

# Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?

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

Université du Québec en Outaouais

## Résumé

Le terme « échantillonnage scientifiquement valide » sera d'abord clarifié et les différentes acceptions qu'il peut prendre dans une recherche qualitative/interprétative seront soulignées. Le caractère central d'un échantillonnage dans une recherche et les répercussions des décisions prises à ce moment sur les résultats de la recherche seront ensuite rappelés. Il sera argumenté que selon le cadre méthodologique d'une recherche, des considérations spécifiques pour la constitution de l'échantillon existent. Les aspects éthiques d'une recherche ont aussi une influence sur les décisions prises au sujet de l'échantillon. En conclusion, il sera rappelé qu'une recherche se planifie théoriquement mais qu'elle se vit dans une réalité, celle-ci étant toujours plus riche qu'anticipée, invitant ainsi le chercheur à adopter un comportement flexible et créatif.

**Mots clés :** ÉCHANTILLON, ÉCHANTILLONNAGE, CADRE MÉTHODOLOGIQUE

## Introduction

Avant de s'intéresser aux conditions qui sous-tendent la construction d'un échantillonnage, il convient de s'arrêter aux termes « scientifiquement valide » de la question. À mon sens, une démarche « scientifiquement valide » ne peut être définie dans l'absolu, c'est-à-dire, faisant abstraction des postulats et des cadres épistémologiques partagés par une communauté scientifique qui se reconnaît dans l'exercice et les pratiques de la recherche qualitative/interprétative, dans le cas qui nous intéresse (pour une bonne description de ceux-ci voir le texte de Guba et Lincoln, 1994). Je retiens qu'une démarche scientifiquement valide en recherche qualitative/interprétative est celle qui étudie un objet à partir du point de vue de l'acteur, c'est celle qui considère l'objet d'étude dans sa complexité et qui tente de donner sens à un phénomène, en tenant compte du jeu des multiples interactions que la personne initie et auxquelles elle répond. Une démarche « scientifiquement valide » se veut être cohérente, non seulement au plan épistémologique, mais également aux plans

théorique et technique. Les choix effectués sont justifiés, clairs, ils sont marqués par un esprit ouvert plutôt que partisan. Ils sont guidés non pas par un aveuglement méthodologique mais par une intention de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude. Je partage tout-à-fait la position de Pirès qui écrit « la fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction » (1997, p. 115).

Les considérations qui seront faites dans ce texte doivent ainsi être comprises non pas comme un ensemble de règles rigides qu'il convient de suivre mais plutôt comme des paramètres permettant de guider la réflexion pour la constitution d'un échantillon justifié, dans le cadre d'une recherche donnée.

On pourrait dire, à l'instar de plusieurs auteurs (Cresswell, 1998; LeCompte et Preissle, 1993; Glaser et Strauss, 1967; Pirès, 1997; Schwandt, 1997) dont les idées ont servi à encadrer ma réflexion sur la question de la construction d'un échantillonnage scientifiquement valide en recherche qualitative/ interprétative, que celui-ci possède des caractéristiques générales : il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche. Il est somme toute acceptable et crédible aux yeux des communautés scientifique et professionnelle auprès desquelles les résultats de la recherche seront diffusés.

### **L'échantillon et le processus d'échantillonnage : des définitions de travail**

Pirès voit l'échantillon comme désignant « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (1997, p. 122). Autrement dit l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche. Que vais-je pouvoir apprendre dans cette recherche, que vais-je pouvoir dire de ces résultats, qui qualifient-ils, quelle projection puis-je faire? Quatre questions interreliées qui interrogent à la fois l'intention (vers quoi est-ce que je me dirige, quelles projections pourrai-je faire, qu'est-ce que je veux pouvoir dire, par rapport à quel/s groupe/s?) et les choix d'orientations (quelles décisions prendre pour atteindre mes buts?) de la démarche de constitution de l'échantillon. Poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale car le type d'échantillon retenu va guider,

colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité.

