

volume 31, numéro 2

Recherches qualitatives

La recherche qualitative
au service du changement

Sous la direction de
Chantal Royer

ARQ Association pour la
recherche qualitative

www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

Table des matières

Avant-propos

Chantal Royer1

La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur

Claire Duchesne, Rodney Leurebourg.....3

Violence conjugale, maltraitance et garde des enfants : une démarche de recherche-action favorisant la résolution des controverses entre les acteurs et l'émergence d'une pratique novatrice concertée

Geneviève Lessard, Catherine Flynn, Pierre Turcotte, Lorraine Juneau, Rhéa Delisle, Valérie Meunier, Marie-France Godin, Yennelys Alcedo, Annie Dumont.....25

L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes

Sylvie Fortin, Émilie Houssa.....52

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-Der-Maren 2011

Développement d'un modèle de raisonnement clinique par son explicitation auprès d'optométristes de deux niveaux d'expertise contrastants

Caroline Faucher79

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 31(2).

LA RECHERCHE QUALITATIVE AU SERVICE DU CHANGEMENT

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

© 2012 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-Der-Maren 2012

La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux

Philippe Chaubet.....108

Avant-propos

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Ce numéro regroupe des articles qui ont été soumis à *Recherches qualitatives* en dehors des thèmes réguliers. Une fois de plus, il ouvre une fenêtre sur ce que permet de faire la recherche qualitative dans divers contextes et en regard de divers objets. Le besoin de comprendre est toujours prégnant et la recherche qualitative semble tenir sa promesse en permettant d'accéder à diverses formes de compréhension. Néanmoins, s'il y a un thème unificateur dans ce numéro, c'est probablement celui du changement et des transformations.

Tout d'abord, un mot sur les objets et sur leur rapport à la méthode. Les articles ici réunis reflètent la souplesse qui caractérise la recherche qualitative de même que sa puissance pour approcher des réalités aussi complexes que la violence et la maltraitance (Lessard, Flynn, Turcotte, Juneau, Delisle, Meunier, Godin, Alcedo, & Dumont), la formation des adultes (Duchesne & Leurebourg), la danse et le cinéma (Fortin & Houssa), le raisonnement clinique (Faucher), le processus de réflexion (Chaubet). L'étude de chaque objet composant ce cortège a opté, avec succès, pour le recours à une approche qualitative.

Encore une fois, l'occasion est donnée d'apprécier la diversité des approches de la recherche qualitative : recherche qualitative-interprétative (Chaubet), ethnographie et autoethnographie (Fortin & Houssa), étude de cas (Faucher), recherche-intervention (Duchesne & Leurebourg), recherche-action (Lessard et al.). Le panorama est riche, teinté de multiples nuances et marqué de reliefs faisant valoir plusieurs dimensions d'un même phénomène. À la lecture, on constate que les approches sont utilisées selon des visées professionnelles, émancipatoires et de développement qui surpassent, ici, les visées nomothétiques. Les chercheurs utilisent en effet la recherche qualitative pour favoriser les apprentissages, les pratiques créatives et le développement professionnel, pour élaborer des stratégies, pour développer des modèles, etc. Dans ce numéro, chaque article indique que les chercheurs qualitatifs tendent à dépasser la compréhension pour la mettre en œuvre, lui conférant ainsi une utilité pratique et transformatrice.

Le défi d'utiliser la recherche qualitative avec rigueur est lui aussi toujours présent au sein de la communauté scientifique. C'est ce que désire souligner le prix Jean-Marie-Van-der-Maren. Chaque année depuis 2004, ce prix honore l'excellence d'une thèse ayant fait appel à un dispositif de recherche qualitative. Dans ce numéro, nous avons le plaisir de présenter deux textes lauréats : celui du concours de 2011, remporté par Caroline Faucher, diplômée du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, et celui du concours de 2012, remporté par Philippe Chaubet, diplômé du doctorat en éducation de l'Université de Montréal. Leurs articles sont les textes originaux qui ont été présentés aux membres du jury. Toutes nos félicitations aux lauréats.

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Avec le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), elle mène des recherches sur les usages des méthodes qualitatives au Québec, de même que sur les valeurs et sur les pratiques culturelles des jeunes.

La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur

Claire Duchesne, Ph.D.

Université d'Ottawa

Rodney Leurebourg, Doctorant

Université d'Ottawa

Résumé

La recherche-intervention, comme son nom l'indique, constitue à la fois une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain ayant pour objectif de produire des connaissances capables de conjuguer actions et transformations. Elle est surtout utilisée dans le domaine des sciences de la gestion; elle est beaucoup moins connue en sciences de l'éducation, où elle pourrait pourtant offrir un cadre fort approprié pour la recherche sur l'analyse des pratiques associées à l'enseignement aux jeunes comme à la formation des adultes. Le but de cet article est de poser les jalons pour la pratique de la recherche-intervention dans le domaine des sciences de l'éducation et d'en proposer un exemple d'utilisation dans le cadre d'un projet fondé sur la théorie de l'apprentissage transformateur en contexte de formation des adultes.

Mots clés

RECHERCHE-INTERVENTION, FORMATION DES ADULTES, APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR, ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

Introduction

La recherche-intervention (RI) consiste en une variante de la recherche-action (RA) selon laquelle l'influence du groupe favorise le changement des attitudes et des comportements individuels. Dans cette optique, le chercheur n'est plus seulement observateur d'un phénomène, mais il intervient dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participants (Dolbec & Prud'Homme, 2009). Comme la RA, elle constitue une méthodologie de terrain fondée sur l'observation sociale objective. La RI est « à la fois intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention

menée » (Paillé, 2004, p. 224). Cette méthode inductive se préoccupe de recherche et d'intervention *avec et pour* les acteurs qui y contribuent.

Davantage utilisée en sciences de la gestion, la RI propose des buts et des dispositifs appropriés au domaine de l'éducation où elle est pourtant peu employée. Elle se veut en premier lieu collaborative, puisqu'elle se fonde sur les interventions conjointes de ses acteurs (chercheurs et participants), mais également transformatrice, en ce sens qu'elle vise le changement de perspectives ou de pratiques de ces derniers. Mérini et Ponté considèrent que « [l']une des caractéristiques majeures de la recherche-intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et transformative » (2008, p. 93). En effet, dans une perspective scientifique, elle a pour objectif d'élaborer des théories à partir des interventions pratiquées et validées, alors que sur le plan technique, la RI entend améliorer la gestion du terrain (Cappelletti, 2010). Selon Paillé (2007), la RI constitue un moyen à la fois de contribuer au développement des connaissances en regard d'une problématique donnée et de poser des actions, dans le milieu, en vue de la résolution de cette problématique. Carrier et Fortin (2003) la définissent, pour leur part, « comme une collecte et une analyse systématiques d'information concernant une réalité particulière de la pratique, en vue de connaître ou de stimuler l'innovation sociale à l'intérieur des établissements où elle se réalise » (p. 176). En somme, la recherche-intervention se veut la résultante d'une démarche négociée entre acteurs et intérêts divergents (Mérini, 1999; Zay & Gonnin-Bolo, 1995).

L'article propose d'abord de dresser un portrait sommaire des propriétés de la RI de même que des liens qui l'apparentent à la recherche-action. Par la suite, l'opérationnalisation de la RI sera illustrée à partir d'une problématique issue du domaine de l'insertion professionnelle en enseignement; la théorie de l'apprentissage transformateur servira de cadre de référence théorique pour ce projet élaboré expressément à titre d'exemple pour les besoins de cet article. Les défis rencontrés par les chercheurs en RI seront finalement exposés.

Recherche-intervention (RI) et recherche-action (RA) : similarités et distinctions

La RA a été développée au cours des années 1950 par Kurt Lewin qui s'intéressait, à l'origine, aux rôles et aux contributions de l'action dans le développement des connaissances. Depuis ces soixante dernières années, de nombreux auteurs ont cependant permis à la RA d'évoluer vers un pôle plus participatif au sein duquel les différents acteurs impliqués définissent ensemble la démarche de la recherche, de la problématisation à l'interprétation des données. Mérini et Ponté empruntent ainsi à Hess (1989, cité dans Mérini & Ponté, 2008) cette définition de la RA : « la recherche-action peut se définir

comme un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à résoudre un savoir en prise directe sur les pratiques des acteurs sociaux » (p. 82). Pour Paillé (2004), la RA est une recherche à la fois appliquée (à l'action et à partir de l'action), impliquée (parce que le chercheur prend position), imbriquée (en raison des liens qui se tissent entre chercheurs, participants et terrain) et engagée (dans l'action et pour l'action).

La RI, pour sa part, présente plusieurs points de convergence avec la RA, comme le signale Dubost (1987, cité par Merini & Ponté, 2008) : « [l]a recherche-intervention comme la recherche-action est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, et de manière indirecte, à l'action pour perspective » (p. 80). La RI autant que la RA s'appuient sur l'action en regard de problèmes rencontrés à partir d'un ensemble d'observations et de questionnements produits par les chercheurs en collaboration avec les participants. En outre, l'une aussi bien que l'autre visent la résolution de ces problématiques, de même que la transformation des schèmes de référence et des pratiques chez les acteurs concernés (Cappelletti, 2010). Cappelletti souligne cependant que c'est au plan de leurs conceptions mutuelles de la transformation que ces deux méthodologies divergent. L'auteur précise que : « [l]a recherche-intervention vise [...] la formalisation et la contextualisation du changement. Elle cherche à transformer effectivement l'organisation dans ses structures et ses comportements [...] » (2010, p. 7). David (2000) ajoute à cet effet que la formalisation, qui assure l'intervention transformative (ou implémentation) procède simultanément à la contextualisation (ou conceptualisation). Merini et Ponté (2008) accentuent cette distinction en affirmant que la RI vise la problématisation des dynamiques rencontrées sur le terrain, alors que la RA cherche plutôt, et essentiellement, à les résoudre : « [l]e changement attendu se situe moins dans les situations de travail et les résultats attendus que dans leur compréhension et les méthodes adoptées pour cela » (p. 93); pour ces derniers, c'est dans le processus de changement que se situe l'objet premier de la RI alors que pour la RA, il s'oriente davantage vers les résultats de ce changement.

Selon Tochon et Miron (2004), la RI est conduite par une équipe de recherche et d'intervention plutôt que par un groupe de praticiens comme c'est le cas de la RA. La RI et la RA se distinguent également dans le positionnement du chercheur par rapport à son objet de recherche. En RA, la position du chercheur demeure extérieure à l'objet de recherche alors qu'en tant que coconcepteur et partenaire du processus de transformation, le chercheur en RI s'inscrit, pour sa part, comme l'un des éléments déterminants de la démarche instaurée. Il lui revient alors de déterminer les préoccupations

des participants et d'accompagner les actions méthodologiques vers un modèle de résolution ou d'amélioration des pratiques (Mérini & Ponté, 2008).

Une synthèse des similarités et distinctions entre la RI et la RA est présentée dans le Tableau 1.

La RI permet la mise en relation des acteurs avec la problématique ciblée, au vu et au su du chercheur, afin de dégager des capacités de réponses pratiques et en adéquation avec les dimensions temporelles, environnementales et humaines. Cela suppose un sentiment de confiance mutuelle entre acteurs et chercheur et un souci partagé de rationalisation, de structuration ou de formalisation *du* changement et *dans* le changement (David, 2000). Dès lors, la RI se veut un processus itératif qui aménage les pratiques vers l'améliorable et le perfectible. Cette démarche mobilise observations, actions et interventions dans la proximité de l'objet et du sujet de recherche pour favoriser l'émergence de nouvelles connaissances et perspectives.

Ce qui intéresse particulièrement Avenier et Nourry (1999) dans la RI, ce n'est pas de vérifier des hypothèses, comme les méthodes positivistes s'y appliquent, mais plutôt de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés. En effet, la RI tend à se rapprocher du vécu des acteurs, à découvrir leurs inquiétudes et les contraintes auxquelles ils font face de même qu'à rencontrer leurs attentes pour modeler, sur un patron scientifique, leurs comportements devant les difficultés rencontrées. La RI dépasse alors la dimension de simple recherche pour devenir méthodiquement une assistance, un accompagnement ou une alternative aux préoccupations des participants. Elle préconise conséquemment une observation sans hypothèse préalable et à l'épreuve des oppositions entre les points de vue avant d'aboutir à une méthode, puis à une théorie. Pour Carrier et Fortin (2003), la RI constitue « une recherche concernant la pratique et pour la pratique, réalisée avec l'apport d'intervenants et de questionnaires » (p. 176). Il s'agit, en somme, d'une méthode de recherche menée par un acteur-chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude.

Quelques forces et limites de la recherche-intervention

L'un des principaux intérêts de la RI réside dans sa capacité de faire émerger et d'accompagner des modèles de changements particuliers répondant à des problématiques spécifiques (David, 2000). Cette méthode a aussi le mérite d'associer l'univers de la recherche et le monde de l'intervention qui, généralement sans être contradictoires, diffèrent par leurs objectifs distincts. La

Tableau 1
Similarités et distinctions entre la RI et la RA

Similarités RI - RA	<p>La RI et la RA sont des recherches sur l'action, menées dans l'action et elles ont l'action pour perspective.</p> <p>Elles s'appuient sur l'action à partir d'un ensemble d'observations et de questionnements produits par les chercheurs en collaboration avec les participants.</p> <p>Elles visent la résolution des problématiques sur lesquelles elles se penchent, de même que la transformation des schèmes de référence et des pratiques chez les acteurs concernés.</p>
Distinctions RI - RA	<p>La RI préconise la formalisation simultanément à la contextualisation du changement. Elle veut transformer l'organisation dans ses structures et ses comportements, alors que la RA favorise la contextualisation du changement au détriment de la formalisation de celui-ci.</p> <p>La RI est conduite par une équipe de recherche et d'intervention plutôt que par un groupe de praticiens comme c'est le cas de la RA.</p> <p>Le chercheur en RI s'inscrit dans un rapport de proximité en regard du projet, alors qu'en RA, la position du chercheur demeure extérieure à l'objet de recherche.</p>

contribution du chercheur, en tant qu'agent de changement dans le milieu où il mène son étude, constitue un autre aspect appréciable de la RI (Carrier & Fortin, 2003). Cependant, l'influence du terrain sur le chercheur peut être considérée comme une limite à la validité scientifique des résultats qui en sont issus puisque selon la nature des consultations et des interventions qui ont eu cours, le comportement du chercheur pourrait éventuellement influencer les résultats (Cappelletti, 2010).

Cappelletti précise que les interventions découlant de cette recherche facilitent et améliorent les décisions, donc agissent positivement sur la

performance, l'efficacité et l'efficacité des institutions observées, mais que tout effort de théorisation de ces interventions ou pratiques reste toutefois difficile et controversé. La RI, comme il l'a été précisé plus tôt, porte un intérêt particulier au processus davantage qu'aux résultats du changement. Il est alors permis de suggérer que l'actualisation de ce processus au cours de la RI présente un impact favorable sur les autres processus organisationnels associés et que le rendement de l'organisation en soit alors bonifié.

La RI peut aussi emprunter diverses orientations, selon les intentions poursuivies par les acteurs. La RI narrative *plurim thode* conduite par Tochon et Miron (2004), par exemple, dont l'objectif visait la prévention des problèmes de développement chez des enfants issus de familles provenant de milieux ou de communautés culturelles défavorisés, s'est inspirée des méthodologies associées à la recherche biographique et à la recherche féminine.   propos de cette « multiplicité des angles interprétatifs », les auteurs précisent toutefois que « la recherche-intervention est une pratique de recherche à haut risque, en constante quête d'équilibre, qui subit longitudinalement de multiples r  quilibrations en tant que foyer de négociation » (Tochon & Miron, 2004, p. 99). Cette question de l'instabilité de la RI est en outre relevée par Mérini et Ponté (2008) en ce qui concerne le positionnement du chercheur à l'intérieur du milieu de recherche, particulièrement lorsque celui-ci occupe la double fonction de chercheur et de praticien. Par ailleurs, parce que les interventions du chercheur font partie intégrante de la RI, celles-ci seront également soumises au processus d'analyse (David, 2000). La démarche de recherche dans son entièreté tout comme dans sa complexité devra être soumise à des pratiques rigoureuses, telles que celles proposées en recherche qualitative, afin d'en assurer la validité scientifique. En ce sens, plusieurs modes de triangulation pourront être utilisées lors d'une RI, dont la « triangulation des points de vue » évoquée par Tochon et Miron (2004, p. 113).

