisent leur monde.

Loin de nous l'idée de lancer le débat ici sur la meilleure position à adopter. Ce n'est aucunement l'objet de ce court texte. On retiendra simplement que l'adoption d'une position épistémologique n'est pas un choix neutre et sans incidence sur l'usage de l'outil de cueillette de données qu'est l'observation en situation (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974). En effet, la position que l'on prend oriente le regard, c'est-à-dire qu'elle permet de voir certains phénomènes mais aussi qu'elle rend aveugle à d'autres (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977). Le chercheur portera donc une attention particulière à l'articulation logique entre sa position épistémologique – clairement exprimée – et ses outils d'observation et d'analyses des données (grilles, schémas, etc.) (Van der Maren, 1996 et 1999).

QUATRE TÂCHES FONDAMENTALES

L'observation en situation, on le verra plus loin, est un outil de cueillette de données exigeant (Becker, 2002). Elle implique au moins de remplir quatre tâches incontournables. Premièrement, le chercheur est présent sur les lieux même du terrain et il doit par conséquent s'adapter au milieu observé. Cette tâche, plus facile à dire qu'à faire, demande une bonne souplesse d'esprit. Deuxièmement, il faut observer le déroulement des événements ce qui pourra se faire de différentes façons (nous y reviendrons) mais exige toujours une attention soutenue. Troisièmement, le chercheur doit garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre. Les moyens les plus couramment utilisés sont la prise de note, l'enregistrement audio ou la captation vidéo. Enfin, quatrièmement, il faut rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation (ce que d'aucuns appellent une fiction rationnelle ou une abstraction fondée; voir à sujet le collectif dirigé par

Affergan et paru en 1999). Cette dernière tâche correspond bien sûr à l'aboutissement du processus, c'est la finalité poursuivie par tout chercheur, soit celle de produire du nouveau savoir sur un objet.

CARACTÉRISTIQUES DU CHERCHEUR

En tant qu'outil méthodologique qui exige la présence du chercheur sur le terrain parfois pour un temps prolongé ou à de multiples reprises, l'observation en situation ne saurait être une modalité de cueillette de données déconnectée du chercheur. En fait, peut-être plus que tout autres outils, elle est influencée par les caractéristiques du chercheur lui-même. Ici, le fait d'être un homme ou une femme, d'être plus ou moins jeune ou vieux, d'appartenir à un groupe ethnique reconnaissable par des traits physiques particuliers, ou encore, d'être habillé de telle ou telle façon, de se comporter selon tels codes de politesse plutôt que tels autres, d'utiliser un vocabulaire particulier, pourra faire une différence, c'est-à-dire, influencer la façon dont le chercheur sera perçu par les sujets observés et donc sur les attitudes et comportements qu'ils adopteront non seulement envers lui mais aussi sur ce qu'ils lui donneront à voir.

En somme, les caractéristiques du chercheur fournissent tout autant une certaine explication de l'intérêt qu'il peut avoir pour un objet de recherche plutôt qu'un autre (par exemple, pensons aux femmes chercheuses qui, dans une perspective féministe, ont abordé des objets de recherche que les générations d'hommes avaient totalement négligés), qu'elles déterminent, en partie à tout le moins, ses capacités à pénétrer un milieu, à y être accepté et à y évoluer adéquatement. C'est dire que, tout autant que pour la question de la position épistémologique, on ne saurait s'engager dans un projet de recherche qui fait usage de l'observation en situation en faisant l'impasse sur une réflexion sérieuse à propos des caractéristiques du ou des chercheurs qui iront sur le terrain. Cette réflexion permettra de prévoir (et éventuellement de palier) les biais ou les difficultés et de faire les choix stratégiques les mieux adaptés possibles; par exemple, modifier une habitude ou un comportement que l'on a qui s'avère incompatible avec la communauté observée, dépêcher sur le terrain un membre ou des membres de l'équipe qui semblent les mieux à même de «se fondre dans le décor», etc.

UNE TYPOLOGIE DES RÔLES DU CHERCHEUR

Outre la position épistémologique et l'identification des caractéristiques du chercheur qui pourrait nuire – ou aider – dans l'observation, on devra aussi choisir le rôle que l'on souhaite endosser sur le terrain. À cet égard, il y a de cela plus de quatre décennies, Gold (1958) a établi une typologie devenue classique depuis. Sa classification repose sur le critère de l'engagement dans

l'action du chercheur avec les sujets observés. Gold a ainsi identifié quatre rôles du chercheur dans l'observation en situation :

- Le *participant complet* : ici le chercheur observe dans la clandestinité, il se doit donc de participer aux actions du groupe afin de ne pas être repéré.
- Le *participant observateur* : dans ce cas le chercheur peut être un pair (par exemple, observer le travail dans une cuisine de restaurant en y faisant la plonge) mais son statut d'observateur est connu des autres.
- L'*observateur participant* : le chercheur est intégré au groupe mais cette intégration est tout de même limitée; il pourra à l'occasion remplir certaines tâches au sein de la communauté observée mais il n'est pas un collègue ou un membre à part entière du groupe.
- L'*observateur complet* : dans ce dernier rôle, le chercheur ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait; c'est le cas par exemple d'un chercheur qui assiste au réunion du conseil d'administration d'une entreprise.

Cette typologie, pour contestable qu'elle soit (comme toute classification d'ailleurs), n'en demeure pas moins un outil de repère utile lorsque vient le temps de déterminer notre degré d'implication dans le groupe observé. Ce choix se fera entre autres en fonction de nos caractéristiques personnelles, de nos préférences, des objectifs de recherche poursuivis et de la nature du groupe observé. Il faut aussi savoir qu'en cours de route, selon les impératifs du terrain et les événements inattendus qui très souvent se produisent, le chercheur pourra être appelé à changer de rôle.

TROIS PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ENTRÉE SUR LE TERRAIN

Un terrain d'observation en situation, on vient de le voir, ne se décide pas du jour au lendemain, il se prépare, il se planifie. Dans ce type d'approche des sujets, on l'aura compris, l'entrée s'avère un moment crucial. Si tout ne se joue pas dans ce moment, il détermine néanmoins en grande partie la suite des événements. Or, l'entrée n'est pas un processus totalement indéfini, on peut même, schématiquement, la diviser en trois étapes : la préparation; l'entrée proprement dite; l'immersion.

La préparation est cette période où le chercheur s'informe sur son objet de recherche et doit impérativement rester ouvert à la nouveauté. Le chercheur se fait en quelque sorte «éponge». Il se questionne dans l'optique d'orienter sa prise d'informations (au besoin, c'est à ce moment qu'il construit ses schémas d'entrevue et ses grilles d'observation). À cette période de préparation succède celle de l'entrée sur le terrain au sens strict. Cette période se caractérise avant tout par la prise de contact avec des sujets. Ici, le chercheur se doit d'être vigilant afin d'identifier les bons informateurs, de rencontrer les «bonnes

personnes», celles qui vous ouvrent le terrain au lieu de «vous brûler» (vous discréditer comme chercheur). Dans ce processus éminemment complexe il n'y a pas de recette. Il faut demeurer ouvert, curieux, alerte, capable d'adaptation rapide et respectueux des personnes. Enfin, suit l'étape de l'immersion où le chercheur recueille vraiment ses données. Cette étape est généralement la plus longue et l'aboutissement des efforts déployés durant les deux étapes précédentes. Cette immersion «dans l'objet» sera d'autant plus fructueuse que le chercheur adhèrera au «postulat du sens caché» à savoir que la réalité est toujours plus complexe que ce qu'on peut en voir de prime abord et que le sens d'un objet se révèle petit à petit au travers d'un processus d'analyse intensif.

LES NOTES DE TERRAIN

La compréhension d'un objet requiert en recherche qualitative en général – et en observation en situation en particulier – un travail souvent colossal d'analyse d'une masse énorme de données. Or, lorsque le chercheur est immergé dans son objet, il ne peut tout retenir de ce qui se passe autour de lui. C'est pourquoi les notes de terrain s'avèrent essentielles. Observer sans prendre de notes in situ peut être parfois nécessaire – dans le cas par exemple d'un terrain incognito – mais il sera toujours important de coucher sur le papier (l'inscrire sur l'écran) ce qui aura été vu, entendu, perçu, ressenti, etc.

Pourquoi prendre des notes ? Tout simplement parce que la mémoire est une faculté qui oublie. Mais quels types de notes prendre alors ? À ce propos, il est possible d'en distinguer quatre sortes différentes. Premièrement, il y a les notes de nature pragmatique et stratégique qui décrivent le déroulement du terrain comme tel. On inscrira par exemple, le nom des personnes interviewées, la date et l'heure des rencontres. Il s'agit en fait d'une sorte d'agenda de terrain. Grâce à ces notes le chercheur sera en mesure, au besoin, de retracer chaque étape du terrain. Deuxièmement, en parallèle, on prendra des notes descriptives qui rendront compte des situations observées. On décrira ainsi ce que font les sujets, la nature des interactions, les événements qui se déroulent, l'aspect physique des lieux, etc. Troisièmement, on pourra prendre des notes de nature plus théorique qui auront pour objectif d'esquisser une interprétation des phénomènes. Ces notes ont en fait pour finalité d'amorcer l'analyse dès la cueillette des données de telle sorte que le processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fasse tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin du terrain. Cette interprétation «en cours de route» non seulement permet potentiellement une analyse plus riche mais évite aussi de se retrouver avec une masse de notes descriptives qui pourrait être très intimidante si on ne dispose d'aucune balise interprétative pour les «faire parler». Enfin, quatrièmement, le chercheur pourra tenir un journal de bord dans lequel il consignera ses impressions, états d'âme, sentiments, etc. Ce journal de bord a pour principale finalité d'objectiver la

subjectivité afin d'éviter que celle-ci nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur (même quand on adopte une position de participant complet, l'analyse nécessite ultimement une certaine prise de distance par rapport aux événements). Il sert en quelque sorte d'exutoire dans la gestion des affects.

L'EMPLOI D'UNE GRILLE D'OBSERVATION

Être présent sur le terrain demande non seulement une capacité d'attention énorme mais aussi une compétence à sélectionner ce qui mérite d'être observé. Cela n'est pas inné et certains semblent avoir plus de talents que d'autres pour soutenir leur attention sur ce qui vaut la peine qu'on s'y attarde. En réalité, certains terrains ou certaines situations sur le terrain nous conviendront mieux et d'autres moins bien. Notre capacité d'attention pourra alors varier selon l'ampleur de notre intérêt pour ce qui se passe devant nous. Cette attention sélective peut parfois nous jouer des tours et nous faire perdre des informations importantes ou encore nous faire accorder trop d'importance à ce qui n'est en fin de compte qu'un épiphénomène. C'est pourquoi certains préfèrent avoir recours à une grille d'observation afin de centrer leur attention et de standardiser au maximum celle-ci indépendamment des circonstances.

On s'accorde en général pour distinguer deux types de grille d'observation. Il y a d'abord la grille d'approche qui peut s'apparenter à une sorte de carte routière. Cette grille peut par exemple indiquer les caractéristiques d'un lieu d'observation ou les moments clés dans une communauté, etc. En tant que «carte routière» elle vise moins à fixer notre attention sur des interactions entre les sujets qu'à baliser l'espace physique. Ainsi, on notera le nom du lieu observé, sa nature (une église, un centre sportif, etc.), les principaux objets qui s'y trouvent, les règles qui définissent la présence dans ces lieux, les acteurs qui y agissent (ceux qui y travaillent, ceux qui le fréquentent pour d'autres raisons), les divers usages possibles du lieu (une église ne sert pas qu'à prier, une école qu'à étudier), sa situation dans l'environnement immédiat. Ensuite, il y a la grille systématique qui est en quelque sorte un programme d'observation à savoir qu'elle identifie les dimensions ou les éléments du phénomène à observer. Ainsi, dans une classe au primaire, on pourra observer les modes de questionnement des élèves utilisés par l'enseignant, les interactions informelles entre les élèves, les signaux donnés par l'enseignant pour marquer les changements de tâches, etc. On l'aura compris cette grille recèle en germe une ébauche de cadre d'analyse (elle est d'ailleurs en général bâtie suite à une recension systématique des écrits).

Nous l'avons mentionné plus, le principal avantage d'une grille (quelle qu'elle soit) est de centrer le regard du chercheur et d'éviter ainsi de se sentir envahi par une trop vaste gamme de faits à observer. Par contre, son principal désavantage est justement de restreindre le regard. En effet, un usage trop

servile peut conduire le chercheur à la stérilité intellectuelle. Rivé sur sa grille celui-ci n'est plus ouvert à la nouveauté, à l'inattendu, à l'étrange, à l'inhabituel. Il y a en ce cas danger de passer à côté d'événements ou de phénomènes significatifs pour la compréhension fine de l'objet d'étude. C'est dire que l'usage d'une grille, comme c'est le cas pour tout outil de cueillette de données ne saurait être la solution à tous les problèmes et ne saurait dispenser le chercheur de juger, de réfléchir, de s'adapter. Là comme ailleurs il n'existe pas de recette miracle.

LES OUTILS ÉLECTRONIQUES D'ENREGISTREMENT DES DONNÉES

Disons quelques mots maintenant sur l'usage des outils électroniques d'enregistrement des données. Si l'usage des enregistreurs pour capter la voix des sujets lors des entrevues est reconnu depuis longtemps comme un outil classique de la recherche qualitative, l'arrivée de la vidéo a permis l'usage de plus en plus fréquent de la caméra pour filmer les sujets observés. Il faut dire que l'image a depuis toujours fait partie de la panoplie des moyens de conserver des traces du terrain. Ainsi, très tôt les anthropologues feront usage de la photographie afin d'immortaliser certains rituels, des coutumes vestimentaires particulières, des productions artistiques (poteries, gravures, peintures), etc. L'anthropologie a vue aussi se développer tout au long du 20^e siècle une véritable tradition du film ethnographique; laquelle comporte un intérêt non seulement scientifique mais aussi cinématographique. Il faut néanmoins préciser que la photographie et le cinéma n'étaient pas vraiment utilisés comme outils de cueillette de données mais plutôt comme simple soutien visuel à une prise d'information faite par observations directes du chercheur et par entrevues.

Or, de nos jours, avec des caméras légères et compactes ainsi qu'avec des moyens informatiques d'analyse des données filmées, la vidéo est devenue un véritable outil de cueillette de données. Son principal avantage réside dans le fait de permettre la reprise de l'observation. Une fois filmé l'événement peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite ce qui peut en permettre une analyse très fine. Par ailleurs, il est possible de visionner les scènes avec le (s) sujet (s) observé (s) afin de recueillir ses (leurs) commentaires comme cela se fait abondamment en sciences de l'éducation (pratique de la vidéoscopie). Toutefois, la vidéo ne présente pas que des avantages. Outre le fait que la présence de caméras peut intimider des sujets, ces dernières restreignent le regard car elles ne sauraient tout voir; une caméra regarde toujours le monde selon un angle et, même dans le cas où il y a plusieurs caméras qui filment en même temps, elles ne peuvent balayer de leur regard tout ce qui se passe. La vidéo peut ainsi provoquer un sentiment de toute puissance chez le chercheur, certain alors de ne rien rater. Cela est bien entendu une illusion qui peut inhiber l'acuité perceptive du chercheur. De plus, au chapitre de l'analyse des données,

nous tenons à souligner que, pour le moment, les procédures d'analyse peuvent être très coûteuses - car il faut acheter les logiciels de traitement informatique des séquences - et fort longues (bien que des logiciels gratuits commencent à être accessibles sur le web). Une fois de plus, le jugement du chercheur est requis et un usage prudent peut enrichir grandement une cueillette des données.

CERTAINS PIÈGES À ÉVITER

Il va sans dire qu'une approche aussi complexe que celle de l'observation en situation ne va pas sans présenter certains pièges. Sans vouloir s'étendre sur le sujet mentionnons-en quelques-uns. D'abord, on l'a vu plus haut, l'observation en situation demande une attention aux détails, aux petites choses qui font la différence. Or, le piège en ce cas consiste justement à faire preuve d'une attention trop sélective. Par exemple, durant l'observation d'une réunion d'un conseil d'établissement d'une école, ça sera de s'attarder à une conversation entre deux sujets en négligeant les autres acteurs en présence. Ou encore, en milieu hospitalier, se concentrer sur les interactions entre infirmières et infirmiers avec les médecins en oubliant celles qu'elles et ils ont avec les patients. Bref, s'il y avait une maxime à se rappeler ici, on pourrait dire : «attention, il se passe quelque chose d'important derrière vous». Un autre piège fréquent est d'ignorer les filtres à travers lesquels on observe. Nous l'avons dit plus haut, aucun chercheur n'arrive sur le terrain sans certains «a priori», même si ceux-ci ne consistent qu'en une grille interprétative minimale. Cela n'est pas en soi un problème dans la mesure où nous sommes conscients de nos filtres et des limites qu'ils posent à notre cueillette de données et à l'interprétation des phénomènes. Ici, la maxime serait : «moi, je sais quel est mon bagage de départ». Une troisième erreur serait de s'enfermer dans un réseau de contacts restreint ou marginal. Au contraire, il faut toujours rester ouvert aux nouveaux contacts et prendre soin de choisir ses informateurs en fonction non seulement de ce qu'ils ont à dire mais aussi en fonction des «portes» qu'ils permettent d'ouvrir ou de maintenir ouvertes. On se dira alors : «je n'ai jamais fini de trouver du monde intéressant». Aux erreurs déjà mentionnées s'ajoute celle de conclure trop vite à une saturation des données. En effet, après quelques temps sur le terrain, on peut avoir l'impression qu'il ne se passe plus rien de nouveau. Cela n'est pas nécessairement faux. Mais, fréquemment cela peut n'être qu'un effet «d'accoutumance». L'observation en situation demande du temps, beaucoup de temps, car elle tient compte de la complexité du réel. S'il est évident qu'il faut un jour mettre fin à la cueillette de données (très souvent ce moment est déjà programmé dans l'agenda de la recherche), on doit tout de même avoir constamment à l'esprit que des éléments inédits peuvent toujours se produire et venir enrichir notre compréhension du phénomène étudié. En la matière, comme dans le cas d'une relation de couple, on se dira donc : «ça ne sert à rien de se sauver dès qu'on s'ennuie un peu, la persévérance est une vertu

qui finit par payer». Enfin, nous voudrions mentionner un dernier piège à éviter soit celui d'oublier de sortir du terrain de temps à autre. Dans le cas de séjours intensifs et prolongés sur le terrain il est recommandé de revenir «à la vie civile» périodiquement. Personne ne peut en effet maintenir son attention en permanence sans avoir besoin d'une pause. Ces pauses hors du terrain sont autant de moments pour refaire le plein d'énergie et pour réfléchir à la suite des événements. On se souviendra de la maxime suivante : «plus on est épuisé, moins on sait observer».

FIDÉLITÉ ET VALIDITÉ DES DONNÉES

En terminant, il convient de s'attarder quelques instants sur la question de la fidélité et de la validité des données. Il s'agit d'une question vaste et complexe qui ne saurait être abordée ici qu'en survol rapide. Contentons-nous donc de donner de brèves indications afin d'orienter la réflexion du lecteur.

Dans le cas de l'approche décrite dans ce texte, la fidélité sera assurée notamment par des observations répétées ou un séjour prolongé. En effet, une seule présence sur le terrain (même en utilisant la vidéo) ne saurait nous révéler la «vraie nature» de ce qui s'y passe. Un terrain se découvre petit à petit et la compréhension du phénomène observé se construit par touches successives. En outre, des séjours répétés ou prolongés permettent de diminuer l'effet perturbateur de la présence du chercheur. Quant à la validité elle sera assurée par divers moyens :

- L'intrasubjectivité (sur une portion du corpus de données, vérifier la constance de notre analyse);
- L'intersubjectivité (sur une portion du corpus de données, vérifier l'accord inter-juges);
- La co-observation (observation simultanée de plus d'un chercheurs);
- La validation écologique (soumettre son analyse aux sujets participants);
- La saturation des données (atteinte du moment où plus rien de significatif ne s'ajoute pour accroître notre compréhension du phénomène observé);
- L'exhaustivité et la consistance de l'interprétation (l'analyse en profondeur des données et, le cas échéant, leur mise en relation avec un cadre théorique).

CONCLUSION

Très pratiquée en anthropologie et dans une certaine sociologie héritière de l'école de Chicago, l'observation en situation demeure malgré tout, encore aujourd'hui, une approche mal connue et souvent crainte (en raison

probablement de l'implication qu'elle exige du chercheur). Ainsi, pour bien des chercheurs – même gagnés aux approches qualitatives – elle semble toujours suspecte de non scientificité. Pourtant, elle permet une compréhension de la complexité du social comme nul autre outil ne saurait le faire. Par exemple, en donnant autant à entendre qu'à voir, l'observation en situation est en mesure de fournir une vision fine et précise d'une pratique sociale. On ne saurait tout de même passer sous silence ses limites. L'observation en situation ne peut s'utiliser que pour l'étude d'objets restreints (petits groupes, organisations réduites), elle exige souvent des coûts élevés (frais de séjour du chercheur, nombreux déplacements, ou encore, appareillage électronique sophistiqué) et produit des données hétérogènes et foisonnantes difficiles à traiter. C'est pourquoi les chercheurs tendent à en faire un outil auxiliaire (de l'analyse documentaire, des entrevues, des questionnaires, etc.) ou à user de la vidéo afin de limiter le nombre de séjours sur le terrain. Mentionnons également que les tendances actuelles en matière de financement des projets de recherche par les organismes subventionnaires vont à l'encontre de la logique de l'usage de l'observation en situation car elles privilégient des approches fortement structurées, économes en temps et dont les données se prêtent bien à une analyse standardisée. Néanmoins, souhaitons en terminant, que ce trop bref toujours d'horizon de l'observation en situation aura permis d'en saisir la richesse et la pertinence pour la compréhension des phénomènes sociaux.

RÉFÉRENCES

- Affergan, F. (dir.) (1999). *Construire le savoir anthropologique*. Paris : PUF.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (traduction de Jacques Mailhos). Paris : La Découverte.
- Coenen-Huther, J. (1995). *Observation participante et théorie sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods In Education*. 5^e édition. New York : Routledge Falmer.
- Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.
- Coulon, A. (2002). *L'école de Chicago*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutteete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.
- Fortin, A. (1988). L'observation participante : au cœur de l'altérité. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 23-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giraud, C. (2004). *Histoire de la sociologie*. Paris : PUF.

- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J-P.Deslauriers, L.-H.,Groulx, A., Laperrière, R., Mayer & A., Pires (Éds.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jones, R. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines* (traduction et adaptation de la deuxième édition américaine par Nathalie Burnay et Olivier Servais). Bruxelles : De Boeck.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation : A methodology for human studies*. Newbury Park, CA : Sage.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines. Exploration critique des techniques*. Paris : PUF.
- Kilani, M. (1989). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot.
- Laplantine, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris : Seghers.
- Laville, C., & Dionne, J. (1996). *La construction des savoirs*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- Poirier, J. (1991). *Histoire de l'ethnologie*. Paris : PUF.
- Russ, J. (2000). *Panorama des idées philosophiques. De Platon aux contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Selltiz, C., Wrightsman, I., & Cook, S. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (traduit par D. Bélanger). Montréal : Les Éditions HRW.
- Simon, P.-J. (1997). *Histoire de la sociologie*. Paris : PUF.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Van der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition). Montréal / Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck.
- Vernant, J.-P. (1992). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : PUF.

Stéphane Martineau (Ph.D.) est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Il est membre régulier du *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) et responsable du *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE). Formé à l'Université

Laval en sociologie (baccalauréat), en anthropologie (maîtrise) et en psychopédagogie (doctorat), M. Martineau s'intéresse plus particulièrement au développement des savoirs et des compétences en enseignement, à la construction de l'identité professionnelle et à l'insertion au travail des enseignants. Ses recherches, menées à partir d'un cadre essentiellement inspiré de l'approche compréhensive, font principalement usage de l'entrevue semi-directive, du focus group et de l'observation non participante.

**L'observation en situation en milieu primaire :
dépasser les contraintes, enrichir la recherche**

Denyse Blondin

INTRODUCTION

Conceptualisée comme une façon d'appréhender l'environnement immédiat ou comme une technique d'acquisition de connaissances contextuelles, l'observation en situation guide l'apprentissage des humains, on ne peut en douter. De la petite enfance à l'âge adulte, l'observation en situation, en mobilisant tous les sens, individuellement ou en concomitance, prépare les expériences de vie nouvelles à chaque étape du développement. Les processus d'apprentissage et les stratégies d'adaptation humains se nourrissent ainsi de l'observation, que celle-ci soit spontanée ou soutenue, organisée ou impromptue, directe ou dissimulée. L'observation adopte des objets allant progressivement des objets du milieu restreint à la mère, du cercle familial au réseau social que l'on souhaite rejoindre. Proche de l'être humain, l'observation en situation est associée à la connaissance par des liens aussi nombreux qu'irremplaçables. Il ne faut donc pas s'étonner que l'on y fasse appel dans le cadre de recherches à caractère scientifique et que l'observation constitue un point de rencontre, mais de divergence aussi, pour de nombreux chercheurs.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans la foulée des recherches sur la motivation et la réussite scolaire, cet article présente une démarche d'observation en situation mise en place pour recueillir des informations sur des contextes scolaires susceptibles d'encourager la participation des élèves aux activités d'apprentissage que propose l'enseignant

à l'école primaire. L'objet de recherche présente un caractère novateur en ceci qu'il propose d'étudier le rôle prédictif d'un ensemble de concepts relationnels associés à l'expérience sociale des élèves et au sentiment d'appartenance qu'ils perçoivent envers leurs camarades, pour la participation active aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire.

Le lien étant déjà établi entre la participation et la réussite des apprentissages (Finn, 1989, Buhs & Ladd, 2001), l'étude propose de vérifier des hypothèses à l'effet que l'expérience sociale entre pairs, à travers ses différentes dimensions (statut, amitié, réseau social) pourrait prédire le sentiment d'appartenance tel que perçu par les élèves de même que la participation, selon les réponses de l'enseignant obtenues par questionnaire. Un devis corrélationnel prédictif répond aux critères de ce type de recherche et permet de déterminer si oui ou non l'expérience sociale est en mesure de prédire le sentiment d'appartenance et la participation de l'élève. En cela, la recherche est potentiellement utile pour des chercheurs et des enseignants, préoccupés par la réussite scolaire, qui s'intéressent à la motivation. En effet, l'étude a pour but d'identifier des pistes prometteuses, appuyées par des données scientifiques, pour investir les efforts en recherche et en pédagogie.

Toutefois, ce devis ne permet pas d'associer des moyens ou des outils pédagogiques concrets pour guider l'enseignant sur ces pistes parce que les instruments choisis ne renseignent pas sur les contextes de classes où ces variables se développent pour en arriver à ces résultats. Cela constitue une lacune importante pour une recherche en éducation, surtout si l'on considère le fait que dès les premières approches, le sujet suscitait déjà un grand intérêt de la part des 14 enseignantes qui ont accepté de s'engager dans la recherche. Des résultats des analyses de prédiction possédant le pouvoir « explicatif » des exemples concrets répondraient mieux aux attentes des enseignantes.

Ainsi, la recherche doit être en mesure d'illustrer la place qu'occupe, ou que pourrait occuper, l'expérience sociale des élèves dans les classes et les manifestations de sentiment d'appartenance, ainsi que de décrire les activités et les moments dans l'organisation de la journée où des traces de l'expérience sociale et des manifestations du sentiment d'appartenance sont observées, en lien avec la participation aux activités proposées par les enseignantes. Sur le plan scientifique, l'observation du contexte est une méthode de recherche qui permet de mieux comprendre les retombées des résultats obtenus et de cibler plus précisément des pistes futures de recherche guidées par ces informations. D'un point de vue praxéologique, il est important que ces données reflètent les activités habituelles du quotidien afin d'en faciliter, éventuellement, le transfert à d'autres intervenants. De plus, sous l'angle de la formation professionnelle des enseignants, la façon dont cette recherche en éducation se préoccupe d'établir une base d'échanges avec les enseignants, en prenant appui sur la pratique pédagogique, comporte une reconnaissance implicite de la valeur des gestes pédagogiques et de la compétence des enseignants, tout en tentant de répondre par les moyens de la recherche scientifique à des questions qui

intéressent à la fois les milieux de recherche et de pratique. L'ensemble de ces considérations conforte la décision de se tourner vers les ressources de l'observation.

FAIRE LE CHOIX D'OBSERVER

Se donner un cadre de référence sur les méthodes d'observation

Pour de nombreux chercheurs d'allégeances paradigmatiques variées, l'observation est à la base de toute démarche scientifique selon différentes orientations de recherche. Faire le choix d'observer repose donc sur bien des facteurs allant de l'objet de recherche aux ressources du chercheur. Toutefois, deux grandes tendances se dessinent : l'observation systématique et l'observation ethnographique, chacune soutenue, le lecteur le devinera, par des paradigmes différents.

L'observation systématique

Par exemple, de nombreuses recherches issues de la psychologie reposent sur des méthodes observationnelles. Les travaux sur l'attachement mère-enfant de Marius van Ijzendoorn, sur le comportement des jeunes enfants au jeu d'Anthony Pellegrini, sur la violence en milieu scolaire de la torontoise Debra Pepler en fournissent des exemples riches et inspirants par leur rigueur scientifique. Pour appuyer le développement de ces méthodes observationnelles, des contenus de cours dans certaines disciplines portent essentiellement sur des techniques d'observation dites systématiques, des ateliers de formation sont régulièrement offerts et la technologie, jamais en reste, soutient les ambitions des équipes de recherche qui en ont les moyens, en offrant des logiciels qui, combinés à des caméras vidéo, permettent de programmer, selon des paramètres précis, le dépouillement, le traitement et l'analyse d'unités d'observation spécifiques, en quasi simultanéité avec la collecte de données. *The Observer*, fabriqué par Noldus, en est un bon exemple. Associé traditionnellement au paradigme positiviste et à la recherche en laboratoire, ce type d'observation a bénéficié largement des progrès technologiques qui permettent maintenant de se rapprocher du « terrain » tout en maintenant un contrôle élevé des variables.