L'échantillonnage constitue, pour sa part, l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon. LeCompte et Preissle (1993) distinguent entre deux actions interreliées par lesquelles tout chercheur passe pour décider de l'échantillon : l'action de sélectionner et l'action d'échantillonner comme tel. L'action de sélectionner réfère, disent-elles, au processus général de décider, de cibler, non seulement l'objet de l'étude, mais aussi l'angle par lequel on souhaite l'approcher. C'est lors de l'opération de la sélection que les balises théoriques et conceptuelles sont utiles, que les considérations pratiques, matérielles et logistiques sont prises en compte. L'opération de sélection va guider, orienter le chercheur dans le choix du/ des sites. L'action d'échantillonner découle ainsi des décisions prises lors de la sélection dans la mesure où le chercheur décidera de faire la recherche soit auprès de toute la « population » (l'ensemble du personnel enseignant des écoles choisies ou tous les cadres des entreprises sélectionnées ou tous les membres d'une association spécifique) ou auprès de sous-groupes d'une population selon des critères qui s'avèrent pertinents théoriquement parlant (le degré de motivation, la réputation d'engagement professionnel, le caractère innovateur et autres) ou des critères contextuels (l'âge, les années d'expérience, le sexe, et autres). Schwandt (1997) résume ces opérations en disant qu'il y a deux types de décisions à prendre dans le processus d'échantillonnage : choisir un site et ensuite échantillonner à l'intérieur de ce site en fonction des considérations avancées précédemment.

### **Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? Des propositions de réponse**

La littérature propose quelques typologies pour permettre à un chercheur qui s'engage dans une recherche qualitative/ interprétative de réfléchir à la nature de l'échantillon qu'il veut constituer, ou aux stratégies sous-jacentes à sa constitution. Une brève revue de la littérature en expose quelques-unes.

Pirès (1997) choisit de traiter le processus d'échantillonnage comme étant une opération par laquelle le chercheur décide d'abord de la pertinence de travailler sur un cas unique (acteur, lieu, événement) ou à partir de cas multiples. L'entrée par le choix du cas (qu'il soit simple ou multiple) est riche car elle souligne le caractère holistique et dynamique, « multi-interactionnel » de l'angle d'approche. Chacune des orientations (cas unique, cas multiples) comporte ensuite ses propres critères et ses propres enjeux. Pirès identifie, pour le choix du cas unique, les critères de la pertinence théorique, la qualité intrinsèque et l'exemplarité du cas, sa valeur heuristique, son intérêt social et

son accessibilité. Dans la situation de cas multiples, deux enjeux sont poursuivis : celui de la diversification et celui de la saturation. Ces deux enjeux guideront le choix des cas. La décision d'opter pour l'un ou l'autre type d'échantillon sera donc effectuée en fonction du but de la recherche et des réponses fournies aux quatre questions citées au point 2.

LeCompte et Preissle (1993) abordent la question de la constitution de l'échantillon en le situant comme une opération stratégique, évolutive. Elles identifient et caractérisent différents types d'échantillon en prenant pour critère de classification les moments de l'étude. Ainsi, elles décrivent un premier ensemble de types d'échantillons qui sont effectués au début d'une étude. Les buts poursuivis par ces formes d'échantillon visent la recherche de représentativité des points de vue (l'échantillon par boule de neige par exemple) ou la volonté d'effectuer des comparaisons (les cas extrêmes par exemple). Le deuxième moment est celui de l'échantillonnage effectué pendant l'étude. Cette deuxième position traduit la volonté du chercheur de vérifier ses interprétations naissantes. Parmi les formes d'échantillon citées, LeCompte et Preissle mentionnent le processus d'échantillonnage théorique défini en 1967 par Glaser et Strauss et sur lequel nous reviendrons plus loin dans le texte.

Miles et Huberman (1994, cités par Creswell, 1998 p. 119) proposent pour leur part un ensemble de critères qui touchent à plusieurs aspects. Le premier aspect souligne l'intention du chercheur face aux cas à étudier (recherche de cas extrême ou déviant ou homogène) visant ainsi comme LeCompte et Preissle le proposaient une comparaison. Miles et Huberman citent aussi comme critère, la construction théorique qui rend opérationnel l'objet d'étude et justifie, théoriquement parlant, l'échantillon (ensemble de critères, de balises théoriques qui permettent d'étayer le choix). Un troisième groupe de critères est d'ordre logistique (l'accessibilité, la facilité d'entrée, le calendrier, les échéances, la disponibilité, les coûts). Ce troisième groupe de critères est implicite chez Pirès et chez LeCompte et Preissle.