La RI se présente comme une méthodologie relativement informelle dans sa structure, voire instable, puisque les acteurs sont en relation directe avec les intérêts et contraintes associés à la problématique de la recherche (Mérini & Ponté, 2008). En outre, les résultats qui ne tiennent pas compte des points de vue des dirigeants des organisations peuvent limiter l'impact de la RI au plan de l'application des recommandations qui en découleront. En fait, la RI ne peut être possible sans la participation de l'ensemble du milieu à toutes les étapes de la recherche, de la conception à la mise en œuvre des résultats (Carrier & Fortin, 2003).

Parce qu'elle est une méthode de terrain, la RI favorise en outre les relations de proximité. De ce fait, elle met en lutte les rapports interpersonnels,

incluant les conflits et jeux de pouvoir, ce qui peut générer le bouleversement des rapports de position hiérarchiquement structurés qui prévalent dans certains milieux (Merini & Ponté, 2008). Elle place également en situation de vulnérabilité ceux qui sont concernés par l'objet de la recherche; les réflexes défensifs des praticiens peuvent se manifester lorsque la démarche engagée ne débouche pas sur un véritable mouvement de changement et de transformation de l'organisation. L'implication des acteurs (chercheurs et praticiens) permet de délimiter la problématique et d'enrichir la définition de l'objet de recherche.

La recherche-intervention sur le terrain

La recherche-intervention est particulièrement prisée depuis de nombreuses années dans le domaine des sciences de la gestion (Cappelletti, 2010; David, 1999; Hutchel & Molet, 1986; Jönsson & Lukka, 2005; Lukka, 2005; Moisdon, 1984, 1997; Savall & Zardet, 2008). Elle connaît aussi une certaine popularité en sciences sociales et de la santé (Carrier & Fortin, 2003; Dejours, 2000; Fraser, 2004; Maranda, Gilbert, St-Arnaud, & Vézina, 2007).

En ce qui concerne les sciences de l'éducation, c'est essentiellement en formation des adultes en milieu de travail que cette méthodologie est utilisée. Paillé (2007) préconise l'utilisation de la RI dans un contexte de recherche professionnalisante, à travers une procédure en huit étapes, basée sur des réalités problématiques, par exemple la situation des jeunes décrocheurs ou le cas des parents en difficulté. La RI, selon l'auteur, s'apparente à la recherche-expérimentation, mais en diffère par rapport au but à atteindre; le chercheur intègre et examine les situations problématiques non pour les tester mais pour mieux les appréhender et en changer les pratiques.

Un autre exemple est issu des travaux de Clary, von Frenckell et Domasik-Bilocq (2007), ceux-ci ayant mené conjointement une RI à Madagascar, aux Comores, à l'île Maurice et aux Seychelles. Cette étude se voulait une démarche de sensibilisation visant à mettre les acteurs des systèmes éducatifs de ces pays au service du développement de l'environnement. Les chercheurs ont dû former les acteurs à la démarche participative sans laquelle le projet ne pouvait pas être mis en œuvre.

Mérini et Ponté (2008), pour leur part, ont eu recours à la RI en deux occasions : une première étude portait sur le travail conjoint des enseignants et l'impact des mécanismes d'échange sur la professionnalité enseignante, alors que la seconde visait à comprendre le rôle du travail collectif dans l'appropriation d'un projet en éducation à la santé. Lors d'une étude visant à faciliter la transition entre la famille et le centre de la petite enfance de même qu'à améliorer les compétences éducatives des parents auprès de leur enfant, Tochon et Miron (2004) ont, quant à eux, préconisé une RI narrative,

c'est-à-dire s'appuyant sur les récits d'expérience des acteurs et favorisant la réflexion et l'analyse des situations problématiques vécues. Les résultats de l'étude ont permis de mettre en place un programme d'interventions éducatives préventives. Dans les domaines des sciences sociales, de l'éducation et de la santé, Tochon et Miron estiment que la RI devrait se préoccuper d'évaluer les besoins du milieu de recherche, de favoriser la recherche-action menée par les participants et d'encourager le processus de conscientisation des acteurs engagés.

L'opérationnalisation de la recherche-intervention

Les méthodologies en usage en RI sont variées et parfois perçues comme concurrentes ou antinomiques. Les travaux d'Hutchel et Molet ont conduit à l'élaboration d'une procédure méthodologique de la RI en cinq étapes, qui sera présentée ici, à laquelle se réfèrent nombre de chercheurs œuvrant dans le domaine de la gestion (David, 1999; Hutchel & Molet, 1986).

Étape 1 : La perception d'un problème (« the feeling of discomfort »)

L'information de départ provient d'un problème ressenti dans l'organisation qui donne lieu à une demande d'étude ou de projet d'intervention. Cette demande, qui concerne essentiellement les décisions relevant de la gestion humaine, peut être posée par les gestionnaires de l'entreprise ou par tout membre du personnel ressentant l'inconfort causé par la situation problématique.

Étape 2 : La construction d'un mythe rationnel (« building a rational myth »)

Au cours de l'étape initiale, des perceptions diverses et contradictoires peuvent être relevées puisque les différents acteurs impliqués ont tous leurs propres conceptions de ce qu'ils considèrent comme problématique dans l'organisation. La seconde étape constitue la phase de problématisation, lors de laquelle les perceptions évoquées sont transformées en concepts permettant la construction théorique de ce qui deviendra la problématique de la recherche. À ce propos, Hutchel et Molet proposent l'exemple d'un problème d'approvisionnement dans une entreprise; celui-ci peut à la fois concerner le rendement du responsable de l'approvisionnement, la nature des informations reçues à propos des stocks, la communication entre l'entreprise et le détaillant, etc. Un tel problème peut être exprimé selon de nombreuses perspectives et en fonction de dimensions diversifiées (économiques, techniques, sociales, etc.). La construction du mythe rationnel permettra alors de préciser, à partir des évocations des différents acteurs concernés, la situation idéale désirée.

Mérini et Ponté (2008) associent cette période de la recherche à l'étape de collecte des données et au recueil d'informations qui, en raison des phénomènes de décontextualisation qu'ils imposent, produisent de véritables « arrachements » identitaires lors desquels les participants s'initient aux savoirs et aux savoir-faire relatifs à la recherche alors que le chercheur, de son côté, s'éloigne considérablement de ses activités habituelles pour s'approprier les pratiques observées sur le terrain. Cette étape rejoint par ailleurs la phase « d'établissement d'un diagnostic empirique du problème » évoquée par Paillé (2007, p. 148) qui permet, en collaboration avec les différents acteurs, de préparer le plan d'intervention approprié, de même que les outils et méthodes qui seront nécessaires à l'intervention.

Étape 3 : La phase expérimentale (« intervention and interaction »)

C'est lors de cette troisième étape que l'intervention est mise de l'avant, suscitant des réactions de la part des participants à la recherche. Cette intervention découle du « mythe » ou de la construction théorique élaborée initialement. Des outils, des programmes ou de nouveaux comportements sont alors expérimentés en vue de résoudre le problème; ils susciteront nombre de réactions de la part des acteurs, allant de l'adhésion volontaire à la résistance au changement fondée sur divers motifs (financement insuffisant, incompatibilité de la tâche avec les solutions proposées, etc.).

Paillé insiste, à cette étape, sur la logique « progressive, itérative et récursive » (2007, p. 149) de la phase d'intervention. Il s'agit d'un processus non linéaire lors duquel les interventions peuvent se succéder et être répétées. Pour Mérini et Ponté (2008), il s'agit de l'étape pendant laquelle intervention et interaction se conjuguent pour générer, parmi les acteurs, des réactions centrées sur la modélisation théorique. Les participants deviennent alors ce que Chambon et Proux (1988) appellent des « interacteurs », c'est-à-dire qu'ils occupent à la fois les rôles de chercheurs et de praticiens. Le chercheur, pour sa part, se positionne en tant qu'intervenant particulier et partie prenante du processus d'action, sans pour autant s'écarter des préoccupations scientifiques qui sont associées à sa fonction première (David, 2000).

Étape 4 : Définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action (« the inductive phase : portraying a set of logics »)

Pendant cette quatrième étape, les logiques personnelles des acteurs sont mises en relation avec le mythe rationnel pour être analysées, évaluées, modifiées ou adaptées. Il s'agit d'une étape au cours de laquelle tous les acteurs, qu'ils soient chercheurs ou participants, expérimentent un processus d'apprentissage découlant de l'intervention réalisée. Les résultats de celle-ci permettent de préciser « les différentes logiques à l'œuvre dans l'organisation, donc

d'élaborer une construction mentale, une description de certains aspects du fonctionnement du système » (Hutchel & Molet, 1986, p. 20).

C'est ici que la phase de conscientisation décrite par Tochon et Miron (2004) prend forme, puisque les différents acteurs sont invités à prendre conscience des apprentissages effectués, des transformations vécues. David (2000) rappelle à ce propos que le chercheur-intervenant de la RI rejoint sensiblement le praticien réflexif décrit par Schön puisqu'en collaboration avec les autres acteurs, il est amené à réfléchir sur son propre système d'action. Le problème professionnel initial devient objet d'analyse, créant ainsi, selon David (2000), une nouvelle dynamique de connaissance de même qu'une confrontation entre les savoirs du chercheur et ceux des autres acteurs concernés. Cette confrontation permet de construire une vision inédite des contraintes et des objectifs pour lesquels ils interviennent. En somme, la RI favorise la production de connaissances à activer (*actionable knowledge*) et à disséminer (*publishable knowledge*) (Avenier & Nourry, 1999).

Étape 5 : Le processus de changement (« the change process : knowledge versus implementation »)

Selon Hutchel et Molet (1986), tous les acteurs, lors de cette étape, sont impliqués dans la construction d'une nouvelle théorie à propos du fonctionnement de l'organisation, à l'intérieur de laquelle les logiques personnelles révisées seront intégrées. Ce processus favorise également une compréhension nouvelle de la problématique de départ. Ce processus de changement correspond à la phase de socialisation des résultats ou de reproblématisation des situations professionnelles décrite par Mérini et Ponté (2008).

L'apprentissage transformateur : un aperçu

C'est au cours des années 1970 que Jack Mezirow a fait connaître à la communauté scientifique sa théorie de l'apprentissage transformateur. Pour l'auteur, il s'agit d'un processus cognitif, conatif et émotionnel, au cours duquel une expérience ou une situation d'apprentissage provoque un changement dans les cadres de référence de la personne (Mezirow, 1997). Mezirow décrit les cadres de référence comme des structures à l'intérieur desquelles les « habitudes de l'esprit » (*habits of mind*) de la personne, incluant ses présomptions, jugements, hypothèses, opinions et préjugés, lui permettent de définir le monde, de le circonscrire, de le comprendre et de l'interpréter. Ces cadres de référence sont à l'origine des attitudes, comportements et actions que choisit l'individu et déterminent, en partie, le cours de son existence. L'apprentissage transformateur consiste à changer ces cadres de référence afin de les rendre plus inclusifs, plus réflexifs et mieux adaptés aux situations de vie

auxquelles est soumise la personne (Mezirow, 2000). Il exige en outre, de la part de l'apprenant, une certaine maturité cognitive le rendant apte à la pensée critique de même que le recours à un bagage considérable d'expériences, de concepts, de valeurs ou de croyances; en conséquence, cette théorie est propre à l'apprentissage à l'âge adulte, sans pour autant être accessible à tous les adultes.

Un apprentissage transformateur se produit lors de situations où les cadres de référence de la personne sont bousculés par une situation vécue, la plaçant en situation d'inconfort, voire de crise, en raison de son incapacité à trouver une solution adaptée au conflit ressenti. Le processus transformateur se produira à la condition que l'individu ainsi interpellé soit prêt à remettre en question les structures cognitives en cause et qu'il accepte d'être transformé par cette expérience. Il s'agit d'un processus volontaire et conscient, fondé sur la théorie constructiviste de l'apprentissage et opérant selon les quatre cheminements suivants (Mezirow, 1997, 1998) :

1. L'adulte construit ses cadres de référence à partir de croyances, d'opinions ou d'expériences antérieures.
2. Il est exposé à des croyances, à des opinions ou à des expériences nouvelles.
3. Son mode de réponse habituel, dans ces situations particulières, s'avère inefficace.
4. Il prend alors conscience de ses habitudes de l'esprit inadaptées ou non fonctionnelles et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses cadres de référence initiaux en fonction du contexte donné.

L'apprentissage transformateur se prête particulièrement aux situations d'apprentissage en petits groupes puisque les interactions qui prennent place entre les individus, les divers points de vue échangés et les possibles conflits cognitifs qui en découlent sont favorables au développement de la pensée critique et, éventuellement, au processus transformateur. La recension des écrits produite par Taylor (2000, cité dans Duchesne, 2010a) a cependant mis en évidence la nécessité, pour le formateur d'adultes, d'encadrer une telle démarche d'apprentissage et de respecter quelques conditions qui favoriseront son déroulement optimal, soit :

- Favoriser chez les participants leur sentiment d'appartenance au groupe et leur responsabilité personnelle et individuelle relativement au processus d'apprentissage;

- offrir des occasions de partager des expériences de grande intensité qui invitent chaque participant à la recherche de sens;
- tirer parti de l'interrelation entre la démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage;
- favoriser la prise de conscience, par les apprenants, de l'influence des facteurs personnels et sociaux sur leur apprentissage;
- souligner que certains apprenants possèdent de meilleures dispositions que d'autres au processus de transformation;
- reconnaître que ce processus requiert du temps.

Les éléments exposés jusqu'à maintenant dans cet article et les axes communs qui les relient permettent de soutenir le postulat que l'apprentissage transformateur constitue un cadre théorique à la fois pertinent et prometteur pour l'utilisation de la recherche-intervention en tant que dispositif méthodologique visant la conduite de recherches dans le domaine de la formation des adultes. Le concept de transformation est sans nul doute le point de convergence le plus important entre la RI et l'apprentissage transformateur, puisque, dans les deux cas, il en constitue la pierre angulaire.

La recherche-intervention comme dispositif méthodologique favorisant l'apprentissage transformateur

L'instabilité de la RI en tant que méthodologie à « haut risque » a été mentionnée précédemment dans cet article. L'un des reproches formulés à l'endroit de la recherche-action et de ses dérivés – tels que la RI – concerne la faiblesse de sa dimension théorique lorsque la composante pratique, ou l'« action », y est privilégiée. L'apprentissage transformateur, en ce sens, peut procurer un cadre théorique non seulement reconnu dans le domaine des sciences de l'éducation, mais aussi tout à fait approprié à la visée de la RI.

Dans cette section, nous proposons d'examiner l'utilisation de la RI, à partir de la procédure décrite par Hutchel et Molet (1986), dans le cadre d'une démarche qui pourrait être réalisée sur la transformation des perspectives d'un groupe d'enseignants issus de l'immigration récente en situation d'insertion professionnelle en enseignement.

Établissons en premier lieu le contexte au sein duquel le problème prend place. Des recherches ont témoigné, tant aux États-Unis (Lee, Clery, & Presley, 2001; Ross, 2001), en Israël (Michael, 2006; Sabar, 2004), en Australie (Cruickshank, 2004; Peeler & Jane, 2005) qu'au Canada (Beynon, Ilieva, & Dichupa, 2004; McIntyre, 2010; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Walsh & Brigham, 2007) de la difficulté rencontrée par les enseignants immigrants

formés à l'étranger ou dans le pays d'accueil de s'insérer dans la profession enseignante. Une recherche antérieure a par ailleurs mis en lumière l'écart entre les conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage de ces nouveaux enseignants et celles préconisées dans les écoles canadiennes (Duchesne, 2008, 2010b).

Imaginons alors les responsables des services éducatifs d'un conseil scolaire soucieux de répondre aux besoins particuliers associés à l'insertion professionnelle de ses nouveaux enseignants issus de l'immigration récente. Ils font appel aux services d'un chercheur afin d'accompagner le nouveau personnel enseignant dans leur appropriation des conduites et des pratiques requises pour l'exercice de la profession dans le contexte spécifique de ce conseil scolaire. Si les responsables des services éducatifs souhaitent le développement de connaissances à *activer* chez son nouveau personnel, le chercheur, pour sa part, sera particulièrement intéressé par la production de connaissances à *disséminer* (Avenier & Nourry, 1999); les conditions optimales pour l'instauration d'une RI seront alors réunies.