L'observation systématique exige une planification extrêmement précise des moments d'observation et l'angle du problème doit être réduit à sa plus simple expression pour définir des unités d'observation non équivoques. De plus, la plupart des protocoles d'observation systématique exigent le travail simultané de plusieurs observateurs, à des fins de validation. Employée dans l'environnement scolaire, l'observation systématique peut se révéler intimidante pour l'enseignant et la classe observés, car ceux-ci pourraient « ressentir » l'intrusion des étrangers et des caméras vidéo comme autant d'espions infiltrés dans l'intimité du salon familial. Aussi, ce type de recherche

exige parfois de dissimuler les vraies raisons de l'observation pour éviter les modifications de comportement. S'il est tout à fait justifiable dans certains domaines, le procédé ne favorise pas le développement d'une communication profitable entre chercheurs et enseignants. Finalement, les techniques qui soutiennent l'observation systématique (Coutu, Provost & Bowen, 1998) exigent l'application d'un protocole de collecte souvent robotisé, parfois chronométré et nécessite l'utilisation de grilles complexes. La valeur de l'observation systématique repose à juste titre sur la finesse et la profondeur des analyses rendues possibles par des techniques exigeantes visant le plus grand contrôle possible. Toutefois, bien qu'elle constitue une méthode rigoureuse et qu'il soit hautement profitable d'y être formé, son emploi ne favorise pas la mise en contexte des données car les techniques mentionnées exigent d'isoler les variables pour mieux les examiner. À l'inverse, la mise en contexte suppose une procédure holistique plutôt que systématique.

L'observation ethnographique

D'autres disciplines caractérisées par l'étude des groupes humains, revendiquent elles aussi l'utilisation de l'observation mais en s'inspirant de l'ethnologie et de l'anthropologie. De célèbres travaux, dont ceux de Malinowski et de Lévi-Strauss, en anthropologie et en sociologie, ainsi que ceux de Robert-Lionel Séguin en ethnologie québécoise en sont des exemples prestigieux et fréquemment cités. Tous ces travaux sont basés sur une forme d'observation prolongée prenant appui sur les méthodes ethnographiques. Selon Woods (1999), l'observation prolongée permet de « pénétrer les couches de la réalité » (p. 55) et de décrire en détail le contexte en vue de situer les actions et d'attribuer un sens aux relations étudiées dans différentes situations sociales.

Pour Spindler (Spindler & Hammond, 2000), la validité des données dépend largement du temps consacré à l'étude sur le terrain et à l'investissement personnel du chercheur qui adopte un rôle d'observateur participant c'est-à-dire qu'il s'implique activement dans les événements de la vie quotidienne de la collectivité étudiée de façon à établir un dialogue avec le milieu. Pour cet anthropologue, une année est considérée comme une courte période pour observer un groupe ou une collectivité car le chercheur doit se donner le temps d'observer les mêmes phénomènes physiques, affectifs et sociaux à plusieurs reprises avant de considérer les données comme valides. L'observation participante, et prolongée, de phénomènes répétés sont donc des caractéristiques distinctives de ce type de recherche. Une autre caractéristique porte sur l'accumulation de documents provenant du milieu de recherche : des notes de terrain, des enregistrements audio et vidéo, des photographies, des croquis ou des dessins. De plus, sur le plan méthodologique, le chercheur évite délibérément d'arrêter ses catégories d'observation au début de la recherche. Au contraire de l'observation systématique, les catégories doivent émerger progressivement des observations en cours et générer des hypothèses de

recherche qui guideront de nouvelles observations. Enfin, l'observation ethnographique est caractérisée par la production d'un rapport dans lequel les personnes ou les groupes d'individus faisant partie de l'étude sont appelés à authentifier les descriptions faites des comportements et des situations observées dans leur milieu afin d'en dégager la validité écologique de la recherche.

L'approche, associée au paradigme interprétatif et à l'école de Chigago, est importante mais selon Spindler, (Spindler & Hammond, 2000) elle n'est pas facile à réaliser dans l'environnement scolaire. L'auteur raconte avoir abordé une recherche anthropologique d'une année dans une classe du primaire et qu'après avoir essayé de faire tout le travail exigé d'un élève de 3^{ème}, pendant quelques semaines tout en maintenant son rôle d'observateur participant, il a dû abandonner le double rôle parce que son travail d'observation souffrait des exigences de son travail « d'écolier ». L'auteur a dû faire des choix difficiles et réajuster sa méthode en cours de route. Malgré tout, il a continué à accompagner les élèves dans les randonnées à l'extérieur, à jouer aux mêmes jeux et à prendre le repas du midi avec eux. Selon l'auteur, cette forme de participation le rendait familier et non menaçant pour les enfants.

Sa co-auteure, Hammond (Spindler & Hammond, 2000), apporte le point de vue des chercheurs-praticiens et précise que ceux-ci conçoivent la recherche ethnographique comme un mode de résolution de problème. Alors que pour l'anthropologue, l'explication marque la fin d'une enquête, pour un praticien, l'explication n'est qu'une étape dans un processus de résolution de problème. Selon Hammond, le chercheur-praticien est intéressé dans la recherche ethnographique car elle favorise l'implication des enseignants dans l'analyse des problèmes et des solutions. Ce point de vue se fait d'ailleurs l'écho d'éléments discutés par Woods (1999) qui réfère à la mobilisation des ressources et à la reconnaissance du travail des enseignants. Pour Hammond, ce type de recherche est important car il permet de définir les problèmes de l'intérieur plutôt qu'à travers les yeux d'un chercheur de l'extérieur. Trop souvent selon l'auteure, les solutions proposées par des chercheurs, étrangers au milieu, enlèvent du pouvoir aux enseignants dans leur propre recherche de solutions.

Il est déjà possible de constater que la différence entre les types d'observation est importante et que chaque type possède des exigences et des buts spécifiques. Compte tenu de la mise en contexte souhaitée, les avantages de l'observation en situation semblent soutenir le choix d'adopter une forme d'observation souple, permettant un recadrage des cibles d'observation et susceptible de fournir des descriptions riches des environnements physique et pédagogique de la classe. D'autres avantages apparents de l'observation en situation se trouvent dans l'accès direct au milieu étudié, dans la capacité de favoriser la communication entre chercheur et participants et dans l'utilisation d'une méthode et d'un instrument de recherche proches des pratiques quotidiennes des enseignants.

Toutefois, un certain nombre de contraintes doivent être considérées attentivement dans le cas de recherches reposant sur des observations d'inspiration ethnographique. Il en va de la cohérence interne et de la crédibilité des résultats produits par ce type de recherche quand ce n'est pas de la réalisation elle-même. Parmi celles-ci, notons la difficulté d'accès au milieu protégé par de nombreux « obstacles » et l'extrême réserve des enseignants qui peut paraître déroutante pour un chercheur enthousiaste, encouragé par des autorisations provenant de divers niveaux hiérarchiques. Cette réserve prend différentes formes : gêne, inquiétude, manipulation, hésitations, procrastination, mise en scène ou même anxiété avouée à l'idée d'être la cible d'observation soutenues.

Ce sont des contraintes importantes puisqu'elles peuvent entraîner des restrictions dans l'objet d'étude choisi afin de respecter les limites des enseignants. D'autres contraintes sérieuses sont associées au choix des moments d'observation en fonction des variables étudiées parce que des observations qui visent à décrire dans un but explicatif des phénomènes se produisant dans le contexte de la classe doivent être réalisées le plus près possible des périodes retenues pour les collectes des données. Le choix de ces périodes s'appuie généralement sur des arguments stipulés dans le cadre théorique. Enfin, l'observation en situation exige des ressources importantes de la part du chercheur assorties d'une grande disponibilité personnelle et d'une ouverture marquée de tolérance envers les pratiques enseignantes, afin d'éviter que les enseignants observés se sentent évalués et jugés par l'observateur, ce qui serait peu productif pour la communication. Considérant ces contraintes connues, trois études portant sur des sujets connexes et offrant des qualités multiples mais distinctes seront présentées afin de guider le choix des moyens et des stratégies mises à l'essai.

RECENSION BRÈVE

L'étude d'Emmer & Gerwels (2002) porte sur les pratiques pédagogiques et sur l'apprentissage coopératif dans 18 classes de 2^{ème} à 6^{ème} année. L'objet de recherche était les pratiques des enseignants et le but des observations consistait à mieux comprendre comment les enseignants emploient les groupes coopératifs et comment les élèves participent dans ces groupes. Les auteurs ont observé chaque classe de trois à cinq reprises entre janvier et mai de la même année scolaire pour des périodes pouvant aller de une à plusieurs heures dans la même classe. Les deux auteurs ont assumé un rôle d'observateur passif, circulant à l'occasion parmi les groupes pour écouter et pour noter la progression des productions d'équipe. Les observations incluaient la description des activités, leur format, les tâches et la nature du travail demandé ainsi que les interactions entre pairs pendant le travail. Les auteurs observaient également l'environnement physique et la disposition des équipes de travail

dans la classe. Les analyses incluaient une procédure par étapes émergentes en cours de collecte et après celle-ci. Le codage initial a donné lieu à l'identification de catégories primaires. Chacune de ces catégories était associée d'une description sommaire. Sur la base de ces descriptions, des comparaisons ont été établies entre les pratiques des enseignants pour mettre en évidence des caractéristiques communes et distinctes à partir de critères dictés par la théorie : l'engagement des élèves, l'étendue de la coopération et la performance. Les auteurs ont pris soin de planifier des observations prolongées afin d'assurer l'authenticité des données.

L'étude de Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent (2003) s'intéressaient à la manière dont neuf enseignantes de 3^{ème} année arrivent à motiver leurs élèves. Les quatre chercheurs participant à l'étude ont résolu d'adopter la position d'observateur privilégié (Wolcott, 1995) et au cours des séances, choisissaient un point d'observation peu fréquenté, restreignant ainsi les interactions à un minimum. Les auteurs justifient leur choix d'observer en disant que ce choix offre la capacité « d'illuminer » la nature de l'enseignement et de fournir des exemples de l'intérieur sur les pratiques qui produisent un niveau d'engagement et de rendement élevés. Les périodes d'observation ont eu lieu de la mi-octobre à la fin de l'année à raison de trois visites par mois à deux ou trois observateurs. La collecte et l'analyse de données se produisaient simultanément, les chercheurs révisant les données d'observation de manière continue pour faire des comparaisons intra et inter classes et pour identifier des éléments cohérents et des inconsistances. Parmi les précautions prises pour assurer la rigueur de la collecte, les auteurs mentionnent avoir effectué des observations prolongées jusqu'à saturation des données et ainsi que des prises d'information multiples.

La recherche de Cole (1995), pour sa part, prenait pour objet les structures d'engagement que les enseignants mettaient en place pour motiver les élèves. Son but était d'observer différentes formules pédagogiques susceptibles de favoriser l'engagement dans le cadre des activités d'apprentissage. Pour ce faire, une méthodologie qualitative incluant des observations en situation a été privilégiée. À raison de 4 ou 5 fois par semaine, de septembre à juin, Cole (1995) a assisté à un très grand nombre d'heures de cours et a observé et décrit les progrès des élèves en fonction des formules pédagogiques proposées par l'enseignante et ce, tout en aidant l'enseignante et en participant à la vie de la classe. Cole (1995) a concentré ses observations dans deux milieux : une classe de 4^{ème} et une classe équivalent au niveau de secondaire I. Dans les deux milieux, elle a adopté un rôle d'observatrice participante en cumulant diverses fonctions en plus de récolter ses données d'observations. L'analyse des données répondait à la demande de comprendre les éléments d'activités qui facilitent la communication entre les élèves et des études de cas ont été privilégiées. La présence prolongée dans le milieu et la proximité avec les enseignants attestent de l'authenticité et de la crédibilité des données.

En conclusion, une analyse de trois recherches privilégiant des observations en situation révèle que l'organisation et la procédure employées dans celles-ci sont très personnalisées et qu'elles reflètent directement l'objet ciblé par chaque recherche au-delà de ce que les études utilisant des observations systématiques ou des questionnaires ont habitué les chercheurs. Cela est évident dans le choix des rôles d'observation, de la fréquence et des tâches d'observation de même que des cibles sélectionnées pour les observations. C'est donc dire que chaque démarche d'observation en situation possède des éléments uniques répondant aux exigences spécifiques d'un objet de recherche. En outre, il ne semble pas exister dans le paradigme interprétatif, d'instruments d'observation uniformes, construits et validés pour répondre à des critères de fidélité et de validité interne spécifiques. Le tableau 1 présente un résumé de ces études qui éclaireront les choix à faire dans la démarche d'observation présentée dans la prochaine section.

Tableau 1
Comparaison des études recensées

| | Cole (1995) | Dolezal & al. (2003) | Emmer & Gerwels (2002) |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Qui? | 1 classe (4ème) 1 classe (sec.I) | 9 classes (3ème) | 18 classes (2ème-6ème) |
| Quoi? | Structures d'engagement | Pratiques des enseignants | Pratiques des enseignants |
| Quand? | 4-5 fois x semaine pendant 1 année | 2 -3 fois x mois Entre 2 mois et 1 année- saturation | 3-5 séances entre janvier à mai |
| Comment? | Observateur participant actif | Observateur privilégié (Wolcott, 1995) | Observateur passif |
| Analyses | Orientées vers l'explication des résultats | Théorisation ancrée | Comparaison entre les pratiques des enseignants |
| Critères de scientificité | Observations prolongées | Observations prolongées et multiples | Observations prolongées Triangulation |

DÉMARCHE D'OBSERVATION

La démarche d'observation adoptée dans cette étude prend appui sur les études recensées précédemment et comprend trois grandes phases : la planification, la réalisation et l'analyse des données. La phase de planification réfère à l'étape de la logistique et comprend l'organisation des choix à faire, les décisions à prendre et l'explicitation des tâches d'observation. La phase de réalisation s'occupe des stratégies et des moyens à adopter pour faire des séances d'observation une expérience productive, et si possible enrichissante, pour toutes les personnes impliquées. La troisième phase prévoit d'analyser les données en cours de collecte ainsi qu'à la fin des observations. Ces trois phases sont présentées dans la prochaine section.

La phase de planification

Les choix à faire se présentent sous forme de questions qui exigent des réponses aussi efficaces et réalistes que possible en fonction des avantages et des contraintes mentionnées précédemment. La première de ces questions vise à déterminer la nature et le nombre des groupes observés. Sachant que les 270 participants à la recherche sont répartis dans 14 classes de maternelle à 2^{ème} année et que chaque classe est susceptible d'offrir des explications uniques en fonction de l'expérience sociale et de l'appartenance, il a été décidé que les observations seraient présentées comme étant obligatoires pour toutes les classes. Ce choix a l'avantage de ne pas créer de conditions différentes pour les enseignantes d'une même école qui ne comprendraient peut-être pas la logique d'observations sélectives. Au surplus, le nombre de classes et les différents niveaux ne semblent pas exceptionnels si l'on se base sur Emmer & Gerwels (2002). Cependant, il est évident que ce choix, à cause du nombre de classes, aura une influence sur d'autres décisions à venir, notamment la fréquence des observations et le rôle du chercheur.

Une autre question porte sur l'objet d'observation et considère les réticences initiales des enseignantes engagées dans la recherche pour privilégier des observations portant sur les manifestations d'expérience sociale des élèves dans la classe pendant les activités d'apprentissage plutôt que sur les pratiques des enseignantes comme le font les recherches de Dolezal et al., (2003) et de Emmer & Gerwels (2002). Cette décision implique que les résultats des analyses ne peuvent faire état que des phénomènes associés aux élèves et aux activités d'apprentissage sans référer directement aux enseignantes. Il s'agit d'un engagement formel de la part du chercheur.

La troisième question portant sur la logistique réfère au nombre d'observations à réaliser afin d'obtenir des données à la fois authentiques et crédibles sans taxer inutilement les ressources de la recherche et les disponibilités d'horaire des enseignantes. En considérant les moyens disponibles et les contraintes du milieu, deux grandes périodes d'observation ont été fixées, une pour chaque temps de la recherche, c'est-à-dire, à l'hiver

(temps 1) et au printemps (temps 2) et ce, juste avant les entrevues sociométriques avec les élèves. Un format de 90 à 100 minutes d'observations concentrées le matin a été privilégié, car la densité d'activités d'apprentissage y est la plus grande. Le format a été maintenu aux deux temps de la recherche et au total, 56 heures d'observations ont été réalisées.

La question du rôle de l'observateur a été réglée en considérant les ressources personnelles du chercheur, familier avec le milieu scolaire, le nombre de classes, la fréquence des séances et la nouveauté pour les enseignantes. En s'appuyant sur Dolezal & al., (2003), le rôle adopté a été celui d'observateur privilégié, un terme attribué à Wolcott (1995) et qui désigne quelqu'un que l'on reconnaît comme l'un des nôtres et que l'on accueille avec le degré de confiance qu'accorde une longue familiarité avec le milieu, sans toutefois lui donner de tâches spécifiques ou lui demander de l'aide. Considérant la nouveauté pour les enseignants, une seule personne assumant ce rôle d'observateur privilégié a réalisé les observations en situation afin de rendre la procédure la moins menaçante possible.

Se donner des tâches d'observation réalistes

Dans la présente recherche, les observations portent sur deux thèmes : l'environnement d'apprentissage et les interactions entre les élèves dans le cadre des activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. Le premier thème réfère aux aspects physique et pédagogique de l'environnement de la classe tandis que le deuxième thème porte sur les possibilités de travail interactif ou sur les occasions données à l'élève d'échanger avec des camarades dans la classe dans un but d'apprentissage. En fonction des thèmes annoncés, deux tâches d'observation ont été retenues :

- 1) Décrire des éléments qui, dans l'environnement physique de la classe, pourraient faciliter les relations interpersonnelles entre pairs et le développement du sentiment d'appartenance au groupe.
- 2) Documenter les moments dans la classe, où les élèves de maternelle à 2^{ème} année se parlent ou font des activités ensemble afin de décrire la nature de leurs rapports à ce moment.

Phase de réalisation

En prévision d'une collecte de données « harmonieuse », les difficultés potentielles susceptibles d'apparaître tôt ou tard dans le processus d'observation ont été identifiées et des stratégies ont été prévues pour les gérer au fur et à mesure qu'elles se présenteront. Parmi les difficultés potentielles identifiées, la gestion de l'environnement physique, celle de la proximité avec l'enseignante et le milieu d'observation ainsi que les problèmes en lien avec des aspects cognitifs et émotifs des situations observées.

Gérer la présence dans les classes (distance et proximité)

Une fois les autorisations obtenues, les ententes prises avec les enseignantes et le calendrier fixé, la séance d'observation peut être envisagée avec optimisme. Cependant, il faut négocier l'entrée dans la salle de classe le jour dit en s'assurant de respecter les ententes prises avec l'enseignante. Cependant il faut aussi se donner des conditions pour réaliser la prise d'informations en fonction du rôle d'observateur et au besoin, refuser poliment la place toute préparée et offerte par une enseignante accueillante et choisir soi-même l'endroit qui paraît mieux convenir. Il est important aussi de ne pas sous estimer les exigences physiques du milieu d'observation (durée, moment de la journée, fatigue, inconfort de l'installation) et adapter temporairement son rythme de vie à ces exigences. Aussi, il est à prévoir d'éviter de retenir l'attention de l'enseignant, qui a peu de temps à vous accorder en présence des élèves ou même pendant des récréations. Il faut de plus se préparer à accepter simplement, s'il y a lieu, les remarques de l'enseignante portant sur le comportement inhabituel du groupe lors de la présence d'un étranger tout en prenant les précautions pour prévenir les distractions des élèves. Éviter d'attirer leur attention, offrir des réponses amicales mais succinctes, parler à voix basse sont des comportements appréciés. De cette manière, il sera plus facile de ne pas prendre à son compte des problèmes de gestion de classe qui n'ont rien à voir avec la présence de l'observateur et de laisser passer la remarque.

Gérer les aspects cognitifs des observations

Développer des stratégies personnelles pour apprendre à faire des choix successifs multiples, rapides et parfois aussi entre des événements simultanés en gardant présent à l'esprit les tâches d'observation déterminées à l'avance peut être un choix judicieux devant la succession rapide, et tout à fait surprenante pour un non-initié, des phénomènes à observer. Pour ce faire, il est bon de juger de la valeur et de la pertinence de l'événement en fonction de la tâche d'observation préalablement fixée et de la qualité de la situation pédagogique par rapport au programme disciplinaire. Par exemple, des échanges entre pairs lors d'une activité réalisée à l'aide d'une structure d'apprentissage coopératif est probablement plus riche à observer que l'élève qui accapare l'attention de l'enseignante au même moment.

Gérer les aspects affectifs

La réalité du milieu scolaire et celle des scènes dont l'observateur est parfois témoin dépasse les meilleurs et les pires exemples d'accomplissements et de difficultés. L'accepter à l'avance permet de se préparer à gérer régulièrement le spontané ou l'inattendu mais aussi à l'occasion, des sentiments qui dépassent l'étonnement pour rejoindre l'impuissance, la colère ou la tristesse devant des événements particuliers dont l'annonce d'un décès, la détresse, les conflits, l'incompréhension et l'injustice ne sont que quelques exemples susceptibles de prendre l'observateur au dépourvu. Se donner des moyens personnels de réagir

sainement et de canaliser ces émotions évite de compromettre la séance d'observation lorsque c'est possible car celle-ci est d'autant plus précieuse que l'on considère les efforts investis pour obtenir le droit de la réaliser et les attentes qu'elle crée en fonction de la recherche. L'un de ces moyens pourrait être d'utiliser la ressource première de l'observation et d'adopter, par exemple, des moyens d'écriture spécifiques, en cours d'observation, pour noter ces réactions de l'observateur en situation.

Se donner une stratégie d'observation

Il est également important de se donner une manière de fonctionner qui prend en compte les habiletés de l'observateur en fonction des contraintes du milieu. À titre d'exemple, le choix de fixer des périodes d'observation de 90 minutes correspond à la période de temps maximale entre deux récréations à l'école primaire et celui de réaliser les observations le matin tient compte que c'est le moment de la journée où la concentration du temps d'apprentissage en termes d'activités pédagogiques est la plus grande. Toutefois, il se peut que ce format ne convienne pas à l'observateur moins matinal que l'enseignante, par exemple. À ces égards, adopter une forme d'observation en entonnoir permet d'amener l'observateur à un réchauffement progressif en notant pendant l'entrée des élèves des indications fixes (affiches au mur, agencement des pupitres ou des tables, matériel didactique), et donc stables, moins exigeantes. Ce temps de réchauffement, au primaire, correspond assez bien au délai accordé aux élèves pour s'installer à leur pupitre (défaire le sac d'école, ranger les livres et les crayons, remettre les devoirs ou un mot des parents à l'enseignant) et, souvent, prendre un livre de lecture en attendant que tous les élèves soient prêts à commencer la journée. La mobilisation des facultés d'observation peut atteindre son plein potentiel au moment où l'enseignante commence officiellement la première période d'enseignement. À partir de cet instant, et jusqu'à la fin de la période d'observation prévue, les capacités de description, de décision et de rétrospection de l'observateur seront sollicitées sans relâche.

Nature des observations

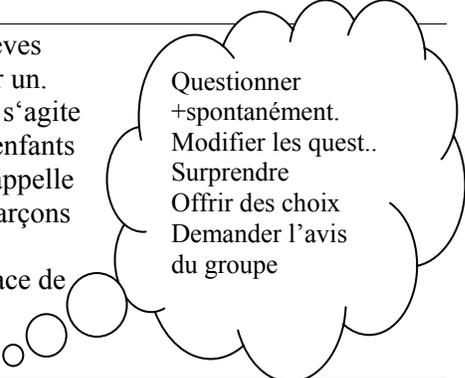
Afin d'accumuler les renseignements recherchés et de tenir compte des stratégies de gestion de l'observation détaillées précédemment, deux grands types d'observations seront consignées. Des observations directes permettront de décrire des manifestations d'interactions sociales à l'intérieur de situations d'apprentissage par des descriptions riches pouvant inclure des anecdotes portant sur le récit de faits particuliers étranges, curieux ou amusants. Dans la même période, des observations indirectes seront aussi récoltées. Il s'agit là de l'observation des réactions de l'observateur lui-même devant les événements qui se déroulent sous ses yeux. C'est l'un des intérêts principaux de l'observation en situation et l'un des éléments qui facilitent un rapprochement avec le milieu de pratique. En effet, la prise en compte des réactions de

l'observateur favorise la mise en perspective rapide et celle-ci agit comme une mesure susceptible de prévenir, ou à tout le moins de différer, les jugements prématurés face aux pratiques observées. Ces observations indirectes réfèrent à des tempêtes d'idées spontanées, des réactions émotives, des solutions innovantes ou des réflexions.

Les tempêtes d'idées correspondent à de courts instants où l'observateur est littéralement assailli d'idées personnelles portant sur des moyens pour résoudre ou améliorer la situation en cours d'observation. Ces tempêtes d'idées, provoquées peut-être par le cumul des observations et la concentration de l'observateur sur la tâche, pourront avantageusement être rapportées pendant quelques brèves minutes, en marge des descriptions et des anecdotes, identifiées par des signes distinctifs, afin de démêler la source des inscriptions (voir figure 1).

8H40 Cercle au tapis – maternelle - 16 élèves

L'enseignant questionne des élèves un par un. Ce sont des questions fermées. Le groupe s'agite et écoute distraitement les réponses. Des enfants regardent autour d'eux, l'enseignant les rappelle à l'ordre et reprend ses questions. Deux garçons assis côte à côte (en cercle sur le tapis) se bousculent. L'enseignant se fâche... menace de sévir...



Questionner
+spontanément.
Modifier les quest..
Surprendre
Offrir des choix
Demander l'avis
du groupe

Figure 1. Tempête d'idées notées dans un cahier d'observation

Comme cela a été mentionné précédemment dans la gestion des aspects émotifs, il pourra s'agir aussi de sentiments suscités par des interventions ou situations particulières qu'il est préférable de libérer pour préserver la lucidité des descriptions à venir, expliquer le caractère inhabituel des inscriptions qui suivront ou simplement conserver la capacité d'attention nécessaire pour observer. Ces sentiments prendront peut-être la forme de graffitis, de petits dessins ou de pictogrammes qui ponctuent de façon efficace mais parcimonieuse, les descriptions. Il sera facile de les attribuer à l'observateur au moment approprié (figure 2).

9H20 Travail en atelier de mathématique – 1^{re} année

Les cahiers sont ouverts, deux élèves sont très occupés par le problème à résoudre. L'un propose une solution.

Arguments. Discussion animée. Une autre solution est proposée par l'autre élève. Les deux décident d'essayer la deuxième proposition. Ils empilent des cubes de couleurs différentes. Ça fonctionne. Très satisfaits, ils se tapent dans la main. Victoire !



Figure 2. Utilisation de signes appréciateurs

Certains moments d'observation provoqueront, par le choc des stimuli multiples, des pensées porteuses de solutions innovantes ou de transferts d'application intéressants. Ces pensées « illuminantes » sont susceptibles de constituer des sujets d'échanges avec les enseignants au moment approprié. C'est dans ces instants d'échanges à venir que la précaution de noter ces pensées prend toute sa valeur. Il est très improbable que la mémoire à elle seule puisse retenir ces éléments, à cause de leur nombre et de leur fréquence. Encore là l'utilisation de signes distinctifs et signifiants pour l'observateur permet de départager la propriété des inscriptions (une étoile, un sourire, un œil, une lettre de l'alphabet grec, etc.).

Enfin, le grand nombre de séances d'observations réalisées entraîne parfois des réactions qui prennent l'allure de réflexions approfondies. À la différence des éléments précédents, ces réflexions semblent être le résultat d'un processus plus long qui pourrait provenir de l'accumulation de situations semblables, sans être tout à fait identiques, et qui culmine inopinément, mais fréquemment, vers la fin de séances d'observations spécifiques. À ce propos, il arrive que la cloche de la récréation surprenne l'observateur penché sur son carnet, occupé à consigner fidèlement la teneur de ces réflexions. Souvent, ce processus se poursuit dans la classe vide ou même à l'extérieur de l'école, jusqu'à l'épuisement de l'argumentaire réflexif, sachant que l'instant est caractérisé par un aspect fugace et que la rupture du fil conducteur peut empêcher de compléter la réflexion. C'est tout le choix de l'observation en situation et la position instrumentale de l'observateur comme outil de collecte qui se trouvent justifiés (et valorisés) par ce type de réflexions, précieuses pour l'analyse des données recueillies et la mise en perspective des résultats.

Réflexion – activité en équipes coopératives – français – 1^{re} année

« Le travail d'intervention sur les relations interpersonnelles ne vise pas à faire en sorte de soutenir les dyades et les réseaux, mais de mieux comprendre ce fonctionnement pour favoriser la formation d'un groupe homogène, compréhensif, capable d'offrir du soutien aux autres dans certaines circonstances et d'encourager la motivation individuelle ».

Figure 3. Exemple de réflexion à la suite d'observations répétées

Cahier d'observation

Enfin, compte tenu du nombre d'inscriptions pour chaque séance, de la fréquence et du nombre de celles-ci, il peut être intéressant d'adopter un support physique pour la consignation des notes. Dans la recherche rapportée dans cet article, ce support a pris la forme d'un cahier d'observation. En effet, un document a été préparé pour chaque classe en tenant compte des paramètres à observer. Ce document comporte une partie distincte pour chacun des thèmes identifiés. La première partie du cahier d'observations comprend une section portant sur l'environnement physique et l'autre partie porte sur l'environnement pédagogique (Finn & Panozzo, 2004).

La section portant sur l'environnement physique comprend des sphères d'observation qui considèrent le mobilier, les couleurs et l'aménagement de la classe ainsi que la présence de coins d'enrichissement (marionnettes, lecture, construction, cuisine, ordinateur, jeux, causerie). De plus, la section comprend l'espace nécessaire pour procéder à l'inventaire des référentiels affichés aux murs de la classe qui concernent les cinq domaines d'apprentissage de même que des traces des règles de vie et des règles de travail en lien avec les compétences transversales explicitées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

La section sur l'environnement pédagogique porte sur la structure d'échanges dans la classe (Altet, 1994) ainsi que sur les manifestations d'interactions selon le type d'activités observées. Finalement lorsque la séance et les activités s'y prêtent, la position que les élèves occupent aux tables ou aux pupitres est relevée et fixée sur un croquis afin d'illustrer les situations d'interactions potentielles entre les élèves et de décrire des occasions de transaction.

Phase d'analyse

La phase d'analyse permet de cibler deux périodes à considérer. D'abord, en se référant à l'un des éléments qui caractérise de façon spécifique l'observation de type ethnographique, l'analyse est planifiée en cours de recherche. Cette façon de faire permet la formation de catégories temporaires pour faciliter l'organisation des données (Dolezal et al., 2003), la structuration des inscriptions et d'y associer des descriptions pour améliorer l'efficacité de la

collecte et du dépouillement des données et au besoin, la réorganisation des prises d'information. L'analyse en cours de recherche permet aussi de créer une banque d'idées sur mesure qui tient compte du processus de réflexion personnelle (Cole, 1995). Il s'agit là de mettre en place les mécanismes de réflexion sur la réflexion qui seront particulièrement utiles dans la dernière partie de la phase d'analyse.