On voit donc, chez les auteurs consultés, une tentative de baliser le plus clairement possible différents critères permettant d'encadrer soûplement les pratiques et donner au chercheur des pistes pour réfléchir à la nature de l'échantillon pour en constituer un qui soit le mieux fondé possible. On reconnaît aussi l'existence d'un certain « noyau dur et central » autour des types et des caractéristiques du processus d'échantillonnage intentionnel. On note enfin une entente autour de questions clés pour guider la démarche : qui approcher, quels sont les buts visés, quelles considérations sont à prendre en compte? À ces questions je serai toutefois tentée d'en ajouter deux autres qui sont peu souvent abordées explicitement dans la littérature et qui me semblent

cruciales. Quel est le cadre méthodologique? Quelles sont les précautions éthiques?

Le texte qui suit va reprendre brièvement le qui, le pourquoi et le comment, dimensions bien documentées dans la littérature. Je vais toutefois m'attarder plus longuement sur les deux dernières qui elles sont à peu près absentes du discours théoriques : le lien avec le cadre méthodologique et la dimension éthique.

### ***Qui approcher?***

Le caractère intentionnel du processus d'échantillonnage de la recherche qualitative/ interprétative met le chercheur en position de vouloir approcher « l'acteur social compétent » pour reprendre l'expression consacrée des théoriciens de l'ethnométhodologie. Comment alors déterminer la « compétence » de cet acteur social. À partir de quels critères, quels paramètres le chercheur peut-il sélectionner un/ des groupes, un / des individus qui reflètent une telle compétence? Le point de départ réside dans le problème et la/ les questions de recherche qui clarifient l'objet d'étude ainsi que les acteurs susceptibles de se retrouver au coeur d'une telle problématique. À titre d'exemple, Duchesne (2003) dans sa thèse de doctorat s'intéressait au processus d'engagement professionnel d'enseignantes du primaire. Comment alors sélectionner parmi les milliers d'enseignantes du Québec, celles qui avaient la réputation d'être engagées professionnellement parlant? Elle a d'abord ciblé une Commission scolaire où son entrée serait facilitée (considération liée à la faisabilité). Elle a ensuite préparé une liste de critères permettant de reconnaître les caractéristiques de l'engagement, effectuée à partir d'un modèle théorique de l'engagement professionnel. Elle a pris contact avec les directions d'école de la Commission scolaire ciblée. Ceux-ci ont identifié des personnes et Duchesne a pris contact avec elles. Elle a donc mis en place un processus d'échantillonnage basé sur la réputation (LeCompte et Preissle, 1993), balisé par des critères théoriques.

Il existe des problématiques de recherche pour lesquelles « l'acteur socialement compétent » est difficile à approcher : on pense par exemple à des populations dites vulnérables (victimes d'abus ou de harcèlement, par exemple). Que mettre alors en place pour pouvoir avoir accès au sens qu'elles donnent à leur réalité, à leurs expériences? Il est nécessaire, dans de pareils cas, s'approcher des organismes qui sont en lien avec ces personnes et demander leur avis sur la question.

### ***Quels sont les buts visés : le pourquoi***

Cette deuxième question vise à rappeler au chercheur le caractère stratégique de l'échantillon dans la mesure où, comme je l'ai mentionné en introduction,

on ne pourra interpréter les données qu'en fonction des caractéristiques intrinsèques de l'échantillon. Si mon échantillon est homogène (nommé « cas typiques » par LeCompte et Preissle), je pourrai, lors de la discussion des résultats, dégager une compréhension riche pour un groupe donné d'individus. Si mon échantillon est contrasté (nommé « cas extrêmes » par LeCompte et Preissle), la discussion impliquera une comparaison. La comparaison peut être effectuée à partir de plusieurs types de caractéristiques : socio-démographiques (âge, sexe, années d'expérience et autres); théorique (plus ou moins engagés, plus ou moins motivés, et autres). Le problème et la question de recherche devraient toutefois refléter ces intentions de comparaison et lors de l'interprétation des résultats, on s'attendra à une mise en parallèle des différents sous-groupes de l'échantillon.