Étape 1 : La perception d'un problème (« the feeling of discomfort »)

Le chercheur est invité à rencontrer un groupe de quinze à vingt enseignants issus de l'immigration formé sur une base volontaire. Des membres des services éducatifs du conseil scolaire pourraient également assister à ces rencontres, s'il est jugé que leur présence, en tant que représentants de l'employeur, ne pose pas le risque d'intimider les enseignants nouvellement embauchés et de freiner leur implication lors des échanges. Dans le cas des nouveaux enseignants issus de l'immigration, la participation des représentants du conseil scolaire ne sera pas sollicitée. Ces enseignants seront considérés par le chercheur comme une population potentiellement vulnérable en raison de la diversité et de la nature des expériences, peut-être complexes, voire traumatisantes, vécues auprès des délégués des instances gouvernementales dans le pays d'origine. Le chercheur et son équipe, bien que mandatés par le conseil scolaire, mais rattachés à un organisme externe (université, institut de recherche, etc.), présenteront peut-être une menace moindre aux yeux des participants.

Lors de la première rencontre, il sera expliqué aux participants que le but de cette RI est de vivre ensemble une expérience de recherche, d'intervention et d'apprentissage dont le but ultime est de faciliter leur insertion professionnelle par le développement de nouvelles connaissances. Il sera clairement précisé que certains de leurs cadres de référence pourront être transformés par cette expérience, à la condition de s'ouvrir à la possibilité d'un tel changement. Il sera également établi que si c'est au conseil scolaire que

revient l'initiative de ce projet, ce sont eux, les participants et le chercheur, qui fixeront les balises des problématiques qui seront ciblées et des actions qui seront entreprises.

Enfin, le chercheur informera les participants des procédures relatives aux activités de recherche (par exemple, que des assistants de recherche seront présents lors des rencontres en tant qu'observateurs en vue de recueillir les données d'analyse) de même que celles associées à leurs droits, conformément au protocole déontologique auquel sera soumise la RI.

Supposons maintenant qu'à la suite de la séance d'information, quelques participants se désistent et qu'une douzaine décide de s'engager dans le projet. Le chercheur sera également présent, accompagné de deux assistants qui auront pour tâche d'observer et de noter les interventions significatives qui surviendront au cours de cette rencontre. Un enregistrement audio de la séance offrira de meilleures possibilités analytiques puisqu'il permettra de réécouter les passages les plus intéressants, sans omissions. Les observations *in situ* par les membres de l'équipe de recherche, qui s'ajouteront à l'enregistrement, permettront alors la triangulation des acteurs (validation par les différents membres de l'équipe de recherche de même que des participants) et la triangulation méthodologique (utilisation de différentes méthodes de collecte afin d'obtenir des formes d'expression diversifiées) (Savoie-Zajc, 2004).

Au cours de cet exercice, de nombreuses idées seront éventuellement émises par les nouveaux enseignants, allant de la difficulté d'obtenir des informations à propos du salaire et des avantages sociaux, en passant par les défis associés à la gestion d'une classe incluant de nombreux élèves ayant des besoins spéciaux, jusqu'aux enjeux relatifs au travail en communautés d'apprentissage avec les autres enseignants de l'école. L'expertise du chercheur sera ici des plus importantes afin d'aider le groupe à distinguer les problématiques rencontrées par l'ensemble des enseignants débutants et qui relèvent des programmes d'insertion professionnelle mis en place par les instances ministérielles, comme c'est le cas du PIPNPE en Ontario (Duchesne & Kane, 2010), de celles auxquelles font face plus spécifiquement les enseignants issus de l'immigration et qui font l'objet de la RI.

Étape 2 : La construction d'un mythe rationnel (« building a rational myth »)

La construction d'un mythe rationnel constitue la phase de problématisation de la recherche. En collaboration, chercheur et participants feront l'inventaire des différents problèmes rencontrés par les nouveaux enseignants issus de l'immigration au cours de leur insertion professionnelle. Diverses techniques favorisant la contribution de tous à cet exercice pourront être utilisées, telles

que la tempête d'idées, le tour de table, la discussion en sous-groupes ou la rédaction de mémos anonymes.

Plus d'une rencontre pourra être nécessaire à la problématisation. Les perceptions des participants se confronteront les unes aux autres et les interventions du chercheur seront nécessaires à la mise au jour des problématiques propres à leur situation de nouveaux arrivants et qui font consensus parmi les membres du groupe. La conceptualisation d'un problème spécifique sera dès lors mise de l'avant. Pour illustrer cette phase de la RI, prenons pour exemple le problème suivant, fréquemment rencontré par de nouveaux enseignants de l'élémentaire issus de l'immigration : le passage d'un enseignement de type traditionnel magistral à un enseignement explicite, centré sur l'apprenant (Duchesne, 2010b). Les discussions entre participants auront permis de circonscrire le problème, d'échanger sur les pratiques des enseignants à ce propos, d'en décrire les défis comme les réussites, de confronter les points de vue, les valeurs et les croyances de chacun en ce domaine. C'est alors que s'enclenche le processus transformateur décrit par Mezirow (1997).

À l'issue de cette phase de problématisation, le chercheur sera en mesure d'accompagner les participants dans l'élaboration du plan d'intervention, de même que dans la sélection des outils et des méthodes qui s'y rapporteront (Paillé, 2007).

Étape 3 : La phase expérimentale (« intervention and interaction »)

Lors de cette troisième étape, le chercheur et les participants auront l'occasion de mettre en action les interventions choisies en vue du développement de nouvelles connaissances en regard de la problématisation ayant émergé lors de l'étape précédente; l'exemple du passage d'un enseignement de type traditionnel magistral à un enseignement centré sur l'apprenant permettra d'illustrer cette étape.

En premier lieu, de nouvelles actions ou stratégies seront proposées aux participants puis feront l'objet de discussions au sein du groupe. Par exemple, il pourrait être suggéré à ces nouveaux enseignants (de la part du chercheur) ou *par* ces derniers (de la part de certains participants) de préparer, puis d'expérimenter pour une durée prédéterminée, des leçons lors desquelles le temps prévu pour les interventions des élèves est deux fois plus important que celui destiné aux interventions de l'enseignant. Pour ceux parmi ces enseignants accoutumés à un rapport maître-élèves plus traditionnel, ce premier défi peut s'avérer de taille et toute une gamme de manifestations, allant de l'enthousiasme jusqu'à la résistance, pourront être observées par les membres de l'équipe de recherche. Pour chacune des stratégies proposées et retenues par

les participants, une période de mise à l'essai sera suivie d'une nouvelle séance en groupe qui permettra l'évaluation des pratiques expérimentées. Des points de vue divergents seront exprimés à propos de la pertinence et de la valeur de celles-ci, provoquant la remise en question des cadres de référence initiaux de certains participants. Ces discussions, pouvant générer des échanges d'intensité élevée, inciteront à la recherche de nouvelles significations et favoriseront, du même coup, la transformation des perspectives initiales des participants.

C'est ici que le concept d'*interacteur* évoqué par Chambon et Proux (1988) prend place, puisque lors de la phase d'intervention, le chercheur occupe les fonctions d'animateur de groupe, de médiateur, de personne-ressource et de participant au processus d'apprentissage. Les participants, pour leur part, sont pleinement engagés dans le processus de recherche puisqu'ils tentent de trouver des solutions aux problématiques qu'ils ont identifiées et contribuent à la validation des pratiques expérimentées de même que des connaissances développées.

Étape 4 : Définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action (« the inductive phase : portraying a set of logics »)

Au cours de la quatrième étape, tous les acteurs, soit le chercheur et les nouveaux enseignants issus de l'immigration, prennent conscience des apprentissages effectués et des transformations vécues. La démarche du groupe, centrée sur la définition du problème de recherche et sur l'expérimentation de solutions lors des étapes précédentes, focalise maintenant sur l'expérience personnelle de chacun. Un processus de pensée réflexive est amorcé. Un journal d'apprentissage ou un forum de discussion conçu à cet effet sur Internet, par exemple, permettront aux participants de poursuivre leurs réflexions au-delà des séances en groupe. Ces traces écrites des cheminements parcourus contribueront par ailleurs à compléter et à enrichir les données recueillies par l'équipe de recherche lors des rencontres.

Étape 5 : Le processus de changement (« the change process : knowledge versus implementation »)

Le processus de changement, survenant lors de l'étape finale de la RI selon la procédure proposée par Hutchel et Molet (1986), fait écho à la phase de transformation des perspectives qui constitue le but ultime du processus d'apprentissage transformateur décrit par Mezirow (1997, 1998, 2000).

À cette dernière étape, les cadres de référence révisés des participants seront intégrés en une nouvelle théorisation des pratiques d'enseignement; la compréhension de la problématique de départ sera accentuée et celle-ci pourra faire l'objet d'une redéfinition. Il est possible, par exemple, que les participants réalisent qu'au-delà du temps qu'ils accordent, en classe, aux interventions des

élèves, c'est davantage dans leurs conceptions de leur rôle d'enseignant que les transformations ont eu lieu et qu'elles devront se poursuivre. En outre, les réflexions des participants sur le rôle de l'enseignant conduiront inévitablement à repenser le rôle de l'élève, puis celui de l'école et des parents. Le problème ciblé au commencement de la recherche est non seulement redéfini, mais il prend une tout autre dimension et s'ouvre sur différentes avenues.

Les défis rencontrés par le chercheur en recherche-intervention

Comme il a été mentionné dans une section précédente, le rôle du chercheur dans la RI pose de nombreux défis.

Lorsqu'il est mandaté par l'organisation, comme dans l'exemple que nous avons utilisé précédemment, la mission du chercheur en RI peut sembler délicate. Celui-ci doit-il favoriser les attentes de l'entreprise qui a retenu ses services et qui, peut-être, contribue au financement de la recherche? Doit-il répondre aux besoins des acteurs impliqués dans l'intervention ou doit-il plutôt s'en tenir à ce que lui, en tant que chercheur en RI, préconise? À ce propos, Carrier et Fortin (2003) ont souligné l'importance de tenir compte des points de vue de tous les acteurs impliqués, incluant les dirigeants, pour assurer le succès de la RI notamment en ce qui concerne les orientations qui seront prises et les actions préconisées conséquemment aux résultats obtenus; les paramètres qui seront retenus devront dès lors être clairement explicités auprès de toutes les parties engagées.

Les échanges entre les participants peuvent par ailleurs facilement devenir intenses, voire explosifs, selon la nature des thèmes discutés en groupe. Le chercheur doit, par conséquent, posséder à la fois des compétences et un bagage d'expériences en gestion des dynamiques de groupe. Si l'expérience transformatrice exige, au minimum, de bousculer un tant soit peu les cadres de référence des participants, aucun chercheur ne souhaite que ceux-ci se trouvent bouleversés ou traumatisés par l'expérience. Conséquemment, le chercheur devra être à la fois sensible à ce qui se vit au sein du groupe aux plans des émotions individuelles et des relations interpersonnelles qu'à ce qui s'y passe en matière de développement des connaissances et de transformation des cadres de référence. Puisqu'il agit entre autres à titre de personne-ressource dans la planification des interventions, le chercheur en RI doit également posséder des connaissances suffisantes du domaine de recherche sur lequel portera l'expérimentation.

Lors d'une RI, en outre, le chercheur n'est pas le seul maître à bord puisque tous les acteurs impliqués contribuent aux différentes étapes de la recherche. Ce phénomène doit être pris en compte et inciter le chercheur et son équipe à une grande rigueur méthodologique puisque les distractions et les

dérapages peuvent être nombreux et survenir à tout instant. La démarche de recherche devra donc être minutieusement documentée, analysée et ajustée tout au long du processus. En ce sens, diverses procédures de triangulations devront être appliquées pour assurer la validité des résultats obtenus.

Le chercheur, avec l'accord des autres acteurs concernés, devra également décider du moment opportun pour terminer l'intervention. Le développement de nouvelles pratiques d'enseignement, comme dans l'exemple fourni à la section précédente, peut se prolonger sur toute la vie professionnelle de l'enseignant. La RI, quant à elle, doit être déterminée dans le temps; l'établissement d'objectifs opérationnels de recherche et d'intervention permettra de circonscrire le processus en cours. Si elle peut constituer un outil intéressant pour mieux comprendre et soutenir la formation professionnelle continue, la RI vise une action ponctuelle, non perpétuelle.

Conclusion

Bien connue en sciences de la gestion, la recherche-intervention constitue une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain fort pertinente en sciences de l'éducation, notamment en formation des adultes. Elle présente de nombreux avantages, mais également certaines limites, qui pourront entre autres être circonscrites par une rigueur accrue du chercheur à toutes les étapes du processus. La recherche-intervention se fonde sur un dispositif qui convient particulièrement à l'apprentissage transformateur en raison des nombreux points de convergence qui unissent ces deux entités, l'une méthodologique, l'autre théorique. Les questions de l'analyse des données recueillies, de leur interprétation et de la dissémination des résultats n'ont cependant pas été traitées dans cet article et font l'objet de peu d'écrits. Ces questions sont pourtant d'une grande importance pour l'établissement de la fiabilité de la recherche-intervention et devront certainement faire l'objet d'examens futurs.

Références

- Avenier, M.- J. & Nourry, L. (1999). Sciences of the artificial and knowledge production : the crucial role of intervention research in management sciences. *Design Issues*, 15(2), 55-70.
- Beynon, J., Ilieva, R., & Dichupa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers : negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, 10(4), 429-444.

- Cappelletti, L. (2010, Mai). La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion? Communication présentée au congrès de l'Association francophone de comptabilité (AFC). Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/10/90/PDF/p173.pdf>
- Carrier, S., & Fortin, D. (2003). La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 175-181.
- Chambon, A., & Proux, M. (1988). Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation? *Revue française de pédagogie*, 83(1), 31-38.
- Clary, M., von Frenckell, M., & Domasik-Bilocq, M.-C. (2007). L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux? *Éducation relative à l'environnement*, 6, 43-61.
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education : teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *Cahier de recherche*. Repéré à : <http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/3186/david.pdf?sequence=2>
- David, A. (2000, Mai). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?* Communication présentée à la IXe Conférence internationale de management stratégique, Montpellier, France.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Éditions Bayard.
- Dolbec, A., & Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (5^e éd.)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.
- Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50.

- Duchesne, C. (2010b). À propos de l'accompagnement avant et pendant le stage d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-116.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Fraser, M. W. (2004). Intervention research in social work : recent advances and continuing challenges. *Research on Social Work and Practice*, 14(3), 210-222.
- Hutchel, A., & Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding and aiding human decision making : about two case studies. *European Journal of Operations Research*, 24, 178-186.
- Jönsson, S., & Lukka, K. (2005). *Doing interventionist research in management accounting*. GRI-report 2005:6, Gothenburg Research Institute. Repéré à http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/2987/1/2005-6_for_web.pdf
- Lee, J. B., Clery, S. B., & Presley, J. B. (2001). *Paths to teaching*. Document inédit, Illinois Education Research Council : Edwardsville, IL. Repéré à http://ierc.siue.edu/documents/IERC2001_1_Paths_to_Teaching.pdf
- Lukka, K. (2005). Approaches to case research in management accounting : the nature of empirical intervention and theory linkage. Dans S. Jönsson, & J. Mouritsen (Éds), *Accounting in Scandinavia. The northern lights* (pp. 375-399). Stockholm, Copenhagen : Liber & Copenhagen Business School Press.
- Maranda, M. F., Gilbert, M. A., St-Arnaud, L., & Vézina, M. (2007). Chronique d'une recherche-intervention éducative dans le domaine du travail médical. Communication présentée au Congrès international AREF 2007. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-France_maranda_MARANDA_348.pdf
- McIntyre, F. (2010). Transition à l'enseignement : l'attente est longue malgré la détermination. *Pour parler profession. La revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Repéré à http://pourparlerprofession.oceo.ca/mars_2011/features/T2T.aspx
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1998). Cognitive processes : contemporary paradigms of learning. Dans P. Sutherland (Éd.), *Adult learning : a reader* (pp. 2-13). London : Kogan Page.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Dans J. Mezirow (Éd.), *Learning as Transformation* (pp. 3-34). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools : the professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178.
- Moison, J. C. (1984). Recherche en gestion et intervention. *Revue française de gestion*, 139(3), 175-185.
- Moison, J. C. (1997). *Du mode d'existence des outils de gestion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school : perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Paillé, P. (2004). Recherche-action. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.), (pp. 223-224). Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring : immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, (58)8, 69-71.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161.
- Savall, H., & Zardet, V. (2008). *Mastering hidden costs and socio-economic performance*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 289-290). Paris : Armand Collin.
- Tochon, F., & Miron, J.- M. (2004). *La recherche-intervention éducative*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Walsh, S. C. E, & Brigham, S. M. (2007). Internationally educated female teachers who have immigrated to Nova Scotia : a research/performance text. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(3), 1-8.