Le deuxième grand moment de l'analyse arrive après la collecte de données. Les catégories temporaires formées en cours de recherche y sont revues et transformées en catégories plus larges à l'aide d'associations et de transferts produits par l'immersion du chercheur dans l'ensemble des données recueillies. Ces nouveaux regroupements sont développés et examinés dans un cadre d'analyse qui correspond aux objectifs de la recherche. Dans le cas de la présente recherche, les catégories d'observations qui émergent du travail de lecture sont mises en relation avec les principes et les concepts de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), les recherches recensées sur les relations interpersonnelles entre pairs et les résultats quantitatifs afin de redonner à ces derniers leur contexte générateur et d'en favoriser une interprétation accessible pour les milieux de pratique.

CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Tout au long de la collecte, les critères de scientificité servent de balises aux choix de moyens et d'outils à accepter ou à rejeter. En se basant sur Karsenti & Savoie-Zajc (2000), l'attention s'est portée vers trois éléments apparaissant comme particulièrement importants en fonction de la diffusion dans des organismes scientifiques mais aussi en fonction d'échanges et de communications avec les milieux de pratique. Ces critères portent sur la crédibilité de la recherche, l'authenticité des données et la transférabilité des résultats.

Afin d'assurer que les données soient reconnues comme crédibles, des résumés des observations réalisées dans les classes ont été présentés aux enseignantes sous forme de tableaux organisateurs. D'une façon générale, les enseignants ont reconnu, pour elles-mêmes et pour des groupes d'enseignantes de ces niveaux, l'organisation et la structure des situations d'apprentissage observées comme des faits présents sur une base coutumière dans l'environnement pédagogique de la classe.

L'authenticité des observations a été assurée principalement par des efforts constants pour assurer une cohérence interne à la fois dans l'organisation de la collecte et dans l'analyse des données postérieure à la recherche. En effet, chaque grande cible d'observation a été définie soigneusement de façon à y référer en cours d'observation et après celles-ci. De la même manière, une démarche d'observation respectant les tâches établies, les besoins du chercheur et les contraintes du milieu a été rendue explicite par

différents moyens : discussions avec d'autres chercheurs, validation auprès des enseignantes pour obtenir leur assentiment quant au moment, à la durée et aux outils utilisables pendant les observations, de même que les documents qu'il serait possible d'inclure au dossier : présentation de la démarche à des fins de validation dans des communications scientifiques, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Enfin, l'intention avouée d'obtenir le meilleur niveau de transférabilité possible a influencé des décisions portant sur le recrutement de classes participantes selon des caractéristiques comme le niveau académique, statut socioéconomique, la répartition des élèves selon le sexe, les cas d'élèves EHDAA intégrés ainsi que le ratio d'élèves par classe. Ces caractéristiques ont fait l'objet de descriptions précises permettant de les comparer à d'autres recherches offrant des résultats semblables ou différents ainsi qu'à d'autres classes où il serait possible de transférer les résultats afin d'adapter des interventions spécifiques. L'influence de cette intention s'est aussi fait sentir lors de l'organisation des périodes d'observations en privilégiant celles-ci en deux vagues à trois mois d'intervalle de façon à traquer les similitudes et les distinctions entre les moments d'observation et d'analyser celles-ci en fonction de contradictions possibles par rapport à l'ensemble des données (Dolezal, 2003).

Dans l'ensemble, les critères de scientificité fixés ont permis de répondre aux attentes de la recherche en fonction des limites de la recherche et des contraintes du milieu déjà énoncées.

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Consentement parental et autorisations

Conformément à la *Politique de déontologie de l'Université du Québec* (1993) régissant la recherche avec des sujets humains et en accord avec les intentions de cette étude, les parents des élèves ont été informés de la nature de la recherche et ont complété un formulaire autorisant leur enfant à participer. De plus, les enseignantes ont toutes été informées de leurs droits et ont signifié leur consentement éclairé à participer en signant un formulaire dont la direction de l'école a pris connaissance et qu'elle a aussi contresigné avec chaque enseignante. Des garanties ont été données quant à la confidentialité des données de recherche et des preuves ont été fournies aussi souvent qu'elles semblaient nécessaires, en particulier auprès des élèves qui profitaient de la présence du chercheur lors des observations pour vérifier si les réponses offertes avaient bien été gardées secrètes. Lorsque cela se produisait, le chercheur répondait de la façon la plus concise et la plus franche possible, de façon à rassurer l'enfant sans entrer dans des détails fastidieux. De la même manière, le cahier d'observation utilisé par le chercheur demeurait toujours un objet visible aux yeux des élèves et de l'enseignante qui parfois profitait d'un passage à proximité de l'observateur pour jeter un coup d'œil sur la prise de

notes en cours et poser des questions. Celles-ci étaient reçues comme des demandes légitimes et des réponses appropriées, bien que discrètes, étaient données.

Ne pas outrepasser les limites fixées par l'entente prise avec les enseignantes

De plus, conformément à l'entente prise avec les enseignantes, les observations portaient sur les manifestations d'interactions dans le cours des activités d'apprentissage proposées par l'enseignante. Bien que partie intégrante de ces observations et parfois décrits en rapport avec les tâches d'observation, les agissements de l'enseignante et ses choix pédagogiques ne sont pas considérés comme faisant partie de l'analyse et des résultats de la recherche. Le fait de ne pas outrepasser le consentement donné par les enseignantes constitue un exemple de considérations éthiques cruciales pour le développement futur des liens entre la recherche et les milieux de pratique et installe les bases d'une relation de confiance avec des partenaires du milieu. À cet égard, il ne faut pas sous-estimer l'énergie et la vigilance nécessaires pour maintenir à toutes les étapes de la recherche cette entente avec les enseignantes et exercer des choix éthiques de façon répétitive.

CONCLUSION

Le lien qui unit l'observation, l'apprentissage et la recherche en est un de prédilection. En formation des maîtres, on utilise l'observation à des niveaux multiples. Les étudiants sont encouragés à utiliser l'observation en situation pour apprivoiser le milieu d'enseignement auquel ils se destinent, et ce dès le premier stage. Dans les cours de micro-enseignement, les étudiants sont appelés à observer leurs propres actions pour les améliorer. Enfin, les superviseurs de stage font de l'observation leur moyen de communication et d'évaluation privilégié. L'observation fait partie des qualités que la formation pratique cherche à développer chez un bon enseignant car cette qualité est susceptible de l'amener à comprendre les besoins non exprimés des élèves ou étudiants et à modifier au besoin les activités prévues pour mieux répondre à l'esprit du moment.

Récemment, l'observation s'est retrouvée au cœur de la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2002) qui en fait par bien des moyens, la cheville ouvrière de la relation d'aide dans le processus d'apprentissage, un instrument important de collecte de renseignements servant à justifier l'appréciation de l'enseignant dans les communications aux parents ainsi qu'au moment du bilan à la fin d'un cycle.

Ces divers exemples montrent que le lien qui unit l'observation à l'apprentissage en fait un objet de considération qui justifie sa place dans des

recherches en éducation qui souhaitent contribuer à la construction d'un pont entre deux rives.

En fonction de la pertinence, de la place et de son rôle dans une recherche interdisciplinaire dont l'orientation a largement été influencée par... des années d'observation en milieu scolaire primaire, il reste à espérer que l'observation en situation, comme choix d'instrument de collecte de données devienne un outil de recherche de base dans les études en éducation tout particulièrement et que le milieu scolaire apprenne à les accueillir et à les faciliter. Dépasser les contraintes physiques et humaines pour intégrer l'observation en situation à la recherche en éducation peut sans nul doute être considéré comme un objectif de grande valeur qui pourrait contribuer à enrichir les objets de recherche constitués par des chercheurs, mieux informés des réalités scolaires contextuelles. En retour, ces recherches nourriraient de mieux en mieux la réflexion et les efforts des enseignants dans le renouvellement de leur pratique pédagogique.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et des situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Buhs, E. & Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment. An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550-560
- Cole, K. (1996). *Structuring academic engagement in classrooms*. Document non publié. Stanford University, UMI ProQuest Digital Dissertations.
- Coutu, S., Provost, M. & Bowen, F. (1998). L'observation systématique des comportements : une démarche structure pour une évaluation valide. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. (2002). *Educational research : planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Dolezal, S., Welsh, L., Pressley, M., & Vincent, M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103(3), 239-271.
- Emmer, E., & Gerwels, M. (2002). Cooperative learning in the elementary classrooms : teaching practices and lesson characteristics. *The Elementary School Journal*, 103(2), 75-91.
- Finn, J. (1989) Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), pp. 117-142.

- Finn, J., & Panozzo, G. (2004). Classroom organization and student behaviour in kindergarten, *Journal of educational research*, 98(2) 79-92
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. (pp. 350). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Noldus Information technology. (2005). *The Observer*. [En ligne]. www.noldus.com/site/doc.20401012 (Page consultée le 24 janvier 2005).
- Spindler, G., & Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research : two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1).
- Wolcott, H. (1995). *The art of field work*. Walnut Creek CA: Altamira.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vasquez, & I. Martinez *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. (pp. 43-72). Paris : Editions Anthropos.

Denyse Blondin est professeure invitée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Enseignante en musique au primaire, elle travaille en pédagogie musicale et en formation pratique au département de musique de la faculté des Arts. Elle complète un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) qui s'inscrit dans une perspective motivationnelle et porte sur les facteurs susceptibles de soutenir la participation aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire. Parmi les facteurs étudiés se trouvent l'expérience sociale des élèves avec leurs pairs et le sentiment d'appartenance au groupe. La qualité de son projet de thèse a été soulignée par la Fondation de l'UQTR qui lui a décerné la Bourse Roy-Denommé 2004 ainsi que par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui lui ont attribué la bourse Laure-Gaudreault 2002.

L'instrumentation spécifique à la recherche en design : explorer l'expérience de l'environnement matériel

*Diane Bisson
Caroline Gagnon **

Les auteurs proposent d'explorer comment la recherche en design s'approprie l'instrumentation de collecte des méthodes qualitatives. L'article fait état des particularités des instruments utilisés dans le cadre de deux projets d'étude portant sur l'expérience que font les individus de leur univers matériel et sur le sens qu'ils leur donnent. L'un interroge l'expérience de l'objet dans l'environnement : le pylône électrique, l'autre, celle de l'objet dans l'espace domestique : les objets de table. Ces projets sont mis à contribution dans la proposition d'une esquisse de catégorisation des instruments suivant une typologie des modes d'utilisation des données visuelles et des documents visuels dont on reconnaît de plus en plus la pertinence dans la méthodologie du design.

Cet article propose d'explorer la manière dont la recherche en design s'approprie depuis peu les méthodes d'enquête et d'analyse qualitatives. Il fait état des particularités des instruments de collecte adaptés et innovés dans le cadre de deux projets de recherche, conduits respectivement par les auteurs¹, et de leur validité comme outils scientifiques dans le domaine d'étude du design. Ces projets sont concernés par la relation Homme-objet, dans ses pôles les plus éloignés quant à l'échelle spatiale puisque l'un se réfère à l'expérience de l'objet dans le cadre domestique, alors que l'autre s'intéresse à celle de l'équipement de transport d'énergie à haute tension dans le paysage. À cet égard, ils contribuent d'une part au courant actuel de définition du concept d'expérience humaine, et de l'autre, à illustrer divers modes d'utilisation de documents visuels dans

* **Note des auteurs :** Faire parvenir toute demande d'information concernant cet article à : Diane Bisson. Université de Montréal. Téléphone: (514) 343-7905. Courriel : diane_bisson@mblink.net ou à Caroline Gagnon. Université de Montréal. Téléphone: (514) 381-4543. Courriel: paregagnon@videotron.ca

l'approfondissement de l'enquête qualitative. Le matériel visuel, indissociable de l'expérience, est ici considéré comme donnée qualitative.

Si les méthodes de collecte de données qualitatives employées dans les contextes particuliers de ces recherches n'illustrent pas un éventail exhaustif des instruments de collecte propres au design, elles offrent néanmoins une première esquisse de catégorisation d'instruments qui se prêtent bien à l'étude du rapport qu'entretient l'individu avec son environnement physique à travers l'expérience qu'il en fait.

Il importe de clarifier que la recherche fondamentale en design, peut porter sur le design, c'est-à-dire sur l'étendue des sujets qui s'y rapportent, incluant entre autres, la théorie, l'histoire, la pédagogie, la diffusion et la pratique (Frayling, 1993). La recherche fondamentale peut aussi s'inscrire dans le projet de design. Bien qu'elle ne lui soit pas exclusive, l'instrumentation de collecte proposée dans le texte suivant se rapporte particulièrement à ce type de recherche entourant le projet de design. Selon les enjeux, les ramifications disciplinaires, et selon les auteurs, celle-ci peut prendre le nom de recherche exploratoire, recherche-projet, recherche-action ou recherche-crédation.

Depuis près de dix ans, la recherche en design s'engage activement dans la construction de méthodologies qualitatives (Frascara, 2002 ; Laurel, 2003 ; Julier, 2000). Cet effort s'explique par la reconnaissance de la complexité des problématiques actuelles, laquelle nécessite une saisie plus fine des contextes de cadre de vie. La recherche qualitative contribue à une contextualisation des pratiques culturelles des publics en relation à leur environnement matériel (perception, réception, expérience et appropriation) et inversement des rôles que joue cet environnement dans la vie quotidienne. Elle s'est imposée dans le but de faire valoir l'expérience individuelle et de restituer aux individus leurs rôles en tant que participants sociaux actifs et en tant que bénéficiaires des interventions sur ces cadres de vie. L'adoption d'une approche qualitative en design est légitimée par la volonté de la discipline à inscrire et construire le projet de design dans une réflexion sur les enjeux de société. Par cela, il ne faut pas comprendre qu'au cours de leur histoire, la pratique et la recherche ne furent pas perméables aux problématiques sociales, mais elles obéirent certes le plus souvent à des arguments technologiques et économiques. En regard de ces préoccupations, de nombreuses approches et méthodes qualitatives furent donc empruntées aux sciences sociales.

À l'issue de cette inclination de la recherche en design envers la démarche qualitative, la pratique du design a eu tôt fait de s'approprier ses méthodes. Un intérêt accru pour l'individu – plutôt que pour l'utilisateur ou le consommateur - s'est traduit entre autres par l'appropriation de pratiques ethnographiques par les disciplines de l'ingénierie et du design (Ball & Ormerod, 2000 ; Bucciarelli, 1988 ; Button, 2000 ; Rothstein, 2002 ; Squires & Byrne, 2002) qui les ont désignées parfois par le terme « ethnodesign », dont l'usage prolifère dans les écrits. Les entreprises manufacturières et les firmes de design industriel voient un avantage concurrentiel à tirer parti de ces méthodes. Certaines invitent également les consommateurs à prendre part, sous diverses

formes, au processus de design depuis l'avant-projet - une approche nommée design participatif. On comprendra que l'utilisation des approches qualitatives en design répond en partie aux demandes de plus en plus croissantes qu'expriment les populations à l'égard de leur qualité de vie et de la qualité de l'environnement.

La recherche qualitative participe aussi à la constitution d'un savoir sur la pratique du projet. Elle sert alors à l'approfondissement du processus même de design et des pratiques professionnelles en situation de projet. Elle permet de saisir, par exemple, comment le savoir est déployé dans l'organisation et l'exécution du travail, de même que les aspects opératoires des modèles de collaboration ou les dimensions cognitives du langage utilisé en cours de développement de projets (Schön, 1988 ; Bucciarelli, 1988 ; Button, 2000; Ball & Ormerod, 2000 ; Lloyd, 2000 ; Lloyd & Busby, 2001). La recherche en design cherche donc à développer une instrumentation qui lui permet de collecter et d'analyser des données qualitatives en regard de la spécificité des questions qu'elle pose.

C'est dans cette foulée et dans la conduite de nos projets respectifs qu'une instrumentation de collecte des dimensions expérientielles du cadre de vie s'est articulée. Indépendamment de la spécificité des champs d'intervention qui nous concernent (soit l'espace domestique et le paysage) et de leur corpus théorique, ces projets ont de commun à leur démarche méthodologique, une posture constructiviste et compréhensive. La valeur éthique du paradigme compréhensif réside ici dans le fait qu'il requiert une perspective altruiste, une volonté d'explorer des problèmes ou des phénomènes de société qui définissent ou guident le projet de design. Laisser le projet prendre forme par le biais de la recherche sur l'expérience individuelle, constitue un changement épistémologique important par rapport aux traditions fonctionnalistes du design.

LE CONCEPT D'EXPÉRIENCE

Il va de soi qu'une réflexion sur l'expérience comme objet d'étude relève du défi encore très actuel que poursuivent les sciences et auquel participe le design. Sans porter à la réduction l'étendue des efforts théoriques qu'a livrée dans le passé la recherche en design, il convient de rappeler que cette discipline s'est d'abord intéressée à des problématiques centrées sur la société, laissant entendre une compréhension souvent plus universaliste et utilitariste du concept d'expérience. Au cours des années 80, elle s'est tournée vers des problématiques centrées sur la culture et particulièrement sur le rôle et la réception des produits et de l'environnement construit et naturel. Ce n'est que plus récemment, dans l'engouement partagé par toutes les sphères intellectuelles pour l'expérience individuelle, que le design s'est également intéressé à ce champ d'étude. Selon les appartenances « trans » ou multidisciplinaires des problématiques de recherche, le concept même

d'expérience se soumet à diverses interprétations et méthodes de saisie ; il suffit pour s'en convaincre de référer au nombre croissant de travaux en design qui offrent désormais un terrain fertile de discussion.

Nous sommes donc témoins d'un véritable écheveau de contextes d'utilisation du concept d'expérience dans les sciences humaines et appliquées et les discussions sur le sens qu'on lui prête n'offrent certes pas de réel consensus. Plusieurs essais ont été profitables à notre propre réflexion. Notre entendement du concept d'expérience puise toutefois davantage dans la tradition de l'anthropologie de Victor Turner (Turner & Bruner, 1986), la tradition herméneutique de l'expérience et dans les travaux récents sur l'expérience esthétique en esthétique environnementale (Berleant & Carlson, 1998 ; Carlson, 2002 ; Fosters, 1998 ; Saito, 2001).

Turner, dans la lignée de l'herméneutique de Dilthey et du pragmatisme de Dewey, définit l'expérience par son caractère personnel, subjectif et temporel, à la jonction du continuum passé / futur (Turner et Bruner, 1986). Sanders (2001) dira d'ailleurs de l'expérience qu'elle se situe à la rencontre de la mémoire et de l'imagination. Ce continuum temporel de l'expérience vécue, rend celle-ci éphémère et toujours renouvelée, l'être humain étant en continuelle formation. Il se rapproche ainsi de la conception du cercle herméneutique de Heidegger et de Gadamer.

Turner, qui aura participé à la définition du champ hybride de l'anthropologie et de la psychologie, aura cherché à reconnaître l'essence culturelle des phénomènes psychologiques ou des expériences cognitives. Ce courant d'idées (Bloch, 1998 ; LeVine, 1984, ; Moore & Mathews, 2001) aura largement contribué à la proposition que l'expérience se module dans les mouvements de réciprocité continue entre les idéaux culturels, les motivations individuelles et les environnements sociaux et matériels. C'est donc cette expérience individuelle, comprise en tant qu'expression d'une culture vivante, qui nous intéresse, une expérience toujours émergente et en relation à un contexte donné.

L'expérience peut s'appréhender par les formulations, les articulations et les représentations que s'en font les individus. Elle peut l'être aussi par les manifestations des relations sensibles que les individus établissent avec le monde qui les entoure. Il y a lieu de souligner, que ces relations sont souvent articulées comme les dimensions esthétiques de l'expérience. L'expérience esthétique se définit encore chez plusieurs auteurs dans la contemplation et la distanciation de l'objet visuel par l'individu, notions héritées de l'esthétique traditionnelle associée à l'art. Contrairement à cette idée, nous posons la dimension esthétique comme étant transversale ou générale à toute expérience et non pas uniquement liée à la seule perception visuelle. L'esthétique est ici considérée dans son sens étymologique, liant les notions de sensation et perception (Welsch, 1997). L'expérience (esthétique) est toujours située et dépendante des conditions contextuelles d'activation expérientielle. C'est une continuelle médiation physique, spatiale, sensorielle, affective, culturelle, sociale et historique (Berleant, 1997 ; Carlson, 2002). Il est alors question d'une

implication de l'individu dans l'environnement, tant sur les plans cognitifs, affectifs et émotifs, en totale continuité avec le monde physique et le monde psychique, c'est-à-dire en situation d'immersion poly-sensorielle. En inscrivant ainsi l'expérience (esthétique) dans l'action, on se rapproche de la notion d'engagement de Berleant (Berleant, 1997 ; Carlson, 2002), comprise dans son sens anglo-saxon d'une forme de participation de l'individu dans l'espace. On retrouve cette conception renouvelée de l'esthétique particulièrement bien articulée dans les écrits sur l'esthétique environnementale (Berleant, 1994 ; Carlson, 2002 ; Saito, 2001) et sur l'esthétique féministe (Brand & Korsmeyer, 1995 ; Korsmeyer, 2004).

Nous croyons que c'est dans l'approfondissement du rapport étroit entre les dimensions sensibles, les dimensions émotives et symboliques, les dimensions interprétatives (ou l'intériorisation de l'expérience) et les dimensions matérielles de l'expérience, que transcende la réalité expérientielle. Cependant, cette articulation demeure générale et opérationnelle pour la collecte et l'analyse des données. Pour aborder ces différentes dimensions, plusieurs instruments de collecte de données nous sont apparus pertinents, notamment ceux qui juxtaposent, à certains moments de la collecte de données, le discours oral à un support visuel.

ÉTUDES DE CAS

C'est en tant qu'études de référence que les projets de recherche sont brièvement introduits, particulièrement par rapport à leur démarche respective de collecte de données. Ils servent d'ancrage à l'esquisse de catégorisation des modes d'utilisation des instruments de collecte dans la discussion qui suit.

Appréciation esthétique des équipements de transport d'énergie

La recherche sur les équipements de transport d'énergie à très haute tension (réseau de pylônes) est destinée à l'investigation exploratoire du processus d'appréciation esthétique chez différentes personnes. Il s'agit de recueillir des informations générales sur la manière d'apprécier les équipements à partir d'entretiens qualitatifs semi-dirigés, en vue d'accomplir une modélisation théorique de ce processus. On cherche à former un portrait global, une vision d'ensemble voire une palette interprétative permettant de saisir l'appréciation esthétique des équipements. Le modèle méthodologique adopté s'inscrit dans une perspective qualitative et se fonde fortement sur les méthodes et outils d'analyse de la théorisation ancrée. Toutefois, pour appuyer et construire l'entretien semi-dirigé, la collecte de données a d'abord nécessité un recensement visuel des équipements (pylônes) existants sur le plan international et une étude de terrain de type « expert » visant l'analyse visuelle et expérientielle de l'observation *in situ* des situations d'équipements de transport d'énergie au Québec. L'étude de terrain a permis de documenter les situations

tant sur le plan analytique que photographique et vidéographique afin de fournir au chercheur une meilleure connaissance et compréhension de l'expérience des lignes de transport d'énergie pour orienter adéquatement l'enquête qualitative.

L'analyse de ces situations s'est construite autour de plusieurs paramètres d'observation permettant de circonscrire les différents aspects de l'expérience des lignes de transport (distance, composition physico-spatiale du milieu, effets visuels, traces physiques humaines, émotions, etc.). Cette enquête de terrain s'est appuyée sur la tradition de l'analyse visuelle du paysage (Zube & al., 1982) et plus particulièrement sur l'approche plus sensible de Charles l'Avocat (1983), reprise et adaptée dans plusieurs travaux de la Chaire en paysage et environnement de l'Université de Montréal (Leclerc & al., 2000 ; Poullaouec-Gonidec & al., 2001). Elle s'est aussi appuyée sur certains aspects de la tradition en psychologie environnementale, plus spécifiquement sur l'analyse des traces physiques d'appropriation et d'usage de l'espace (Zeisel, 1981 ; Moser & Weiss, 2003).

Ensuite, à travers une enquête qualitative effectuée auprès d'un petit échantillon théorique de la population en général, des images photographiques représentant les situations observées, des images de pylônes provenant d'autres pays, mais jamais implantés au Québec, et des simulations visuelles intégrant différents pylônes dans un même milieu, ont été intégrées afin de faciliter la compréhension des expériences esthétiques vis-à-vis des équipements de transport d'énergie dans le paysage. Ces images ont été soumises en deuxième partie de l'entretien, la première partie ayant porté sur la description des expériences du paysage et des lignes de transport d'énergie dans leur caractère évoqué (mémoire) et imaginaire.

Les photographies de terrain, les images d'équipements internationaux et les simulations visuelles ont ainsi servi en tant que matériel visuel soumis à l'examen des participants. Elles peuvent être utiles pour faire évoquer des analogies fonctionnelles ou symboliques par rapport à l'objet étudié ou pour faire émerger des similitudes aux expériences vécues par les participants. Dans le déroulement de l'entretien, elles aident à diversifier le point de vue exprimé par les participants ainsi qu'à relancer et approfondir certains aspects ou thèmes de l'entretien. Sur un plan plus scientifique, elles visent la validation de la description et de l'appréciation de certains aspects formels des équipements évoqués par les participants dans la partie orale.

L'expérience du repas et la génération de nouveaux objets de table

Ce projet de recherche-crédation a pour objectif de saisir, par une approche qualitative, les dimensions expérientielles du repas et des objets de table chez les Montréalais en vue d'orienter des projets de design et de générer les paramètres qui les guideront. L'articulation de la problématique puise largement dans l'anthropologie culturelle et psychologique (Turner & Bruner, 1986 ; Ratner, 1999 ; Moore & Mathiew, 2001 ; Bloch, 1998), mais se nourrit aussi des champs de connaissance plus spécifiques à la sociologie des objets, à la sémiotique des objets et des espaces (Bal, 1985 ; 1994) à l'expérience de la

consommation, à la santé et surtout à l'anthropologie et la sociologie de la nourriture. La nourriture a toujours été un champ d'études privilégié en anthropologie car elle lie le corps, la raison et l'esprit à travers les activités quotidiennes. La recherche sur les rôles du repas dans la vie sociale et culturelle et sur ses dimensions expérientielles fait partie d'une réflexion intégrante sur la mondialisation et les nouvelles habitudes alimentaires dans les contextes urbains occidentaux. Avec ce phénomène vient un intérêt croissant pour la relation entre les contenants et leur contenu ; entre la nourriture et les ustensiles nécessaires à sa préparation, à sa consommation et à sa conservation. D'autre part, le projet s'intéresse à certains contextes spécifiques à la santé, un secteur pour lequel les démarches de création ont peu exploré la réalité expérientielle des usagers.

Les audiences interpellées au cours de ce projet, regroupent les chefs, le grand public et la clientèle hospitalière. Une première étape s'est effectuée en collaboration avec quelques chefs de Montréal afin d'explorer les concepts de dégustation des aliments qui gagnent en popularité dans les restaurants et auprès des chefs qui cherchent à créer de nouveaux plats générant une plus grande interaction entre les gens. Une première série de prototypes a été créée et produite comme un exemple d'exploration de ces manifestations. Un événement gustatif qui réunissait les membres de la communauté du design et leur famille, accompagnait également cette phase exploratoire. Ces derniers ont contribué à la découverte des pistes de réflexion, à la discussion, à l'adéquation entre les objets de table d'usage et les changements de modes de vie. La seconde étape du projet qui se termine au printemps 2005 s'est intéressée à la relation qu'entretiennent les familles, les couples, les célibataires avec le repas et son micro-environnement. Une vingtaine de répondants ont participé à des entretiens compréhensifs à domicile ou en atelier de design. Parmi ces derniers, trois ont accepté de participer à une enquête ethnographique vidéographiée. La dernière étape du projet de recherche est en cours et se penche sur le milieu hospitalier et l'expérience que font les patients du repas pris au lit ou à la cafétéria.

Si le contexte de l'étude est large, le projet se concentre sur l'analyse de trois niveaux d'interaction qui impliquent les individus dans un processus relationnel avec la nourriture, les objets, l'espace et les gens. Il s'agit de la relation entre le contenant et le contenu, de la relation entretenue entre l'individu et la nourriture et ses plats et des relations entre les individus entourant la table.

La méthodologie proposée s'appuie sur une combinaison de méthodes de collecte ethnographique et d'analyses qualitatives inspirées de la théorisation ancrée. La collecte de données se fait par l'entretien compréhensif, l'observation participante vidéographiée, la collecte de documents visuels et une technique de collecte relativement récente, l'atelier participatif, qui invite les répondants à explorer le sens qu'ils donnent au repas à l'aide de matériel visuel. À la suite des premières étapes de collecte, les répondants seront invités

à valider l'interprétation du chercheur lors d'entretiens explicatifs, et à évaluer les pistes de design selon une grille d'appréciation esthétique. L'interprétation des rituels de repas s'appuie également sur une compréhension sémiologique des objets et des espaces. La nourriture, les objets, les espaces ainsi que leurs règles de configuration, sont des éléments utilisés comme des composantes narratives (Bal, 1985) et sont vus comme jouant un rôle dans la structuration signifiante des repas.

L'INSTRUMENTATION

Toutes les formes d'entretiens se retrouvent dans l'instrumentation de cueillette de données qualitatives de la recherche en design : l'entretien en profondeur *in situ* ou tenu en d'autres lieux, l'entretien en cours d'activité et l'entretien tenu à la suite d'une activité ou entretien d'explication. Ces entretiens ne peuvent être dissociés de la référence visuelle ou de la documentation visuelle et c'est sur leur contribution indéniable que nous insistons. Dans la discussion qui suit, les particularités méthodologiques des entretiens seront exposées à travers une typologie des modes de collecte articulée autour du matériel visuel. Nous identifions trois types de modes de collecte. Deux se penchent sur le matériel visuel comme une donnée qualitative, l'observation de l'environnement matériel et naturel et l'observation des modes relationnels à cet environnement. Le troisième fait plutôt usage du matériel visuel comme outil d'enquête. La discussion des méthodes insiste surtout sur les entretiens en profondeur qui utilisent un support visuel ou matériel.

Observation de l'environnement matériel et naturel

Une des particularités de la recherche en design est de nous ramener constamment en situation de médiation entre la réalité physique et concrète et la réalité perçue, vécue et imaginée. La documentation de cette réalité est alors indispensable car elle nous informe sur les conditions matérielles, physiques et spatiales dans lesquelles l'expérience prend place. Elle peut prendre la forme d'une caractérisation strictement descriptive de l'environnement matériel et naturel et viser une description des éléments qui prennent place dans l'espace. Elle peut aussi faire l'objet d'une démarche plus interprétative et puiser au sein des approches expertes reconnues dans les champs des pratiques de la culture visuelle, de la sémiotique, de la psychologie environnementale, du design et du paysage. Ces deux démarches de caractérisation permettent aux chercheurs d'approfondir leur connaissance de l'environnement matériel et naturel dans lequel l'expérience s'inscrit.