***Quelles sont les considérations à prendre en compte : le comment***

Une considération importante est celle du nombre. Combien de personnes vais-je inclure dans mon étude? Cette question est difficile à répondre précisément dans une recherche qualitative/interprétative car il n'y a pas de paramètres statistiques pour nous dire qu'en bas d'un tel nombre le test ne sera pas applicable ou qu'en haut d'un certain nombre, cela ne vaut plus la peine statistiquement parlant. La réponse est souvent arbitraire ou vague, du genre, ça dépend... Le critère de saturation théorique développé par Glaser et Strauss (1967) est certainement utile. On commence aussi à pouvoir baser les décisions sur une forme de « jurisprudence » alors que certains auteurs se sont risqués à associer des quantités aux échantillons requis. Creswell (1998), par exemple, identifie « jusqu'à un maximum d'entrevues avec 10 personnes » pour une recherche phénoménologique ou de 20 à 30 entrevues pour une théorie ancrée. La question du nombre reste cependant arbitraire car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné.

Une deuxième considération est celle de l'intervalle temps. On peut échantillonner des moments de collecte de données. De telles décisions sont basées sur la connaissance des rythmes des organisations et de la planification de leur temps quotidien, hebdomadaire, mensuel, annuel, en fonction de cycles de travail ou d'opération. Par exemple, Freire (2002), dans sa thèse portant sur le décodage que des enfants de 1<sup>ère</sup> année faisaient du climat de classe, a choisi de démarrer sa collecte de données à la sixième semaine du début de l'année scolaire et de la compléter à l'avant-dernier mois de l'année scolaire. Une telle décision était fondée théoriquement parlant. Cette structure de l'échantillon lui a aussi permis de comparer des discours effectués dans des temps différents et

de relever l'évolution et la maturation des enfants à propos de cet objet d'étude pendant une année scolaire.

On peut finalement échantillonner des types d'activités? Duquette (2006), dans sa recherche de maîtrise sur les pratiques d'évaluation de compétences transversales (la collaboration et le jugement critique) par des enseignants du secondaire, a demandé la permission aux enseignants d'observer en classe les activités que ceux-ci avaient planifiées et qui correspondaient aux phases de mise en œuvre de projets pédagogiques : la planification des élèves, la réalisation du projet que les équipes effectuent, le retour sur l'activité au niveau de la classe.

### ***Le cadre méthodologique***

Une dimension qui est souvent occultée dans les textes qui traitent de l'échantillon et du processus d'échantillonnage en recherche qualitative/interprétative est celle des conditions particulières qu'il convient de prendre en compte selon le cadre méthodologique choisi pour la recherche. Peut-on dire que le processus d'échantillonnage est le même qu'il s'agisse d'une ethnographie, d'une ethnométhodologie, d'une phénoménologie, de récits de vie ou diverses autres formes d'approches biographiques, d'une étude de cas, d'une théorie ancrée? Je ne le crois pas! Creswell (1998) a construit son ouvrage autour de comparaisons qu'il établit entre cinq de ces six approches. Il passe rapidement en revue certaines des particularités du processus d'échantillonnage pour celles-ci (p.112-113 et 118-119). Je me propose donc d'ajouter à ses propos, en attirant l'attention sur les particularités à prendre en compte pour quatre des approches soit l'ethnographie, l'ethnométhodologie, la phénoménologie et la théorie ancrée.

### ***L'ethnographie***

L'objet de l'étude de l'ethnographie est la culture telle que certains groupes ou sous-groupes sociaux la construisent, l'enrichissent, la nourrissent, la vivent. Ces cultures peuvent être organisationnelles, professionnelles, ethniques. On peut penser à la culture des adolescents, à la culture des membres d'une secte religieuse, à la culture d'une école. Spradley (1979) dont les travaux majeurs ont influencé une façon de pratiquer l'ethnographie dit que le but de l'ethnographie, qu'il nomme structurale, est d'identifier les composantes d'une culture et la relation qui existent entre celles-ci, telles que vues par les « informants ». Toute ethnographie, selon Spradley, contribue à enrichir les connaissances sur l'un ou l'autre des six thèmes universels suivants : le conflit social, les contradictions culturelles, les techniques informelles de contrôle social, les stratégies pour traiter avec des inconnus, les processus d'acquisition ou de maintien du statut social dans une culture donnée, les processus de

