

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

Liliane Dionne, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

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

Mots clés

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

Introduction

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

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

L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

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

© 2009 Association pour la recherche qualitative

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

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

Posture épistémologique du chercheur dans la théorie enracinée

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

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

Le rôle de la théorie a toujours été de première importance dans la recherche en éducation. Or, la recherche qualitative ne met habituellement pas d'emphase sur les bases théoriques relativement à un sujet étudié, particulièrement au début de la recherche. En recherche qualitative, une théorie peut donc se développer lorsqu'une étude est menée, et si elle se développe, elle peut changer, réfuter ou raffiner les progrès de la connaissance dans un champ particulier. Donc, si une théorie émerge des données en recherche qualitative, il y a émergence d'une théorie enracinée¹, c'est-à-dire d'une théorie ancrée dans les données plutôt que d'être basée sur des idées à priori, des notions ou un système. Si aucune théorie n'émerge, la recherche est alors qualifiée d'a-théorique, tout en gardant toutefois sa valeur descriptive. La théorie enracinée repose donc sur un processus de développement théorique associée à la recherche qualitative et provient d'une analyse inductive des données de la recherche au moment même où la recherche est réalisée (Wiersma & Jurs, 2009). La théorie est enracinée dans les données et il n'y a pas d'idées préconçues, du moins rien de fixé au sujet de la théorie en émergence. Pour Tesch (1990), bien que tous les types d'analyse interprétative contribuent jusqu'à un certain point à une avancée théorique, l'analyse par théorie enracinée se situe dans le sous-type des analyses qui ont des visées pouvant mener jusqu'à une construction théorique.

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

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

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

L'étude de cas : une méthode de découverte

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

Tableau 1
Schéma méthodologique général de l'étude

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

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

Diversité des modes de saisie

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

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

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

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

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

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

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

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

Le cadre d'analyse qui s'adapte le mieux à la présente situation doit être souple afin de répondre au double objectif de description et de représentation théorique. L'analyse par T.E. combinée à l'étude de cas, permet justement de décrire et d'apporter une compréhension du phénomène en fonction des présupposés épistémologiques, de la problématique, des questions et du contexte particulier de cette recherche (Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 2004). Ce type d'analyse de nature inductive s'adapte à la méthode des cas typiques, selon laquelle l'accent est mis sur l'étude approfondie du cas (Merriam, 1988). Il s'agit d'un mode d'analyse des données qui vise à faire émerger les catégories, à dégager la signification d'une situation pour lier, dans un schème explicatif, les divers éléments d'un phénomène (Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 2004). Le problème de recherche ouvre la voie à la construction d'un tel schème pour mieux comprendre la collaboration dans le groupe d'enseignants. L'analyse par T.E. confère au processus d'analyse une perspective globale et non réductionniste, servant aux fins de compréhension du phénomène étudié. Ce type d'analyse consiste à renouveler ou à mettre à jour les aspects fondamentaux d'un phénomène afin d'en tirer une explication², en portant sur lui un regard différent. L'utilisation de la T.E. tend vers la théorisation, tout en étant davantage orientée vers la découverte de correspondances étroites et de liens significatifs entre les composantes d'un phénomène (Paillé, 1994). Allant plus loin que l'analyse descriptive, la T.E. permet de construire et de valider simultanément l'analyse en émergence à partir de la réalité observée. Cette méthode d'analyse qualitative est adaptative puisqu'elle s'adapte à l'objet de recherche pour mieux rendre compte du monde social (*ibid.*).

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

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

Procédure générale d'analyse par T.E.