Tableau 1
Catégorisation des modes de collecte articulée autour du matériel visuel

| Type d'observation | Outils | Éléments d'analyse |
|---|---|---|
| Observation de l'environnement matériel et naturel | Caractérisation descriptive | Inventaire biophysique et matériel |
| | Caractérisation interprétative | <p>Visuelle/formelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sémiotique • Marquages de l'appropriation et l'usage de l'espace (psychologie environnementale) • Composition visuelle, formelle et spatiale <p>Phénoménologique ou expérientielle (analyse des sentis) Historico-culturelle</p> |
| Observation des modes relationnels | <p>Entretiens en profondeur <i>in situ</i> ou non</p> <p>Observation participante avec saisie photographique et/ou vidéographique</p> | |
| Utilisation du matériel visuel comme outil de collecte de données | <p>Entretiens en profondeur avec :</p> <p>Support visuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Photographie de terrain/d'enquête • Vidéographie de terrain/d'enquête • Simulations visuelles fixes ou dynamiques <p>Support matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objet • Prototype | <p>Évaluatif (préférence et comparaison)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation ouverte et semi-dirigée du matériel visuel sous forme de commentaires, les images les unes par rapport aux autres <p>Réminescent – évocateur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évocation d'expériences vécues : le matériel visuel sert à remémorer une expérience passée • Appui physique et matériel pour aider à la description physique de l'imaginaire et des expériences passées. <p>Prospectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploration à partir de photographies de produits existants, d'images de synthèse ou de prototypes inconnus ou peu connus du participant |

Caractérisation descriptive

Sur le plan descriptif, les aspects morphologiques, formels, matériels et fonctionnels varieront évidemment selon le type de milieu de vie observé. Dans le cas de la recherche sur les équipements de transport d'énergie, ces variables sont liées au contexte d'implantation des équipements (les types d'implantations humaines et leur trame), aux échelles spatiales (hauteur, forme et volume des bâtiments et des infrastructures), aux matières (éléments biotiques et abiotiques) et enfin, aux fonctions dictées par l'occupation du sol, la vocation ou la signification projetée sur le lieu. La description est souvent appuyée par différents relevés photographiques, et topographiques afin de rendre compte visuellement des matériaux, des formes, des couleurs, des textures des objets et de l'environnement. Selon les problématiques et l'étendue de l'étude, il n'est pas toujours nécessaire de faire un inventaire exhaustif, mais il convient tout de même de décrire brièvement les objets ou les milieux de vie qui participent à l'expérience. Trop souvent, les études omettent de présenter les caractéristiques des objets qu'ils étudient.

Caractérisation interprétative

L'observation des relations qu'entretient un objet avec l'espace qui l'entoure, fournit aux chercheurs des pistes interprétatives intéressantes. Elle permet de souligner les effets spatio-temporels et symboliques, perceptibles à partir de différents éléments physiques de l'espace. En paysage, on note entre autres le caractère de permanence de l'objet dans son contexte, de même que la proximité perceptuelle, la cohérence ou la complémentarité fonctionnelle de l'objet par rapport aux autres éléments du milieu d'observation. Ces différents paramètres fournissent au chercheur des indices du type de relation spatiale et symbolique qui est instaurée entre l'objet et le milieu physique dans lequel il s'inscrit. Aussi, la saisie des traces physiques dans l'environnement nous ouvre quelques pistes d'interprétation de l'usage et des pratiques d'un lieu (Zeisel, 1981). On peut les observer par différents indicateurs qui sont compris en tant qu'empreintes de l'activité humaine sur un lieu ou comme phénomène d'appropriation spatiale. Elle relève alors des signes d'un certain contact humain avec l'objet et l'espace. Les différents paramètres de cette observation proviennent de la tradition de recherche en psychologie environnementale (Moser et Weiss, 2003). Il faut toutefois souligner ici que ces aspects de la collecte de données doivent être accompagnés des données qualitatives et qu'ils ne peuvent se substituer en aucun cas à une démarche en profondeur impliquant directement les participants. En parallèle à ces observations, il est aussi possible de documenter la fréquentation d'un lieu par des indicateurs génériques : type de personnes, nombre et types d'activités. Encore là, ces informations fournissent une interprétation limitée de l'expérience qu'il importe de mettre en perspective par le témoignage verbal.

La caractérisation interprétative porte aussi sur la composition visuelle, formelle et spatiale. Cette analyse experte s'effectue à partir de diverses situations d'observation découlant de l'expérience *in situ*. Il s'agit de retenir,

dans l'organisation de l'espace, les lignes de forces, les éléments ponctuels, les plans, les ruptures, les liens et les rythmes. Par ailleurs, il existe une grande tradition d'analyse visuelle en paysage, en art et en design qui puise dans la sémiotique visuelle à laquelle nous référons².

Enfin, une approche plus ouverte et introspective permet au chercheur de se mettre en situation d'expérience et de décrire le plus fidèlement possible sa propre expérience du lieu, du rituel ou de l'objet et de déterminer, à priori, sa propre compréhension du phénomène expérientiel. Dans le cas de l'étude des équipements de transport d'énergie, elle a permis de saisir d'une manière beaucoup plus fine la relation spatiale entre le pylône, son contexte d'implantation et l'individu. En outre, il a été possible de qualifier cette relation par une terminologie qui tente de nommer les effets ressentis selon les distances d'observation. À titre d'exemple, il a été observé que l'échelle du pylône à 735kV est tellement grande qu'il n'existe pas de rapport d'échelle probant dans l'environnement immédiat pour estimer la distance. En situation, la distance estimée par le groupe de recherche était inférieure à la distance réelle, le pylône paraissant plus petit qu'il ne l'est en réalité. Cette approche phénoménologique de l'espace s'est révélée tout aussi pertinente dans le cadre du projet sur l'expérience du repas dans le milieu hospitalier. La caractérisation s'y présente comme la toute première étape d'interaction réflexive avec le milieu. Les particularités affectives du repas pris dans une cafétéria d'hôpital ou au lit, exigent selon nous de rendre compte de son propre rapport au lieu et fait appel à ce qu'on nomme une « ethnographie phénoménologique » (Katz, 2003).

Observation des modes relationnels à l'environnement

L'observation des modes relationnels à l'environnement est sans doute la voie privilégiée de la saisie de l'expérience vécue. Dans le projet de design, les techniques de reproduction de comportement ont beaucoup servi au discours fonctionnaliste et ont peu emprunté à la tradition ethnographique. Bien que l'observation non participante demeure une approche largement utilisée en design (afin de découvrir les pratiques fonctionnelles ou symboliques) avec l'intérêt croissant de l'interprétation individuelle de l'expérience de vie, l'observation participante et l'entretien compréhensif *in situ*, sont de plus en plus privilégiés. Ces modes de collectes se sont jumelés à une documentation photographique et vidéographique des rapports qu'entretiennent les individus au contexte physique.

L'outillage méthodologique de collecte et d'analyse auquel est soumis ce matériel visuel demeure toutefois encore peu développé. Nous tentons de l'inscrire dans une perspective qui s'apparente à celle de l'anthropologie visuelle qui poursuit une réflexion sur le caractère scientifique du matériel visuel (Pink, 2001 ; Collier & Collier, 1986). Le rapport au visuel s'est intensifié en anthropologie par la conviction que la culture se perçoit à travers ses manifestations symboliques visibles, ses actes et ses formes matérielles. Il faut dire d'emblée que l'anthropologie visuelle s'éloigne du premier regard

positiviste qu'elle a posé sur la culture observable et s'inscrit aujourd'hui dans une perspective constructiviste. Si elle se sent toujours en peine d'une théorie qui alimente ses pratiques, elle demeure centrale à la reconstruction, à la découverte et à l'illustration des conditions de vie.

L'enquête visuelle de terrain est une stratégie utile pour faire émerger le rapport à l'objet ou à l'environnement. Elle permet d'extraire des données sur le comportement des individus et peut se soumettre, dans la même mesure que l'entretien, à l'analyse qualitative. Elle participe en ce sens à la reconstruction de l'expérience vécue. Dans le cadre d'enquêtes portant sur les rituels du repas, la photographie et, plus encore, la vidéographie, permettent au chercheur une forme de retour sur le terrain afin de capter les activités parallèles, les contenus discursifs de conversations simultanées, et d'autres dimensions de l'expérience du repas qui peuvent échapper au chercheur en cours d'observation participante. Les processus non-verbaux qui s'opèrent dans les rapports entre les individus et entre les individus et leur environnement fournissent d'importantes informations sur les expériences et les sentiments des individus. D'un point de vue méthodologique, les études en communication et en comportement non verbaux représentent un domaine de recherche qui pourrait se révéler utile dans la découverte et dans la construction des dimensions expérientielles. Werner Enninger (1984) traduit l'information obtenue par l'étude du comportement non-verbal par la notion de « fuite ». L'information, dit-elle, est « échappée » plutôt que donnée. Selon l'auteur, l'avantage du comportement non-verbal est qu'il ne semble pas être soumis au même processus de sélection que le langage et par conséquent, le répondant exercerait un contrôle moindre sur ses actes que sur ses paroles. Enfin, l'enquête peut aussi se présenter comme finalité, c'est-à-dire comme un documentaire, une illustration du vécu, et peut alors se vivre à la fois comme une reconstruction et une découverte à travers la projection publique des images. Le projet sur l'expérience du repas s'inscrit dans cette tradition documentaire et ouvrirait une voie à la vidéographie de l'enquête dans la construction d'un projet de design.

L'utilisation du matériel visuel comme donnée qualitative présente un certain nombre de questions. Elle soulève d'une part la question de la validité (la précision, le réalisme, l'intégralité et la pertinence). La valeur du visuel est souvent articulée en lien à la dualité entre la valeur scientifique du film et sa dimension artistique. Le matériel visuel, au même titre que le matériel oral, se révèle selon les interprétations et les intentions respectives des chercheurs et des répondants. À cela, se rajoutent des considérations de choix esthétiques. Dans sa discussion sur les dimensions esthétiques liées au recueil et à la construction du matériel visuel, Sue Carswell (1999) souligne que le film est une forme de négociation entre la manière de regarder du chercheur et la manière dont le répondant désire être vu. Elle explique que « le sens des images peut être compris comme quelque chose qui est négocié plutôt que fixé ».

Dans le cadre de la réalisation du documentaire sur l'expérience du repas, nous n'hésitons pas à reconnaître qu'il y ait des choix esthétiques, qui donnent des formes à l'interprétation, et que ces dernières la teinteront de sens.

Ces choix esthétiques procèdent donc d'une réflexion qui participe à la construction de l'expérience livrée. En dépit de la volonté de plusieurs à produire une ethnographie réaliste, qui se défend par la réduction des interventions du chercheur dans la prise de vue par exemple (nombre de caméras et de plans, hauteurs de plans, etc.), intervient une prédisposition esthétique. Il serait même louable de reconnaître que la tendance au réalisme est un courant esthétique actuel avec lequel nous partageons un intérêt esthétique.

La question des choix motivés est tout aussi présente lorsque le matériel visuel provient de recueil de données visuelles réalisé par le répondant lui-même, une technique que l'on nomme auto-documentation. L'auto-documentation retient actuellement la faveur des chercheurs qui voient par là un moyen additionnel de comprendre le regard que pose le répondant sur sa propre expérience.

Le matériel visuel comme outil de collecte de données

Le matériel visuel est indispensable aux entretiens servant à l'évaluation et à la prospection dans le projet de design ; mais on le considère particulièrement utile comme appui à l'entretien en profondeur, ce qui est certes plus récent dans l'exploration d'instruments de recueil de données qualitatives. Le matériel visuel aussi très utile dans une activité d'enquête qui connaît un certain succès actuellement, l'atelier participatif qui invite les répondants à participer à une reconstruction artificielle et imagée d'une expérience de vie sous forme de photomontage. Sa valeur relève encore ici du support qu'il offre pour approfondir l'entretien. Enfin, le matériel visuel peut aussi servir de référence sur lequel retournent le chercheur et le répondant dans un exercice d'explication.

L'entretien en profondeur avec appui matériel ou visuel

Comme il est reconnu en recherche qualitative, l'entretien en profondeur permet une exploration plus nuancée et moins structurée du vécu des participants. Il offre au répondant de s'exprimer dans leurs propres mots et réduit une trop grande pré-structuration du discours. Dans cette situation, le matériel visuel sert alors de référence au discours. Il se présente sous les formes de la photographie, du dessin, de la simulation visuelle, de la vidéographie ou sous une forme physique comme l'objet ou le prototype. Il permet de valider l'interprétation respective des répondants et des chercheurs des environnements physiques et matériels. En cours d'entretien, il convient donc de faire parler constamment le participant de cette relation et d'ancrer, le plus possible, son expérience vécue en référence à l'univers matériel auquel elle appartient. Pour aider le répondant à mettre en perspective l'expérience de son propre environnement, le chercheur peut aussi faire intervenir des références visuelles qui lui sont moins familières : nouveaux concepts d'objets encore sous forme « prototypale » ou objets et environnements transculturels. Cette stratégie sert alors à des fins comparatives.

Elle peut enfin aussi servir à des fins évaluatives ou prospectives afin d’orienter la conception.

Déroulement d’un entretien en profondeur avec appui matériel ou visuel

L’entretien conduit à domicile, facilite la référence à la culture matérielle propre au répondant. Se questionner sur le sens des objets de l’environnement domestique, leur provenance, leur usage et leur signification émotive, prédispose aux récits d’événements ou à la description plus sensible de rituels. Pour les entretiens tenus *in situ*, dans le contexte même de l’espace destiné au repas, les répondants ont été invités à présenter leurs objets de table, et ces objets ont été documentés visuellement.

Dans les cas où il s’agit d’objets ou d’environnements extérieurs et difficilement accessibles, la photographie, la vidéographie et les simulations visuelles viendront remplacer l’expérience *in situ*. Il ne faut donc pas se surprendre que la référence visuelle ait été utilisée systématiquement dans l’enquête par entretiens sur les équipements de transport d’énergie.

S’il est souhaitable que les répondants auto-documentent par la photographie ou la vidéographie leur expérience de cet environnement, ce matériel s’avère souvent insuffisant pour aborder la complexité de la problématique de recherche. Le chercheur s’appuiera alors sur une première collecte d’images, de photographies ou d’objets qui seront sélectionnés pour l’entretien. De même, il est fortement conseillé d’utiliser du matériel qui a été collecté par le chercheur même, de sorte que ce dernier puisse verbalement introduire lui-même le matériel par une mise en situation adéquate. Cette mise en situation permettra de réduire le biais de tout médium visuel sans toutefois remplacer l’observation sur le site. Scott et Canter (1997) ont d’ailleurs suggéré cette démarche dans le cas d’utilisation de photographies dans l’évaluation du paysage. Une littérature abondante sur le sujet de l’évaluation esthétique du paysage par la photographie ou l’image de synthèse (Kaplan & Kaplan, 1989 ; Scott & Canter, 1997 ; Daniel & Meitner, 2001) ne suggère toutefois pas de consensus clair à propos de l’usage des photographies en situation d’enquête.

Les photographies utilisées lors de l’enquête sur les lignes de transport d’énergie ont été sélectionnées à partir de l’analyse paysagère effectuée par le chercheur sur des situations d’équipements dans la région métropolitaine. Cette analyse a été réalisée en vue d’illustrer une grande diversité de situations d’équipements à même différents milieux et surtout de représenter une certaine diversité d’équipements en regard de leur forme, de leur matériau, leur dimension et de leur tension. À partir de cette cueillette d’informations sur les conditions réelles d’implantation des équipements, il a été possible de représenter la diversité des situations d’équipements au Québec. Des images de différentes propositions d’équipements (pylônes) issues d’un inventaire international, ont aussi été présentées aux participants pour fins de comparaison avec les équipements plus familiers. La diversité recherchée des situations d’équipements de transport d’énergie a nécessité l’utilisation de plus de 72 photographies regroupées en différentes situations. Pour chacune des situations

choisies, par exemple, un milieu résidentiel de banlieue urbaine, plusieurs photographies ont été sélectionnées pour donner de multiples points de vue aux participants.

Certains individus ont été invités à participer à l'enquête en raison de la proximité de leur habitation à une ligne de transport d'énergie. Dans ces cas, les participants ont pu appuyer leur propos sur le matériel visuel proposé par la référence directe à leur milieu de vie.

Il est difficile de connaître avec précision à quel moment de l'entretien, il est opportun de présenter le matériel et comment il doit être présenté. En général, afin de ne pas pervertir d'emblée l'univers référentiel du participant, nous préconisons une utilisation des images et des objets en cours d'entretien, après que le participant ait exposé spontanément et dans ses propres mots, sa description personnelle de l'objet-environnement à l'étude. On peut alors demander aux individus de décrire et qualifier (qualités des objets – surface, couleur, texture, matériaux ; analogie et métaphore ; appréciation personnelle) les objets ou l'environnement qui nous intéresse tout en abordant les aspects affectifs et émotifs, les rituels et l'imaginaire associés à ces objets ou cet environnement.

L'atelier participatif

L'approche participative qui vise l'implication des publics dans les processus de conception n'est pas nouvelle en design. Dès les années 60, elle témoigne déjà d'un intérêt pour l'utilisateur, son expérience et sa contribution potentielle dans le processus du projet (Sanoff, 2000). Depuis l'intégration plus récente du discours anthropologique et de l'enquête ethnographique de terrain dans la recherche et développement de produits, l'approche participative apparaît comme un instrument de collecte privilégié. Elle sert à sonder l'imaginaire et la créativité des usagers en vue d'orienter la conception de nouveaux produits (Sanders, 2001, 2002 ; Squires & Byrne, 2002). Les travaux de Sanders (2001, 2002) ont sans doute contribué le plus à disséminer ces nouvelles perspectives de conception. Elizabeth Sanders³ est au cœur d'un mouvement en design qui cherche à s'éloigner de la démarche de conception qui voit l'individu comme un consommateur à séduire. Son approche insiste plutôt sur deux préceptes fondamentaux que s'approprie de plus en plus la profession : comprendre l'expérience individuelle du cadre de vie en vue de guider le projet de design et rendre intelligible l'activité du design afin que les usagers ou bénéficiaires puissent jouer des rôles utiles dans le processus de la conception.

Si dans la conduite d'activités participatives, il faut reconnaître que prévaut toujours l'intention explicite du rendement économique - ce qui rend sa valeur éthique discutable - l'activité comme telle se révèle du plus grand intérêt en ce qu'elle contribue à nourrir la construction de l'expérience individuelle. Si l'atelier participatif est davantage considéré par le milieu professionnel comme une stratégie de design, il est défini ici comme une forme plus active et plus investie de l'entretien en profondeur, un outil de collecte résolument qualitatif.

Déroulement d'un atelier participatif

Nous prendrons pour exemple, les ateliers participatifs organisés dans le cadre du projet de recherche sur l'expérience du repas. Deux séances de travail ont eu lieu à l'École de design industriel (Université de Montréal). Les participants ont été choisis au hasard, mais représentaient un échantillon de couples, de célibataires et de familles (groupes de 10). La conduite de l'atelier s'inspire de la démarche et des outils développés par Sanders. Sanders suggère quatre étapes au processus participatif. La première consiste à engager le répondant, quelques semaines avant la tenue de l'activité, dans une auto-documentation visuelle et écrite de ses pratiques et ses sentis en rapport à son expérience du repas et à son environnement matériel et physique. Les autres étapes se font lors de rencontres dans un contexte d'atelier. Elles impliquent le répondant d'abord dans une entrevue individuelle ou de groupe pour laquelle un matériel visuel aide l'évocation des expériences vécues, ensuite dans un processus d'idéalisation de l'expérience et enfin dans celui d'idéation⁴.

Dans le cadre des ateliers participatifs conduit dans le projet sur l'expérience du repas, les trois premières étapes du modèle Sanders (2001b) ont été retenues. Nous avons sollicité la participation (facultative) des répondants à une auto-documentation de leur expérience du repas. Une caméra jetable fut distribuée à ceux qui n'avaient pas accès à la photographie numérique afin qu'ils documentent de manière personnelle le sens qu'ils donnent au repas (photographie du repas et de l'environnement ou d'associations d'idées). Ils ont aussi été invités à écrire leurs réflexions dans un journal. Aucun des répondants ne s'est livré à cet exercice d'écriture, par contre, plusieurs ont apprécié documenter par la photographie leur quotidien du repas.

Les répondants ont participé à une rencontre d'environ trois heures. Ils étaient regroupés dans un espace physique d'atelier de design de l'École où chacun avait sa propre table de travail. Ils ont été invités à reconstituer, individuellement leur expérience quotidienne du repas à la maison de même que leur repas idéal à l'aide de matériel visuel et écrit. Chacun reçut une série de quelque 80 photographies (provenant de photographies professionnelles de droit destinées à l'usage commercial) desquelles ils pouvaient puiser pour construire un photocollage illustrant leurs perceptions, sentiments, rituels ou tout autre dimension relative à leur expérience du repas. Ces images pouvaient être utilisées conjointement avec les photographies personnelles sur un carton de montage. Les répondants furent aussi invités à écrire les mots-clés et les idées qu'ils associaient à ces images. Un répertoire de 120 mots à coller était aussi disponible. Ces mots, rassemblés par les chercheurs, offraient des références possibles aux dimensions sensibles (sensorielles), symboliques (sentiments, émotions, rituels) et interprétatives (manières dont l'expérience est intériorisée), telles qu'identifiées dans notre discussion sur le concept d'expérience. Le photomontage devait se construire en deux sections sur le carton, l'une renvoyant au quotidien, l'autre à l'idéalisation du repas. Le photomontage terminé, les répondants décrivaient leur interprétation à la lumière de leur choix

d'images et de vocables référentiels. Plus tard au cours du projet, les participants ont été à nouveau rencontrés, cette fois à leur domicile, afin d'approfondir certaines dimensions moins bien cernées précédemment et afin d'assurer une continuité dans le processus collaboratif et de participer à une première évaluation esthétique des propositions de design. À cet effet, une grille d'évaluation d'appréciation esthétique fut développée selon les trois niveaux d'interrelations expliqués plus haut.

Ce type d'atelier est fondé sur la reconstitution visuelle et synthétique de l'expérience. Il se veut un moyen de communication incitant les répondants à s'impliquer plus activement dans leurs réflexions sur leur expérience propre. D'un point de vue logistique, cette méthode de recueil des données présente une économie de temps souvent imposée par le projet. Elle participe à rendre plus visible l'expérience non observée. L'attrait de la démarche repose assurément sur sa stratégie de mise en scène, sur le milieu dynamique qu'offre l'atelier dont l'atmosphère est pour certains moins intimidante que la visite au domicile. Par l'activité du photomontage, les participants bénéficient d'une certaine période de réflexion personnelle qui n'obéit pas aux signes d'acquiescements inconscients de l'intervieweur (ou à leur absence). Cette méthode semble également faciliter l'expression des sentiments chez certains répondants.

L'atelier participatif représente donc une autre forme d'entretien en profondeur qui peut parfois générer de nouvelles informations que seul l'entretien en contexte ne livre pas - ce qui fut validé par la participation aux ateliers de répondants préalablement interviewés dans leur domicile.

Les références visuelles et écrites semblent offrir aux répondants un terrain d'exploration et de production de réseaux d'associations inédites et une meilleure disposition à générer une grande quantité ainsi qu'une grande variété d'idées. Cette stratégie donne accès à l'imaginaire et aux représentations mentales des répondants à travers leurs reconstructions imagées de leur quotidiens et idéaux.

Elle comporte toutefois son lot de failles. Puisqu'elle se construit autour d'images, elle livre une vision réduite de l'expérience du quotidien et de la culture matérielle des répondants. Les montages réalisés à l'aide de photographies personnelles, offrent une représentation souvent séquentielle du déroulement du repas et monstrative de l'« environnement cuisine ». Ce qui est renforcé par l'absence du répondant dans l'auto-documentation. Néanmoins, l'intériorisation de l'expérience du repas est plus évidente dans l'entretien avec les répondants utilisant leurs propres photographies. Les dimensions émotives et les références plus claires à des objets ou des pratiques rendues par les photomontages donnaient une reconstruction plus juste de l'expérience quotidienne.

La construction d'un photomontage réalisé à partir de photographies soumises par le chercheur, comporte aussi à son tour certaines limites. Les photos mises à la disposition des répondants proviennent de répertoires commerciaux, offrent parfois un caractère exagéré des sentis et des émotions,

parfois des allures clichées. Ces photographies professionnelles ne traduisent pas, pour la plupart, le même réalisme que celui des photographies réalisées par les répondants eux-mêmes. L'attrait esthétique que présentent ces images contribue aussi à réduire le rapport avec l'objet et l'environnement au profit d'une composition du photomontage. Nous considérons que cette activité n'est toutefois pas dépourvue d'intérêt. On note que les répondants faisant usage de ces images commerciales se sont montrés plus à l'aise dans la construction de la section idéalisation que ceux qui ont utilisé leurs propres photos. En effet, ces derniers n'ont pas, ou timidement, intégré les photos commerciales. Peut-être le contraste esthétique, entre la photo auto-documentaire et la photo commerciale, entravait-il l'exercice d'idéalisation du repas.

L'atelier participatif a été exploré pour la première fois dans le cadre du projet sur l'expérience du repas, et bien que sa pertinence et son degré de réalisme peuvent être soulevés devant la reconstruction partielle et artificielle qu'il offre, lorsqu'il est couplé à l'entretien en profondeur, il participe clairement à approfondir les dimensions imagées de l'expérience.

L'entretien d'explication

L'entretien d'explication peut être d'une grande valeur dans la phase collaborative d'un projet. Comme Vermersch (2003) l'explique, ce type d'entretien qui fait souvent usage de la vidéo ne s'inscrit plus dans la collecte de données, mais dans l'analyse. Nous considérons toutefois que cette pratique de validation peut aussi représenter une forme d'approfondissement de l'expérience.

CONCLUSION

La construction théorique de l'expérience subjective, dans toute sa complexité et particulièrement dans sa relation à l'environnement matériel et naturel, soulève le choix d'une démarche qualitative. Les projets de recherche exposés dans cet article en sont des exemples. Nous croyons que le projet de design doit se nourrir de la compréhension des pratiques, des perceptions et du sens construit socialement par les individus. Si le passé nous a légué un entendement des produits et équipements industriels fondé sur leur fonctionnalité et sur le primat de l'esthétique formelle, c'est la compréhension en profondeur de l'expérience qu'en font les individus, dans une perspective d'intervention locale et contextualisée qui nous préoccupe.

La diversité des problématiques et des contextes d'interventions rencontrés dans la recherche en design et la conduite de projets invitent à puiser dans le très large éventail instrumental de collecte qu'offre la recherche qualitative. Il n'y a donc pas de démarche ou de méthodologie de collecte qui se distingue comme étant propre à la discipline comme telle. Cependant, par cet article, nous espérons amorcer une réflexion sur le milieu de vie comme données qualitatives.

Dans les perspectives que nous affichons, l'environnement matériel et physique, indissociable de l'expérience humaine, est d'une part soumis à une collecte de données, et de l'autre, est représenté sous diverses formes (documents photographiques et vidéographiques) pour servir d'appui aux entretiens. Nous tentons donc d'esquisser ici une catégorisation suivant une typologie des modes d'utilisation des données visuelles et des documents visuels dont on reconnaît de plus en plus la pertinence en design et auxquels bien peu d'écrivains s'attardent.

NOTES

¹ Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

² Nous pensons notamment aux travaux du Groupe μ , (1992), *Traité du signe visuel* ; aux travaux de Susann Vihma, *Objects and Images: Studies in design and advertising* ; aux travaux de J. C. Lebahar, (1994), *Le design industriel: sémiologie de la séduction et code de la matière* ; de L. Pocher, (1976), *Introduction à une sémiotique des images* ; de F. Saint-Martin, (1987), *Sémiologie du langage visuel* ; et au concept de narratologie de Mieke Bal, (1985), *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*.

³ Elizabeth Sanders est présidente de l'entreprise de consultation en anthropologie corporative SonicRim.

⁴ Ces étapes sont nommées par Sanders « 1. Immersion 2. Activation of feelings and memories 3. Dreaming 4. Bisociation and expression ». Sanders & Collin, 2000 : 3.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M., Borel, M.-J., Calame, C., & Kilani, M. (1995). *Le Discours anthropologique: description, narration, savoir*, (2^e éd.). Lausanne : Éditions Payot.
- Bal, M. (1985). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto : University of Toronto Press.
- Bal, M., & Boer, I. (Eds.). (1994). *The Point of Theory: Practices of Cultural Analysis*. New York : Continuum.
- Ball, L., & Ormerod, T. (2000). Applying ethnography in the analysis and support of expertise in engineering design. *Design Studies*, 21(4), 403-421.
- Berleant, A., & Carlson, A. (1998). Introduction. Special Issue : Environmental Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 56(2), 97-100.

- Berleant, A. (1994). Beyond disinterestedness. *The British Journal of Aesthetics*, 34, 242-254.
- Berleant, A. (1997). *Living in the Landscape : Toward an Aesthetics of Environment*. Lawrence : University Press of Kansas.
- Bloch, M. (1998). *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Boulder Colorado : Westview Press.
- Brand, P., & Korsmeyer, C. (1995). *Feminism and Tradition in Aesthetics*. University Park, PA : Penn State University Press.
- Bucciarelli, L. (1988). An ethnographic perspective on engineering design. *Design Studies*, 9(3), 159-168.
- Bull, M. (2001). The world according to sound: The world of Walkman users. *New media and Society*, 3(2), 179-198.
- Button, G. (2000). The ethnographic tradition and design. *Design Studies*, 21(4), 319-332.
- Carlson, A. (2002). Environmental aesthetics. Dans E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London : Routledge. [En ligne]. <http://www.rep.routledge.com/article/M047SECT5> (Page consultée le 30 mars 2005)
- Carswell, S. (1999). *Aesthetic Choices : Negotiations in the field*. [En ligne]. <http://cc.joensuu.fi/sights/sue.htm>. (Page consultée le 30 mars 2005).
- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology : Photography as a research method*. Albuquerque : University of New Mexico Press.
- Daniel, T., & Meitner, M. (2001). Representational validity of landscape visualizations : the effects of graphical realism on perceived scenic beauty of forest vistas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 61-72.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1998). *The Landscape of Qualitative Research : Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York : Pedigree Book.
- Enninger, W. (1984). Inferring social structure and social processes from nonverbal behaviour. *American Journal of Semiotics*, 3(2), 77-96.
- Foster, C. (1998). The Narrative and the Ambient in Environmental Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 56(2), 127-137.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers 1*, 1.
- Frascara, J. (Ed). (2002). *Design and the Social Sciences: Making connections*. London and Washington : Taylor & Francis.
- Julier, G. (2000). *The Culture of Design*. London: Sage Publications.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature*. New York : Cambridge University Press.