Zay, D., & Gonnin-Bolo, A. (1995). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*. Paris : INRP.

Claire Duchesne est détentrice d'un doctorat en éducation et professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Rodney Leurebourg est sur le point de terminer un doctorat en éducation, concentration administration éducationnelle, à l'Université d'Ottawa. Il est détenteur d'une maîtrise en leadership en éducation et d'un baccalauréat en Linguistique de l'Université d'Ottawa. Il a travaillé comme documentaliste et comme professeur de techniques de communication au niveau collégial.

**Violence conjugale, maltraitance
et garde des enfants :
une démarche de recherche-action
favorisant la résolution des controverses
entre les acteurs et l'émergence d'une pratique
novatrice concertée¹**

Geneviève Lessard, Ph.D.

Université Laval

Catherine Flynn, Doctorante

Université de Montréal

Pierre Turcotte, Ph.D.

Université Laval

Lorraine Juneau, B.Serv.soc.

Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire

Rhéal Delisle, B.Tr.soc.

Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale

Valérie Meunier, B.Ps.

Groupe d'aide aux personnes impulsives

Marie-France Godin, D.G.

Maison de la famille DVS

Yennelys Alcedo, Intervenante

Maison pour femmes immigrantes

Annie Dumont, Étudiante à la maîtrise

Université Laval

Résumé

Cet article discute des résultats d'une recherche-action visant à élaborer un processus de résolution des controverses entourant la garde des enfants à la fois exposés à la violence conjugale et victimes de mauvais traitements. S'inspirant de la sociologie de l'innovation comme cadre théorique et de la méthodologie propre aux recherches-actions, la démarche expérimentée avec six milieux de pratique de la région de Québec est exposée et discutée. Les résultats font ressortir les conditions ayant favorisé l'émergence d'une intervention novatrice et plus concertée.

Mots clés

VIOLENCE CONJUGALE, MALTRAITANCE, RECHERCHE-ACTION, CONCERTATION

Introduction

Si la violence conjugale et la maltraitance envers les enfants ont longtemps été considérées, par les praticiens et les chercheurs, comme des réalités distinctes, de plus en plus d'écrits scientifiques montrent qu'elles se présentent souvent de manière concomitante (Appel & Holden, 1998; Goddard & Bedi, 2010). Cet article porte sur une recherche-action réalisée en collaboration avec des milieux de pratique concernés par cette double problématique. L'article débute par une synthèse de la problématique étudiée. Les fondements théoriques et méthodologiques du projet sont ensuite présentés. Puis, dans l'objectif de contribuer à une meilleure compréhension du déroulement et des enjeux de cette recherche-action, nous avons choisi d'intégrer la présentation des résultats à leur discussion.

Violence conjugale et maltraitance : enjeux liés à la concertation

La concomitance de violence conjugale et de maltraitance des enfants est de plus en plus documentée dans les écrits scientifiques (Appel & Holden, 1998; Goddard & Bedi, 2010; Lavergne, Chamberland, Laporte, & Baraldi, 2003; Margolin, Vickerman, Ramos, Serrano, Gordis, Iturralde, Oliver, & Spies, 2009). À partir de l'analyse de 31 études, Goddard et Bedi (2010) situent entre 40 % et 55 % le taux de prévalence de cette concomitance. Dans ces situations,

la violence est plus sévère (Shipman, Rossman, & West, 1999) et peut s'accompagner d'autres problématiques comme la toxicomanie, la pauvreté et les problèmes de santé mentale (Hartley, 2002; Osofsky, 2003).

Dans l'intervention auprès des familles en situation de concomitance, les enjeux liés à la garde des enfants et à la sécurité des victimes s'avèrent particulièrement préoccupants (Lessard, Flynn, Turcotte, Damant, Vézina, Godin, Paradis, Delisle, Alcedo, Juneau, Rock, & Rondeau-Cantin, 2010; Postmus & Ortega, 2005). La séparation conjugale est susceptible de créer un contexte propice à la continuation voire même à une hausse de la violence au sein de ces familles (Jaffe, Crooks, & Poisson, 2003). Les contacts entre les enfants et leur père aux comportements violents peuvent devenir le mécanisme par lequel ce dernier continue ou exacerbe son contrôle envers leur mère (Rinfret-Raynor, Dubé, Drouin, Maillé, & Harper, 2008). D'où l'importance que les organismes qui supervisent les contacts et les échanges de garde reçoivent une formation plus spécialisée en ce qui a trait aux dynamiques de violence conjugale et familiale (Tutty, 2007). Les démarches judiciaires liées à la garde des enfants peuvent représenter un outil de contrôle sur l'ex-conjointe (Jaffe et al., 2003). Cette dernière risque également d'être revictimisée par le processus judiciaire, ou même accusée de ne pas avoir protégé adéquatement son enfant du contexte de violence (Beeman, Hagemeister, & Edleson, 1999), accusations susceptibles de jouer contre elle dans les décisions entourant la garde des enfants (Jaffe, Lemmon, & Poisson, 2005). Dans un tel contexte, il importe de demeurer prudent afin que les modalités de garde ne contribuent pas à compromettre la sécurité des enfants et de leur mère (Lapierre, Lessard, & Turcotte, 2004).

L'intervention auprès des familles en situation de concomitance représente un défi considérable en raison des difficultés d'arrimage entre les ressources destinées aux agresseurs, aux victimes et aux enfants exposés à la violence ou maltraités. Alors que plusieurs auteurs ont souligné l'importance d'améliorer les relations de collaboration entre ces différents milieux, afin d'offrir aux familles concernées une aide intégrée et cohérente (Douglas & Walsh, 2010; Potito, Day, Carson, & O'Leary, 2009), d'autres proposent des programmes d'intervention novateurs (Banks, Hazen, Coben, Wang, & Griffith, 2009; Malik, Silverman, Wang, & Janczewski, 2008a; Wendt, 2010).

Parmi l'ensemble des initiatives de concertation recensées, deux ciblent spécifiquement les familles en situation de concomitance : un projet américain et un projet australien. Ces projets se rejoignent quant à leurs objectifs ainsi qu'aux milieux de pratique partenaires. Ils visent à développer des politiques et des procédures d'intervention pour améliorer la sécurité et le bien-être des

femmes et des enfants confrontés à la violence. Les partenaires impliqués sont principalement les services de protection de l'enfance et les maisons d'hébergement pour femmes violentées. Le projet américain implique également les services du milieu judiciaire. D'autres organismes, comme les organismes pour conjoints aux comportements violents, les services en santé mentale ainsi que les collaborateurs en provenance des communautés autochtones ou des groupes ethniques minoritaires, peuvent également être impliqués (Banks, Dutch, & Wang, 2008).

Aux États-Unis, des comités de coordination locaux ont été implantés dans six communautés et évalués sur une période de cinq ans (Banks et al., 2009; Malik et al., 2008a). Selon la majorité des participants, bien que leur action n'ait pas entraîné des changements majeurs dans les politiques et les pratiques, le projet a permis de les améliorer dans certains sites (Banks et al., 2009). Les efforts de collaboration semblent coïncider avec une plus grande préoccupation accordée à la sécurité des victimes et à la nécessité des services intégrés (Malik et al., 2008a). En ce qui a trait au projet australien, il a permis d'identifier quatre conditions à mettre en place pour favoriser la collaboration entre les organismes concernés par l'offre de services aux familles en situation de concomitance : 1) créer un contexte favorisant l'émergence d'un sentiment de confiance, 2) identifier des objectifs communs, 3) comprendre les différents rapports de pouvoir entre eux, 4) communiquer avec transparence (Potito et al., 2009).

Ces deux projets de concertation en violence conjugale et en maltraitance présentent trois enjeux importants ayant complexifié l'arrimage entre les acteurs, soit : les divergences de représentations de la problématique, les relations de pouvoir inégales entre les acteurs et les limites temporelles. D'abord, le manque de connaissances communes concernant la problématique de la concomitance et les ressources d'aide ont représenté un obstacle rencontré au sein des initiatives de concertation américaine et australienne. Les ressources partenaires divergent quant à leurs compréhensions et leurs croyances en regard de la violence (Banks et al., 2008; Wendt, 2010), ce qui entraîne des frustrations, des difficultés de communication et des attitudes nuisibles à la collaboration (Wendt, 2010). Pour faire face à ces difficultés, Wendt (2010) propose que les partenaires apprennent à mieux se connaître à travers des activités favorisant le réseautage et la discussion sur la problématique de la concomitance. Pour tendre vers une représentation nouvelle et élargie de la concomitance, le leadership s'avère important afin de mobiliser les partenaires dans un travail de réflexion sur la problématique (Banks et al., 2009; Malik, Ward, & Janczewski, 2008b).

L'importance d'égaliser les rapports de pouvoir entre les organismes partenaires est aussi bien documentée (Lessard, Lavergne, Chamberland, Damant, & Turcotte, 2006; Potito et al., 2009), puisque les rapports inégaux entre ces derniers ressortent comme un obstacle majeur à la collaboration (Banks et al., 2008). Le pouvoir légal et l'importance des ressources financières et matérielles propres aux services judiciaires impliqués dans le projet américain ont placé ces acteurs en position de pouvoir par rapport aux organismes communautaires d'aide en violence conjugale ayant des moyens plus limités (Banks et al., 2008). Bien que les partenaires des services judiciaires aient montré un engagement réel dans le projet et fait des efforts de collaboration avec les différents organismes partenaires, ces derniers percevaient, comparativement aux juges par exemple, plus d'inégalités dans les relations. Ces difficultés se sont d'ailleurs soldées, dans certains sites, par l'interruption ou même la fin du projet (Malik et al., 2008b).

Enfin, les participants au projet américain se sont butés à des limites temporelles dans leurs efforts de collaboration. Le manque de temps s'est avéré particulièrement critique au moment de l'évaluation des besoins, dans la construction des liens de collaboration et dans l'engagement de la communauté (Malik et al., 2008b). De la même façon, pour le projet australien, Potito et ses collaborateurs (2009) soulignent que la création d'un lien de confiance entre les ressources partenaires se tisse graduellement et nécessite beaucoup de temps.

En somme, malgré la complexité de la problématique et les défis associés à la concertation entre les diverses ressources d'aide concernées, les projets novateurs recensés renforcent l'importance d'offrir aux familles en situation de concomitance une aide mieux intégrée et plus cohérente. La présente recherche-action s'inscrit dans cette perspective : elle visait à élaborer une stratégie de concertation novatrice favorisant la résolution des controverses en lien avec la garde des enfants entre les acteurs concernés par l'aide aux familles en situation de concomitance.

Cadre théorique

La sociologie de l'innovation, développée par Callon et Latour en 1986 (Amblard, Bernoux, Herreros, & Livian, 1996), constitue un cadre de référence utile pour analyser le processus de résolution des controverses liées à la garde des enfants dans les cas de concomitance. En effet, elle propose une théorisation du processus par lequel des acteurs, qui ancrent leurs pratiques dans des univers culturels différents et qui ont des intérêts distincts de même qu'un accès différent aux ressources et à l'autorité, peuvent réussir à réconcilier leurs intérêts et participer à un projet collectif novateur. L'enjeu majeur consiste à élaborer des ponts menant vers une nouvelle construction à laquelle

tous auront contribué. Le processus comporte quatre étapes : 1) la situation est analysée de manière à mieux comprendre les acteurs en présence, leurs intérêts respectifs, ce qui les rallie et ce qui les distingue (**problématisation**); 2) des stratégies sont élaborées afin d'intéresser les acteurs au problème et de sceller les alliances (**intérêt**); 3) pour chaque groupe d'acteurs, des rôles précis sont définis, négociés et acceptés, en vue d'établir les fondements d'une collaboration (**enrôlement**) et enfin; 4) des efforts sont faits pour la **mobilisation** des acteurs impliqués dans l'action (Amblard et al., 1996). À notre connaissance, ce cadre théorique n'a pas été appliqué à la résolution des controverses entourant la garde des enfants en situation de concomitance, ce qui constitue l'originalité de la présente recherche. S'inspirant des conditions favorables à la qualité des actions de concertation identifiées dans la littérature (Bilodeau, Lapierre, & Marchand, 2003; Potito et al., 2009), la présente recherche permet d'approfondir les connaissances sur l'élaboration et la mise en place d'une pratique novatrice et concertée entre des acteurs aux représentations et aux intérêts divergents.

Méthode

Les objectifs spécifiques de cette recherche-action étaient : 1) d'identifier les acteurs concernés par la concomitance et d'améliorer la compréhension de leurs contextes de pratique respectifs; 2) de cerner plus précisément les controverses entourant la garde des enfants dans les cas de concomitance; 3) d'élaborer une stratégie novatrice de concertation favorisant la résolution des principales controverses; 4) d'expérimenter et d'évaluer la stratégie élaborée dans l'intervention auprès de quelques familles, en vue d'apporter des réajustements si nécessaire et d'émettre des recommandations pour la pratique et les recherches futures. La recherche-action s'est déroulée en trois principales phases, en cohérence avec les étapes proposées par Lavoie, Marquis et Laurin (2003), soit : la définition du problème et de son contexte, la planification et la réalisation de l'action combinées à une observation continue ainsi qu'à une collecte de données et, finalement, l'évaluation de l'action et la prise de décision.

D'abord, afin de mieux comprendre le problème, son contexte et les groupes d'acteurs concernés, des données ont été recueillies par le biais de **groupes focalisés** dans chacun des milieux de pratique concernés par la problématique dans la région de Québec (n = 43 intervenants). Cette première étape a permis de mieux connaître les acteurs, leurs points de vue et leurs pratiques en ce qui a trait à la garde des enfants en situation de concomitance. Par la suite, deux à trois intervenants de chaque contexte souhaitant poursuivre la démarche ont participé à un **groupe de travail intersectoriel** (deux journées

de travail réunissant une vingtaine d'intervenants), dont le mandat était de débattre des controverses et d'identifier quelques pistes de solution favorisant la résolution des controverses. À partir des synthèses de ces rencontres, le comité de coordination du projet a poursuivi le travail d'élaboration de la stratégie retenue. Troisièmement, la **stratégie a été expérimentée** dans l'intervention auprès de cinq familles et évaluée par un questionnaire maison (échelles de Likert et questions ouvertes) complété par les intervenants participants aux rencontres de discussions cliniques (n = 24 intervenants).

Le comité de coordination a joué un rôle central dans le déroulement de la recherche-action et pour l'atteinte des objectifs. Nous reviendrons sur cet aspect dans la présentation des résultats. Outre les chercheurs universitaires et les étudiants, le comité de coordination est composé de praticiens-chercheurs (Reason & Bradbury, 2001) représentant chacun des milieux de pratique partenaires du projet, soit : le Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire (CJQ-IU), le Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale (CSSS-VC), la Maison d'hébergement pour femmes immigrantes, le Groupe d'aide aux personnes impulsives, la Maison de la famille DVS et le Centre d'amitié autochtone de Québec. Les rencontres du comité ont eu lieu environ tous les deux mois, pour un total de 19 rencontres depuis le début officiel du projet en février 2006, outre les trois rencontres réalisées en 2004 pour la conception du projet.

Les principales sources de données utilisées pour la production du présent article ont été les comptes-rendus (CR) des rencontres du comité de coordination, rédigés par l'auxiliaire de recherche, puis validés ou complétés par les autres membres du comité au début de la rencontre suivante, ainsi que les journaux de bord (JB) complétés après les rencontres du comité par chacun des membres. Ce matériel d'analyse comprend 94 pages de texte à simple interligne (72,5 pages pour les CR et 21,5 pages pour les JB). Pour la rédaction de leur JB, les membres étaient invités à rédiger de courts paragraphes résumant leur point de vue sur : le déroulement des rencontres du comité de coordination (climat et contenus discutés) et le déroulement du projet (étapes, orientations générales, obstacles et éléments facilitants). Les membres ont complété ces JB de février 2006 à août 2008. Par la suite, les JB ont été remplacés par une évaluation systématique à la fin des rencontres du comité reprenant ces mêmes thèmes, ces contenus étant intégrés aux CR. Les citations tirées de ces documents seront identifiées comme suit dans la présentation des résultats : « JB-mois et année » et « CR-mois et année ». Ces données qualitatives ont été analysées par la chercheuse principale et les auxiliaires de recherche à l'aide de la méthode d'analyse de contenu thématique (Mayer & Deslauriers, 2000). L'analyse visait à identifier les facteurs qui ont favorisé le

processus d'élaboration de la stratégie novatrice, pour chacune des étapes du cadre théorique retenu (problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation). Les concepts de la sociologie de l'innovation ont donc servi de catégories principales structurant l'analyse, autour desquelles se greffent les thèmes émergeant du corpus de données. Les analyses se sont déroulées de façon continue par la discussion, au comité de coordination, des facteurs influençant la démarche, bien que des périodes plus intenses d'analyses aient été réalisées à la fin de chacune des trois phases du projet. Les résultats ont été discutés et validés par les membres du comité de coordination.