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

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

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

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

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

Stratégies d'analyse par théorie enracinée

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

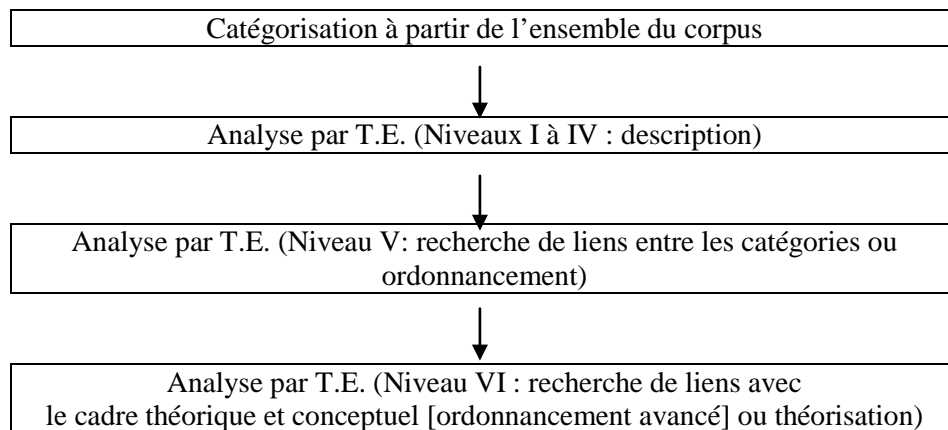


Figure 1 : Schéma général d'analyse des données

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

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

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

Tableau 4
Composantes du concept de collaboration

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

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

Chaque catégorie est échafaudée selon une structure générale³ qui caractérise l'analyse par théorie enracinée. Cet échafaudage permet de définir chaque catégorie, de trouver ses propriétés et de déterminer les dimensions relatives à chacune de ces propriétés (*cf.* Figure 2). Le corpus de données est utilisé jusqu'à saturation⁴. Ce corpus s'insère dans les différentes catégories et donne corps à la structure générale de l'analyse par théorie enracinée.

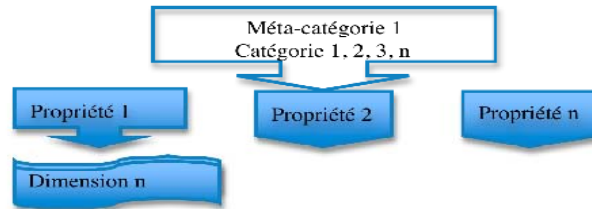


Figure 2: Structure générale d'analyse par T.E.