- Korsmeyer, C. (2004). *Gender and Aesthetics : An introduction*. London : Routledge.
- L'Avocat, C. (1983). Essai de mise au point d'une méthode d'étude des paysages. Dans *Lire le paysage Lire les paysages*. Actes du colloque des 24 et 25 nov. Travaux XLII, Université de Saint-Étienne, C.I.E.R.E.C.
- Laurel, B. (Ed). (2003). *Design Research: Methods and Perspectives*. Cambridge : The MIT Press.
- Leclerc, A., Poullaouec-Gonidec, P. Gariépy, M. Gagnon, C. Desjardins, K., & Montpetit, C. (2000). *Accompagnement d'expertise en design industriel : Orientations pour l'étude de conception de pylônes esthétiques à encombrement réduit (735 kV)*. Chaire en paysage et environnement de l'Université de Montréal, rapport déposé à la Division TransÉnergie d'Hydro-Québec.
- LeVine, R. (1984). *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lloyd, P., & Busby, J. (2001). Softening up the facts : Engineers in design meetings. *Design Studies*, 17(3), 67-82.
- Lloyd, P. (2000). Storytelling and the development of discourse in the engineering design process. *Design Studies*, 21(4) 357-373.
- Lutz, C. (1986). Emotion, thought, and estrangement: emotion as a cultural category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.
- Moore, C., & Mathews, H. (Eds.). (2001). *The Psychology of Cultural Experience*. New York : Cambridge University Press.
- Moser, G., & Weiss, K. (2003). *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement*. Paris : Armand Colin.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography : Images, Media and Representation in Research*. London : Sage.
- Poullaouec-Gonidec, P., Gagnon, C. Bergeront, C., & Allie, J.-F. (2001). *Inscription spatiale des équipements de transport : révision des critères de design - Caractérisation paysagère des équipement*. Chaire en paysage et environnement de l'Université de Montréal, rapport d'activités 2 déposé à la Division TransÉnergie d'Hydro-Québec.
- Ratner, C. (1999). Three approaches to cultural psychology: A critique. *Cultural Dynamics*, 11(1), 7-31.
- Rothstein, P. (2002). The Re-emergence of ethnography. Dans *Industrial Design Today, IDSA Chicago Design Education Conference Proceedings*.
- Saito, Y. (2001). Everyday Aesthetics. *Philosophy and Literature*, 25, 87-95.
- Sanders, E. (2002). From user-centered to participatory design approaches. Dans J. Frascara (Ed.), *Design and the Social Sciences: Making connections*. London and Washington : Taylor and Francis Books Limited.

- Sanders, E. (2001a). Virtuosos of the experience domain. Dans *Proceedings of the 2001 IDSA Education Conference*. [En ligne]. <http://www.sonicrim.com/red/us/pub.html> (Page consultée le 24 juillet 2004)
- Sanders, E., & Williams, C. (2001b). Harnessing people's creativity: ideation and expression through visual communication. Dans Langford, J. & P. D. McDanagh (Eds). *Focus Groups: Supporting Effective Product Development*. London and Washington : Taylor and Francis Books Limited.
- Sanoff, H. (2000). Community Participation Methods. Dans *Design and Planning*. New York : John Wiley & Sons.
- Schön, D. (1988). Designing : Rules, types and worlds. *Design Studies*, 9(3), 181-190.
- Scott, M., & Canter, D. (1997). Picture or place ? A multiple sorting study of landscape. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 263-281.
- Squires, S., & Byrne, B. (2002). *Creating Breakthrough Ideas : The Collaboration of Anthropologists and Designers in the Product Development Industry*. Wesport, CT : Bergin & Garvey.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Park, CA: Sage Publications.
- Turner, V., & Bruner, E. (Eds). (1986). *The Anthropology of Experience*. Urbana : University of Illinois Press.
- Vermersch, P., & al. (2003). Étude de l'effet des relances en situation d'entretien. [En ligne] <http://www.es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/indextextvermersch.html>. (page consultée le 01 décembre 2004).
- Welsch, W. (1997). *Undoing Aesthetics*. London : Sage Publications Ltd.
- Zeisel, J. (1981). *Inquiry by Design : Tools for Environment-Behavior Research*. Monterey, CA : Brooks - Cole Pub. Co.
- Zube, E., Sell, J., & Taylor, J. (1982). Landscape perception : Research, application and theory. *Landscape Planning* 9, 1-33.

Diane Bisson est professeure agrégée en théories et en histoire du design à l'École de design industriel de l'Université de Montréal. Depuis 1998 elle contribue de façon active au développement d'une pratique de terrain et de recherche qualitative dans le projet de design. Elle travaille à des projets de recherche création dont les problématiques tiennent compte de l'expérience quotidienne esthétique de l'environnement matériel. Les problématiques de recherche qu'elle explore actuellement portent sur : le design et la nourriture, en

particulier le rôle des objets dans l'expérience des repas dans divers contextes dont le milieu hospitalier; les multiples sens que donnent les citoyens au concept de la durabilité environnementale ; et le développement de nouveaux matériaux durables dont les biomatériaux.. Elle est fondatrice de la journée de conférences ECO MONTRÉAL (2000-03-06) qui soutient l'avancement et la diffusion d'une pratique écologique en design.

Caroline Gagnon est doctorante en aménagement et chargée de cours à l'École de design industriel de l'Université de Montréal. Son projet de thèse de doctorat porte sur l'appréciation esthétique que des équipements de transport d'énergie au Québec (réseau de pylônes). Depuis plus de cinq ans, elle travaille à la Chaire en paysage et environnement de l'Université de Montréal sur des recherches lui permettant d'approfondir les questions d'évaluation esthétique et d'acceptabilité sociale des lignes de transport d'énergie selon les logiques propres au paysage tout en contribuant à positionner le rôle du design industriel parmi ces préoccupations. Suite à ses travaux sur le paysage et les lignes de transport, elle a développé une expertise en méthodologie qualitative par l'élaboration de méthodes qui interrogent adéquatement les modalités appréciatives des cadres de vie des individus. Elle contribue également, par son enseignement, à interroger et mieux définir le rôle social des pratiques du design.

L'étude des documents écrits par la méthode des traceurs

Danielle Paquette

INTRODUCTION

La méthode des traceurs est une méthode qualitative utilisée en sciences organisationnelles (Symon et Clegg, 1991) et en sciences de l'éducation (Huberman, 1990) pour décrire des processus organisationnels. Elle a aussi été utilisée dans le cadre de la recherche doctorale intitulée *L'étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires* (Paquette, 2004) qui servira à illustrer l'application de la méthode décrite par Hornby et Symon (1994). Il s'agit d'une étude de cas interprétative visant deux objectifs. Le premier consistait à mettre en évidence les dimensions sociales et relationnelles du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. Le second visait à identifier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales se déroulant aux plans institutionnel, organisationnel et opérationnel par une étude approfondie de certains événements significatifs avec l'intention de contribuer à la construction ou l'enrichissement d'une théorie.

LA MÉTHODE DANS LA MÉTHODOLOGIE

La réalisation d'une étude de cas de ce type demande d'obtenir le plus d'informations possibles sur la situation étudiée, sur son historique, sur les acteurs, sur leurs contextes d'action, sur les conditions de cette action et sur les processus en œuvre pour ensuite, par un processus de centration progressive, distinguer les informations fondamentales ou essentielles qui conduisent à la rédaction du cas et aux analyses plus poussées de certains événements pouvant conduire à la formulation d'énoncés ou de propositions théoriques. Pour obtenir

ces informations, il est avantageux de combiner des méthodes reconstructives et des méthodes interprétatives. Les méthodes reconstructives, telles que les entrevues et l'observation visent à produire des données servant à reconstruire les événements et les points de vue des acteurs à partir de la subjectivité des informateurs, y compris celle du chercheur. Les méthodes interprétatives, telles que l'étude des échanges et celle de la documentation écrite visent à enregistrer et interpréter les activités sociales dans leurs formes objectivées. Les deux groupes de méthodes procurent des informations de nature différente, par exemple des catégories provenant des structures subjectives des répondants et des catégories provenant des structures socialement construites. Combinées, elles permettent d'avoir une image plus complète et mieux informée sur la situation à l'étude et fournissent des données de différentes sources facilitant une triangulation par les perspectives (Flick, 1992). Cette triangulation peut se faire, par exemple, en triangulant les données produites par une méthode reconstructive, une méthode interprétative et des données théoriques concernant un thème ou un énoncé, ce qui augmente la validité interne de l'étude de cas. La méthode des traceurs est l'une des méthodes interprétatives qui ont été utilisées dans le cadre de cette recherche.

LA MÉTHODE DES TRACEURS ET SON UTILITÉ DANS LA RECHERCHE

La méthode des traceurs est une méthode qualitative de cueillette et de sélection d'informations et un moyen d'identification des principaux participants d'une situation organisationnelle. Elle se combine généralement à d'autres méthodes qui la complètent tels que l'entretien et l'observation. La méthode vise à mettre en évidence des processus qui se déroulent dans une organisation à partir de repères qui se trouvent naturellement dans cette organisation. Ces repères peuvent être des documents écrits tels qu'un plan, un devis, un rapport, une note de service ou d'autres types d'objets qui circulent entre les personnes au sein de l'organisation. La méthode des traceurs facilite l'identification et la description des processus organisationnels et des réseaux relationnels à travers le temps ainsi que l'identification des personnes-clés et des événements d'une situation organisationnelle. Ses principales caractéristiques s'énoncent ainsi :

- Elle comprend toujours l'identification d'un ou de plusieurs repères qui sont utilisés comme moyen pour centrer l'attention du chercheur;
- Elle cherche à mettre en évidence des processus et à décrire des activités;
- Elle comporte toujours une dimension temporelle;
- Elle concerne surtout la cueillette et la sélection d'informations et doit être complétée par des techniques de traitement telle que les techniques d'analyse documentaire.

La méthode a l'avantage, entre autres, d'éviter de décrire un processus à partir d'un modèle préconstruit ou de définir un acteur à partir de son statut ou de la fonction qu'il occupe au sein de l'organisation. Elle permet d'utiliser une

approche rétrospective en reconstruisant les processus et les réseaux à l'aide de documents d'archives ou, une approche en temps réel, en suivant le cheminement d'un repère tel qu'un produit en développement ou l'un des acteurs clés. Dans la recherche qui sert de référence pour illustrer l'application de la méthode, les deux approches ont été utilisées.

LE PROCESSUS APPLIQUÉ POUR ÉTUDIER LES DOCUMENTS ÉCRITS PAR LA MÉTHODE DES TRACEURS

La méthode telle que décrite par Hornby et Symon (1994) comprend six étapes : l'identification des repères et la cueillette sélective; la détermination des critères d'échantillonnage pour l'examen approfondi; l'examen approfondi de certains repères; une première identification des informateurs pour entrevue; nouvelle cueillette et itération; fin de la cueillette. Dans l'étude de cas portant sur la situation d'élaboration de programmes, le processus a comporté sept étapes tel qu'on peut le voir dans le tableau 1. Ces étapes sont expliquées dans les paragraphes suivants.

Tableau 1
Comparaison des processus d'application de la méthode des traceurs

| Processus décrit par Hornby et Symon (1994) | Processus appliqué par Paquette (2004) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'identification des repères potentiels et la cueillette sélective • La détermination des critères d'échantillonnage pour examen • L'examen approfondi de repères • Première identification des informateurs pour entrevue; • Nouvelle cueillette et itération Fin de la cueillette | <ul style="list-style-type: none"> • Cueillette non sélective de la documentation • Premier traitement des informations • Sélection des repères pour le traitement spécifique • Traitements spécifiques • Choix des traceurs et des informateurs pour la deuxième phase de la recherche • Deuxième cueillette d'informations et itération Fin de la cueillette |

Identification des repères et cueillette non sélective de la documentation

L'application de la méthode des traceurs débute par l'identification des repères possibles associés au processus que l'on désire étudier. Tout document ou objet pouvant mettre en évidence la participation d'individus au processus peut-être considéré comme un repère. Dans le cas de certaines organisations, le nombre de repères possibles peut être très élevé. Aussi Hornby et Symon recommandent de déterminer, dans certains cas, des critères pour sélectionner les repères les plus susceptibles de fournir les informations appropriées. Il s'agit d'une réduction anticipée si l'on s'en réfère aux méthodes de réduction de Miles et Huberman (1984). Dans la recherche de Paquette (2004), tous les documents qu'il a été possible d'obtenir et de consulter reliés au projet de développement du programme ont été recueillis. Un total de 260 documents variés auxquels s'ajoutent les diverses versions du matériel pédagogique développé constituent le corpus documentaire recueilli entre décembre 1995 et novembre 1999. Ce corpus se compose de trois grandes catégories de documents :

- Les documents issus du processus : offres de service, contrats, versions du matériel en élaboration, rapports;
- Les documents élaborés durant le processus : documents de travail, ordre du jour, compte-rendu de rencontre, notes personnelles, fiches de transmission de dossiers;
- Les documents échangés durant le processus : lettres, télécopies, messages électroniques.

Premier traitement

Les documents ont subi un premier traitement pendant la cueillette. Il s'agit d'un processus d'analyse sommaire des informations qui s'apparente à la réduction concomitante de Huberman et Miles (1984). Chaque document a été synthétisé dans une fiche de synthèse dont le modèle est illustré dans le tableau 2. Le choix des éléments de la fiche provient des questions de recherche, du cadre de référence et des visées de la méthode des traceurs.

Sélection des repères pour le traitement spécifique

Le traitement spécifique est une réduction *a posteriori* qui est relié à la sélection, l'organisation et la structuration d'un ensemble d'informations dans le but de tirer des conclusions ou de prendre des décisions. Contrairement à Hornby et Symon (1994) qui considèrent un document comme un repère, Paquette a plutôt sélectionné certains éléments de la fiche synthèse comme repères pertinents lui permettant de procéder à divers traitements des informations recueillies. Trois repères ont ainsi été sélectionnés. Il s'agit de la date, de la provenance et du destinataire et finalement du ou des thèmes.

Tableau 2
Fiche de synthèse de document

| FICHE DE SYNTHÈSE DE DOCUMENT | |
|--------------------------------------|---|
| Provenance : | |
| Type de document : | |
| Étudié le : | |
| No de classement : | |
| Localisation : | |
| Description du document | (date, à qui, de qui, nature) |
| Liens | (événement, autres documents, personnes) |
| Résumé du contenu | (contexte, acteur, thème, enjeu, argument, décision, prescription...) |
| Importance ou portée du document | (dans la situation, pour la recherche) |

Les traitements spécifiques

Tous les documents ont été classés par date, constituant une liste chronologique des documents produits, utilisés ou échangés entre juin 1995 et novembre 1999. À l'aide de cette classification chronologique, il a été possible de retracer les principales phases du projet, d'identifier le processus d'élaboration du programme, ses principales opérations et son déroulement dans le temps, de constater l'aspect itératif et récursif du processus, les moments les plus intenses d'échanges. L'organisation chronologique de la documentation a contribué à la planification de la période d'observation sur le terrain, deuxième phase de la recherche, et à l'identification des traceurs servant à suivre le processus durant cette période d'observation.

En classant les documents par provenance et destinataire, on a pu retracer les personnes clés au plan relationnel et extraire du tableau chronologique des tableaux secondaires regroupant les messages échangés entre ces personnes clés, ce qui a permis d'identifier les objets de leurs échanges et la présence possible d'événements transactionnels.

Finalement, la classification par thème a permis d'élaborer une liste des thèmes abordés dans la documentation; de regrouper les documents par thème dans les principales catégories en lien avec le cadre de référence et les objectifs de la recherche; de rédiger des synthèses par thème pour la description du cas et les analyses approfondies; de préparer la cueillette d'informations complémentaires à l'aide d'autres techniques.

Le choix des traceurs et des informateurs pour la phase synchrone de la recherche

L'analyse des documents recueillis et l'interprétation des tableaux tirés de cette analyse ont permis de déterminer l'échéancier de la période d'observation sur le terrain, de choisir les traceurs qui serviraient à suivre le déroulement du processus d'élaboration du programme durant la phase synchrone de la recherche et de déterminer les premiers informateurs à rencontrer en entrevue.

Le principal traceur choisi a été le matériel de formation en développement. L'étude de la documentation a montré que les documents constituant le matériel en développement étaient le principal élément qui semblait circuler entre les personnes et sur lequel elles opéraient, donc le l'objet qui les reliait les unes aux autres. En suivant chaque mouvement de ce matériel, à partir du moment où a été négocié la troisième offre de service précisant le contenu et les conditions de développement de ce matériel jusqu'au moment où le matériel a été livré au demandeur pour être distribué aux usagers, il a été possible non seulement de documenter en détail tout le processus d'élaboration et de repérer toutes les personnes qui ont contribué à son développement mais également de comparer les différentes versions entre elles afin d'identifier les changements apportés à chaque étape du processus.

De plus, en raison du nombre et de la fréquence des messages échangés entre trois des acteurs identifiés, il était pertinent de supposer qu'ils constituaient des personnes clés dans le processus d'élaboration du programme, du moins au plan des relations et des décisions. Aussi, ces trois personnes furent également choisies comme traceurs pour la période d'observation sur le terrain. Deux de ces personnes clés sont restées régulièrement en contact avec la chercheuse, l'informant du déroulement du processus, des actions, même mineures, réalisées dans le cadre de ce projet, des rencontres, des décisions prises, des contacts faits. Les trois personnes ont aussi donné accès à leurs archives, leurs dossiers personnels ainsi que leurs courriels et ont également fourni une copie de tous les documents produits et échangés avant et pendant la période d'observation, permettant ainsi de compléter la documentation étudiée. Elles ont également aidé à repérer d'autres sources d'informations et ont facilité l'identification d'autres informateurs et des différentes personnes associées à l'élaboration de ce programme.

Deuxième cueillette d'informations et itération

La deuxième cueillette d'informations s'est faite à l'aide des entrevues et de l'observation sur le terrain, venant compléter les informations obtenues durant l'étude des documents. Trois grandes catégories d'informations ont alors été ciblées : des informations sur l'historique du projet; des informations sur le cadre institutionnel et organisationnel du projet ainsi que sur les rôles, les responsabilités et les activités de chaque personne engagée dans le projet; des informations sur le vécu et les pratiques des acteurs engagés dans le processus

ainsi que sur leurs rapports avec les autres participants au projet et avec les structures en place.

Pour en arriver à réaliser une description complète, valide et en profondeur de la situation, les informations provenant de différentes sources et des analyses faites par chaque méthode ont été combinées. Voici un exemple de la multimodalité de la recherche et de l'apport de chaque source à la description de la situation.

Exemple : l'offre de service

L'étude des documents par la méthode des traceurs a permis de constater que le processus d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé conduit à la production d'objets qui sont le produit des actions et des interactions entre les acteurs. L'un des premiers objets produits est l'offre de service.

L'étude des documents liés aux offres de service des deux premières années de développement du matériel de formation a permis de faire ressortir les éléments sur lesquels portent la négociation de l'offre de service, d'identifier les acteurs engagés dans cette négociation, de comparer les offres entre elles afin de noter leurs ressemblances et leurs différences, de suivre les transformations subies entre la proposition d'offre de service et l'offre acceptée et de comprendre la place de l'offre de service dans l'ensemble du processus d'élaboration. Les différences constatées ont conduit à poser des hypothèses quant aux éléments constituant des enjeux possibles pour les acteurs.

L'étude des offres de service des deux premières années a orienté les observations sur le terrain. Ainsi, les dates des documents renseignaient sur le moment où ces offres de service étaient négociées et les intitulés informaient par qui elles l'étaient. La période d'observation devait donc débuter avant la préparation de l'offre de service puisque cette dernière était le produit des échanges entre les partenaires. La présence sur le site ainsi que des entretiens réguliers avec les informateurs clés ont facilité le suivi, en détail, de toutes les opérations liées à cette phase et le recueil des informations et des documents intermédiaires, tels que le document de proposition de l'offre de service, les lettres et les messages échangés entre les partenaires, l'enregistrement de la rencontre de planification des partenaires autour de cette proposition et la copie de l'offre finale qui a servi pour la rédaction du contrat entre les établissements partenaires. L'étude des informations recueillies par ces différentes sources a permis de repérer les différences entre la proposition et l'offre de service finale, ce qui nous révèle sur quels objets il y a probablement eu échanges et peut-être transactions. L'analyse des échanges qui se sont déroulés durant la rencontre entre les partenaires a permis de constater qu'effectivement, la négociation de

l'offre de service pouvait être considérée comme un événement transactionnel.

De plus, afin de connaître dans quel contexte s'était déroulée cette rencontre de planification entre les partenaires, un entretien téléphonique avec le responsable de la rédaction de l'offre de service a été réalisé peu après cette rencontre. Finalement, en suivant l'offre de service comme traceur, nous avons constaté qu'une fois rédigée, elle était transmise à la coordonnatrice. Un entretien avec cette personne nous a renseigné sur ce qu'il advenait de l'offre une fois qu'elle avait été transmise.

En combinant l'analyse des documents reliés aux offres de service, l'analyse des échanges de la rencontre des partenaires, l'observation sur le site et les entretiens, nous avons obtenu un portrait complet et bien documenté de la phase de planification du processus d'élaboration du programme. En se référant au cadre de référence, il a été possible de repérer un événement transactionnel durant cette phase, événement qui a, par la suite, été étudié en profondeur de manière à obtenir une première compréhension de la nature, de la dynamique et des effets des transactions sociales s'y étant déroulées.

C'est en procédant ainsi pour chaque version intermédiaire du programme que nous avons obtenu une description complète, valide, documentée et détaillée du processus général d'élaboration du programme, de ses phases, des opérations, des structures construites durant ce processus et des pratiques des acteurs et que nous avons pu identifier certains événements transactionnels qui se sont produits pendant la période d'observation sur le terrain.

CONCLUSION

La méthode des traceurs est particulièrement appropriée lorsqu'il s'agit d'étudier des processus organisationnels complexes dans des organisations peu structurées ou en changement puisqu'elle permet de suivre la construction de ces processus à travers le temps et les principaux acteurs de cette organisation. Elle permet également d'avoir une vision dynamique d'une situation organisationnelle plutôt qu'une représentation statique de la même situation. Elle exige cependant d'avoir accès à tous types de documents, tels que les courriels ou les versions non finalisées du produit en élaboration, pour éviter de ne considérer que les documents formels ou finalisés qui laissent dans l'ombre les actions et les décisions prises par les acteurs plus difficilement repérables.

L'étude des documents écrits par la méthode des traceurs nécessite également d'avoir un cadre de référence bien structuré afin de bien sélectionner les repères utiles ainsi que les traceurs pertinents et d'éviter de se perdre dans la masse de repères et d'informations recueillies. Finalement, dans le cas des situations complexes où il y a de nombreux documents produits et échangés, elle

exige du temps, une bonne organisation et d'être très méthodique dans le traitement des informations.

RÉFÉRENCES

- Flick, U. (1992). Triangulation revisited : Strategy of validation or alternative. *Journal for theory of social behaviour*, 22(2), 175-197.
- Hornby, G., & Clegg, C. (1991). Technology-led change : a study of the implementation of CAD/CAM. *Journal of Occupational Psychology*, 64 (4), 273-290.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners : a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), 363-391.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Paquette, D. (2004). *Étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires*. Thèse de doctorat, UQAM, Montréal.

Ouvrant dans le domaine de l'éducation depuis plus de 25 ans dans les secteurs de la formation aux adultes, de la formation professionnelle et technique et de la formation à distance, **Danielle Paquette** (Ph.D.) travaille présentement comme professeure à la TÉLUQ où elle est responsable des programmes visant la formation et le perfectionnement des intervenants en éducation et en formation des adultes. Ses expériences de travail et ses recherches l'ont amenée à considérer l'importance des rapports sociaux dans le travail des intervenants en formation, que ce soit pour négocier une entente ou un contrat, pour élaborer, en équipe, un cours médiatisé ou du matériel pédagogique ou encore pour établir une relation synergique avec des étudiants. Aussi, ces dernières années, ses intérêts de recherche portent surtout sur les aspects sociaux et relationnels du travail des spécialistes de la formation. Au plan méthodologique, elle s'intéresse à la complémentarité des méthodes qualitatives dans les recherches monographiques et socioconstructivistes.

Comparaison d'un mode de sélection par le chercheur et d'un mode d'extraction automatisée de données textuelles

Nicole Landry*
Shenaz Bhanji-Pitman
Réjean Auger

Dans l'ensemble des procédures spécifiques liées à l'instrumentation en analyse de textes, il est proposé de centrer l'attention sur les tâches élémentaires d'extraction des unités textuelles, de repérage des mots signifiants, et de formation des classes. Pour ce faire, l'étude d'un corpus thématique constitué de deux textes, Patton (2002, chap. 9), Silverman (1997) est présentée. L'étude compare l'extraction et la classification par le chercheur de données textuelles et l'extraction, la classification automatisée de données textuelles à partir d'un traitement statistique effectué par le logiciel Alceste. Cette étude de cas unique est abordée sous l'angle de l'efficacité et de la parcimonie dans l'extraction des données textuelles qui sont considérées comme d'importants critères liés au contrôle de la qualité des produits de recherche. Les résultats obtenus suggèrent que le chercheur serait plus parcimonieux que le logiciel Alceste dans l'extraction des unités contextuelles élémentaires; que le logiciel Alceste est susceptible de favoriser une collecte parcimonieuse des données, du moins dans la tâche de repérage et de classification des mots signifiants du corpus. De manière plus globale, Alceste pourrait permettre d'augmenter l'efficacité dans la collecte et la classification de données textuelles en vue de leur catégorisation par le chercheur. Suite à l'étude comparative des deux modes de collecte des données, on se questionne au sujet de l'intégration de ceux-ci à l'intérieur d'une démarche générale d'analyse de contenu. Cette intégration serait-elle souhaitable, et si c'est le cas, dans quelles limites et selon quel processus?

*

Pour la rédaction de cet article, l'auteure bénéficie d'une bourse de perfectionnement de courte durée des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal (SCCUQ).

INTRODUCTION

Depuis le début du XX^e siècle, l'usage et la variété des techniques d'analyse de contenu n'ont fait que s'accroître (Neuendorf, 2002; Robert et Bouillaguet, 1997). Un essor considérable s'est produit en ce qui concerne spécifiquement l'analyse de documents écrits à l'aide d'une variété de techniques et d'instruments, dont l'analyse de texte assisté par ordinateur (Krippendorff, 2004).

Dans un sens large, l'*analyse de contenu* réfère à un ensemble de techniques de recherche utilisées pour décrire et analyser de manière systématique différents types de contenu (Vogt, 1999). L'analyse de contenu peut ainsi être effectuée sur n'importe quel matériel symbolique, qu'il soit visuel, acoustique ou autre (Roberts, 1997; Vogt, 1999). De manière plus restreinte, l'*analyse de contenu textuel* ou *analyse de textes* s'applique seulement aux textes et aux transcriptions (Roberts, 1997). Par ailleurs, l'*analyse du discours* réfère à l'analyse des éléments discursifs des textes comme entre autres les pronoms personnels, les locutions adverbiales, les adverbes de temps et d'espace.

Dans la littérature spécialisée, l'analyse de contenu et l'analyse du discours ont souvent été mises en opposition. Selon Duchastel (2004), plusieurs disciplines ou champs disciplinaires ont contribué au développement de l'analyse de contenu soient notamment la sociologie, la psychosociologie, la communication, les sciences politiques, l'histoire, le droit, l'éducation. Par contre, les sciences du langage, les études littéraires, l'anthropologie ou l'ethnologie, s'intéressaient davantage à l'analyse du discours. Par ailleurs, l'analyse de texte assisté par l'ordinateur offre la possibilité d'analyser à la fois le contenu informationnel et le contenu discursif d'un ensemble de textes. Du point de vue de Duchastel (2004), l'analyse de texte assistée par l'ordinateur, dans la perspective des sciences cognitives, aurait une orientation psychologique davantage liée à l'analyse de contenu, et une orientation linguistique davantage liée à l'analyse du discours.

Il convient d'indiquer que la présente étude d'analyse de texte assistée par l'ordinateur relève de l'analyse du contenu informationnel d'un corpus de textes.

PROBLÉMATIQUE

Des études ont comparé l'analyse de contenu effectuée par l'ordinateur avec l'analyse de contenu réalisée par l'humain (Nacos et coll., 1991; Schnurr, Rosenberg, et Oxman, 1992, 1993; Zeldow et McAdams, 1993). De ces études, principalement celle de Nacos et coll. (1991), on peut conclure à l'intérêt d'utiliser l'ordinateur de manière complémentaire à l'analyse humaine de

textes plutôt que d'appréhender l'utilisation de l'ordinateur dans une optique de remplacement de l'un par l'autre (Krippendorff, 2004).

La question est alors soulevée à savoir quelles tâches à l'intérieur d'une démarche d'analyse de textes seraient mieux servies par l'ordinateur, et quelles autres le seraient davantage par l'humain (Krippendorff, 2004). Les connaissances actuelles à cet effet sont limitées, notamment parce que l'on ne connaît pas suffisamment bien les opérations liées à l'analyse de documents écrits par le chercheur. Comme le soulignent Bertrand-Gastaldy, Daoust, Meunier, Pagola, et Paquin (1993) en se référant à David (1990), Engres-Niggemeyer (1990) et Farrow (1991): «l'étude cognitive des opérations d'analyse documentaire ne bénéficie pas d'une longue tradition». Néanmoins, il est généralement admis que les tâches qui nécessitent de plus grandes habiletés cognitives, celles liées notamment aux opérations de catégorisation et de plus haut niveau d'inférences cognitives, seraient avantageusement réservées à l'humain. Ces tâches viendraient compléter les opérations de tri et de classification exécutées efficacement par l'ordinateur. Une telle combinaison de modes de traitement des données serait d'autant plus valable dans la situation où le besoin du traitement d'une grande quantité de données textuelles est présent (Krippendorff, 2004).

Bref, dans une optique de contrôle de la qualité des produits de recherche (Auger, 2003, 2000; Lussier et Auger, 1997), un intérêt particulier doit être accordé aux procédures spécifiques liées à l'instrumentation en analyse combinée de textes. Plus précisément et à la lumière de la problématique exposée, il est proposé de centrer l'attention sur des procédures élémentaires, l'extraction des unités textuelles, le repérage des mots signifiants, et la formation des classes constituée de regroupements sémantiques.