Le projet a été approuvé par les comités d'éthique des établissements concernés, soit le comité d'éthique du CSSS-VC et celui du CJQ-IU. Chaque intervenant participant à l'une ou l'autre des phases du projet l'a fait de façon volontaire et a signé un formulaire de consentement.

La démarche expérimentée et ses fondements théoriques et méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche-action, les phases de problématisation, d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation se sont déployées à deux niveaux. D'abord, à plus petite échelle, on observe l'ancrage de ces processus au sein du comité de coordination du projet. La première partie des résultats présentés porte sur les conditions qui se sont avérées essentielles à l'enrôlement des membres du comité de coordination. Dans un deuxième temps, d'autres intervenants ont été impliqués dans la démarche. Les résultats présentés dans les deuxième et troisième sections décrivent les processus d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation des acteurs ne faisant pas partie du comité de coordination. Les obstacles rencontrés ainsi que les stratégies privilégiées pour les contourner sont également discutés.

Les membres du comité de coordination ont joué un rôle clé à la fois pour l'atteinte des objectifs du projet et pour favoriser l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation d'autres acteurs dans le projet. La Figure 1 illustre qu'il s'agit d'une démarche cyclique, ce qui est d'ailleurs conforme aux écrits méthodologiques sur la recherche-action (Lavoie et al., 2003). La continuité entre les étapes s'avère également une caractéristique centrale du processus. En effet, bien que la problématisation ait occupé une plus grande importance en début de projet alors que la fin du projet se caractérise davantage par la mobilisation dans l'action, ces diverses étapes demeurent étroitement interreliées.

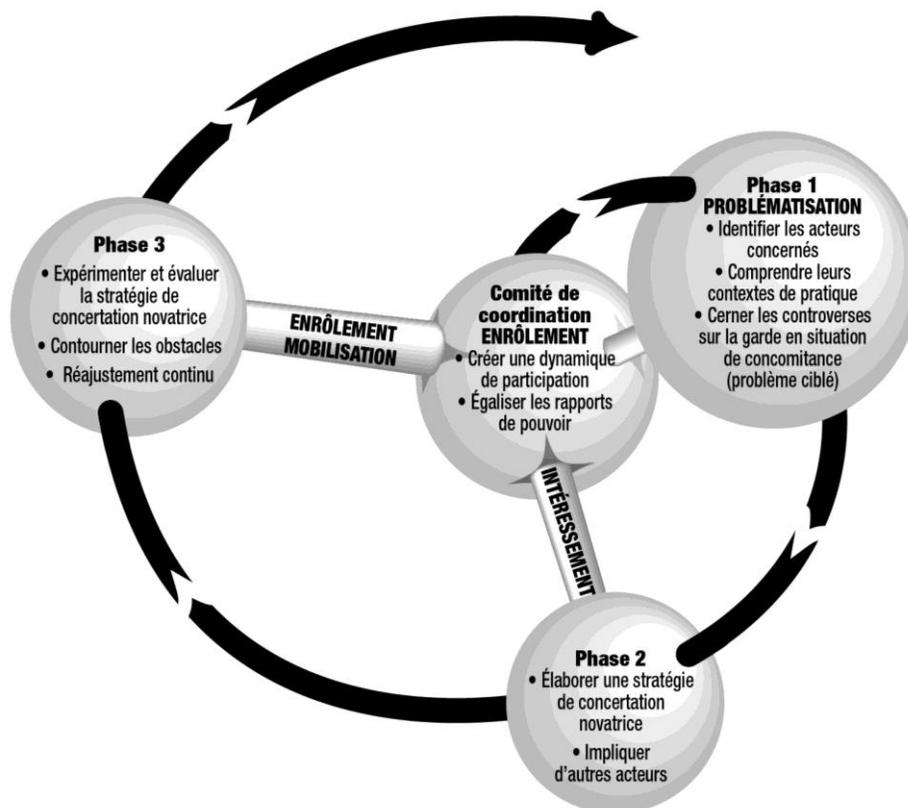


Figure 1. Illustration théorique et méthodologique du processus expérimenté dans cette étude imbriquant la sociologie de l'innovation à la démarche de recherche-action.

Enrôler les membres du comité de coordination

Comme mentionné précédemment, l'enrôlement des membres du comité de coordination a constitué un facteur déterminant dans la réalisation de cette recherche. Trois principales conditions ont émergé des analyses comme étant essentielles à l'enrôlement. Premièrement, les membres du comité ont dû s'entendre sur les concepts à la base de leur travail et mieux comprendre ce qui les distinguait et ce qui les ralliait; c'est ce qu'Amblard et al. (1996) nomment la problématisation. Les deuxième et troisième conditions sont demeurées importantes non seulement en début de projet, mais tout au long de la démarche. Il s'agit de créer une dynamique de participation suffisante et

d'égaliser les rapports de pouvoir, conditions identifiées dans les écrits scientifiques comme essentielles dans les projets de concertation entre des partenaires provenant de divers milieux de pratique (Bilodeau et al., 2003; Lessard et al., 2006; Potito et al., 2009).

Condition 1 : problématiser

Choisir un problème concret

Dès la phase d'élaboration du projet, les milieux de pratique partenaires ont ciblé un problème concret sur lequel ils souhaitent vivement travailler dans le cadre de la recherche-action. Parmi les diverses difficultés qu'ils rencontraient dans leur pratique d'intervention auprès des familles confrontées à la concomitance, celles qui leur ont semblé les plus névralgiques se rapportaient aux controverses entourant la garde des enfants. D'ailleurs, les écrits scientifiques renforcent la pertinence du choix de cet objet d'étude (Jaffe et al., 2005; Lapierre et al., 2004; Postmus & Ortega, 2005). Les membres du comité constatent donc que la collaboration entre les différents organismes d'aide psychosociale est difficile dans les situations de concomitance, d'où la pertinence d'élaborer une stratégie d'intervention différente et plus concertée. « La réponse de type judiciaire est peut-être justement le symptôme de l'absence de prise en main communautaire de ce problème; la justice vient remplacer ou se substituer à des acteurs qui ne travaillent pas ensemble » (CR-juin 2004). Puisque les écrits méthodologiques sur la recherche-action indiquent que ce type de recherche doit partir d'un problème réel qui a des manifestations très concrètes dans la pratique des acteurs concernés (Mayer & Ouellet, 1997), c'est l'approche méthodologique qui a été retenue pour la réalisation du projet. Ce choix méthodologique a contribué à l'intéressement des acteurs concernés puisque ceux-ci avaient des attentes à ce que la recherche génère des résultats concrets auxquels ils pourraient avoir accès au fur et à mesure de l'avancement du projet.

S'entendre sur une définition du concept de garde

Au départ, deux conceptions du concept de garde cohabitaient au sein du comité : l'une s'inspirant de la définition officielle du droit de la famille qui stipule qu'un parent qui a la garde légale d'un enfant est responsable, sur le plan légal, des décisions concernant son enfant; et l'autre définition, plus large, qui inclut les dimensions psychosociales de la pratique auprès des familles concernées. En effet, l'intervention auprès des familles en situation de concomitance inclut bien sûr le travail entourant les décisions légales concernant la garde des enfants. Mais, pour plusieurs milieux de pratique, leur travail consiste surtout à habilitier ou à responsabiliser les parents, à modifier les conditions d'exercice de la parentalité (ex. : le travail sur la dynamique de

violence conjugale). Ces interventions sont importantes dans une perspective de soutien aux parents ou plus globalement à la famille, que ce soit dans la période précédant la décision légale ou lorsque le jugement de garde est déjà prononcé. C'est pourquoi le comité a opté pour un travail sur les controverses entourant la garde. Cette façon de problématiser a permis à chaque partenaire de percevoir plus clairement la pertinence de sa participation au projet et, par conséquent, a contribué à augmenter l'intérêt de chacun. D'ailleurs, ce lien entre problématisation et intéressement montre bien la circularité du cadre théorique tel qu'expérimenté dans le présent projet : les étapes ne sont pas réalisées de façon linéaire, mais elles se chevauchent et s'inscrivent dans une démarche en spirale avec des allers-retours entre la réflexion (collecte et analyse de données) et l'action (élaboration d'une stratégie et d'une expérimentation) (Lavoie et al., 2003).

Cerner les controverses et les convergences et comprendre les contextes dans lesquels elles se manifestent

Les controverses identifiées lors de l'analyse du contenu des groupes focalisés (phase 1) ont fait l'objet d'un autre article (Lessard et al., 2010). La première controverse concerne le maintien du lien entre le père aux comportements violents et ses enfants : dans ces situations, faut-il travailler sur les habiletés parentales du père en vue de maintenir la relation avec ses enfants? La réponse à cette question diverge selon les milieux de pratique, en fonction de leur représentation de la problématique et selon la clientèle avec laquelle ils travaillent (Lessard et al., 2010). Une seconde controverse fait état de difficultés de collaboration entre les acteurs qui travaillent en contexte volontaire et ceux dont le mandat consiste à appliquer des lois ou des ordonnances de la cour. La troisième controverse réfère aux difficultés rencontrées par les intervenants dans l'intervention auprès des familles autochtones ou immigrantes confrontées à de la violence. Le défi d'une intervention sensible à la culture de la famille aidée s'ajoute alors à la complexité de l'intervention en situation de concomitance. Malgré ces controverses, un aspect de la problématique rallie l'ensemble des groupes, soit l'importance d'assurer la sécurité des victimes, et plus particulièrement celle des enfants, dans l'intervention auprès de ces familles (Lessard et al., 2010). À chaque rencontre du comité de coordination, une situation clinique était discutée, permettant ainsi aux membres de percevoir les manifestations concrètes des divergences entre les discours et des contextes de pratique de chacun, mais aussi de constater le souci de chacun eu égard aux enjeux de sécurité et aux besoins diversifiés des membres de ces familles.

Condition 2 : créer une dynamique de participation suffisante

La recherche-action comporte une dimension participative alliant recherche et pratique et orientée vers un changement social (Mayer & Ouellet, 1997). Les membres du comité de coordination ont participé à toutes les décisions liées au déroulement de la recherche-action. Cette implication leur a permis de s'appropriier le projet et est progressivement devenue génératrice d'un engagement de plus en plus grand. Pour certains, particulièrement ceux qui avaient moins d'expérience en recherche, une si grande participation a pu représenter un défi important à relever. « Plusieurs membres du comité de coordination en sont à leur première participation à un projet de cette envergure. Chacun de nous a pu exprimer ses inquiétudes vis-à-vis l'implication dans ce projet » (JB-fév. 2006). Si le comité a convenu de fonctionner avec souplesse, en permettant à chacun de s'impliquer selon la mesure de ses disponibilités et autres engagements, les rôles suivants ont été négociés et identifiés comme plus importants : présence aux rencontres du comité, rédaction du journal de bord après chaque rencontre, observation dans son milieu de pratique, leadership pour la mise en place des activités et pour la collecte des données dans son milieu de pratique, révision de divers documents (CR-fév. 2006). Les membres ont exprimé plus clairement leur intérêt face au projet à partir de la deuxième rencontre (CR-avril 2006).

En plus du degré d'expérience variable en recherche, les membres occupent également des fonctions différenciées au sein de leur organisation : certains sont directeurs de leur organisme alors que d'autres sont intervenants sur le terrain et redevables à au moins un supérieur dans la hiérarchie organisationnelle. Ajoutons à ces différences les cultures et les réalités bien distinctes des milieux institutionnels et communautaires. La diversité des statuts a donc soulevé la question suivante : attend-on des praticiens-chercheurs membres du comité qu'ils représentent la position de leur organisme? Le comité a convenu qu'une telle attente serait irréaliste et que chacun participerait au comité pour y apporter son expertise individuelle. Cette clarification du rôle de chacun était très importante à faire dès le démarrage du projet. Les membres ont également décidé que, si un membre devait s'absenter à une rencontre, il ne serait pas remplacé par une autre personne de son organisation. Il serait plutôt contacté individuellement pour assurer une participation continue de chaque membre aux décisions et aux étapes du projet.

Un autre aspect du fonctionnement décidé à la rencontre de février 2006, qui a probablement favorisé l'intéressement et l'appropriation du projet par les partenaires, ou qui a au moins permis une meilleure connaissance du contexte

de pratique de chacun, a consisté à se réunir en alternance dans les différents milieux de pratique.

S'engager dans l'écriture d'un journal de bord et négocier les paramètres de l'utilisation de cet outil

Dès le début du projet, les membres du comité se sont engagés à écrire un journal de bord (JB) traitant soit du contenu des rencontres, soit du climat ou de la démarche dans laquelle se déroule la recherche-action. Le JB était acheminé par courriel à l'auxiliaire de recherche après chaque rencontre du comité de coordination. L'auxiliaire ajoutait le paragraphe de chacun à la fin du compte-rendu (CR) des rencontres en s'assurant de préserver l'anonymat de leurs propos. Au début de la démarche, la majorité des membres tenait au caractère confidentiel du journal de bord qui permettait « une plus grande liberté d'expression, de points de vue et d'opinions en construction » (JB-avril 2006). Toutefois, à force de partager et de débattre de leurs différents points de vue dans les rencontres du comité, la connaissance des partenaires et le sentiment de confiance étaient de plus en plus considérés comme acquis. Les membres ont donc décidé que le JB serait remplacé par une évaluation des rencontres non plus sous le couvert de l'anonymat. À la fin de chaque rencontre, chacun pourrait ainsi exprimer librement ce qu'il a aimé et moins aimé, ses attentes, déceptions, frustrations, etc. (CR-août 2008).

Connaître les mandats et les contextes de chacun

La connaissance des partenaires constitue un autre élément clé de l'implication dans un projet de concertation (Lessard et al., 2006; Wendt, 2010). Cependant, si la connaissance d'un partenaire sur le plan individuel semble s'acquérir plus rapidement, celle propre à son contexte de pratique exige plus de temps. En effet, alors que la phase d'élaboration du projet a permis aux acteurs de se familiariser avec les mandats et les contextes de chacun, la connaissance de l'autre et de son contexte est demeurée à parfaire tout au long du projet : « Plusieurs questions soulevées par les membres présents ont permis de mieux connaître le mandat de la Maison de la famille » (CR-sept. 2004); « On découvre les organismes et on s'aperçoit qu'on se connaît peu » (JB-juin 2006).

Négocier les départs et les arrivées

Au début de la phase 2, les membres ont dû revenir sur leur décision de ne pas remplacer les absents puisque l'intervenante représentant l'un des organismes partenaires du projet quittait alors son poste. Étant donné l'importance de l'implication de chacun des milieux de pratique concernés, une nouvelle intervenante représentant le même organisme a été intégrée à l'équipe, permettant ainsi de maintenir l'enrôlement de cet organisme dans le projet. Par ailleurs, pendant la phase 3, le comité a aussi assisté à une modification du

degré d'implication d'un autre organisme, qui s'explique par une diminution de l'intérêt en fonction de la nature des activités qui a évolué de la phase 1 à la phase 3. Cet organisme a décidé de continuer à collaborer (ex. : disponibilité pour agir à titre d'expert externe lors de discussions de cas cliniques) mais à un degré d'implication moindre que lors des étapes précédentes.

Condition 3 : égaliser les rapports de pouvoir

Un principe de base en recherche-action consiste à égaliser les rapports de pouvoir entre les chercheurs et les praticiens (Mayer & Ouellet, 1997). Pour ce faire, les chercheurs doivent se rapprocher des milieux de pratique et se montrer sensibles aux préoccupations des intervenants sur le terrain, alors que les praticiens doivent démystifier la recherche et y participer pleinement. Les rapports de pouvoir doivent aussi être égalisés entre les milieux de pratique institutionnels et communautaires. Plusieurs stratégies peuvent favoriser des rapports plus égalitaires, autant entre les chercheurs et les praticiens qu'entre les praticiens de différentes organisations. Cependant, dans notre expérimentation, cette condition s'est avérée intimement liée à la précédente, soit la participation des membres à chacune des étapes du projet. C'est pourquoi toutes les deux se retrouvent au centre du schéma présenté à la Figure 1.