résolution de problèmes de cette culture. On voit donc apparaître dans la définition de l'ethnographie structurale deux contraintes en regard du processus d'échantillonnage. La première est celle d'accéder à un milieu où la culture que l'on cherche à étudier est présente (Spradley illustre ses propos par les nombreuses recherches qu'il a effectuées sur la culture des sans-abris). Cette première contrainte n'est pas banale car l'accès à un milieu culturel donné n'est pas toujours simple ou évident à réaliser. Pensons par exemple à quelqu'un qui voudrait étudier la culture d'une secte secrète ou celle de groupes d'Alcooliques anonymes. La seconde est celle de trouver un/ des « informant/s » au sens ethnographique du terme. Un informant est un « enseignant », un guide pour le chercheur. Il va lui apprendre à décoder les éléments de la culture étudiée, il va lui montrer à porter attention à certains indices, parfois subtils, plutôt qu'à d'autres. La recherche de « l'informant » se ferait alors selon des critères de familiarité que la personne possède avec son groupe d'appartenance, de sa capacité de prendre une distance face à son propre milieu et de son désir de rendre cette connaissance intelligible pour un « étranger », le chercheur en l'occurrence.

#### *L'ethnométhodologie*

L'ethnométhodologie porte attention aux mécanismes subtils, constitutifs des interactions entre les personnes. Ces mécanismes sont à l'œuvre dans la vie quotidienne et ils font en sorte que le tissu social et culturel fonctionne ou est en rupture (lorsque les codes habituels de comportement et d'interaction sont perturbés). Au plan de l'échantillonnage, l'ethnométhodologie va donc chercher à observer des comportements, des actions, des interactions qui sont « dans le code », c'est-à-dire conformes aux attentes implicites de l'autre, compétent dans cette culture, ou « en rupture » avec les attentes habituelles. Goffman par exemple met en scène des situations lui permettant d'observer certains codes à l'œuvre lorsque des étrangers se croisent dans un lieu public et lorsque l'un d'entre eux a des comportements inattendus, inappropriés, inhabituels afin de provoquer une rupture au plan des interactions. Le processus d'échantillonnage se fera ainsi à partir d'un certain répertoire de comportements suscitant des interactions ou à partir de l'expression de pratiques à l'intérieur desquelles on analyse l'incident critique, révélateur du code/ des codes.

#### *La phénoménologie*

L'objet d'étude de la phénoménologie est de dégager l'essence d'un phénomène tel que certains individus l'ont vécu. Il s'agit de révéler à la conscience (dans le sens d'intelligibilité) l'expérience vécue. Ainsi Guimond-Plourde (2004) et Boivin-Rochon (2002) dans leur thèse ont tenté de co-



construire, avec les participants à la recherche, le sens du phénomène vécu. Guimond-Plourde (2004) s'est intéressée au phénomène du stress scolaire et aux stratégies d'adaptation que des adolescents performants à l'école ont développé. Boivin-Rochon (2002) avait pour objet d'étude le phénomène de la remise en question professionnelle et personnelle chez des enseignants du secondaire et comment ceux-ci avaient réussi à s'en sortir. Comme dans toute recherche phénoménologique, les chercheuses ont voulu faire ressortir les structures générales et spécifiques des phénomènes étudiés. Elles ont toutefois pris soin, au niveau de l'échantillonnage, d'approcher des personnes qui avaient une expérience vécue réelle des phénomènes qu'elles étudiaient. Le stress et la remise en question sont des phénomènes « évanescents » qu'il peut être difficile d'identifier, de calibrer. Dans l'un et l'autre cas, elles ont pris soin de développer un outil qui intégrait certains critères recherchés, indicateurs du phénomène étudié et basés sur la littérature pertinente pour l'un et l'autre cas. Il s'avérait important de cibler, au point de départ, le type et le degré de stress ou de remise en question vécus. Il en allait de la crédibilité de l'ensemble de leur recherche respective. La question qui s'est avérée centrale lors du processus d'échantillonnage a donc été « comment puis-je m'assurer que les personnes choisies ont une expérience vécue du phénomène étudié? » et les questions associées étaient, elles, liées à la diversité de l'expérience (type, degré, contexte).