À partir de ces objets, l'objectif de l'étude est d'apprécier la plus ou moins grande efficacité et parcimonie de deux modes d'extraction et de classification de l'information, soit l'une effectuée par le chercheur à l'aide d'une base de données GRÉ et l'autre effectuée par extraction automatisée à l'aide du logiciel Alceste.

Pour ce faire, un corpus thématique est constitué de deux textes, à savoir le texte de Patton (2002, chap. 9) et le texte de Silverman (1997, dans Miller et Dingwall, chap. 1). L'étude compare (1) l'extraction et la classification par le chercheur de données textuelles (2) l'extraction et la classification automatisée de données textuelles à partir d'un traitement statistique effectué par le logiciel Alceste. Dans la présente étude, un *corpus* réfère à un ensemble de textes soumis à l'analyse systématique (Legendre, 1993). Le thème du corpus est le suivant : *La qualité et la crédibilité de la recherche*.

Brièvement, dans une approche traditionnelle d'analyse de textes, d'une part, le chercheur commente le corpus et en fait l'interprétation. D'autre part, dans une analyse assistée par l'ordinateur à l'aide du logiciel Alceste, un traitement automatisé des données textuelles est effectué qui comprend une

réorganisation du texte, un traitement statistique et une représentation graphique. L'analyse est assistée par des dictionnaires intégrés modifiables et par la présence de clés catégorielles paramétrables.

INSTRUMENTATION

Dans la présente étude, le traitement de données textuelles par le chercheur est facilité par l'utilisation d'une base de données électronique, à savoir la base de données GRÉ¹ de Auger et Landry (2003). La figure 1 suivante montre un exemple d'une fiche dans la base de données GRÉ.

The screenshot displays the GRÉ METHO database interface. The title bar reads 'GRÉ METHO_8 mai 2004'. The interface is divided into several sections:

- Top Bar:** Navigation buttons (Supprimer, Dupliquer, Fiche, Liste, Rapports) and a search icon.
- Left Sidebar:** 'Browse' section with a tree view, 'Layout' set to 'Fiche', 'Record: 73', 'Found: 137', 'Total: 1196', and 'Unsorted'.
- Main Form:**
 - Header:** 'Éléments théoriques / Multi-méthodologies et Validité globale', 'Date de création: 2003-11-18', 'ID: 2162'.
 - Bibliographic Fields:** Journal/Livre: 'Qualitative evaluation and research methods', Éditeur: [empty], Titre: 'Qualitative Analysis and Interpretation', Auteur: 'Patton, M. Q.', Maison d'édition: 'Sage (3éd)', Lieu de publication: 'Thousand Oaks', DatePublic: '2002', Vol: [empty], No: [empty], Pages: '663', URL: [empty], ISBN: '0-8039-3779-2'.
 - Conceptual Fields:** Notions: 'Recherche qualitative', 'cas négatif', 'crédibilité', 'authenticité'; Descripteurs: 'triangulation'; Supra descripteurs: [empty]; Éléments théoriques: 'TEA'.
 - Text Area:** A yellow box titled 'Triangulation' containing the text: 'By combining multiple observers, theories, methods, and data sources, [researchers] can hope to overcome the intrinsic bias that comes from single-methods, single-observer, and single-theory studies.'
 - Notes Section:** 'Notes personnelles', 'Unité séquentielle: 541-587', 'Chap. 9', 'Page U. A. 555'.
 - Validation Section:** 'Réseau notionnel', 'Validation El. théoriques', 'Validation Champ /notion', and 'Voir résumé ou extrait du livre ou de l'article'.
- Bottom Bar:** 'Modèle de fiche / réseau notionnel / Méthodologies de recherche et validité globale Réjean Auger 2003'.

Figure 1. Exemple d'une fiche dans la base de données GRÉ

La fiche se divise en quatre champs distincts ayant chacun des fonctions spécifiques. Le champ supérieur de la fiche permet l'inscription de l'information bibliographique. Juste en dessous, un autre champ permet la catégorisation des UCE par éléments théoriques (TA, TF, TP ou TE); par notions, descripteurs et supra descripteurs. Le champ central de la fiche est

réservé à la saisie de l'unité contextuelle élémentaire (UCE) ou extrait de texte, ainsi qu'à l'inscription de commentaires. Enfin, le dernier champ permet le suivi de la procédure de validation.

Ainsi à l'aide de la base de données GRÉ et suite à la numérisation du texte, le chercheur sélectionne des extraits textuels par repérage visuel et découpage du texte en unités contextuelles élémentaires (UCE). Ensuite, ce même chercheur catégorise les extraits de texte en fonction d'éléments théoriques axiologique (TA), formel (TF), praxéologique (TP) ou explicatif (TP). Ces extraits sont également catégorisés en fonction de notions tenant compte de l'expression explicite dans le texte et de descripteurs de premier niveau d'inférence. Par la suite, le chercheur ajoute à la catégorisation un deuxième niveau d'inférence par l'entremise de supra descripteurs. Un processus de validation interne s'enclenche afin d'assurer des liens de cohérence à la catégorisation multidimensionnelle proposée. Enfin, il est toujours possible de visualiser l'ensemble de l'information disponible par des extraits de l'article ou du livre, des figures, des images, des notions ou par auteurs et dates ou par des éléments de synchronie, diachronie.

En ce qui concerne le traitement automatisé de données textuelles à l'aide du logiciel Alceste, l'objectif poursuivi est d'extraire du corpus les structures significantes les plus fortes. Pour ce faire, deux conditions doivent être satisfaites:

1. le corpus se présente comme un tout ayant une certaine cohérence, par exemple un corpus autour d'une thématique;
2. le document est suffisamment volumineux pour que l'élément statistique entre en ligne de compte.

Par ailleurs, il est essentiel de préparer le texte en vue du traitement automatisé. Cette préparation consiste notamment à l'inscription d'une ligne étoilée qui identifie les principales variables contextuelles: auteur, date, chapitre (**** *aut_Patton *dat_2002 ou **** *aut_Silverman *dat_1997). Le texte soumis à l'analyse est sauvegardé en format texte (*.txt).

Par la suite, quatre grandes étapes sont effectuées par le logiciel Alceste; il s'agit de:

- a) la lecture des textes et du calcul des dictionnaires (dictionnaires de référence et ad hoc; attribution des clés catégorielles);
- b) la définition des UCE et de leurs classifications (découpage en segments de textes; double classification; classification hiérarchique descendante) par une procédure statistique;
- c) de la définition et description des classes, analyse factorielle des correspondances (représentation des classes; liste des mots pleins associés aux classes);
- d) de calculs complémentaires permettant de nuancer certaines analyses.

DESCRIPTION DES ANALYSES

Précisons d'abord que le corpus se divise en deux unités de contexte initiales (UCI) à savoir l'ensemble des unités en provenance du texte de Patton (2002) et l'ensemble des unités en provenance du texte de Silverman (1997). Ces deux UCI ont en commun une même thématique soit « La qualité et la crédibilité de la recherche ».

Deux éléments de comparaison sont retenus: les extraits de textes faisant référence aux UCE et les mots, proprement dits, qui composent le corpus. La figure 2 présente dans la partie supérieure l'UCE extraite par le logiciel Alceste, et dans la partie inférieure l'UCE correspondante extraite par le chercheur. L'UCE présentée appartient à la classe 1 et est libellée [diversité des sources]. Les formes précédées d'un dièse sont les mots pleins distinctifs de la classe.

ARQ Colloque d'automne 2004 UQTR Résultats

Extrait textuel par Alceste versus par le chercheur [UCE]

lone #analysts, and single perspective #interpretations. however, a #common misconception about #triangulation #involves thinking that the purpose is to demonstrate that #different #data #sources or inquiry approaches #yield essentially the #same #result.

However, a common misconception about triangulation involves thinking that the purpose is to demonstrate that different data sources or inquiry approaches yield essentially the same result.
The point is to test for such consistency. Different kinds of data may yield somewhat different results because different types of inquiry are sensitive to different real-world nuances. Thus, understanding inconsistencies in findings across different kinds of data can be illuminative and important.

Classe: 1 Descripteur: diversité des sources

© Landry N., Pitman S., Auger R. 11

Figure 2. Exemple d'une unité de contexte élémentaire (UCE)

On note ici une convergence dans l'extraction de l'UCE entre le logiciel et le chercheur, à savoir : la présence du même contenu informationnel. La différence consiste en un extrait plus long de la part du chercheur. En effet, le logiciel Alceste procède à un découpage systématique des segments de texte qui sont approximativement de la même longueur; longueur déterminée à

l'étape du paramétrage du plan d'analyse. Le chercheur, quant à lui, prend habituellement toute la phrase et très souvent il retient un paragraphe entier. En conséquence, cette façon de faire entraîne une variation dans la longueur des unités de texte extraites par le chercheur, ce qui n'est pas le cas du logiciel Alceste. En dépit de cette différence, on observe que dans la plupart des cas, le contenu informationnel catégorisé par le chercheur et par Alceste s'avère être équivalent.

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives de l'analyse textuelle par Alceste, tandis que le tableau 2 présente les statistiques descriptives de l'analyse textuelle par le chercheur. Le tableau 1 présente des éléments de comparaison liés aux UCE et aux mots pleins. En ce qui concerne les UCE, un total de 417 unités de textes extraites par le logiciel Alceste sur une possibilité de 729. En d'autres mots Alceste a retenu 57% des UCE du corpus, pour fin de classification. De plus, Alceste a distribué les 417 UCE retenues dans 4 classes, de la manière suivante: 17% des UCE dans la classe 1; 29% des UCE dans la classe 2; 15% des UCE dans la classe 3; 39% des UCE dans la classe 4. Ces valeurs correspondent au pourcentage relatif d'UCE.

Tableau 1
Statistiques descriptives de l'analyse textuelle par ALCESTE

| Éléments de comparaison | ↓ | | | | Total | Total absolu |
|--|----------------|----------|---------------------|----------|-------|--------------|
| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | | |
| UCI | Patton (1-563) | | Silverman (564-729) | | 2 | 2 |
| UCE retenues | 72 | 119 | 63 | 163 | 417 | 729 |
| | | | | | 57 % | |
| % relatif d'uce | 17,28 % | 28,54 % | 15,10% | 39,09 % | | |
| % absolu d'uce | 9,88 % | 16,32% | 8,64 % | 22,36 % | | |
| Mots pleins retenus | 97 | 181 | 133 | 151 | 566 | 860 |
| | | | | | (66%) | |
| Mots pleins significatifs | 38 | 45 | 32 | 71 | 186 | |
| | | | | | (33%) | |
| Mots pleins significatifs / Nombre de formes distinctes dans el corpus | | | | | 186 | 4353 |
| | | | | | 4 % | |
| Temps d'exécution : 2 minutes 13 secondes pour 4 353 formes distinctes | | | | | | |

En ce qui concerne les mots retenus, Alceste a retenu 566 mots pleins sur une possibilité de 860, ce qui constitue 66% de l'ensemble des mots pleins du corpus. Les «mots pleins» sont en général des noms, des verbes, des adjectifs. Les mots pleins se distinguent des mots outils ou mots fonctions qui sont par exemple des pronoms, des adverbes ou des locutions adverbiales et qui sont davantage utilisés dans l'analyse du discours proprement dit. Enfin, sur les 566 mots pleins retenus Alceste a conservé 186 mots pleins significatifs, ceci

correspond à 33% du total des mots pleins retenus. Dans Alceste, pour qu'un mot plein soit significatif, il doit rencontrer deux conditions: se retrouver dans une classe stable et avoir un χ^2 plus grand que 0. Finalement, comme il y a 4 353 formes distinctes qui composent le corpus, ces 186 mots pleins significatifs comptent pour 4%. Ce pourcentage serait suffisant à mettre en évidence l'essentiel du contenu informationnel du corpus. Le temps d'exécution du traitement automatisé des données est de 2 minutes 13 secondes.

En ce qui concerne les UCE retenues par le chercheur, le tableau 2 montre que le chercheur a retenu 304 UCE sur une possibilité de 729. Ceci représente 42% des UCE potentielles. Le chercheur a ainsi retenu plus d'unités de textes que le logiciel, lequel a retenu 57% des UCE potentielles. Les 304 UCE retenues ont été distribuées dans 5 classes à raison de: 23% des UCE dans la classe 1; 29% des UCE dans la classe 2; 0.007% des UCE dans la classe 3; 34% des UCE dans la classe 4; 13% des UCE dans la classe 5. Ces valeurs correspondent à des pourcentages relatifs.

En ce qui concerne les mots retenus par le chercheur, on constate que sur les 4 353 formes distinctes qui composent le corpus, le chercheur a retenu 1091 mots pleins. Ceci constitue 25% des formes distinctes du corpus. Le temps d'exécution du traitement des données par le chercheur est de 135 heures.

Tableau 2
Statistiques descriptives de l'analyse textuelle par le chercheur

| Éléments de comparaison | ↓ | | | | | Total | Total absolu |
|---|----------------|----------|---------------------|----------|----------|-------|--------------|
| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | | |
| UCI | Patton (1-255) | | Silverman (256-304) | | | 2 | 2 |
| UCE retenues | 70 | 89 | 2 | 104 | 40 | 304 | 729 42 % |
| % relatif d'uce | 23,03 % | 29,28 % | 0,007% | 34,21 % | 13,16% | | |
| % absolu d'uce | 9,60 % | 12,21% | 0,0002 % | 14,27 % | 5,49% | | |
| Mots pleins retenus | 246 | 307 | 8 | 389 | 141 | 1091 | 4353 |
| Mots pleins retenus / nombre de formes distinctes dans el corpus | | | | | | | (25 %) |
| Temps d'exécution : 135 heures pour 4 353 formes distinctes | | | | | | | |

COMPARAISON DE L'EFFICIENCE ET DE LA PARCIMONIE DES MODES D'ANALYSE

Dans la présente étude, la comparaison du mode de sélection et de traitement par le chercheur et du mode d'extraction et de traitement automatisé des données textuelles relève de deux critères : l'efficacité et la parcimonie. Dans des ouvrages de référence spécialisés (Keeves, 1997; De Lansheere, 1992)

l'efficacité réfère à la relation entre deux facteurs s'exprimant sous la forme de ratio entre deux mesures. La parcimonie, quant à elle, réfère à la diminution des unités d'information tout en conservant toute l'information disponible par son caractère englobant et essentiel. Le recours au principe parcimonie vise ainsi à réduire la complexité du réel.

Brièvement et de manière opérationnelle, dans le cadre de la présente étude, *l'efficacité absolue* réfère au rapport entre le nombre de formes distinctes du corpus intégral sur le nombre de classes et la durée du traitement en secondes. Quant à *l'efficacité relative*, elle est définie en termes de ratio entre la mesure de l'efficacité du logiciel Alceste et la mesure de l'efficacité du chercheur. Comme le montre le tableau 3, la valeur d'efficacité absolue pour le logiciel Alceste est de 8,18, tandis que la valeur d'efficacité absolue pour le chercheur est de 0,11. La valeur d'efficacité relative est donc de 74,36.

Tableau 3
Mesures d'efficacité absolue et relative

| Efficacité | Alceste | Chercheur |
|-------------------|--|--|
| (MOTS) | | |
| absolue | (4 353 formes/4 classes*133 sec.)= 8,18 | (4 353 formes/ 5 classes*8100 sec.)= 0,11 |
| relative | 8,18/0,11=74,36 | |

Ainsi, sur la base d'éléments de comparaison liés aux mots qui composent le corpus, on peut affirmer que le logiciel Alceste est relativement plus efficace que le chercheur à raison d'un ratio de 74,36 ou, en d'autres mots Alceste est 74 fois supérieur au chercheur dans la collecte et le traitement automatisé de données textuelles en ce qui concerne la sélection et la classification des mots.

Le tableau 4 suivant concerne les indices de parcimonie pour les UCE et les mots selon une mesure absolue. Au niveau des extraits de texte, la mesure absolue de l'indice de parcimonie équivaut au total des UCE retenues sur le total des UCE potentielles du corpus, multiplié par 100. Au niveau des mots du corpus, la mesure absolue de l'indice de parcimonie équivaut au total de mots pleins significatifs sur le grand total des formes distinctives du corpus, multiplié par 100. Pour ce qui est de l'interprétation de l'indice de parcimonie, plus la valeur est petite, plus grande est la parcimonie.

Tableau 4
Indices de parcimonie

| Parcimonie mesure absolue | Alceste | Chercheur |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| UCE | $(417 / 729) * 100 = 57 \%$ | $(304 / 729) * 100 = 42\%$ |
| MOTS | $(186 / 4353) * 100 = 4 \%$ | $(1091 / 4353) * 100 = 25\%$ |

Basé sur les mots, on peut dire que le logiciel Alceste s'est avéré plus parcimonieux que le chercheur. Très précisément le logiciel Alceste présente un indice de parcimonie de 4% tandis que le chercheur présente un indice de 25%. Ensuite, en se basant sur les UCE, on peut dire que le logiciel Alceste s'est avéré moins parcimonieux que le chercheur. En effet, le logiciel Alceste présente un indice de parcimonie de 57% tandis que le chercheur présente un indice de 42%.

Cette comparaison ne serait complète sans un regard attentif sur la classification et la catégorisation des UCE. Rappelons d'abord que le chercheur a réparti les UCE retenues dans plus de classes que le logiciel Alceste. Alceste a distribué 417 UCE dans 4 classes, tandis que les 304 UCE retenues par le chercheur ont été distribuées dans 5 classes. Le tableau 5 présente la distribution des UCE par Alceste et par le chercheur en fonction de chacune des classes formées.

Tableau 5
Nombre d'UCE réparti par classes selon Alceste et le chercheur

| UCE retenues | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 |
|---------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alceste (417 uce) | 72 | 119 | 63 | 163 | |
| Chercheur (304 uce) | 70 | 89 | 2 | 104 | 41 |

Au tableau 5, l'on observe que le nombre d'UCE réparti dans la classe 3 se distingue nettement par une disproportion très marquée. À la lecture des résultats obtenus, on peut se questionner sur la pertinence de la cinquième classe formée par le chercheur ou par l'absence d'une cinquième classe par le logiciel. Pour mieux comprendre le cas de la classe 5, le tableau 6 suivant présente l'occurrence de la notion «crédibilité» en fonction de chacune des classes formées par le chercheur.

Tableau 6
Le cas de la classe 5 selon la notion de « crédibilité »

| Cas de la notion de « crédibilité» selon chacune des classes identifiées par le chercheur | Classes et descripteurs | | | | | |
|---|--|---|--|-----------------------------------|---|---|
| | Diversité des sources (Classe 1) | Rigueur méthodologique (Classe 2) | L'impact du chercheur (Classe 3) | Types d'approche (Classe 4) | Crédibilité du chercheur (Classe 5) | |
| | Fréquence | Fréquence | Fréquence | Fréquence | Fréquence | |
| Crédibilité | N1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | N2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | N3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 |
| | N4 | 4 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Total | | 6 | 4 | 1 | 6 | 4 |

D'abord, en colonne sont listées les 5 classes identifiées par le chercheur et nommées de la manière suivante: Diversité des sources (classe 1); Rigueur méthodologique (classe 2); L'impact du chercheur (classe 3); Types d'approche (Classe 4); Crédibilité du chercheur (classe 5). Ensuite, en rangée, N1, N2, N3 et N4 représentent les quatre emplacements dans la base de données GRÉ où le chercheur aurait pu inscrire la notion « crédibilité ». Ainsi, l'on retrace le nombre de fois que le chercheur a repéré la notion «crédibilité» dans les unités de texte, à raison de 6 fois dans la classe 1, 4 fois dans la classe 2, 1 fois dans la classe 3, 6 fois dans la classe 4, et 4 fois dans la classe 5.

Un regard attentif sur la classe 5, permet de constater que la notion « crédibilité » se retrouve dans chacune des classes et non pas exclusivement dans la classe 5; ce qui va à l'encontre de tout système de classification où chacune des catégories doit être mutuellement exclusive (Bailey, 1994). Par conséquent, la cinquième classe apparaît non nécessaire et redondante, si l'on considère la proximité sémantique entre les classes 3 et 5. La pertinence de la classe 5 est d'autant plus difficile à soutenir si l'on considère le fait que «la qualité et crédibilité de la recherche» est le thème général du corpus et que la création d'une classe spécifique n'ajoute rien à la compréhension du contenu informationnel de l'ensemble du corpus.

DISCUSSION ET CONCLUSION

En somme, cette étude de nature comparative montre que :

- Le logiciel Alceste est un instrument susceptible d'augmenter l'efficacité dans le traitement de données textuelles (collecte et classification) lorsque le corpus est suffisamment volumineux et lié à une thématique précise.

- Le logiciel Alceste est un instrument susceptible de favoriser une collecte parcimonieuse de données textuelles, très précisément en ce qui concerne le repérage et la classification des mots pleins du corpus.
- Le chercheur pourrait s'avérer plus parcimonieux que le logiciel Alceste lorsqu'il s'agit d'extraire des UCE ou unités de texte en autant que ces UCE soient congruentes ou en lien de cohérence avec la classification proposée.

Les résultats et conclusions sont limités par l'étude du cas unique (N=1) qu'est le chercheur. Aucune généralisation n'est permise quant à l'utilisation systématique du logiciel pour fins d'extraction et de classification d'unités de texte.

Par ailleurs, à la lumière des résultats obtenus, on peut se demander si l'intégration à l'intérieur d'une démarche générale d'analyse de contenu, de ces deux modes de collectes et de traitement de données textuelles, serait souhaitable ? Et, si c'est le cas, dans quelles limites et selon quel processus ? La question est importante puisqu'elle concerne la qualité du processus de recherche dans un contexte d'analyse de documents écrits, un type d'analyse qui a pris énormément d'ampleur en recherche en sciences humaines ou sociales, notamment en éducation. Il est important d'insister sur le fait, également, que les extraits textuels constituent les données empiriques de base sur lesquelles reposent les autres étapes dans la compréhension de l'objet d'étude.

Ainsi en plus d'une recherche d'efficacité et de parcimonie dans l'extraction des données textuelles, il serait nécessaire que les extraits textuels retenus soient représentatifs du texte original, et qu'ils soient adéquats en fonction du contenu informationnel livré par l'auteur du texte. Lorsque ces conditions seront atteintes, on sera en mesure d'assurer l'inférence de connaissances² valides et répliquables en analyse de textes.

Par ailleurs, il reste à étendre la présente étude de cas à un nombre substantiel de sujets. Nous souhaitons bien évidemment obtenir une cohorte d'une cinquantaine de chercheurs afin d'établir avec plus de stabilité les observations faites au cours de cette étude. Nous souhaitons également prendre en compte d'autres variables liées au contrôle de la qualité du processus d'extraction, de codification, de classification des unités d'information en analyse de textes comme la saturation, l'exhaustivité de l'information, et l'exclusivité catégorielle.

NOTES

¹ CD-Rom «Gestion des recensions d'écrits (GRÉ)» par Auger et Landry (2003, version bêta).

² En ce qui concerne l'inférence de connaissances en analyse de contenu on peut lire Bardin (1996, 1977), Ghiglione, Beauvois, Chabrol et Trognon (1980), Mucchielli (1974), ou Krippendorff (2004, 1980) pour ne nommer qu'eux.

RÉFÉRENCES

- Auger, R. (2003). *Clarification conceptuelle et proposition d'opérationnalisation des critères de scientificité de la recherche en éducation; le cas de la saturation et de la complétude*. ARQ. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Auger, R. (2000). *Qualité du processus de recherche dans une approche multi-méthodologique portant sur la construction des représentations culturelles*. Communication présentée à la 5e Conférence internationale sur les représentations sociales "Constructions nouvelles", Montréal.
- Auger, R., & Landry, N. (2003). *Base de données électronique. Gestion des recensions d'écrits GRE. Version de rodage* [CD-ROM]. Montréal: LABFORM.
- Auger, R., & Landry N. (2002). Recension des écrits _ Base de données (version Bêta). Dans *Le développement des représentations culturelles et leur impact sur l'apprentissage des langues vivantes*. Création d'une application autonome de base de données FILEMAKER PRO.
- Bailey, K. (1994). *Typologies and taxonomies: an introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, Sage.
- Bertrand-Gastaldy, S., Daoust, F., Meunier, J.-G., Pagola, G., & Paquin, L.-C., (1993). *Les traitements statistico-linguistiques et l'enquête cognitive comme moyens de reconstituer l'expertise des spécialistes en analyse documentaire: le cas de la jurisprudence* (Cahiers de recherche 2). Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre de recherche en Cognition et Information ATO.CI.
- David, C. (1990). *Élaboration d'une méthodologie d'analyse des processus cognitifs dans l'indexation documentaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- De Lansheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. (2^e éd.). Paris : PUF.
- Duchastel, D. (2004). Introduction à l'ATO et aux débats qu'elle suscite. Formation en analyse de texte assistée par ordinateur- École d'été, organisée par la Chaire de recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie. UQAM.

- Endres-Niggemeyer, B. (2-4 Octobre 1990). A procedural model of abstracting, and some ideas for its implementation. Dans H. C. & W. Nedobity (Dir.), *TKE'90: Terminology and Knowledge Engineering; Proceedings of the Second International Congress on Terminology and Knowledge Engineering* (p. 230-243). University of Trier (FRG), Frankfurt: Indeks Verlag.
- Farrow, J. (1991, Juin). A cognitive process model of document indexing. *Journal of Documentation*, 47(2), 149-166.
- Keeves, J. (1997). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (Ed. John P. Keeves) (2^e éd.). Cambridge: Pergamon.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2^e éd.). Philadelphia: Sage.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lussier, D., & Auger, R. (1997). *L'apport de la validité globale dans le contrôle de la qualité des opérations de recherche*. Communication présentée à la Colloque du CRÉAL, Ottawa.
- Nacos, B., Shapiro, R., Young, J., Fan, D., Kjellstrand, T., & McCaa, C. (1991). Content analysis of news reports: Comparing human coding and a computer-assisted method. *Communication*, 12, 111-128.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. (2002). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis in *qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Robert, A., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roberts, C. (Dir.). (1997). *Text analysis for the social sciences: methods for drawing inferences from texts and transcripts*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Schnurr, P., Rosenberg, S., & Oxman, T. (1992). Comparison of TAT and free speech techniques for eliciting source materials in computerized content analysis. *Journal of personality assessment*, 58, 311-325.
- Schnurr, P., Rosenberg, S., & Oxman, T. (1993). Issues in the comparison of techniques for eliciting source material in computerized content analysis. *Journal of personality assessment*, 61, 337-342.
- Silverman, D. (1997). The logics of qualitative research. Dans G. Miller & R. Dingwall (Éds.) *Context & method in qualitative research*. (pp. Début-fin). Thousand Oaks: Sage.
- Vogt, P. (1999). *Dictionary of statistics & methodology. A nontechnical guide for the social sciences* (2^e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Zeldow, P., & McAdams, D. (1993). On the comparison of TAT and free

speech techniques in personality assessment. *Journal of personality assessment*, 60, 181-185.

Nicole Landry (M.Sc.). Doctorante en éducation (UQAM). Assistante de recherche et coordonnatrice des activités du LABFORM au Département d'éducation et pédagogie (DÉP) de l'UQAM. Objet de la thèse: «Classification des capacités perceptives dans une visée d'apprentissage et de développement cognitif en éducation préprimaire» avec développement méthodologique pour fins de modélisation d'éléments théoriques fondamentaux. Intérêts de recherche actuels: aspect méthodologie portant sur l'analyse de textes, à savoir l'utilisation combinée de deux modes d'analyses de contenu, par le chercheur utilisant une base de données électronique (GRÉ) et, à l'aide du logiciel d'analyses statistiques Alceste. Membre active de l'Association des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE) et responsable technique du E-Bulletin. Maîtrise ès sciences du Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal, concentration neurocinétique. Chargée de cours au Département de kinanthropologie, UQAM, depuis neuf ans. Enseignante en éducation physique, en éducation préscolaire, éducatrice à la petite enfance et au Centre jeunesse de Montréal (1983-1997).

Shehnaz Bhanji-Pitman (M.Ed.). Doctorante en éducation (UQAM). Objet de la thèse: « Perceptions et démarches pédagogiques d'enseignants de français langue seconde au regard de la diversité culturelle des apprenants immigrants adultes ». Maîtrise en éducation du Département de la didactique des langues de l'Université McGill, spécialisation en difficultés d'apprentissage des adultes sinophones en français langue seconde. Professeure de français langue seconde au MRCI depuis 1995 et au projet MRCI-UQAM depuis 2000. Conseillère pédagogique au MRCI (1991-995). Professeure de français langue seconde à l'Université Mémorial (1983-1991). Enseignante d'allemand et d'anglais au lycée polyvalent des îles Saint Pierre et Miquelon (1980-1983).

Réjean Auger (Ph.D.). Professeur titulaire agrégé au Département d'Éducation et Pédagogie, regroupement Mesure et Évaluation, Université du Québec à Montréal, depuis 1990. Directeur fondateur du Laboratoire de méthodologie de la recherche, d'analyse de données et de Formation en mesure et évaluation en éducation (LABFORM) depuis 1994. Membre d'un comité d'évaluation pour le CRSH (2004). Expert conseil en méthodologie de la recherche en éducation pour le Centre Européen des Langues Vivantes (GRAZ, Autriche) 2000-2003. En 1990, professeur invité à l'Université de Montréal. Diplômé de l'Université du Québec à Montréal, Ph.D. en éducation, mai 1989. Conseiller expert auprès de la DDÉ (Direction du Développement en Évaluation, MEQ) de 1986-2000.

Conseiller occasionnel auprès de diverses commissions scolaires (1983 – 1990). Quatre ans au ministère de l'Éducation (1983-86, à la DDÉ). Concepteur de la démarche de construction d'instruments de mesure à l'intérieur du projet BIM de l'actuelle GRICS. Concepteur du concept « Définition du domaine » pour les examens de la sanction des études, MEQ. Enseignant à l'ordre du primaire en éducation physique pendant 10 ans et trois ans au secondaire en mathématiques (1970-1983).

L'image inductrice finale pour le recueil d'une représentation synthèse. Peut-on faire l'appel aux idées redimensionnées dans une perspective de genre?