Importance de la participation de chacun à toutes les étapes et décisions

Les membres du comité de coordination ont assumé un leadership important pour la constitution et l'animation des groupes focalisés dans leur milieu de pratique (phase 1), pour l'analyse qualitative des propos recueillis dans le cadre de ces groupes, pour la préparation, l'animation et l'analyse du groupe de travail (phase 2), pour l'élaboration de la stratégie de concertation et pour l'implantation et l'évaluation de cette stratégie (phase 3). Il est à noter que certaines tâches ont suscité plus de craintes que d'autres, entre autres l'implication de chaque praticien-chercheur dans la vérification de la codification des données (processus d'accord inter-juges).

Le volet recherche (notamment par la codification) nous a ramené à l'objet et à la nature de notre groupe et au paradoxe qui, j'imagine, caractérise les recherches-actions où les partenaires sont impliqués comme chercheurs (ce qui peut être intéressant et bonifiant), mais aussi dans les tâches de la recherche (ce qui peut être un peu plus paralysant... du moins au début) (JB-décembre 2006).

Partie un peu plus complexe, celle de la codification. Ce travail ne m'apparaît pas facile pour un profane comme moi malgré les explications, j'aurai sûrement besoin d'aide... J'ai le goût et

l'intérêt de poursuivre et de comprendre cette codification, un défi à relever (JB-décembre 2006).

Les membres ont aussi participé à la diffusion et au transfert des connaissances issues du projet par l'écriture d'articles et les présentations dans des colloques. Cette implication dans les activités de diffusion est essentielle puisque, pour générer une stratégie novatrice et intéressante pour les milieux de pratique concernés, un important travail de traduction et d'intéressement doit se faire concernant le déroulement de la recherche-action et ses résultats (Amblard et al., 1996). Les praticiens-chercheurs sont des acteurs clés dans cette démarche puisqu'ils maîtrisent d'une part le projet pour avoir participé à toutes ses étapes, et d'autre part les réalités, enjeux et intérêts propres à leur milieu de pratique respectif. Leur implication dans la diffusion et le transfert est également un exemple de leur mobilisation dans l'action. Mais pour participer pleinement, il s'avère essentiel d'être formé et informé adéquatement quant à chacune des étapes du projet et aux exigences de la démarche scientifique.

La dernière rencontre m'a apporté un éclairage nouveau sur la façon de travailler dans le domaine de la recherche, ce qui contribue à augmenter mon intérêt pour le projet et à comprendre davantage le rôle que je peux y jouer (JB-août 2006).

Les membres du comité commencent à avoir une meilleure capacité à se projeter dans les prochaines étapes du projet [...] Les rencontres du comité de coordination facilitent la compréhension et l'appropriation du langage de la recherche (CR-fév. 2007).

Équilibrer la réponse aux intérêts de chaque partenaire

Le fait d'équilibrer les rapports de pouvoir implique aussi une gestion du temps qui reconnaît et considère autant les préoccupations cliniques que celles liées à la démarche de recherche. En février 2006, plusieurs aspects liés au déroulement de la recherche ont dû être décidés collectivement. Le temps de la rencontre a été mobilisé presque uniquement pour structurer le déroulement de la recherche-action. Bien que très satisfaisant pour les acteurs du milieu universitaire qui sont partis de la rencontre avec un plan assez précis concernant le déroulement du projet, les praticiens-chercheurs sont restés sur leur appétit en ce qui a trait à la possibilité d'échanger avec des collègues d'autres milieux de pratique concernant les enjeux cliniques liés à la garde des enfants dans les situations de violence conjugale et de mauvais traitements, puisque cela constitue leurs préoccupations concrètes dans ces dossiers et l'intérêt premier de leur participation au projet. Il a donc été décidé qu'au début de chaque rencontre du comité, une période de temps serait consacrée à la discussion d'une situation clinique de violence conjugale et familiale

comportant des enjeux liés à la garde. Ces discussions cliniques ont dès le départ été perçues comme un outil de travail productif et facilitant dans la démarche du projet. La deuxième partie de la rencontre était consacrée aux points d'information et de discussion concernant le déroulement de la recherche-action. L'équilibre dans la réponse aux besoins de chacun a permis de mettre davantage à profit la complémentarité des expertises représentées au sein du comité.

Il est certain que des échanges de ce type [discussions cliniques] peuvent influencer déjà les pratiques. Je suggère de conserver l'étude de cas en début de rencontre, car elle constitue un exercice d'appropriation mutuel et aide à la construction du climat de confiance (JB-avril 2006).

Je vois de mieux en mieux la complémentarité entre le volet recherche et le volet action. Les chercheurs apprennent à se frotter aux situations concrètes (et combien complexes!) de la pratique dans le cas de concomitance où il y a des enjeux liés à la garde; alors que les intervenants se familiarisent avec les différentes étapes d'un processus de recherche (JB-août 2006).

Importance du respect, de l'ouverture et du climat de confiance

Enfin, un autre facteur clé dans l'égalisation des rapports de pouvoir, d'ailleurs assez bien documenté dans les écrits (Lessard et al., 2006; Mayer & Ouellet, 1997; Potito et al., 2009), concerne les attitudes des partenaires. Plusieurs extraits des journaux de bord des membres du comité de coordination soulignent l'importance du respect du travail de l'autre et des attitudes d'ouverture quant aux expertises et aux points de vue des autres. Ces attitudes semblent essentielles à la création d'un climat de confiance favorisant la collaboration. De plus, les grilles d'évaluation complétées par les intervenants ayant participé à la phase 3 (n = 24) montrent que ces attitudes figurent parmi les éléments les plus souvent mentionnés comme facteurs ayant facilité le déroulement des discussions de cas cliniques.

Il est à se demander si cette confiance, l'attention pour essayer de comprendre les autres points de vue et le respect mutuel ne sont pas un mélange efficace pour solutionner des controverses. Les solutions amenées ne sont pas moins complexes, mais notre préoccupation à trouver des solutions plutôt qu'à chercher à avoir raison (comme nous le rencontrons souvent dans les instances de concertation) facilite notre travail (JB-octobre 2006).

Stratégies d'intéressement d'autres acteurs

Deux principales stratégies ont été mises de l'avant dans la perspective d'intéresser d'autres acteurs à s'engager dans la démarche : d'une part, de nombreuses activités de diffusion et de transfert des connaissances et, d'autre part, l'organisation et la réalisation d'un groupe de travail intersectoriel.

Diffusion et transfert des connaissances

Un effort de diffusion important a été investi par la présentation du projet dans de nombreux colloques (15 conférences, ateliers ou séminaires). De plus, des rencontres d'équipes et de comités ont été réalisées dans certains milieux partenaires pour la promotion du projet en vue de faciliter le déroulement de la phase 3. Des activités de transfert des connaissances portant sur les principales controverses et point de convergence identifiés dans la phase 1 ont aussi été réalisées dans la plupart des milieux de pratique avant le début de la phase 2. Bien que ces échanges entourant les résultats de la phase 1 n'aient pas été prévus initialement dans le projet, ils ont permis aux nouveaux intervenants ayant participé à la phase 2 de connaître davantage le projet, sa démarche et ses résultats. Enfin, un séminaire de transfert des connaissances a eu lieu en janvier 2009. Il visait à discuter de la pertinence du projet, des défis d'implantation dans les milieux de pratique, en vue de sensibiliser et d'intéresser de nouveaux intervenants à s'impliquer dans la démarche. Comme mentionné précédemment, la position des praticiens-chercheurs impliqués dans le projet a facilité le transfert des connaissances dans chacun des milieux et, conséquemment, a contribué à l'intéressement d'autres acteurs.

Groupe de travail intersectoriel

La stratégie d'intéressement/enrôlement pour la phase 2 était la suivante : les chercheurs universitaires ont occupé les rôles d'animateurs pour le travail en sous-groupes et en grand groupe, alors que les praticiens-chercheurs ont exercé un rôle de leader dans le déroulement et l'orientation des discussions. Tel que recommandé par Bilodeau et al. (2003), les différents arguments ont été classifiés selon leur nature dans l'une des catégories suivantes : 1) les valeurs, 2) les savoirs d'expérience, 3) les savoirs scientifiques. Certains des arguments, soulevés initialement, ont été finalement rejetés après avoir été débattus avec les participants. L'analyse du déroulement des deux journées de travail a fait ressortir une certaine évolution entre la première et la seconde journée. Dans la première journée, les discussions montrent la curiosité des participants à connaître la pratique des intervenants des autres milieux (ex. : plusieurs questions de clarification ou demandes d'explication), accompagnée d'une tendance à justifier les pratiques se déroulant dans leur propre milieu de pratique. Les échanges se déroulent dans une dynamique argumentaire et de

débat, à un niveau horizontal. Lors de la deuxième journée de travail, on remarque davantage d'échanges de nature pyramidale, c'est-à-dire que malgré les divergences entre les groupes d'intervenants, on peut percevoir un déplacement dans la position initiale des groupes qui ont maintenant plus tendance à construire sur des bases communes qu'à s'opposer et à se justifier.

Une situation clinique a été présentée et utilisée pour alimenter les discussions. Cette stratégie a d'ailleurs aussi été utilisée lors de certaines conférences ou certains ateliers de diffusion pour lesquels le public cible était constitué principalement d'intervenants sociaux. À l'automne 2007, les membres du comité de coordination ont conclu que la stratégie consistant à discuter de dossiers cliniques réels peut s'avérer pertinente pour favoriser la résolution des controverses identifiées dans la phase 1. Étant donné la très grande complexité des enjeux entourant la garde des enfants dans les situations de concomitance, cette stratégie a été retenue pour l'élaboration du modèle novateur de concertation parce qu'elle permet de tenir compte de l'unicité de chaque situation.

Enrôler et mobiliser un plus grand nombre d'intervenants

C'est à partir de la phase 3 du projet, soit à l'automne 2008, que les efforts de mobilisation dans l'action se sont étendus à un deuxième niveau d'enrôlement. Il s'agissait d'impliquer des intervenants n'ayant pas été impliqués jusqu'à présent dans la démarche. Malgré l'enrôlement et la mobilisation des praticiens-chercheurs, le recrutement des familles et des intervenants participants s'est déroulé plutôt lentement, en raison de différents obstacles.

Exemples d'enrôlement et de mobilisation des praticiens-chercheurs :

- La praticienne-chercheuse du CJQ-IU s'est engagée à animer les rencontres de discussions cliniques de la phase 3 (CR-août 2008).
- Le praticien-chercheur du Groupe d'aide aux personnes impulsives s'est engagé à organiser un séminaire de transfert des connaissances (CR-août 2008).
- La plupart des membres du comité de coordination ont participé à au moins une rencontre de discussions à titre d'experts externes au cours de la phase 3.

Obstacles rencontrés et stratégies pour maintenir la mobilisation

À l'instar des auteurs qui ont déjà relevé cet enjeu (Banks et al., 2008; Potito et al., 2009), le manque de temps a été le principal obstacle rencontré dans ce projet. Pour élaborer le modèle de concertation et les instruments d'évaluation (phase 2), il a fallu plusieurs rencontres avant que le comité finalise, en mai 2008, l'articulation complète et opérationnelle de la stratégie (CR-mai 2008).

« Le temps empêche souvent les discussions de se conclure sur une entente et le raisonnement est à refaire à la réunion suivante » (CR-janvier 2008); « [...] nous sommes confrontés à certaines considérations éthiques, cliniques et organisationnelles » (JB-mars 2008).

Le recrutement des participants à la phase 3 a aussi exigé beaucoup de temps. Plusieurs semaines après le début de la phase 3, seulement

trois situations avaient été ciblées, [la première expérimentation de la stratégie de discussion clinique a eu lieu en février 2009]. Le recrutement est difficile et la sollicitation des chefs de service n'est pas aussi efficace que celle des intervenants (CR-nov. 2008).

La praticienne-chercheuse du CJQ-IU, qui exerce un rôle plus important dans le recrutement, a demandé le soutien des partenaires qui s'engageaient à identifier dans leurs clientèles les familles répondant aux critères et également suivies par le CJQ-IU à l'étape de l'évaluation-orientation du dossier (CR-nov. 2008). L'effort collectif investi par chacun par la suite pour trouver des situations répondant aux critères a porté ses fruits puisque « les familles recrutées ont été majoritairement référées par les partenaires [du CJQ-IU] » (CR-sept. 2009). Le processus d'intéressement s'est aussi poursuivi de façon continue, particulièrement dans les établissements comportant de nombreux acteurs et couvrant diverses problématiques : « Il est important de faire de nombreux rappels aux intervenants afin qu'ils gardent davantage en tête l'existence du projet » (CR-mars 2009). Les rencontres du comité de coordination sont essentielles pour permettre aux membres de s'encourager et de trouver des stratégies pour contourner les difficultés. Les membres repartent des rencontres persuadés que les efforts de chacun porteront leurs fruits ultérieurement (CR-mars 2009).

Un autre défi concerne le maintien d'un équilibre entre les investissements de chacun dans le projet et les bénéfices retirés. Cet équilibre est essentiel pour maintenir l'intérêt de tous dans le projet. Au début de la phase 3, les membres du comité se questionnent quant au positionnement des acteurs qui participeront aux discussions cliniques à titre d'experts externes.

[Si ces experts participent aux discussions cliniques] pour transmettre leur expertise à la DPJ, cela accentuera le risque que l'expertise des organismes participants soit « utilisée » pour les décisions à prendre par la DPJ, alors qu'on souhaite plutôt un processus d'influence mutuelle entre l'ensemble des participants [...] [Tous] les intervenants participants devront saisir l'importance de ce que eux peuvent en tirer et non seulement ce qu'ils peuvent apporter aux intervenants de la DPJ (CR-nov. 2008).

Ce questionnement s'est avéré tout à fait justifié puisqu'en juin 2009, après avoir réalisé les premières discussions cliniques de la phase 3, le comité a constaté que :

Malheureusement, aucun autre organisme que le Centre jeunesse n'a été représenté par un intervenant qui travaillait avec la famille en question. Bien que l'activité semble bénéfique pour les intervenants du Centre jeunesse, les impacts de la discussion clinique sont peut-être plus limités alors qu'un seul organisme en profite. Il serait préférable d'avoir des intervenants travaillant avec la famille dans au moins deux organismes avec possiblement un expert qui viendrait combler le volet d'expertise non représenté si nécessaire (CR-juin 2009).

Cet extrait illustre bien l'appropriation de la démarche par les praticiens-chercheurs qui en viennent à identifier eux-mêmes les réajustements nécessaires au protocole, à créer de nouvelles solutions pour résoudre les difficultés non anticipées initialement mais qui se présentent finalement comme des obstacles à la concertation souhaitée.

Dans la même perspective, le comité a constaté que le choix du moment où se déroule la discussion clinique est particulièrement déterminant quant à l'atteinte ou non de l'objectif d'influence mutuelle de l'ensemble des intervenants participants. Il semble ainsi opportun d'éviter de tenir la discussion clinique au moment précis de la trajectoire clinique où doit être prise une décision concernant l'enfant et sa famille (ex. : lors de la révision du dossier en protection de la jeunesse). Un changement sur le moment de la rencontre a donc été effectué au protocole en cours de route (CR-fév. 2010). Enfin, le nombre d'intervenants représentant chacun des organismes partenaires influe également sur l'équilibre des expertises en présence. Le comité a donc décidé que, lorsque plus d'un intervenant du même organisme est impliqué auprès de la famille, un seul participe à la discussion clinique et agit comme intervenant pivot pour les autres intervenants de son organisme (CR-fév. 2010).