#### *La théorie ancrée*

Glaser et Strauss (1967) ont pris soin de rendre très explicite leur vision du processus d'échantillonnage en clarifiant la notion d'échantillonnage théorique. Il s'agit « du processus de collecte de données en vue de la formulation d'une théorie grâce auquel le chercheur mène simultanément les opérations de collecte, de codification et d'analyse dans le but de décider de l'orientation à donner à la collecte des données pour guider la formulation de la théorie émergente » (trad. libre, p. 45). Le mécanisme de comparaison constante est essentiel pour comprendre l'échantillonnage théorique. Le chercheur tente, par ce mécanisme, de recueillir des données auprès de groupes plus ou moins différents dans le but de vérifier ses hypothèses d'interprétation. Le type de comparaison constante menée sera déterminée par le niveau de théorie que le chercheur veut produire. Est-il en train de travailler à la formulation d'une théorie substantive (proche du contexte spécifique dans lequel la recherche est menée) ou d'une théorie formelle (qui se situe à un niveau de conceptualisation plus grand que la précédente)? Donc le processus d'échantillonnage théorique, couplé au mécanisme de comparaison constante, constitueront des outils pour le chercheur qui tente de comprendre et de théoriser à propos d'un phénomène donné. La comparaison recherchée peut se faire à l'intérieur du groupe qui vit

Tableau 1  
L'échantillonnage théorique et le mécanisme de comparaison constante  
(Traduction libre de Glaser & Strauss, 1967, p. 58)

<i>Différences selon les groupes</i>	<i>Rapports entre les catégories</i>	
	<i>Recherche de convergence</i>	<i>Recherche de divergence</i>
<i>Minimisées</i> Niveau de la théorie substantive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vérifier l'utilité de la catégorie</li> <li>- générer les propriétés de base</li> <li>- nuancer les propriétés selon des degrés d'application</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier des différences fondamentales dans l'application des hypothèses d'interprétation : nuancer l'interprétation</li> <li>- établir des frontières aux catégories : instances essentielles</li> </ul>
<i>Maximisées</i> Niveau de la théorie formelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier des constantes entre des groupes différents</li> <li>- envergure et robustesse dans l'interprétation et la conceptualisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- développer de façon dense les propriétés des catégories</li> <li>- intégration à un niveau plus général les catégories et leurs propriétés</li> <li>- formuler la théorie à un niveau plus général : puissance explicative</li> </ul>

le phénomène en question (décrochage scolaire tel que vécu par les filles et celui vécu par les garçons par exemple ou entre des adolescents de 16 et plus et des adultes de 25 ans et plus de retour aux études) ou il peut mettre en présence des groupes qui ont un rapport différent avec le phénomène en question (décrochage scolaire des adolescents et décrochage des jeunes enseignants de leur profession dans le but de comprendre le phénomène du désengagement par exemple). Glaser et Strauss proposent le tableau suivant qui est, à mon sens, d'une importance capitale pour bien saisir les mécanismes du processus

d'échantillonnage théorique et de la comparaison constante ainsi que leurs buts visés.

On voit donc par ce tableau que l'association échantillonnage théorique et mécanisme de comparaison constante sont les moteurs de la théorie ancrée. Sans une telle dynamique d'action-réflexion sur les données, la théorie ancrée n'est pas possible. Le chercheur démarrera donc la recherche avec une idée préalable de l'échantillonnage souhaité. Cette idée va toutefois se préciser, se raffermir, se modifier, changer selon les apprentissages que le chercheur fera à propos de l'objet d'étude et des tentatives d'interprétation qu'il posera. La collecte de données s'arrêtera lorsque les catégories d'analyse auront atteint un point de saturation : les nouvelles données n'ajoutent pas de nouveau sens à ce qui est déjà compris.

Avant de clore ce texte, il convient de rappeler brièvement quelques-unes des considérations éthiques qui affecteront aussi la façon dont le processus d'échantillonnage sera mené.