*Margareth Zanchetta
Marguerite Cognet
Spiridoula Xenocostas
David Aoki*

Dans l'étude des représentations sociales de la maladie, le choix de mots significatifs de la perspective expérientielle des sujets constitue un des défis majeurs de la conception des instruments de collecte visant à recueillir ces représentations. Le défi dans le choix de ses mots significatifs se concentre dans la recherche de leur capacité à provoquer et exprimer les attributs expérientiels à partir du langage écrit ou parlé. Notre présentation rapporte un processus de création et d'utilisation d'une image inductrice à la fin d'un guide d'entretien entièrement original développé avec l'aide de participants volontaires (des hommes âgés de divers groupes ethnoculturels vivant avec un cancer de la prostate) (Zanchetta, Cognet, Aoki, Xenocostas, Talbot & Upshur, 2004; Zanchetta, Wildfong, Cognet, Xenocostas, Aoki & Talbot, 2004). À partir des données d'une précédente étude (Zanchetta, 2001) et les données empiriques recueillies avec ces volontaires, nous avons décidé d'inclure l'image d'un arbre proposé comme une image inductrice dans laquelle les hommes pouvaient projeter leur vision globale des idées qui naissent au décours de la maladie, depuis la phase du diagnostic jusqu'à la rémission. Dans le cadre des entrevues, l'arbre devient un outil propre à capter les empreintes résultantes des expériences de la maladie et rendre ainsi compte de l'évolution de la représentation du cancer de la prostate au fur et à mesure de ces expériences. Nous discuterons ici de la pertinence de cette technique des idées induites évoquées par l'arbre, ses branches et ses feuilles. Son utilisation dans le cadre de l'étude pilote constitue un test de cet instrument et de la stratégie d'analyse de données qu'il requiert.

INTRODUCTION

Si les efforts répétés des féministes ont réussi à faire reconnaître l'importance de considérer le genre dans les recherches en sciences sociales et humaines, et de ce fait ont permis que des études sur la santé des femmes soient aujourd'hui au Canada un créneau de recherche actif, il en va différemment pour les hommes. Si certes, les études sur la santé des populations sont plus favorables aux hommes (et c'est justement souvent un argument pour justifier le besoin d'études plus spécifiquement consacrées aux femmes) pris de façon non explicite comme catégorie dominante, il en résulte pourtant que rares sont les études qui concernent l'aspect genré quand il s'agit des hommes et ce peut-être encore moins en santé que dans d'autres domaines de l'activité sociale. Au vu de notre revue de littérature, il apparaît que le genre masculin, comme catégorie sociale est dans l'ensemble des études concernant la santé, sous exploré. Les chercheurs qui ont porté une attention spécifique à la santé masculine notent le manque crucial de travaux sur les effets psychologiques et socioculturels que les maladies induisent dans ce segment de la population. Les aspects culturels de la santé et de la maladie, en particulier pour ce qui a trait aux représentations sociales des hommes, sont très largement sous étudiés. White et Johnson (1998) ont recommandé de nouvelles études explorant la perception de la masculinité et les réactions masculines à la maladie. Nicholas (2000) a souligné l'urgence à considérer la question de la socialisation du rôle masculin et celle des comportements masculins en matière de santé associés au cancer de la prostate. Nous ajouterons l'importance d'étudier la façon dont les hommes élaborent leurs représentations des maladies compte tenu que ces représentations sont le produit d'expériences et d'apprentissages informels au sein de milieux sociaux et culturels diversifiés. L'adéquation des soins et des services dépend d'une meilleure connaissance des pratiques et des stratégies des acteurs. À ce titre mieux comprendre les représentations des hommes atteints de cancer est une priorité.

Une étude doctorale portant sur les stratégies à mettre en œuvre dans la diffusion des informations liées au cancer de la prostate dans la vie quotidienne selon un profil d'alphabétisation fonctionnel a identifié l'influence des valeurs ethnoculturelles associées à la masculinité (Zanchetta, 2001). Les interprétations, les impacts et la valorisation de l'information acquise semblaient filtrées par les idées préalables sur la maladie, sur ses répercussions et ses impacts dans la vie masculine. Ces résultats appelaient une nouvelle exploration auprès d'hommes de divers groupes ethnoculturels. Cette nouvelle étude permettrait de dégager les éléments convergents (transculturels) et divergents (propres à un seul groupe) dans les représentations liées à cette maladie.

QUESTIONS ET RÉFLEXIONS DE DÉPART

Nous restituons ici une partie de la démarche méthodologique d'une étude exploratoire des représentations du cancer de la prostate chez des hommes de 50 ans et plus, de plusieurs origines ethniques, qui ont vécu l'expérience de la maladie dans les cinq dernières années à la suite d'au moins une forme des trois principaux traitements thérapeutiques préconisés dans le modèle biomédical occidental (chirurgie; radiothérapie; hormonothérapie). Par ailleurs, les répondants devaient être membres d'un groupe de soutien du cancer de la prostate.

Nos analyses antérieures (Zanchetta, 2001) et les résultats compulsés dans la revue de littérature nous avaient menés à formuler quatre hypothèses préliminaires:

- a. L'expérience de la maladie modifie la représentation du cancer de la prostate par rapport à ce qu'elle est antérieurement (représentation sociale courante vis-à-vis du cancer en général et du cancer de la prostate en particulier).
- b. La représentation sociale modifiée par l'expérience de la maladie joue un rôle déterminant dans le comportement vis-à-vis du traitement.
- c. La représentation sociale modifiée par l'expérience de la maladie joue un rôle déterminant dans la conduite de la vie future: rapport au genre et rapport au temps.
- d. Le groupe de soutien créé un espace où se solidifient les représentations sociales modifiées et il permet aux membres de prendre un rôle de passeur d'informations hors du groupe en direction : a) des hommes malades qui ne fréquentent pas un groupe de soutien; b) des hommes de la famille et de leur réseau social élargi; et c) des professionnels intervenants auprès des hommes vivant avec le cancer de la prostate.

LE CADRE THÉORIQUE POUR L'ÉTUDE DE LA REPRÉSENTATION DU CANCER DE LA PROSTATE

L'étude a été conçue et encadrée, tant sur le plan théorique que méthodologique, par la théorie des représentations sociales, en particulier dans les prolongements qui ont été élaborés par Abric (2001) et Flament (1994). Dans la théorie des représentations sociales, la représentation se définit comme une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la

communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. (Jodelet, 1997, p.365)

Pour Abric (2001) et Flament (1994) la représentation sociale possède un noyau central et des éléments périphériques. Le noyau central de la représentation sociale peut générer ou modifier la signification ainsi qu'organiser et établir la nature des liens parmi les éléments périphériques de la représentation sociale. Le noyau central dispose de deux fonctions principales, une fonction génératrice que permet donner du sens et de la valeur aux éléments composants de la représentation et une autre, appelée organisatrice qui détermine la nature des liens que coalisent ces éléments, permettant l'unification et stabilisation de la représentation. Le noyau central constitue l'élément stable de la représentation sociale. Il est également plus résistant aux mutations. La constitution de la représentation sociale, compte aussi des éléments périphériques qui forment l'interface entre le noyau central et la réalité concrète à partir de laquelle cette représentation est à la fois élaborée et manifestée (Abric, 2001). Ces éléments périphériques fonctionnent comme une grille de décryptage et possèdent des fonctions spécifiques: la prescriptive, la personnalisation, la définition des conduites et la protection du noyau central Flament (1994). Vus comme des schèmes normaux ou étranges, ils indiquent la normalité ou contradiction entre une pratique nouvelle et les éléments pré-existants dans la composition de la représentation sociale (Martin Sanchez, 2004).

Dans notre étude, il s'agit donc de provoquer la création d'un cadre logique qui dégagerait les éléments du noyau central et identifierait les éléments périphériques existants dans la pensée sociale masculine au sein des divers groupes ethnoculturels à propos du cancer de la prostate. La retombée de ce travail analytique permettra l'utilisation des éléments du noyau central transculturel cible des initiatives éducationnelles propres à assister les hommes faces aux nouvelles exigences et responsabilités qui sont inhérentes à l'expérience de cette maladie et de ses répercussions sur la vie masculine. Il nous sera également possible de reprendre les mots représentatifs des éléments périphériques pour composer une base linguistique plus expressive auprès de cette clientèle et d'aller ainsi à la rencontre de réelles nécessités cognitives relatives au niveau de compréhension et à la construction du sens du vécu de cette maladie si bouleversant pour la structure masculine tant pour ce qui a trait aux modes de penser, de comprendre, de prendre des décisions, de sentir, d'interagir qu'au vécu sexuel.

PRINCIPAUX DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE PILOTE

Dès les phases préliminaires de la conception de l'étude pilote nous avons considéré l'existence de défis méthodologiques importants pour l'exploration d'une représentation transculturelle du cancer de la prostate. Cela par ailleurs,

s'ajoutait à la spécificité d'une étude où les participants sont âgés et doivent se remémorer des situations douloureuses vécues aux cours des cinq dernières années sans pour autant en perdre le contenu pertinent. L'étude faisait donc face à un défi majeur lié à trois questions centrales:

- Comment repérer à partir d'une entrevue les éléments qui constituent le noyau central, les éléments périphériques et les schèmes étranges?
- Comment choisir de mots significatifs de la perspective expérientielle des sujets?
- Et plus spécifiquement, comment créer une image organisatrice dans laquelle les participants se reconnaissaient et reconnaissaient leurs sentiments profonds vis-à-vis du vécu du cancer de la prostate?

La méthode de travail a privilégié une approche théorique et méthodologique qui permettrait aux chercheurs et aux participants, une plus grande liberté pour la créativité et originalité dans les processus de mobilisation, de verbalisation, de classement et d'analyse des idées. Les chercheurs étaient conscients de la difficulté de mener une telle étude dans un espace non privé sur un thème perçu par les participants comme un sujet délicat, parfois pénible, voire très douloureux. Les défis méthodologiques étaient donc, au-delà du choix des outils d'utilisation appropriés, de répondre au besoin de l'étude tout respectant la fragilité associée au rappel des idées inhérentes aux situations vécues et aux impacts émotionnels induits, au sens large, par l'expérience globale d'une telle maladie.

La première décision méthodologique a consisté à retenir la proposition méthodologique de Guimelli (2001; 1993) qui a développé et testé un outil pour la cueillette des données pour l'exploration du noyau central d'une représentation sociale. Dans cette approche, il est recommandé d'utiliser des mots inducteurs pour provoquer la verbalisation des éléments à la base de la représentation.

La description des vécus d'hommes québécois tels que présentés dans la thèse doctorale de Zanchetta (2001) avait permis une modélisation qualitative du processus de la construction des stratégies pour hausser leur niveau d'alphabétisation en matière du cancer de la prostate. Il avait occasionné une description extensive des vécus avec le cancer de la prostate. Une analyse secondaire de ces données, a permis de dégager, une liste préliminaire de 156 mots inducteurs qui ont été classés dans neuf catégories distinctes, ici présentée par ordre de fréquence de ses composants, à savoir : (1) la maladie; (2) les sentiments; (3) la connaissance; (4) les attitudes; (5) les expériences personnelles; (6) les comportements; (7) les expériences sociales; (8) les réactions; et (9) les attentes.

Le deuxième travail a consisté à ce que les chercheurs proposent cette liste de mots inducteurs aux trois collaborateurs issus du Groupe de soutien de cancer de la prostate de Kingston (ON). Ces participants avaient à se prononcer (a) sur la pertinence des mots inducteurs comme idées fréquemment éprouvées au long des leurs propres expériences préalables, (b) sur la validité du

classement des mots dans les catégories suggérées. Ces collaborateurs ont validé 90% des mots proposés, taux qui s'avérait bon vis-à-vis du seuil de concordance requis pour l'inclusion dans une liste finale de mots inducteurs. Ensuite, une discussion a eu lieu entre les chercheurs et les collaborateurs au sujet de l'occurrence de ces mots. Les mots ont par ailleurs été classés dans une nouvelle configuration générale selon qu'ils étaient associés aux événements majeurs suggérés par les collaborateurs qui jalonnent le décours de la maladie soit : (a) partager le diagnostic avec la famille, (b) faire un choix stratégique face aux options thérapeutiques, (c) affronter la frustration et (d) redéfinir les priorités de vie.

En possession de la liste de mots inducteurs, il nous fallait les utiliser sous diverses modalités d'évocation des idées. L'incorporation de ces mots au guide d'entretien s'est faite dans la formulation de questions semi-ouvertes, ouvertes, à choix multiples, dans l'introduction de phrases courtes à compléter et de phrases courtes évocatrices des idées plus importants dans de moments précis. Finalement, une autre question opérationnelle demandait une réponse plus précise, soit: était-il possible de ramasser des informations en amenant les participants à nous indiquer davantage ce que serait pour eux un arrangement logique et prioritaire des idées?

L'ajout au guide d'entrevue d'un deuxième outil méthodologique visait donc à proposer une réponse à cette opération. En travaillant à partir de la décision de l'utilisation d'une image évocatrice pour créer une synthèse ancrée sur le concept général du cancer de la prostate nous attendions concrétiser les buts suivants:

1. Offrir aux participants un outil pour le registre et visualisation d'un diagramme élargi de leurs propres idées qui découlaient des leurs expériences au long des 5 dernières années avec le cancer de la prostate.
2. Faire émerger ces idées à l'intérieur d'une structure organisationnelle et hiérarchique vue comme le résultat du travail de l'abstraction des participants.
3. Encadrer le choix des idées principales liées aux quatre événements majeurs de leurs expériences avec le cancer de la prostate.
4. Permettre l'organisation harmonieuse interne des idées évoquées.
5. Permettre aux chercheurs d'identifier des pistes préliminaires de dimensions analytiques à approfondir.

Pour ces raisons, le choix de l'utilisation d'une image synthèse a eu lieu en considérant deux avantages principaux : (1) le remplissage du diagramme en utilisant l'image synthèse permettrait une forme de communication qui ne passerait pas par le verbe, c'est-à-dire, une communication plus intuitive; (2) l'image permettrait une organisation des idées et des relations entre les idées évoquées.

L'IMAGE INDUCTRICE POUR LE CHOIX ET L'ORGANISATION DES IDÉES ÉVOQUÉES

La littérature scientifique sur la construction sociale de la masculinité, identifie certains concepts tels que l'invulnérabilité, l'attraction pour le risque, l'occultation des sentiments, le désir de posséder un corps musclé, fort et grand, l'endurance silencieuse aux difficultés de la vie, de la santé, etc. (Arber, 2004; Drummond, 2003). Une remarque concerne les composantes du concept de la masculinité dans la culture nord-américaine, où les hommes associent également leur propre existence aux notions de force, de rigidité et d'endurance (Addis & Mahalik, 2003; Courtenay, 2003; Sabo, 1999) tels que nous les retrouvons dans les éléments centraux de la représentation de la masculinité chez les Québécois vivant avec le cancer de la prostate (Zanchetta, 2001).

Le cancer de la prostate bouscule le sens de la masculinité ce qui interfère dans l'interprétation des événements vécus tout au long de la trajectoire de la maladie. C'est l'image de soi, plus précisément ce que nous considérons comme étant l'image de l'être social masculin sexualisé, qui subit l'impact le plus important (Dahn & colls, 2004; Arrington, 2003; Chapple & Ziebland, 2002). Subséquemment, cet impact oblige à renégocier la signification de la condition d'être un male adulte (Kelly, 2004; Stansbury, Mathewson-Chapman & Grant, 2003) et la préservation du sens préalable d'une masculinité socialement construite. L'étendu de cette masculinité en acquérant une nouvelle plasticité se déplace de l'intérêt de la maintenance d'une vie sexuelle en faveur d'un plus haut niveau de santé physique et mentale. Ce sont autant d'efforts personnels pour augmenter les possibilités de la survie à la maladie (Arrington, 2003) que de stratégies pour transcender les limitations et modifications qu'elle apporte (Zanchetta, 2001).

La littérature scientifique qui corrobore l'importance des idées évoquées par les concepts de force, de rigidité et d'endurance a été reprise dans un sens élargi aux divers domaines de la vie masculine et a inspiré la proposition méthodologique menant à la création d'une image inductrice qui puisse rendre compte de ces mêmes éléments. La métaphore que soutient l'idée de l'arbre comme image organisatrice des éléments périphériques de la représentation du cancer de la prostate ancrée dans les expériences vécues se présente comme suit:

- Les racines=la partie cachée de l'arbre mais dont le vie dépend. Elles sont ici associées selon l'expression consacrée à la "racine" du mal, ici au cancer de la prostate.
- Le tronc= à la fois la sustentation et le point de départ des différentes voies. Il est ici associé au diagnostic du cancer de la prostate.
- Les branches=c'est l'avenir de l'arbre, c'est elles qui définissent l'architecture, l'équilibre, et l'esthétique de l'arbre. Elle représente ici les événements majeurs (partager le diagnostic avec la famille, faire un

choix stratégique face aux thérapeutiques, affronter la frustration et redéfinir les priorités de vie).

- Les feuilles=permet d'identifier l'état de santé général de l'arbre. C'est par les feuilles que l'arbre se renouvelle, respire, se régénère. Ici chaque feuille est une idée synthèse.

L'arbre ainsi conçu, devient un outil propre à capter la représentation du cancer de la prostate. Il permet d'organiser les idées et les sentiments vécus au cours de la maladie comme autant d'empreintes laissées par l'expérience. Il s'agit de provoquer un rappel des vécus et de stimuler l'émergence des idées principales encadrées par une structuration ample et riche en matière de signification culturelle de l'existence masculine. L'arbre dans un sens élargi signifie une entité que reprend la co-existence entre l'homme, sa maladie, et son histoire de vie. L'arbre est proposé aux participants en leur suggérant de représenter leurs expériences avec le cancer de la prostate par la consigne suivante:

Maintenant, imaginez un arbre. Le cancer est sa racine. Complétez le tronc de cet arbre avec l'idée la plus importante que vous avez eu après l'arrivée de cette maladie dans votre vie. Organisez les quatre branches représentant des moments précis de votre expérience en complétant les cinq feuilles de chaque branche avec les principales idées que vous eu a ces phases.

PROFIL DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE PILOTE

L'étude pilote a été menée aux mois de juillet à octobre 2003 ayant pour but l'expérimentation d'une guide d'entretien et de la stratégie d'analyse de données. Dans cette étude 9 hommes ont participé. Tous étaient membres d'un groupe de soutien de cancer de la prostate en Ontario. Ces participants éduqués, professionnels, issus de classe sociale moyenne à haute, âgés entre 64 à 80 ans ont déclaré avoir vécu environ 6 ans avec la maladie et un temps moyen de 3 ans après le traitement médical. Leurs appartenances ethniques ont été définies à partir des pays de naissance de leurs parents. Nous avons ainsi des individus dont les parents étaient nés en Angleterre, Irlande, Écosse aux États-Unis, en Suisse, Allemagne, et au Canada.

LES FORCES ET LES LIMITES POSSIBLE DE L'UTILISATION DE L'IMAGE SYNTHÈSE

L'analyse critique des résultats de l'expérimentation du guide d'entretien et de l'image synthèse nous permet dire qu'une fois comprise l'idée de l'arbre et le but du diagramme, les participants ont démontré une certaine aisance pour choisir de mots plus significatifs de leurs idées. Deux participants n'ont pas

conclut l'entretien en raison de leur fatigue physique. Ils ne sont, donc pas arrivés à la partie qui concernait l'image. Sept répondants ont réussi à remplir les feuilles sans difficulté mais l'utilisant à leur façon. La moyenne de remplissage pour chaque branche est la suivante: branche 1 : 4 idées; branches 2 et 4 : 3 idées, et branche 3 : 2 idées. Tous ont pris quelques minutes pour réfléchir avant le remplissage et ils ont corroboré que l'arbre était une image facilitante pour restituer les expériences qu'ils avaient vécus au décours de la maladie.

Quant à l'analyse des données collectées au moyen de l'image inductrice, il nous a été possible d'éclairer d'autres données recueillies par les mots inducteurs car l'arbre permet de mettre en contexte les idées et les sentiments. Cet éclairage redonne du sens aux données collectées avec les mots inducteurs. En plus, en répondant à l'évocation, des informations nouvelles qui n'avaient pas été verbalisées préalablement au cours de l'entrevue ont émergé.

Enfin, nous avons identifié la possibilité d'une certaine désirabilité sociale comme une de possible limites, manifestée par exemple dans le remplissage complet de toutes les feuilles de l'arbre. En conséquence, il existe un péril à la fonctionnalité et l'adéquation de l'instrument de collecte de données, conçu justement pour libérer les participants des confinements d'un outil du type question/réponse et permettre à la fin, le libre flux de l'information et des idées. La réflexion et le raffinement de l'outil se poursuivront face à nos observations, comme le besoin pour certains répondants d'informations additionnelles ou l'interprétation du temps pris pour finir le remplissage sont pour l'instant difficile à imputer à l'outil « image inductrice » ou à d'autres aspects de l'enquête. Finalement, la validation de l'image inductrice comme outil, devra se poursuivre dans une étude ultérieure.

CONCLUSION

En dépit de ces possibles limites, nous considérons néanmoins, au vu des forces apparues, que l'image de l'arbre comme outil pour provoquer les idées qui ont soutenu l'évolution de la représentation sociale du cancer de la prostate dans l'échantillon d'hommes de cette étude pilote, tout au long de la trajectoire du cancer de la prostate, s'est révélée un outil fonctionnel, stimulant, simple tout en permettant également une interaction amicale au moment de dispenser les informations relatives à l'outil et au cours de la collecte des données.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2001). Les représentations sociales: Aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. (2e éd.) (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.

- Addis, M. & Mahalik, J. (2003). Men, masculinity, and the context of help seeking. *American Psychologist*, 58, 5-14.
- Arber, S. (2004). Gender and physical health. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 5960-5965.
- Arrington, M. (2003). I don't want to be an artificial man: Narrative reconstruction. *Sexuality & Culture*, 7, 3-58.
- Chapple, A., & Ziebland, S. (2002). Prostate cancer: Embodied experience and perceptions of masculinity. *Sociology of Health & Illness*, 24, 820-841.
- Courtenay, W. (2003). Key determinants of the health and well-being of men and boys. [En ligne]
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0PAU/is_3_2/ai_106327746/print (Page consultée le 17 décembre 2004).
- Dahn, J., Penedo, F., Gonzalez, J., Esquiabro, M., Antoni, M., Roos, B., & Schneiderman, N. (2004). Sexual functioning and quality of life after prostate cancer treatment: Considering sexual desire. *Urology*, 63, 273-277.
- Drummond, M. (2003). Retired men, retired bodies. *International Journal of Men's Health*. [En ligne].
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0PAU/is_3_2/ai_112021799/print. (Page consultée le 17 décembre 2004).
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. Dans C. Guimelli (Ed.). *Structures et transformations des représentations*. (pp.139-141). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Guimelli, C. (2001). La pratique infirmière: Pratiques et représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. (2e éd.) (pp. 83-107). Paris: Presses Universitaires de France.
- Guimelli, C. (1993). Locating the central core of social representations: Towards a method. *European Journal of Social Psychology*, 23, 555-559.
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. Dans *Psychologie sociale* (sous la direction de S. Moscovici). Le psychologue. Paris: PUF.
- Kelly, D. (2004). Male sexuality in theory and practice. *Nurs Clin N Am*, 39, 341-356.
- Martin Sanchez, M.-O. (2004). *Concept de représentation sociale*. [En ligne].
http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html (Page consultée le 20 novembre 2004).
- Nicholas, D. (2000). Men, masculinity, and cancer: Risk-factor behaviours, early detection and psychosocial adaptation. *Journal of American College Health*, 49, 27-33.
- Sabo, D. (1999). *Understanding men's health: A relational and gender sensitive approach*. D'Youville College. Harvard Center for Population and Development Studies. Working Paper Series, 99,14

- Stansbury, J., Mathewson-Chapman, M., & Grant, K. (2003). Gender schema and prostate cancer: Veteran's cultural model of masculinity. *Medical Anthropology*, 22, 175-204.
- White, A., & Johnson, M. (1998). The complexities of nursing research with men. *International Journal of Nursing Research*, 35, 41-48.
- Zanchetta, M., Cognet, M., Aoki, D., Xenocostas, S., Talbot, Y., Upshur, E. (2004, novembre). *Familial values within ethno-cultural backgrounds tailoring essential ideas about prostate cancer: Time + urgency + effectiveness....A challenging equation*. Affiche présentée à la conférence internationale Quality-assured Health Care and Health Promotion for Migrants and Ethnic Minorities. Amsterdam.
- Zanchetta, M., Wildfong, D., Cognet, M., Xenocostas, S., Aoki, D. & Talbot, Y. (2004). *Multicultural ideas about prostate cancer: What is a truly Canadian portrait?* Manuscrit soumis pour publication.
- Zanchetta, M. (2001). *Older men's self-reported levels of functional health literacy and the process of constructing strategies to live and deal with prostate cancer-related information within their natural environments: A qualitative model*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Margareth Zanchetta est titulaire d'un doctorat en sciences infirmières et professeure assistante de Queen's University - School of Nursing, Kingston, ON. Ses intérêts de recherche incluent l'alphabétisation fonctionnelle en santé, éducation pour la santé de populations socialement marginalisées, cancer de la prostate, représentations sociales du cancer et modélisation qualitative.

Marguerite Cognet est titulaire d'un doctorat de sociologie, professeure associée au département de communication de l'UQAM, et chercheure de l'équipe METISS (CSSS Côte-des-Neiges et chercheure affiliée au CEETUM. Ses intérêts de recherche sont la techniques d'analyse diachronique par videoretroaction et entrevues d'explicitation dans le travail social, les pratiques et les représentations relatives aux prestations de soins de santé et des services sociaux aux immigrants et aux groupes ethniques, et les questions de racisme et de discrimination dans les soins aux personnes immigrantes et ethnicisées.

Spyridoula Xenocostas est titulaire d'une maîtrise en anthropologie médicale. Elle occupe le poste de directrice des activités de recherche et de formation au CLSC Côte-des-Neiges, Montréal, QC. Rapports de culture etrapports de pouvoir; santé, ethnicité, migration, genre et religion, formation interculturelle-intégration des connaissances recherche/pratique sont ses principaux intérêts de recherche.

Le journal de bord du chercheur

Colette Baribeau

OBJECTIFS

Cet article fait suite à une communication dans le cadre du colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 26 novembre 2004 et qui portait sur « L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence ».

Je vous propose une réflexion sur le journal de bord du chercheur afin, me semble-t-il, d'approfondir et de nuancer cette instrumentation. Je présente, à cette fin, les raisons qui m'ont poussée à me questionner sur la nature et la fonction de cet instrument. En traçant un bref historique de l'utilisation du journal de bord et en colligeant les propos de certains chercheurs contemporains qui ont traité cette question, j'avance tout d'abord une définition provisoire dont je déploie par la suite les exigences méthodologiques et scientifiques selon trois approches : le courant anthropologique, la *grounded theory* et les approches étudiant les pratiques réflexives.

ÉMERGENCE DE LA QUESTION

Je distingue trois motifs qui m'ont amenée à me questionner sur le journal de bord; premièrement, je me permets d'objectiver pour vous ma pratique personnelle en tant que chercheuse en qualitatif. Deuxièmement, je reviens aux principaux discours sur la scientificité en notant la place accordée au journal de bord comme instrument de collecte de données dans le cadre de la triangulation des données; je termine par une brève recension de certains écrits de chercheurs concernant cette question.

Pratique personnelle

Tout d'abord, il importe de préciser, particulièrement pour les jeunes chercheurs, qu'il est difficile et astreignant de tenir un journal de bord. Pour ma part, lorsque

je jette un regard rétrospectif sur ma façon de colliger les données, j'observe le recours à des formes variées d'écriture, selon les types de documents : j'annote les procès-verbaux de réunions dans la marge, je colle des billets auto-collants sur les documents annotés et dans les ouvrages où j'ai trouvé des idées intéressantes; les entrevues sont abondamment annotées, surlignées avant d'être traitées sur N'Vivo; j'utilise souvent des fiches de formats et couleurs variés; je recours à des cahiers où je note, à la volée, des mini rapports suite à des rencontres de *debriefing* à la suite de réunions houleuses ou d'observations sur le terrain. Force m'est donc de constater à la fois la diversité des types de prise de notes ainsi qu'un flottement dans sa systématisation. Force m'est aussi de constater que je n'ai jamais fait appel à ce type de corpus dans le traitement des données; certes, ce que je pourrais qualifier *d'entours* des entrevues est intuitivement pris en compte dans l'analyse (de la même façon que le sont les impressions, les images de l'entrevue elle-même qui demeurent en mémoire et remontent à la surface lorsque je lis la transcription des échanges).

J'ai dispensé, pendant plusieurs années, les séminaires de recherche en qualitatif. Je suis fréquemment revenue sur la nécessité (souvent laborieuse) de prendre des notes de terrain; toutefois, je suis restée passablement silencieuse et ambiguë sur ma propre pratique, me refusant de suggérer à des jeunes chercheurs de suivre mes traces. Il me semblait que des précisions méthodologiques claires s'avéraient plus intéressantes pour eux que mes trucs du métier parfois désordonnés ou décousus (quoique, à ma décharge, j'ajouterais souvent pertinents et personnels à ma démarche de recherche).

Le discours sur la scientificité

Je vais revenir plus en détail sur cet aspect de la question; toutefois, je note ici que le journal de bord du chercheur est mentionné dans presque chaque ouvrage méthodologique; des liens sont aussi faits avec les critères de scientificité et la triangulation instrumentale. Ces liens sont toutefois rarement explicités.

Le journal de bord aidera le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne (...) Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site. (Mucchielli, 1996 : 116)

Les écrits des chercheurs

La lecture de thèses et d'articles scientifiques me permet de constater que le journal de bord est très souvent mentionné comme un instrument permettant la triangulation des données et assurant la qualité de la recherche. Les données recueillies par Lorraine Savoie-Zajc, et rapportés dans le cadre d'une communication à l'ARQ traitant des critères de scientificité dans les articles scientifiques, vont dans le même sens; la chercheuse note que, dans de nombreux cas, les chercheurs mentionnent que le journal de bord a été un instrument de collecte de données et que son utilisation peut assurer la triangulation des données.

Toutefois, à ma connaissance, aucune mention n'en est faite dans l'analyse ou encore dans la discussion des résultats de recherche, les chercheurs se restreignant aux données issues des entrevues et des observations sur le terrain, par exemple.

Il faut toutefois noter que, dans les ouvrages méthodologiques, l'auteur illustre parfois d'extraits de journaux de bord les paragraphes où l'instrument est expliqué. On y retrouve surtout des données descriptives (événements qui ont marqué le chercheur lors d'observation sur le terrain).

DÉFINITION PROVISOIRE

Je propose, pour amorcer le travail de réflexion, cette première définition. Vous constaterez qu'elle est tronquée de sa fin, intentionnellement.

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de...

Je reprendrai cette définition au terme de mon article et, compte tenu de mon propos, j'y ajouterai un but duquel découleront les exigences de rigueur.

UN PEU D'HISTOIRE

Rapidement, je veux retracer l'origine des traces écrites laissées par les premiers qui ont voulu faire œuvre scientifique. J'y distingue trois sources :

- Les journaux de voyage et les récits de marine
- Les carnets d'observation en science
- Les récits, autobiographies, correspondances diverses (dans l'ordre du « témoignage »).