Conclusion

L'objectif de cette recherche-action était d'élaborer une stratégie de concertation favorisant la résolution des controverses entourant la garde des enfants entre les différents milieux de pratiques concernés par l'intervention psychosociale auprès des familles confrontées à de la violence conjugale et à des mauvais traitements envers les enfants. Nous avons montré dans cet article, à l'aide des concepts de la sociologie de l'innovation, comment la démarche expérimentée dans le cadre de ce projet a nécessité un travail

d'intéressement-enrôlement-mobilisation à deux niveaux, ce qui s'est aussi avéré être une condition de succès importante. Le premier niveau renvoie à la participation des membres du comité de coordination et le deuxième niveau consiste à impliquer progressivement de plus en plus de nouveaux acteurs, notamment dans les phases 2 et 3 du projet. D'autres auteurs recommandent ce type d'approche, qui est non imposée du haut, mais dans laquelle les organismes du milieu sont parties prenantes du processus, pour la mise en place de projets de concertation (Parazelli, Hébert, Huot, Bourgon, Gélinas, Laurin, Lévesque, Rhéaume, & Gagnon, 2003). Les résultats présentés dans cet article apportent une contribution à l'application concrète du cadre théorique retenu. La sociologie de l'innovation est ici présentée et expérimentée comme un processus circulaire comportant des allers-retours entre les phases d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation. L'analyse de la démarche expérimentée montre la pertinence et les forces de la recherche-action (permet de résoudre des problèmes concrets, de changer des pratiques, d'innover, d'égaliser les rapports de pouvoir) eu égard aux objectifs de l'étude. Par ailleurs, ce choix méthodologique comporte également des limites. Les deux principales nous apparaissent être le temps nécessaire à la mise en place d'une telle démarche ainsi que les défis de la transposer dans d'autres contextes semblables. L'analyse de la démarche expérimentée a été facilitée par l'utilisation des CR et des JB comme corpus de données. En effet, ces données étant colligées et validées par les membres de façon continue tout au long du projet, ce choix méthodologique s'est avéré pertinent pour analyser en profondeur la démarche expérimentée. Il est cependant important d'assurer une constance dans la façon de recueillir ces données ou d'être en mesure d'expliquer les changements opérés en cours de route, s'il y a lieu, quant au format de ces outils de collecte, surtout lorsqu'ils sont utilisés sur une longue période et par différents acteurs.

Malgré les commentaires fort positifs des intervenants qui ont participé à la phase 3, il nous apparaît essentiel de poursuivre l'expérimentation et l'évaluation de la stratégie de concertation élaborée auprès d'un plus grand nombre de familles. Le principe de réajustement continu de la stratégie en fonction des résultats de l'expérimentation devrait aussi être conservé, toujours dans l'objectif de maintenir la mobilisation des acteurs et d'intéresser de nouveaux intervenants au projet. Cet aller-retour entre recherche et pratique, entre réflexion et action, constitue à notre avis un élément clé de toute démarche visant à élaborer une stratégie novatrice pour aider des familles qui vivent des réalités complexes ainsi que pour soutenir la pratique des intervenants qui leur viennent en aide.

L'appropriation du projet et de sa démarche par les membres du comité de coordination et leur aisance acquise progressivement par rapport au fait de devoir contourner des obstacles constituent des forces importantes sur lesquelles pourront s'appuyer les travaux futurs :

Je vois ça comme l'évolution des contraintes, on tente de voir les meilleures façons de faire dans le meilleur intérêt. Nous ne sommes pas figés dans le modèle que nous avons décidé au départ (CR-fév. 2010).

C'est comme si nous revivions les 3 premières phases mais en accéléré puisque nous savons à quoi nous attendre. Nous verrons réellement quels sont les résultats. Nous serons moins « en processus ». Il faut que notre base soit solide, je réalise ça (CR-avril 2010).

Si cette démarche a été des plus enrichissantes pour ceux et celles qui y ont pris part, il reste encore beaucoup de travail à accomplir pour améliorer la continuité et la cohérence de l'aide offerte aux familles concernées et pour répondre aux nouvelles questions qui émergent de cette recherche-action. Voici quelques exemples de ces questions qui nous animent et auxquelles les recherches futures pourraient s'attaquer : Le processus de résolution des controverses élaboré dans le cadre de cette recherche-action est-il transférable et applicable dans d'autres régions? Quelles seraient, s'il y a lieu, les caractéristiques des situations pour lesquelles l'application de la stratégie de concertation serait contre-indiquée? Lorsque la stratégie est appliquée à un plus grand nombre de familles, quels sont les résultats en ce qui a trait à la qualité, à la cohérence et à l'intégration de l'aide offerte aux familles selon les acteurs concernés (enfants, parents et intervenants)? Est-ce que les résultats eu égard à la concertation diffèrent selon les caractéristiques des intervenants participants (ex. : organisme d'appartenance, expérience de concertation antérieure) ou des familles (ex. : nature et sévérité des formes de violence)?

Note

¹ Cet article a été produit grâce à l'appui financier du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF). Nous remercions également le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) ainsi que l'Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale pour le financement de cette recherche-action.

Références

- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Éditions du Seuil.
- Appel, A. E., & Holden, G. W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse : a review and appraisal. *Journal of Family Psychology, 12*(4), 578-599.
- Banks, D., Dutch, N., & Wang, K. (2008). Collaborative efforts to improve system response to families who are experiencing child maltreatment and domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence, 23*(7), 876-902.
- Banks, D., Hazen, A. L., Coben, J. H., Wang, K., & Griffith, J. D. (2009). Collaboration between child welfare agencies and domestic violence service providers : relationship with child welfare policies and practices for addressing domestic violence. *Children and Youth Services Review, 31*(5), 497-505.
- Beeman, S. K., Hagemester, A. K., & Edleson, J. L. (1999). Child protection and battered women's services : from conflict to collaboration. *Child Maltreatment, 4*(2), 116-126.
- Bilodeau, A., Lapierre, S., & Marchand, Y. (2003). *Le partenariat : comment ça marche? Mieux s'outiller pour réussir*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de santé publique.
- Douglas, H., & Walsh, T. (2010). Mothers, domestic violence, and child protection : toward collaboration and engagement. *Violence Against Women, 16*(5), 537-542.
- Goddard, C., & Bedi, G. (2010). Intimate partner violence and child abuse : a child-centred perspective. *Child Abuse Review, 19*(1), 5-20.
- Hartley, C. C. (2002). The co-occurrence of child maltreatment and domestic violence : examining both neglect and child physical abuse. *Child Maltreatment, 7*(4), 349-358.
- Jaffe, P., Lemmon, N., & Poisson, S. (2005). *Child custody and domestic violence: a call for safety and accountability*. Thousand Oaks : Sage.
- Jaffe, P. G., Crooks, C. V., & Poisson, E. E. (2003). Common misconceptions in addressing domestic violence in child custody disputes. *Juvenile & Family Court Journal, 54*(4), 57-67.

- Lapierre, S., Lessard, G., & Turcotte, D. (2004). La séparation dans un contexte de violence conjugale : quels sont les défis pour l'intervention auprès des enfants. Dans M.- C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau, & R. Cloutier (Éds), *Séparation, monoparentalité et recombinaison familiale : bilan d'une réalité complexe et pistes d'actions* (pp. 195-216). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lavergne, C., Chamberland, C., Laporte, L., & Baraldi, R. (2003). *Violence conjugale : impliquer les pères et aider les mères pour protéger les enfants*. Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (2003). *La recherche-action : théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, G., Flynn, C., Turcotte, P., Damant, D., Vézina, J.- F., Godin, M.- F., Paradis, F., Delisle, R., Alcedo, Y., Juneau, L., Rock, L., & Rondeau-Cantin, S. (2010). Child custody issues and co-occurrence of intimate partner violence and child maltreatment : controverses and points of agreement amongst practitioners. *Child & Family Social Work, 15*(4), 492-500.
- Lessard, G., Lavergne, C., Chamberland, C., Damant, D., & Turcotte, D. (2006). Conditions for resolving controversies between social actors in domestic violence and youth protection services : toward innovative collaborative practices. *Children and Youth Services Review, 28*(5), 511-534.
- Malik, N. M., Silverman, J., Wang, K., & Janczewski, C. (2008a). Domestic violence and dependency courts : the greenbook demonstration experience. *Journal of Interpersonal Violence, 23*(7), 956-980.
- Malik, N. M., Ward, K., & Janczewski, C. (2008b). Coordinated community response to family violence : the role of domestic violence service organizations. *Journal of Interpersonal Violence, 23*(7), 933-955.
- Margolin, G., Vickerman, K. A., Ramos, M. C., Serrano, S. D., Gordis, E. B., Iturralde, E., Oliver, P. H., & Spies, L. A. (2009). Youth exposed to violence : stability, co-occurrence, and context. *Clinical Child and Family Psychology Review, 12*(1), 39-54.

- Mayer, R. & Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (1997). La diversité des approches dans les recherches qualitatives au Québec depuis 1970 : le cas du champ des services de santé et des services sociaux. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Lapierre, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Osofsky, J. D. (2003). Prevalence of children's exposure to domestic violence and child maltreatment : implications for prevention and intervention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(3), 161-170.
- Parazzelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M., & Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce : fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social*, 50(1), 81-121.
- Postmus, J. L., & Ortega, D. (2005). Serving two masters : when domestic violence and child abuse overlap. *Families in Society*, 86(4), 483-490.
- Potito, C., Day, A., Carson, E., & O'Leary, P. (2009). Domestic violence and child protection : partnerships and collaboration. *Australian Social Work*, 62(3), 369-387.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction : inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research*. London : Sage.
- Rinfret-Raynor, M., Dubé, M., Drouin, C., Maillé, N., & Harper, E. (2008). Violence conjugale post-séparation en contexte d'exercice des droits d'accès aux enfants. Dans S. Arcand, D. Damant, S. Gravel, & E. Harper (Éds), *Violences faites aux femmes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Shipman, K. L., Rossman, B. B. R., & West, J. C. (1999). Co-occurrence of spousal violence and child abuse : conceptual implications. *Child Maltreatment*, 4(2), 93-102.

Tutty, L. (2007, Mai). *Supervised visitation and exchange centres for domestic violence : an environmental scan of Canadian programs*. Communication présentée à la troisième Conférence internationale sur les enfants exposés à la violence conjugale. London, ON.

Wendt, S. (2010). Building and sustaining local co-ordination : an Australian rural community responds to domestic and family violence. *British Journal of Social Work*, 40(1), 44-62.

Geneviève Lessard, Ph.D., T.S., est professeure agrégée à l'École de service social de l'Université Laval et directrice du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI_VIFF). Ses travaux portent sur les diverses formes de victimisation subies par les enfants et les adolescents, notamment l'exposition à la violence conjugale ainsi que sur la concertation entre les ressources d'aide concernées par la violence conjugale et familiale.

Catherine Flynn, M. Serv.Soc., a obtenu la prestigieuse bourse Vanier pour la réalisation de son doctorat (en cours) en service social à l'Université de Montréal. Auxiliaire de recherche au CRI-VIFF depuis 2006, ses travaux portent sur l'expérience et les besoins des femmes autochtones en milieu urbain et victimes de violence conjugale ainsi que sur les stratégies développées par les enfants autochtones et immigrés en réponse à la violence à caractère sexiste et raciale.

Pierre Turcotte, Ph.D., T.S., est professeur agrégé et directeur de l'École de service social de l'Université Laval. Il enseigne l'intervention auprès des individus et des familles. Ses recherches portent sur l'intervention auprès des conjoints aux comportements violents en contexte conjugal ou familial et la socialisation de genre. Il a d'abord été intervenant auprès de cette clientèle pendant près de 15 ans.

Lorraine Juneau, bachelière en service social, est réviseure au Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire (CJQ-IU). Intervenante en protection de la jeunesse pendant de nombreuses années, elle a développé une expertise dans l'intervention individuelle et de groupe auprès des familles confrontées à de la violence et a participé à des tables de réflexions cliniques visant le développement des pratiques en Centre jeunesse dans les situations de violence familiale.

Rhéal Delisle, T.S., est intervenante depuis près de 20 ans au Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale au sein de l'équipe Famille-Enfance-Jeunesse. Responsable du programme de groupe Ensemble on découvre et coauteure du guide accompagnant ce programme, elle a développé une expertise reconnue sur la problématique et l'intervention auprès des enfants exposés à la violence conjugale. Elle offre également diverses formations et conférences dans ce domaine.

Valérie Meunier, B.Ps., est directrice du Groupe d'aide aux personnes impulsives, organisme au sein duquel elle travaille depuis 1998 auprès d'une clientèle d'hommes ayant un problème de violence conjugale et familiale. Elle a aussi œuvré pendant cinq ans en maison d'hébergement auprès de femmes victimes de violence et de leurs enfants. Elle siège au conseil d'administration de l'association provinciale À cœur d'homme et de la Maison des femmes de Québec.

Marie-France Godin, directrice générale de la maison de la Famille DVS (Droits de visite et de sortie), collabore étroitement avec la Cour Supérieure (Chambre de la famille) et la Cour du Québec (Chambre de la jeunesse). Elle est également, depuis octobre 2006, membre fondateur et administratrice du Regroupement québécois des ressources de supervision de droits d'accès. Elle porte un intérêt marqué pour la famille, la protection de l'enfance et les enjeux reliés à la garde.

Yennelys Alcedo, intervenante jeunesse à la Maison pour femmes immigrantes depuis 2001, est responsable du Programme mères-enfants au sein de cet organisme. Ses domaines d'expertises sont la violence faite aux femmes et aux enfants en milieu familial, la revendication pour les droits des femmes et l'approche multiculturelle. Avec une riche expérience à son actif, madame Alcedo a obtenu des certificats en publicité et marketing dans son pays d'origine (Venezuela).

Annie Dumont, T.S., est étudiante à la maîtrise en service social à l'Université Laval, auxiliaire de recherche au CRI-VIFF et intervenante au Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) de Québec. Détentrice de plusieurs années d'expérience en maison d'hébergement pour femmes et enfants victimes de violence conjugale, ses intérêts de recherche portent sur la polyvictimisation en tant que variable modératrice des conséquences de l'exposition à la violence conjugale sur les jeunes.

L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes¹

Sylvie Fortin, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Émilie Houssa, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Dans cet article, nous exposons comment l'ethnographie postmoderne provient de l'investissement par les chercheurs de la pensée postmoderne et comment elle peut constituer une posture de recherche en art. Par souci de cohérence entre la forme et le propos traité, notre argumentation prend la forme d'une fiction en quatre actes. Simulant une conversation entre une professeure et une étudiante qui prépare sa soutenance doctorale, le premier acte situe l'ethnographie postmoderne dans l'ensemble du paysage postpositiviste en recherche. Le deuxième acte est l'occasion d'exposer des réponses aux attaques faites à cette posture parfois controversée. Alors que le troisième acte présente les pratiques analytiques créatives (PAC) comme méthodologie, le dernier acte en illustre la dimension « performative » au moyen de l'autoethnographie et des écritures créatives.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE POSTMODERNE, AUTOETHNOGRAPHIE, RECHERCHE EN ART, PRATIQUES ANALYTIQUES CRÉATIVES

Avant-propos

Dans cet article, nous exposons comment l'ethnographie postmoderne découle d'une appropriation par les chercheurs de la pensée postmoderne, et peut s'avérer une posture de recherche judicieuse pour la recherche en pratique artistique. Nous expliquons comment elle donne lieu à des formes d'écritures originales, plus précisément à des autoethnographies et des écritures créatives regroupées sous le terme pratiques analytiques créatives. Notre but est ainsi d'outiller le chercheur désireux de faire ses premiers pas dans une orientation

méthodologique postmoderne. Construit suite à un examen poussé des écrits, ayant d'abord permis la rédaction de plusieurs versions de textes traditionnels, nous avons finalement opté pour une argumentation qui prend la forme d'une fiction. Par souci de cohérence entre la forme et le propos traité, nous avons simulé une trame narrative entre une professeure et une étudiante qui prépare sa soutenance doctorale. Pour ce faire, nous sommes parties de nous, de nos propres parcours de recherche, mais en construisant une trame fictionnelle, nous illustrons concrètement comment la théorie sur l'ethnographie postmoderne et les pratiques créatives analytiques participent d'une même intention : revendiquer une posture plus créative en recherche. Le premier acte devient donc l'occasion de situer l'ethnographie postmoderne dans l'ensemble du paysage postpositiviste en recherche, alors que le deuxième acte permet d'exposer des réponses aux attaques faites à cette posture parfois controversée. Le troisième acte présente les pratiques analytiques créatives comme méthodologie, et le dernier acte en illustre la dimension « performative » au moyen de deux exemples issus de nos travaux en danse et en cinéma.

Acte I: La posture postmoderne en recherche²

Un matin de juin. Émilie timidement frappe à la porte du bureau de Sylvie.

É- Puis-je te prendre un instant?

S- Un bref instant seulement. Je dois finir de corriger les travaux des étudiants du cours de méthodologie de recherche.

É- Justement, je voulais te demander si tu trouves que ce serait pertinent, lors de ma soutenance la semaine prochaine, de me référer au tableau des paradigmes de recherche que tu présentes dans ton cours de méthodologie?

S- Absolument. Donne-moi un instant, je vais te donner la dernière version que j'ai utilisée le mois dernier, et un court texte d'accompagnement, si je le trouve dans ce capharnaüm qu'est mon bureau.