### ***Les dimensions éthiques***

Certaines dimensions éthiques doivent être prises en compte dans le processus d'échantillonnage. Planifier un échantillon, comme la recherche d'ailleurs, se fait en théorie. La recherche, elle, est toutefois vécue dans une réalité qui oppose ses propres contraintes, souvent non prévues au départ. Comment les personnes à la recherche seront-elles recrutées? Que faire dans le cas de populations vulnérables (victimes de harcèlement psychologiques) ou de groupes difficiles à rejoindre (membre d'une secte secrète)? Comment s'assurer que le consentement à participer à la recherche est libre et éclairé sans qu'aucune forme de pression (qu'elles soient psychologiques, sociales) ne s'exerce? Les enseignants, par exemple, qui veulent faire des recherches dans leur classe auprès de leurs élèves se trouvent à cet égard dans une position difficile et délicate. Comment le parent peut-il ne pas donner son accord à ce que son enfant soit inclus dans la recherche de l'enseignant? Il y a, d'un côté, le bénéfice que l'enfant peut retirer à participer à une recherche sur les stratégies d'apprentissage de la lecture par exemple mais en même temps, d'un autre côté, il y a utilisation de l'enfant et des données qui auront été recueillies, pour servir les fins de l'enseignant-chercheur qui veut achever sa maîtrise.

Planifier un échantillon pose ainsi le défi de trouver un juste équilibre entre les bénéfices pour le participant à s'engager dans la recherche, les intérêts du chercheur à poursuivre ses intérêts personnels et professionnels et la contribution aux connaissances dans le but d'améliorer ultimement des pratiques grâce à une meilleure compréhension des dynamiques entourant un objet d'étude donné.

## Conclusion

Pour en revenir donc à la question de départ, soit « Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? », nous dirons que l'échantillon et le processus d'échantillonnage seront établis en cohérence avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques du type de recherche entrepris. Au plan épistémologique, pour la recherche qualitative/interprétative, cela se traduira par le caractère intentionnel de l'échantillon, le chercheur voulant comprendre le point de vue de personnes « compétentes » eu égard à l'objet d'étude. L'échantillon et le processus d'échantillonnage seront justifiés, ils seront balisés par des paramètres théoriques, ils refléteront les assises méthodologiques de l'approche de recherche choisie. La démarche d'échantillonnage traduira finalement un souci éthique de respecter les personnes en faisant en sorte que le recrutement soit le plus transparent possible et que leur consentement soit libre et éclairé, sans qu'aucune forme de contrainte subtile ne s'exerce. Il conviendra, pour le chercheur, de clarifier le bénéfice qu'il y a pour ces personnes à participer à la recherche et contribuer ainsi à l'amélioration éventuelle de pratiques liées à l'objet de l'étude.

## Références

- Boivin-Rochon, S. (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire*. Thèse de doctorat inédite. UQO-UQAM.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Duchesne, C. (2003). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat inédite. UQO-UQAM.
- Duquette, O. (2006). *L'enseignement des compétences transversales au secondaire : le point de vue des enseignants*. Mémoire de maîtrise en cours. UQO.
- Freire, I.J. (2002). *Étude sur le climat psychosocial de classes de première année du primaire dans un contexte brésilien*. Thèse de doctorat inédite. UQAM.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY : Aldine Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York : Harper & Row.

- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. Denzin & Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p.105-117). Thousand Oaks : Sage.
- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé*. Thèse de doctorat inédite. UQAR-UQAM.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : Academic Press.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis : A Source Book of New Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-172). Boucherville : G. Morin.
- Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative Inquiry : A Dictionary of Terms*. Thousand Oaks : Sage.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

*Lorraine Savoie-Zajc est titulaire d'un doctorat en technologie éducative de la Indiana University et elle est professeure à l'Université du Québec en Outaouais au Département des sciences de l'éducation. Elle est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches portant sur la formation continue de personnels scolaires, le processus de mise en œuvre d'innovations pédagogiques ainsi que les ajustements de pratiques professionnelles. Elle s'intéresse aussi aux conditions facilitantes à la réussite scolaire d'adultes de retour à l'école, engagés dans des programmes de formation professionnelle. Elle a signé plusieurs articles et des chapitres de livres sur ces diverses thématiques. Du point de vue méthodologique, elle travaille avec des approches qualitatives/ interprétatives et avec la recherche-action.*