Les journaux de voyage

On se rappelle facilement les journaux que tenaient les premiers explorateurs du Nouveau Monde : Samuel de Champlain, très bon cartographe et dessinateur, illustre ses découvertes. On peut voir des dessins des premières habitations, des animaux inconnus, de la vie traditionnelle des Indiens. Les journaux des capitaines de marine sont aussi connus; ceux des missionnaires, des grands voyageurs constituent des documents précieux et souvent uniques sur les façons de vivre à certaines époques. Ces documents constituent une très grande partie du matériel sur lequel se penchent les historiens.

Carnets d'observation en science

Ce dessous, j'ai extrait de l'ouvrage de Roy, *L'astronomie et son histoire*, une illustration intéressante des. On se souvient que les carnets de Galilée comportent de nombreuses observations de Jupiter; l'astronome y consigne méticuleusement les déplacements des satellites de la planète au fil des jours. Il en est de même des dessins du frère Marie-Victorin dans sa *Flore laurentienne*; ils sont faits avec minutie et détails pour permettre de bien distinguer les plantes.

Les récits autobiographiques, les correspondances diverses

J'ai pu constater l'intérêt porté, tout particulièrement par les historiens, aux correspondances et aux récits autobiographiques. Des gens ordinaires, sans une visée scientifique, ont méticuleusement consigné les faits quotidiens, les menus gestes, la vie traditionnelle d'une époque. À partir de ces témoignages, on peut retracer la vie dans les écoles de rang, la difficile intégration d'immigrants aux sociétés d'accueil ou encore la vie des femmes dans les communautés religieuses.

Ce rapide tour d'horizon me permet de constater qu'on note systématiquement depuis longtemps et ce, pour diverses raisons que je condense sous trois aspects :

- Découvrir, comprendre, expliquer;
- Rappporter, faire savoir;
- Témoigner, ne pas oublier, partager (aspect plus intime, singulier).

Restreignons cependant les propos au champ scientifique pour lequel nous écrivons. Je garde toutefois à l'esprit ces trois visées générales. Quels sont les outils dont dispose le chercheur pour consigner ses données?

La méthode scientifique

Deux traditions se partagent le champ méthodologique. D'une part, une tradition quantitative où les principaux instruments de collecte de données concernent les cahiers de laboratoire, les rapports ou les notes de recherche (souvent agrémentés de statistiques et d'analyses). D'autre part, une tradition qualitative où les instruments retenus concernent davantage les notes de terrain, le journal de bord, le journal de pratique réflexive, les mémos.

Le journal de bord est souvent mentionné comme instrument, essentiel ou accessoire, pour consigner les données. Je retiens trois grandes sources auxquelles on peut rattacher la plupart des écrits : le courant anthropologique (*field notes* ou notes de terrain) le courant de la théorisation ancrée (mémos) et les journaux de pratique réflexive.

Il est bien évident que je vais, dans le cadre de cet article, circonscrire mon propos à la tradition qualitative. Je vais tout d'abord reprendre les définitions générales du journal de bord et des notes de terrain afin d'en souligner les similitudes et les points singuliers. Par la suite, j'approfondirai les trois instruments que je viens de mentionner, à savoir les *field notes* (ou notes de terrain) dans le courant anthropologique, les mémos dans le courant de la théorisation ancrée et, pour terminer, les journaux de pratique réflexive.

PRESCRIPTIONS GÉNÉRALES

Dans son dictionnaire des méthodes qualitatives, Mucchielli (1996) consacre deux entrées différentes pour ces instruments. À la lecture comparée, je suis frappée par la similitude des propos. Au point où le journal de bord de Malinowski, anthropologiste réputé, est cité comme illustration d'un journal de bord de chercheur, c'est-à-dire, selon lui, une façon de « consigner les événements de ma vie par ordre chronologique. » (Mucchielli, 1996 :116)¹.

La structure des deux instruments est la même : les notes sont à la fois théoriques, méthodologiques et descriptives. On leur adjoint des notes de site regroupant des données davantage d'ordre socio-démographique. On pourrait résumer les propos en disant :

- L'utilisation de ces instruments permet une description riche et continue des événements (quels qu'ils soient et qu'elle qu'en soit la nature);
- La visée générale est d'établir des relations entre les données colligées, la théorisation formelle ou informelle qui en émerge, l'analyse qui est faite et le compte rendu qui en est présenté;
- Une grande variété d'informations s'y retrouve;
- La question de leur accessibilité n'est pas mentionnée bien que la lecture m'amène à penser que leur usage est restreint à un nombre limité de personnes, engagées dans la recherche.

QU'EN DISENT LES MÉTHODOLOGUES?

Entrons maintenant au cœur des grandes traditions de recherche et voyons plus en détail les instruments que chacune propose pour conserver « la mémoire vive » de la recherche. Je commencerai par la tradition anthropologique et j'utiliserai, dans la recension des auteurs anglais, les termes en anglais tels qu'ils sont proposés, sans chercher à faire des liens avec les équivalents français. J'ai pu remarquer en effet que les auteurs francophones utilisent des termes différents et mon but est davantage de présenter chaque auteur.

Anthropologie

Une première constatation : tous les auteurs qui traitent de la méthode font une large place aux notes de terrain. J'ai retenu, du côté anglais, les travaux de Lofland et Lofland, de Spradley, de Schatzman et Strauss et de Burgess. Du côté franco-qubécois, je m'attarderai aux travaux de Deslauriers et Laperrière.

Certes, j'aurais pu explorer plus à fond la tradition française, mais l'ensemble recensé m'a paru présenter tellement d'unité et les références aux écrits français sont si fréquents que j'ai décidé de passer outre.

Les travaux de J. Lofland et L.J. Lofland ont débuté en 1971; c'est toutefois l'un de leurs derniers écrits que j'ai utilisé à savoir : *Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis*. Ils consacrent tout un chapitre (le 5) à l'enregistrement (au sens large) des données (*logging data*). Dans ce chapitre, ils font une distinction entre l'instrumentation utile lors d'entrevues et celle à laquelle le chercheur peut avoir recours lorsqu'il travaille sur le terrain.

À propos de l'entrevue, Lofland et Lofland proposent d'avoir recours à deux types d'inscription : les *facesheets* (données factuelles; sociodémographiques) et les *post-interview comment sheets*; celles-ci sont du domaine du privé et concernent les réactions du chercheur à la suite de l'entrevue, ses émotions, ses difficultés, ses intuitions ou ses réflexions personnelles.

À propos de l'observation sur le terrain, les chercheurs proposent une grande variété de façons à la fois de mettre l'esprit du chercheur en éveil et de faciliter la consignation des données.

- Les *mental notes*, sorte d'activités d'éveil, permettent au chercheur de se préparer à une situation, de se remémorer le contexte général de l'événement au moment où il s'est déroulé.
- Les *jotted notes* (ou notes en vrac pourrait-on dire) sont des notes prises à la volée, sur des mini-tablettes, des mots, des intuitions fugaces, des bouts de phrases qui paraissent significatifs. Lofland et Lofland conseillent de les consigner discrètement ou officiellement (souvent l'observé/écouté attend de vous une marque d'attention et ceci pourrait témoigner de votre intérêt).
- Les *fuller jottings* sont des notes plus extensives, plus élaborées.
- Les *full field notes* sont analogues aux notes descriptives traditionnelles auxquelles sont ajoutées des notes analytiques et interprétatives. Les chercheurs suggèrent de les intégrer aux notes de terrain tout en les distinguant par des marqueurs. Ils font aussi mention de notes personnelles où sont consignés les émotions, les impressions, les réactions spontanées ou encore les biais repérés.

Notons pour terminer que Lofland et Lofland mentionnent que :

Field notes are typically quite private documents or at least accessible only to your trusted friends, as in most team observer situations [...] since your notes will *never* be public documents, you can *write on*. (1984 :67)

Les travaux de Spradley constituent une référence dans le domaine de l'observation participante. Leur ouvrage consacre plusieurs pages aux différentes façons de consigner les données en ethnographie. Davantage pratique, le guide publié en 1980 consacre le septième chapitre à cette question. Spradley place d'emblée sa visée :

There are several different kinds of fieldnotes that makeup an ethnographic record. Every ethnographer develops a system for organizing a field and field notebook. The following suggested

format reflects the organization I have found most useful.(1980 : 69)

Spradley propose quatre types de notes de terrain.

1. Les *condensed accounts*: ce sont les notes prises immédiatement après l'observation. Elles se situent dans l'immédiateté.
2. Les *expended accounts*: qui sont des notes qui se combinent aux toutes premières collectes de données. Elles concernent des détails de verbatim, des faits concrets, des gestes fugaces observés. L'auteur suggère de noter ces événements même si cela se répète, car cela permet de voir émerger des configurations.
3. Le *fieldwork journal* où sont notées les expériences, les idées, les peurs, les erreurs, les confusions, les situations problématiques. Ceci constitue le côté personnel du travail de terrain et concerne davantage le domaine affectif. Spradley conseille de dater toutes ces inscriptions.
4. Le *analysis and interpretation notes*, sortes de notes théoriques qui concernent intuitions, les généralisations, les analyses des situations sociales, les interprétations.

Dans leur ouvrage sur la recherche sur le terrain, Schatzman et Strauss ont élaboré, dès 1973, les précautions à prendre pour garder en mémoire les événements importants qui se déroulent au cours d'une recherche.

What our researcher requires are recording tactics that will provide him with an ongoing, developmental dialogue between his roles as discoverer and as social analyst. (1973 : 94)

Ils distinguent très clairement trois types de notes : *observational notes*, *theoretical notes* et *methodological notes*, distinctions qui seront constamment reprises. Ils y ajoutent les *analytic memos* qui concernent les inférences qui mènent à la théorisation et les rapports d'entrevues où l'on retrouve les données sociodémographiques.

Selon Schatzman et Strauss, le but de ces notes est de structurer la créativité et de faciliter la mémorisation. Pour ces anthropologues, ces notes sont du domaine privé ou accessibles à des collègues proches, car beaucoup d'informations sont confidentielles. Le chercheur ne doit pas être censuré; il peut coucher sur papier ses idées les plus folles et ses pensées intimes; il doit avoir la liberté dans l'interprétation, dans les inférences ou les suppositions qui émergent à son esprit (1973; 97-98).

En 1982, Burgess édite chez Allen & Unwin un ouvrage général sur la recherche sur le terrain où il reprend sensiblement toutes les balises fixées antérieurement. La septième section, rédigée par Burgess lui-même, est consacrée à l'enregistrement des données et aux *field notes*. Fait intéressant : pour la première fois, il est explicitement fait mention du caractère **public** de certaines inscriptions. Burgess mentionne en effet,

Until relatively recently few researchers gave direct access to their field notes, diaries, journals, letters, interview transcripts and documents, yet these provide the basic data with which the

field researcher works. The result has been that readers of field studies could never be sure what kind of material was initially recorded in the researchers's notebook. However, developments in data analysis [...] have meant that actual situations recorded in field notebooks have found their way into the final analysis. [...] In these circumstances, researchers have to consider what data to select and record, when to record it and how to record it.

Burgess n'innove pas tellement et il se contente de reprendre telles quelles les grandes catégories mises de l'avant par ses prédécesseurs, à savoir, *substantive field notes*, *methodological field notes* et *analytic field notes*.

Au Québec, deux auteurs ont plus spécifiquement écrit sur cette question et leurs travaux sont à la source d'un ensemble de précautions méthodologiques que l'on retrouve dans la plupart des manuels de méthodologie. Il s'agit de Jean-Pierre Deslauriers et de Anne Laperrière. Leurs travaux s'inscrivent dans cette tradition que nous venons de décrire.

Deslauriers (1991), dans son ouvrage consacré à la recherche qualitative, cite comme source de sa réflexion les travaux de Lofland, (1971) et de Schatzman et Strauss, (1973) qui lui semblent, après expérience, d'une grande utilité. Il retient trois types de notes.

Les *notes descriptives* qui concernent les données de recherche, les observations, la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. Trois composantes doivent s'y retrouver : le lieu, les acteurs, la description des événements et des activités. Le tout peut être agrémenté d'images, d'illustrations, de diagrammes ou de photos. On y retrouve aussi les pensées, les sentiments, les impressions, les émotions du chercheur lui-même. Le but de ce type d'inscription est de comprendre son propre état d'esprit lorsque la rédaction du rapport devra être faite. Pour lui, les notes descriptives s'apparentent au journal de bord.

Les *notes méthodologiques*, comme le nom l'indique, condensent les opérations tentées ou planifiées, les événements relatifs aux choix des sites, les problèmes rencontrés, les modifications apportées au devis de recherche et les critères des choix qui ont été faits, les solutions envisagées ou encore les réaménagements de canevas d'entrevue. Il s'agit en quelque sorte de l'histoire méthodologique du projet. Dans cet esprit, elles président à la rédaction de la partie méthodologique du travail de recherche.

Les *notes théoriques* concernent la recherche de sens, de cohérence des observations faites, les interprétations, les déductions, les conclusions. Elles font état des questions et des explications, des liens, des opinions contrastées, des réflexions; elles peuvent être des parties d'analyses ou des essais pour tester des modèles théoriques. Le chercheur y fait des liens avec ses lectures. Dans cette visée, elles sont un support à l'analyse et s'avèrent très utiles lors de la présentation et de la discussion des résultats.

Anne Laperrière (1992) reprend sensiblement les mêmes catégories, tout en les réaménageant, leur ajoutant certaines précisions; la chercheuse établit des liens explicites avec les critères de scientificité. Elle distingue deux types de notes.

Les *notes descriptives* qui concernent l'enregistrement des observations sur le terrain; ces dernières sont concrètes, neutres, souvent énoncées dans les mots des acteurs. De ce fait, elles s'apparentent à des comptes rendus.

Les *notes analytiques* sont de quatre ordres. Laperrière y distingue :

- Les mémos qui concernent les intuitions, les réflexions analytiques transcrites sur le vif;
- Les notes théoriques, centrées sur l'émergence de la théorie (tout comme précisé par Deslauriers);
- Le journal de bord où sont consignées les réflexions personnelles du chercheur concernant divers aspects de la recherche, son intégration dans le milieu, ses réactions personnelles aux situations;
- Les notes de planification (ou notes méthodologiques) : observations, lectures, recherches, analyses, contacts et corrections à faire.

Laperrière précise que les notes de terrain assurent la validité des données, car elles donnent accès aux données elles-mêmes. En outre, le processus permet de prendre conscience de ses perceptions personnelles et de contrôler les effets produits.

En résumé, nous pouvons affirmer que la tradition anthropologique nous propose certains types de notes en précisant clairement leur triple visée descriptive, méthodologique et théorique ou analytiques.

Le journal de bord ou de terrain est un instrument essentiel, à l'usage du chercheur lui-même, où il inscrit ses réactions, ses émotions, ses expériences, etc. Ce type de données est du domaine privé. Des liens assez ténus sont tissés avec les critères de scientificité.

Nous pourrions ajouter que nous sommes davantage devant un aperçu des trucs du métier, centré sur une visée descriptive, pour parer aux errances subjectives du chercheur et aux défaillances de sa mémoire. Il s'agit donc, selon moi, de précautions pour assurer à la fois la validité interne et externe des données recueillies.

La grounded theory

Après avoir fait ce rapide survol de l'instrumentation proposée en recherche sur le terrain, je vous propose de considérer une autre tradition de recherche qui, elle aussi, s'est longuement attardée à la consignation des données et qui a développé une instrumentation spécifique à ses objectifs.

La *grounded theory*, ou théorisation ancrée ou analyse par théorisation, concentre la consignation des données sous un seul chapeau, à savoir la rédaction de mémos qui accompagne tout le processus de recherche. Les mémos ont à la fois une visée descriptive, analytique et interprétative; dans l'esprit de Charmaz, (2005) et de Strauss et Corbin (1994) ; à ce titre, ils font partie intégrante des

données et de ce fait, peuvent être traités comme des données. Le chercheur peut donc les coder, les traiter par d'autres mémos, les intégrer dans ses analyses.

Les mémos doivent être intégrés à tous les moments de la recherche; ceci découle évidemment du processus récurrent de la *grounded theory*. De nombreuses précisions techniques sont données quant à leur forme (de nature plutôt informelle) ou leur style ou leur longueur (qui doivent s'adapter au contexte et au moment de la recherche). Guilleminette (2005) précise que

Ces mémos documentent l'analyse et fournissent des explications sur les choix du chercheur pour des concepts, des relations entre les codes, des épisodes d'échantillonnage théorique, etc. (Charmaz, 1983; Pidgeon, 1991). Il peuvent aussi documenter l'évolution de l'élaboration théorique expliquant, par exemple, comment le recours aux écrits scientifiques a été réalisé ou comment les idées préconçues du chercheur ont été mises entre parenthèses (Charmaz, 2004; Schreiber, 2001).

Dans ce sens, ils s'apparentent à la fois aux notes méthodologiques et aux notes théoriques telles que proposées en anthropologie.

Souvent ce type de consignation de données est repris à propos d'approches sensiblement analogues à la *grounded theory*, vraisemblablement à cause de leur versatilité, mais aussi parce qu'ils s'intègrent facilement au traitement des données à l'aide de logiciels, tel N'Vivo, pensé spécifiquement pour ce type d'analyse. Morse et Richard (2002) y font spécifiquement mention dans leur ouvrage sur l'analyse des données qualitatives.

Les adaptations

J'aurais pu qualifier les paragraphes qui suivent de bricolage ou d'emprunts; loin de moi d'appliquer une connotation péjorative à ces deux qualificatifs. Au contraire. Les chercheurs ont souvent recours à des instruments qui se situent dans d'autres traditions de recherche, formalisées différemment; pensons par exemple à ceux qui colligent des données par entrevues. Les ouvrages méthodologiques font souvent référence à des instruments qui s'apparentent à ce que nous venons de décrire.

Miles et Huberman (1991) ont consacré une partie de leur ouvrage aux mémos. Ils reprennent sensiblement les idées de la *grounded theory* en accentuant l'aspect théorique des mémos. Pour eux, le mémo est une opération continue de conceptualisation qui va au-delà de la simple description. Les mémos doivent être classés, codés, rattachés aux analyses ou aux descriptions. Ils servent à évaluer le degré d'adéquation du cadre original et à corriger les faiblesses des plans conceptuels ou méthodologiques.

Jaccoub et Mayer (1997) reprennent à leur compte les trois types de notes, tel qu'énoncé en anthropologie. Selon eux, ces notes peuvent rendre compte des forces et des faiblesses d'une démarche de recherche (idée amenée par Pourtois et Desmet en 1989). Les notes sont intégrées à la démarche d'analyse des données. Quant au journal de bord, il concerne le déroulement de la

recherche et vise la transparence du processus. À la suite de Pourtois et Desmet (1989), Jaccoub et Mayer avance que ces instruments sont essentiels pour contrôler la fiabilité de la recherche et augmenter sa crédibilité. On pourrait ajouter qu'il y a là un passage de critères internes à la recherche à des critères externes.

Le journal de pratique réflexive ou journal de bord

Issu des approches narratives, dans la lignée des récits de vie ou de pratique, le journal de bord est un instrument largement utilisé dans le développement professionnel (Chené, 1995; Desgagné et al., 2001; Holly & McLoughlin, 1989; Huberman et al., 1997; Schön, 1996, Carter, J. et al. 1994).

Holly & McLoughlin (1989) font d'intéressantes distinctions à cet effet et proposent huit fonctions différentes au journal professionnel. On pourrait avancer que ces fonctions recouvrent sensiblement les visées des notes théoriques, méthodologiques et descriptives. Certaines fonctions sont davantage énoncées en relation avec le développement personnel et professionnel et beaucoup d'importance est mise sur l'introspection, l'analyse réflexive, l'exploration de l'univers intérieur de la personne à partir des valeurs et des croyances.

On distingue deux types de données: les données descriptives et les réflexions et les analyses personnelles; mais l'intérêt réside dans l'interaction des deux pôles: la narration (comme en anthropologie) et l'analyse qu'en fait le chercheur (comme en *grounded theory*).

Notons au passage que le journal de bord est un instrument largement mentionné dans les écrits concernant la recherche-action. Il répond sensiblement aux mêmes exigences que celles fixées pour le journal de pratique réflexive, assurant ainsi à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche.

POURQUOI NOTER?

Revenons à cette amorce de description, laissée en place au début de notre texte

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de

et ajoutons-y les buts compte tenu du survol que nous venons de faire :
dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre.

À partir de ces trois buts, il me semble qu'il est préférable de ne pas exiger que les notes de terrain ou que le journal de bord constitue l'outil qui engloberait toutes les possibilités. C'est beaucoup demandé à un seul instrument. On connaît déjà la difficulté de s'astreindre à la consignation de ce type de données (tous les chercheurs le mentionnent); il ne faudrait pas que l'instrument devienne rebutant au point où seuls quelques doctorants compulsifs s'y astreignent. Il faut prendre en compte la faisabilité dans le cadre d'une recherche doctorale afin de pas étouffer le processus, mais plutôt lui donner de la profondeur. Cette étape de consignation de données ne peut être « allégée », ni rendue « joyeuse »; tout chercheur, au retour d'une période d'observation, doit rédiger ses notes de terrain. J'estime en outre que de plus en plus d'insistance sera mise sur la pertinence des résultats de recherche et que les chercheurs devront rendre des comptes non seulement sur le processus de recherche mais aussi sur ses retombées.

Ainsi, je propose de retenir trois types d'instruments : les notes de terrain, les mémos et le journal de pratique de recherche, en resituant chacun dans sa tradition de recherche, en lui attribuant des fonctions spécifiques et en établissant des liens avec les critères de scientificité.

Dans la mesure où les traces écrites (quel qu'en soit le nom) laissées par le chercheur sont utilisées pour appuyer la **qualité** (critères scientificité) de la recherche, il convient que ces traces soient accessibles, qu'elles fassent partie intégrante des données. La discussion sur les critères devra faire place à l'instrumentation retenue et en montrer la pertinence.

QUELS INSTRUMENTS CHOISIR?

Les notes de terrain

Le travail d'explicitation accompli par les méthodologues en anthropologie est remarquable et l'instrumentation est adaptée au type de données recueillies. Je propose de conserver, pour toute recherche recouvrant à des observations (participantes ou non), les notes de terrain. Celles-ci devraient être simples, claires pour le chercheur qui doit les consigner et répondre à l'objectif *de se souvenir des événements*, quelle que soit la nature des événements. Il est clair que, dans la mesure où ces données constituent le corpus même, elles doivent être accessibles selon les réserves habituelles de confidentialité. Ceci n'empêche nullement tout chercheur qui le désire de tenir un carnet personnel où seront consignés ses états d'âme. À la suite de Burgess (1982), nous ajoutons que le chercheur doit alors décider quelles données seront considérées et la façon de les insérer dans le processus de traitement.

Les notes descriptives: comme le suggère Deslauriers (1991) concernent les données de recherche, les observations; la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. Le chercheur peut y ajouter ses réactions personnelles, ses questions.

Les notes méthodologiques: parce qu'elles concernent directement la conduite de la recherche; ces notes devraient être datées, accessibles, documentées; les choix devraient être argumentés et les corrections de trajectoire expliquées de façon à ce que le chercheur puisse en rendre compte dans la rédaction du rapport de recherche.

Les notes théoriques qui pourraient être, s'il y a lieu, réécrites et rendues accessibles pour illustrer l'élaboration des idées, des modèles (aspect conceptualisation).

Quels liens peut-on faire avec la scientificité de la recherche?

Une description détaillée et méthodique est une précaution à prendre pour éviter la variance situationnelle, c'est-à-dire le caractère unique de toute situation qui empêcherait la comparaison. Le chercheur peut ainsi mieux établir des liens entre la problématique et les résultats obtenus; ainsi est assurée la **validité externe** du processus de recherche. On pourrait aussi parler qu'une description fine et minutieuse, au travers de notes de terrain, assure la pertinence ou transférabilité des résultats de recherche.

En établissant des liens explicites entre les données et les analyses au travers des notes théoriques, le chercheur s'assure de la **validité interne** du processus en terme de crédibilité et corroboration. Il s'assure ainsi, même au travers des notes méthodologiques, que des facteurs cachés liés au dispositif d'enquête n'ont pas nuit à la qualité de son travail.

Les mémos

Il conviendrait, selon moi, de réserver les mémos aux recherches en *grounded theory* ou en théorisation ancrée. Ces méthodes sont très spécifiques et ne tracent pas de démarcation entre les aspects théorique, méthodologique et descriptif. De plus, le recours aux techniques d'échantillonnage théorique exige des informations précises sur les choix méthodologico-théoriques effectués. À ce titre, les mémos permettent, *d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste.*

Quels liens peut-on faire avec la scientificité de la recherche?

Les mémos sont ainsi intégrés au processus d'écriture de la recherche; ils en font partie intégrante et assurent la **validité interne** du processus en établissant constamment des liens entre les données et les analyses.

Il n'en demeure pas moins qu'un aspect demeure important : il s'agit de la prise en compte des préférences du chercheur. Tant Glaser que Strauss ont longuement discuté de la question sous l'angle de la suspension des cadres de références, mais il me semble que la question a surtout été considérée d'un point de vue théorique. La **validité externe** (ou certitude, corroboration) devrait être visée par une attention spécifique à l'intégration des mémos dans les corpus des données. Cet aspect demeure encore une question pour moi quant à la façon (instrumentation) de le faire. À première vue, le seul recours aux mémos, tels que

définis, ne me semble pas suffisant, mais j'ignore ce qu'il conviendrait de proposer.

Le journal de pratique de recherche

Il devrait exister deux catégories de journaux. Premièrement, il y a les journaux de pratique qui servent explicitement d'instrument de collecte de données. Ces journaux de pratique permettent *de se regarder soi-même comme un autre*; ils sont accessibles et on en retrouve des traces tant dans la description des données que dans les analyses. Les inscriptions sont traitées au même titre que les données et répondent aux mêmes exigences. On devrait y retrouver le déroulement chronologique de la recherche où s'emboîtent descriptions, analyses, réflexion, décisions. Certaines modalités de traitement des informations peuvent être retenues pour distinguer l'essentiel de l'accessoire et pour classer les données en vue de préparer les analyses et le rapport final.

Deuxièmement, nul ne peut empêcher un chercheur de noter pour lui-même ses émotions, ses réactions, ses questions personnelles dans un carnet. Il s'agit ici d'un outil personnel du chercheur qui appartient au domaine privé.

Quels liens peut-on faire avec la scientificité de la recherche?

Dans la mesure où le journal de pratique permet de voir et d'apprécier les liens entre les données colligées et les analyses effectuées, il assure la **validité interne** du processus de recherche. Il en assure aussi la validité externe puisqu'on y retrouve les traces de la subjectivité du chercheur, de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations. Le journal de pratique de recherche peut, à ce titre, être considéré, en complément avec d'autres instruments tel l'entretien, comme un instrument de triangulation des données et, dans la mesure où des descriptions détaillées et méthodiques sont fournies, il contribue à la **validité externe** du processus de recherche.

CONCLUSION

Ces précisions méthodologiques permettent, je l'espère, de préciser ce type d'instrumentation appelé **journal de bord**. On a pu noter que de nombreuses pistes ont été ouvertes afin de consigner un certain type de donnée en recherche qualitative. Je reviendrais une dernière fois sur notre énoncé de départ, cette fois-ci en la modifiant légèrement pour élargir sa portée :

Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les

lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche.

Ce processus de consignation ne doit pas « étouffer » le processus de découverte : il est là pour le soutenir et en assurer la qualité. Tout chercheur, quelle que soit la méthode à laquelle il recourt, doit à la fois en justifier la pertinence par rapport aux objectifs mais aussi justifier ses emprunts et documenter ses choix méthodologiques.

NOTES

1. On peut retrouver dans Burgess (1982: 200) des extraits fort intéressants du journal de Malinowski titré *The diary of an anthropologist*.

RÉFÉRENCES

- Burgess, R.G. (1982). Keeping field notes. Dans R.G Burgess (ed). *Field research: A sourcebook and field manual*. London: Allen & Unwin.
- Carter, J. et al. (1994). *Competence-based approaches to professional development: newly qualified teacher and mentor perspectives*. Wandsworth : LEA.
- Chené, A. (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1). 39-56.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans N.K Denzin, & Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (507-535). Thousand Oaks : Sage.
- Desgagné, S., Gervais, S., & Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique: son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beaudesne, S. Martineau, & M. Tardif (Dir). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (203-223). Sherbrooke : CRP.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill La Chenelière.
- Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat. Doctorat-réseau des Universités du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Holly, M. L., & McLoughlin, C. S. (1989). Professional development and journal writing. *Dans* M. L. Holly, & C.S. McLoughlin (Éds). *Perspectives on teacher professional development* (259-283). London : Falmer.
- Huberman, M. A., Thompson, C. L., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. *Dans* B. J. Biddle, T. L. Good, & I.F. Goodson (Éds). *International Handbook of Teachers and Teaching. Volume I* (11-77). Boston : Kluwer Academic.
- Jaccoub, J., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. *Dans* J. Poupard et al. (Dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. *Dans* B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale. De la problématiques à la collecte des données* (2^e éd.) (259-271). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lofland, J., & Lofland, L.H. (1984). *Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis* (2^e éd.) Belmont: Wadsworth.
- Mayer, R et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : DeBoeck.
- Morse, J. M., & Richard, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mucchielli, A. (1996). (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pourtois J.-P., & Desmet, H. (1989). Pour en recherche qualitative et néanmoins scientifique. *Réseaux*, 55-57, pp.3-35.
- Savoie-Zajc, L. (2003). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : du discours à la pratique*. Communication prononcée dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative *Regards actuels sur les critères de scientificité*. Trois-Rivières, 28 novembre 2003.
- Schatzman, L., & Strauss, A.L. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. *Dans* N. K Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds). *Handbook of qualitative research* (273-285). Thousand Oaks: Sage.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques.
- Schreiber, R.S. (2001). The "how to" of grounded theory: Avoiding the pitfalls. *Dans* R. S. Schreiber, & P.N. Stern (Éds). *Using grounded theory in nursing*. (55-83). New York: Springer.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Colette Baribeau est maintenant, à titre de retraitée, professeure associée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle y a enseigné les cours de méthodes de recherche en éducation tant à la maîtrise qu'au doctorat. Spécialiste en didactique du français, elle s'est toujours intéressée aux questions méthodologiques. Engagée depuis sa fondation dans l'Association pour la recherche qualitative, elle a largement contribué à son essor et à la tenue des activités scientifiques qui ont permis le développement de la recherche qualitative au Québec.

David Aoki, est titulaire d'un baccalauréat en sciences infirmières et infirmier clinicien au Muskoka-Parry Sound Health Unit, Orillia, ON. La promotion de la santé est son principal champ d'intérêt de recherche et pratique.