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

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

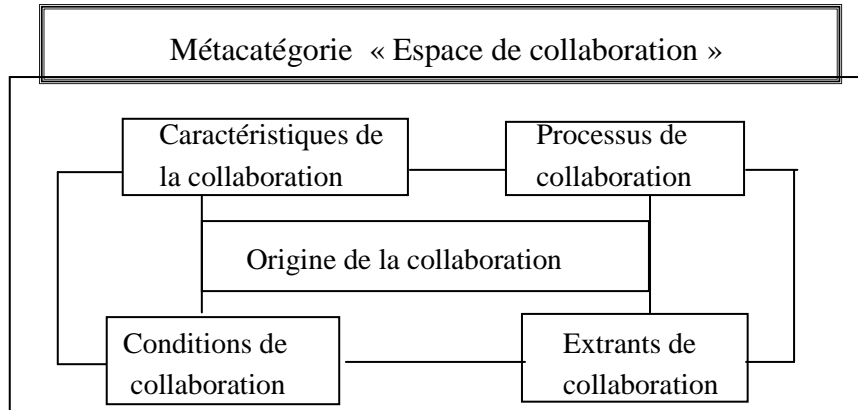


Figure 3 : Organisation préliminaire des catégories

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

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

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

Tableau 5
Présentation générale des catégories et des propriétés

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

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

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

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

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

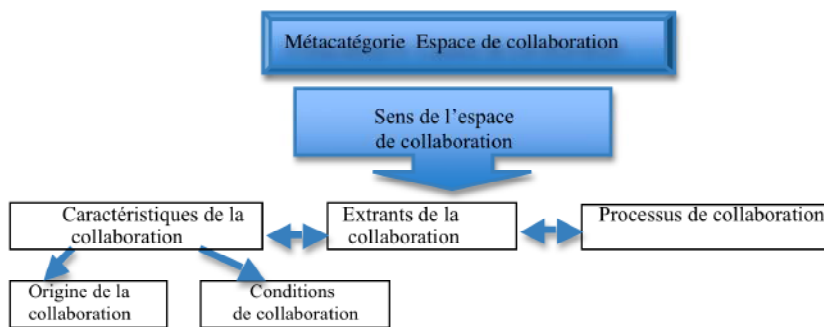


Figure 4 : Métacatégorie « Espace de collaboration » et catégories associées

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

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

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



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

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

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

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

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

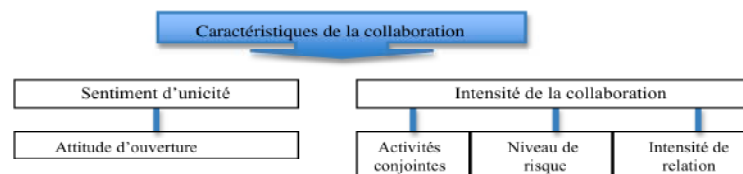


Figure 6 : Métacatégorie « caractéristiques de la collaboration »

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

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

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

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

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

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

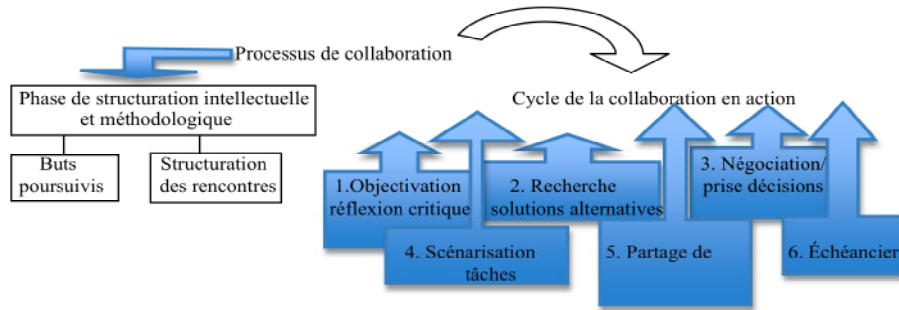


Figure 7 : Catégorie « processus de collaboration »

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

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

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

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

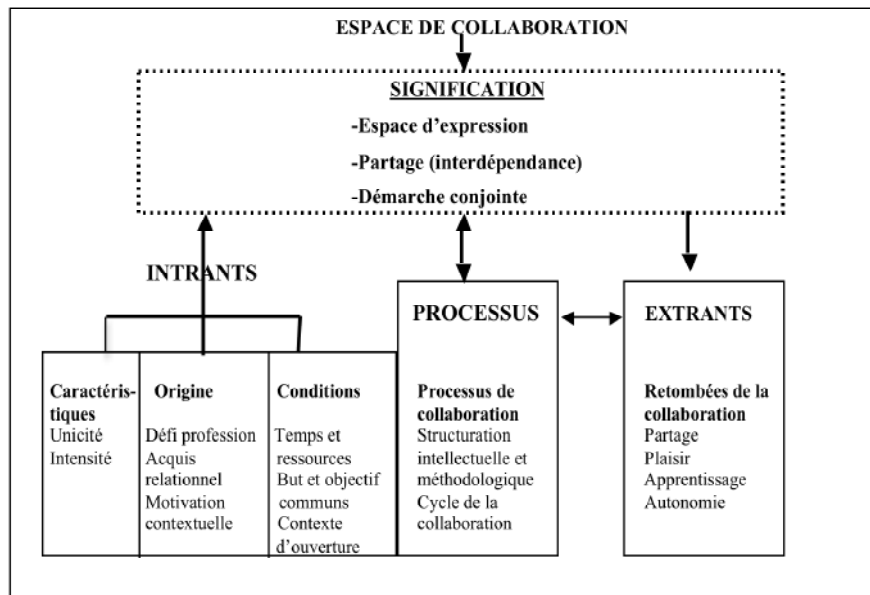


Figure 8 : Représentation de l'espace de collaboration

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

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

Conceptualisation des intrants de l'espace de collaboration

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

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

Conceptualisation du processus de collaboration

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

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



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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

Notes

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

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

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

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

Références

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

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

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

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

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