É- Je crois que ce tableau sera vraiment utile pour ma soutenance. Comme la posture de recherche postmoderne ouvre sur de nombreuses libertés méthodologiques, je crains que certaines personnes dans l'auditoire pensent à tort qu'aucune balise n'existe et que tout est acceptable. J'aime bien tes tableaux synthétiques qui illustrent comment le paradigme postpositiviste se décline en trois traditions philosophiques. Ils permettent de poser précisément la différence entre, premièrement une tradition philosophique qui sous-tend différentes finalités; deuxièmement une posture méthodologique qui repose sur des questions ontologiques et épistémologiques, et des méthodes, c'est-à-dire des modes opératoires pour conduire son étude comme l'écrivent Ramazanoglu et Holland (2005).

S- En effet, certains membres de l'auditoire seront probablement déstabilisés par ta posture ethnographique postmoderne. Tu as choisi l'avenue la plus alternative de la recherche postpositiviste en incluant dans ta thèse différentes formes d'expression littéraire et en les défendant comme forme légitime de savoir. Mon tableau (voir le Tableau 1) peut t'aider à expliquer ta posture mais aussi en quoi tu t'écarter des autres postures de recherche postpositiviste que sont l'ethnographie interprétative et l'ethnographie critique. Ah! les voilà : tableau et texte. C'est la toute dernière version, est-ce que tu veux qu'on la regarde ensemble rapidement?

É- Moi ça m'arrange, mais tu sembles bien occupée.

S- On prend un instant, je te le lis et tu m'arrêtes si ce n'est pas clair.

É- Merci!

S- Afin d'aider le positionnement paradigmatique des chercheurs en pratique artistique qui souvent, pour répondre à la spécificité de leur question ou objectif de recherche, feront, selon l'expression de Denzin et Lincoln (2005), un « bricolage » ou « montage » méthodologique, je propose ce tableau qui présente trois traditions philosophiques et trois postures méthodologiques (inspirées des travaux de Lather, 1991 et d'Alvesson & Sköldberg, 2000) et des méthodes de recherche qui peuvent, avec certaines adaptations se prêter à l'une ou l'autre des postures de recherche. Le tableau constitue en quelque sorte un guide lorsque surgit la nécessité d'emprunter des éléments venant d'horizons apparemment éloignés qui doivent néanmoins se juxtaposer avec cohérence dans les projets de saisie de la pratique artistique, qu'il s'agisse de la sienne ou de celle d'un autre artiste.

Les traditions philosophiques se rattachent à une pensée précise portée par un certain nombre de penseurs. Premièrement, il y a la pensée phénoménologique/herméneutique qui rassemble les recherches qui ont pour but de décrire, de comprendre et d'interpréter une situation, une dynamique d'ensemble, un fait, une expérience. On peut ici citer quelques noms qui couvrent différentes voies de ce double courant : Husserl pour l'origine de la pensée phénoménologique, Gadamer et Heidegger pour la pensée herméneutique. Deuxièmement, il y a la pensée critique, nommée plus communément les théories critiques, qui regroupe les recherches ayant pour but de produire un changement dans une situation concrète en intégrant l'action au processus de recherche. Ces théories sont généralement rattachées à l'École de Frankfort avec Adorno et Horkheimer comme noms principaux. Et troisièmement, il y a la pensée postmoderne/postructuraliste qui réunit les recherches qui questionnent les fondements de la recherche, du savoir et de la réalité, en exposant de manière particulière la pluralité des différents points de

vue, en montrant les processus de subjectivation, en révélant les instabilités, en jouant avec la polysémie du langage, en refusant les consensus et en rendant visible les conditions d'énonciation. Selon Rail (2002), ces deux courants se chevauchent mais elle associe davantage au postmodernisme Lyotard, Lacan, Barthes et Baudrillard. Pour le poststructuralisme, elle retient Derrida et d'autres théoriciens français tels Kristeva, Deleuze, Guattari, Irigaway et Cixous. Foucault, pour sa part, est situé dans les deux courants. Elle précise que certains chercheurs préfèrent le terme poststructuralisme lorsque la préoccupation première est sur la signification mais le terme général postmodernisme est retenu pour marquer ce courant de pensée en réaction au modernisme et au structuralisme.

Les postures méthodologiques de recherche sont le résultat de l'investissement de ces pensées philosophiques par la recherche. On peut ainsi parler d'une ethnographie interprétative (liée à la pensée phénoménologique/herméneutique), d'une ethnographie critique (liée aux théories critiques) et d'une ethnographie postmoderne (liée à la pensée postmoderne/poststructuraliste). Il est important de comprendre que ces postures méthodologiques de recherche sont liées aux trois grands courants philosophiques catégorisant la recherche postpositiviste mais s'en distinguent du fait qu'elles découlent d'une adaptation faite pour la recherche des grandes pensées de ces courants. C'est pourquoi un auteur peut considérer que sa recherche endosse une finalité critique ou une finalité de compréhension tout en choisissant d'adopter une méthodologie postmoderne pour réaliser sa recherche, car aux postures de recherche sont assimilées des méthodologies particulières selon les questions génériques qu'elles sous-tendent.

Ainsi, sous la posture de l'ethnographie interprétative, lorsque la question est reliée à la compréhension de l'essence d'un phénomène, on désignera sa méthodologie de phénoménologique; si elle est reliée à la compréhension des pratiques culturelles d'un groupe de personnes, on la désignera d'ethnométhodologique et quand elle est reliée à la compréhension de la dynamique d'ensemble d'une situation, on parlera de méthodologie systémique, etc. De la même façon, sous la posture de l'ethnographie critique, si la question est reliée davantage au désir de changement, au désir d'une plus grande équité ou au désir de valoriser les apports de chacun, on pourra parler de recherche action, de recherche féministe, ou encore de recherche participative. De nombreuses nuances sont ici possibles.

Sous la posture de l'ethnographie postmoderne, il devient difficile de suggérer des catégorisations et appellations parce que méthodologies et méthodes se fusionnent pour penser un très grand nombre de manières

alternatives de conduire et de mettre en forme la recherche. Ellis et Bochner (2000) énumèrent en trois pages et sur deux colonnes toutes les formes narratives qui se rattachent à une posture postmoderne investie par la recherche. Ainsi se retrouvent côte à côte le récit autoethnographique, la fiction ethnographique, le poème, le texte dramatique, le récit encadré ou « pris en sandwich » par un argumentaire de forme traditionnelle, le récit stratifié faisant alterner le fictionnel et le théorique, le texte polyvocal, le collage de courriels, le montage de conversations, l'échange épistolaire, etc. Richardson (2000) présente également un bon survol de cette diversité tout en plaidant pour que celles-ci soient réunies sous la bannière des pratiques analytiques créatives³ (PAC). Je retiens cette suggestion pour la qualité englobante et évocatrice que ce terme comporte et parce qu'il me semble représentatif du courant postmoderne, lequel pose la connaissance comme étant toujours partielle, locale et historique, et l'écriture comme un lieu d'incorporation de connaissances sensibles autant que de savoirs théoriques, d'émotion autant que de cognition. Toutefois, je distingue deux pôles que je qualifie de méthode et que je reconnais être fort discutables : celui de la méthode autoethnographique et celui des écritures créatives. Quelque chose semble clair sans être jamais vraiment énoncé : certaines recherches mettent l'accent plutôt sur la démarche de la recherche proposée, quand d'autres s'attachent davantage à la forme d'écriture de celle-ci. Cette distinction est maniable et plusieurs des études inspirées de la pensée postmoderne relient évidemment les deux mais il reste que des histoires, des contes ou encore des poèmes ne se présentent pas comme des textes qui se qualifient d'autoethnographie, c'est à dire des textes qui se caractérisent par une écriture au « je » permettant l'aller-retour entre l'expérience personnelle et les dimensions culturelles afin de mettre en résonance la part intérieure et plus sensible de l'auteur (Ellis, 2004). Il est important de comprendre que le fait de différencier la forme et la démarche ne change pas le fond. Tous ces textes visent à ce que l'auteur et le lecteur occupent une place essentielle dans la recherche.

Les méthodes de recherche sont des opérations qui rendent la recherche effective. Dans la posture de l'ethnographie interprétative et de l'ethnographie critique, on distingue généralement la collecte de données, l'analyse des données et la transmission des résultats. Les méthodes de collectes de données habituelles sont les entretiens, plus ou moins structurés, les observations, plus ou moins participantes, la tenue d'un journal de bord, et la saisie de documents écrits, visuels ou sonores. À cela s'ajoute évidemment un grand nombre de moyens empiriques, tels des schémas ou des traces informatiques pour donner à voir le processus d'exploration et de compréhension du chercheur. Les techniques d'analyse peuvent également

varier énormément. Selon la méthodologie retenue, on fera appel, par exemple, à une analyse par théorisation ancrée, une analyse par réduction phénoménologique, une analyse herméneutique, une modélisation systémique, etc. Enfin, le mode de transmission de la recherche repose généralement sur la constitution d'un texte communiqué par différents supports de diffusion tels qu'un article, livre, conférence ou thèse. Dans la posture de l'ethnographie postmoderne, selon Richardson (2000), les formes narratives peuvent constituer à la fois une méthode de collecte et d'analyse de données, et de transmission des résultats. Voilà, ce n'est qu'un survol rapide parce que je dois reprendre mes corrections mais, au besoin, tu peux me téléphoner ce soir à la maison.

É- Ce texte m'inspire beaucoup et ce tableau me servira tout de suite car je m'en vais préparer la présentation Power Point de ma soutenance. Merci Sylvie, je ne te dérange pas plus longtemps.

S- Ça me fait plaisir! Bon courage pour ta préparation.

Acte II : Le langage comme fondation de la recherche

Quelques jours plus tard. L'appartement de Sylvie à Montréal. Le téléphone sonne alors qu'elle est en train de cuisiner.

É- Bonjour Sylvie, c'est Émilie.

S- Bonjour Émilie, comment vas-tu?

É- Pas très fort, je suis désolée de t'appeler comme ça mais je n'arrive pas à imaginer que dans deux jours, je serai en train de soutenir ma thèse. Je ne suis plus sûre d'être capable de défendre l'idée d'une posture méthodologique postmoderne. Ça me paraît trop controversé, trop difficile à expliquer.

S- Peux-tu dire ce qui te fait peur exactement?

É- Je ne sais pas. Je suis vraiment satisfaite des choix que j'ai faits. Dès le moment où j'ai lu des textes sur l'ethnographie postmoderne je me suis tout à fait reconnue. Et le sujet de ma thèse ne pouvait être mieux abordé que par une méthodologie qui s'inspire du postmodernisme, mais il me semble que les gens comprennent ce qu'ils veulent du postmodernisme. Ils ont tous une idée très définie découlant de champs tellement différents comme l'art, l'architecture, la philosophie ou les sciences sociales. Pour certains, c'est une pensée complètement dépassée; pour d'autres, c'est une attitude intemporelle face aux œuvres ou à la société. Mais pour nous deux, c'est une voie pour la recherche. On a souvent discuté de tout ça, mais là j'ai l'impression que tout s'embrouille.

S- Émilie, dans deux jours tu vas seulement expliquer que pour toi, théoricienne de la pratique artistique, ce fut incontournable d'opter pour une posture postmoderne en recherche. Je suis persuadée que de nombreux doctorants théoriciens vont se reconnaître dans cette posture.

Tableau 1
Caractéristiques contrastantes de la recherche postpositiviste

Traditions philosophiques	Phénoménologique herméneutique	Théories critiques	Postmoderne poststructuraliste
But	Décrire/comprendre/ Interpréter	Changer/émanciper	Ouvrir/déstabiliser/ déconstruire
Postures méthodologiques	Ethnographie interprétative	Ethnographie critique	Ethnographie postmoderne
Ontologie	La réalité est construite par les personnes impliquées dans une situation mais il est possible de la décrire pour mieux la comprendre.	La réalité est masquée par un ensemble de structures sociales, politiques et culturelles qu'il importe de dénoncer car elles impliquent des rapports de domination.	La réalité est toujours partielle et problématique parce qu'elle s'appuie sur le langage. Il devient donc nécessaire de révéler la pluralité et la polysémie du langage.
Épistémologie	Les savoirs dépendent de leur contexte d'apparition.	Les savoirs sont sources d'émancipation.	Les savoirs (dépendant toujours du langage et des individus) sont à remettre en question.
Lieux	Terrain du phénomène	Terrain de la pratique (société)	Terrain : soi, langage, société
Méthodologie	Phénoménologique Systémique Ethnométhodologie Heuristique etc.	Recherche action Recherche féministe Recherche participative etc.	Pratiques analytiques créatives
Méthodes de collecte de données	Entretiens Observation participante Documents, etc.	Entretiens Observation participante Documents, etc.	Écritures créatives Autoethnographie

Tableau 1
Caractéristiques contrastantes de la recherche postpositiviste (suite)

Méthodes d'analyse de données	Analyse thématique Analyse phénoménologique Théorisation ancrée Modélisation systémique, etc.	Analyse thématique Analyse phénoménologique Théorisation ancrée Modélisation systémique, etc.	Écritures créatives Autoethnographie
Modes de transmissions	Textes, tableaux, modèles, schémas, etc.	Textes, tableaux, modèles, schémas, etc.	Textes, poèmes, contes, etc.
Diffusion des résultats	Conférence, article, thèse/mémoire, livre, etc.	Conférence, article, thèse/mémoire, livre, etc.	Texte, performance, exposition, œuvre, etc.

É- Mais j'ai souvent remarqué un manque d'ouverture lorsque je parle de ma méthodologie. Lorsqu'on évoque le postmodernisme, on l'associe généralement à une époque et un courant très particulier qui s'est développé en France dans les années 70 et 80. C'est pour cela que j'ai peur, après-demain en soutenance, de recevoir un commentaire du genre « Mais vous référez au postmodernisme... n'est-ce pas un peu dépassé? »

S- Ça me semble attribuable à une incompréhension de la pensée postmoderne. Une grande part de la confusion qui règne sur cette posture méthodologique vient de la non différenciation entre la pensée postmoderne et ses applications dans et pour la recherche mises en place aux États-Unis dans les années 90. Ce qu'il te faut clarifier pour ta soutenance c'est non seulement ta compréhension du postmodernisme mais surtout son investissement par la recherche, et évidemment le besoin d'y recourir pour ton sujet spécifique : l'image documentaire comme forme d'art pour dénoncer le formatage de nos sociétés contemporaines face aux images d'information qui masquent leur « fictionnalisation ».

É- C'est vrai, il faut que je parte des motivations qui soutiennent ma thèse. Pour moi, toute représentation du monde est problématique si elle ne questionne pas la polysémie du langage.

S- Tu peux aussi insister sur le fait que, lors de tes lectures, la nécessité t'est apparue de penser le quotidien et sa narration comme objet premier de recherche. Je me souviens comment la lecture du texte de Richardson et Adam

St Pierre t'avait touchée. Elles écrivent ces revendications noir sur blanc dans leur article « Writing a method of inquiry » (2005), non?

É- Oui c'est vrai, et avant elles Denzin et Lincoln, dans chacune de leur introduction du *Handbook of qualitative research* (1994, 2000), montrent l'importance de situer le chercheur et de mettre en avant son rôle dans l'écriture même de toute recherche. Ellis et Bochner et ne disent pas autre chose dans la plupart de leurs articles qu'ils consacrent à l'autoethnographie (1999, 2000, 2003). Et puis Alvesson et Sköldbberg déclinent l'ensemble de ces idées lorsqu'ils parlent de l'ethnographie postmoderne (2000). Alors non, évidemment je ne suis pas toute seule. Mais après-demain, il n'y aura que moi face à un jury qui n'est pas forcément ouvert à ce type de proposition.

S- Souviens-toi, il y a deux ans, à quel point tu craignais ton examen de projet. Ça s'est bien passé. Pour ta soutenance, il te faudra être aussi persuasive, sinon plus car la présence de François Constat, sur ton jury, est confirmée, et il est sceptique face aux méthodologies postmodernes. Ceci dit, l'université est là pour offrir un lieu de réflexion sur des idées émergentes qui ne font pas forcément consensus. Et puis, tu ne seras pas seule. Crois-moi, je tenterai autant que toi de défendre ta méthodologie. Depuis trois ans, nous avons en quelque sorte fait un grand ménage des préjugés qui découlent d'applications possibles de la pensée postmoderne en recherche et cela nous permet de proposer, pour les personnes qui en ont les capacités et qui ont un sujet de thèse qui s'y prête, comme le tien, l'adoption de méthodologies pour le moins non conventionnelles.

É- Ma thèse m'apparaît présentement tellement provocante. Je sais que je suis loin d'être la première doctorante à remettre en question l'objectivité, la neutralité, la distance et l'impartialité que traditionnellement le chercheur devait préserver mais, en adoptant une posture méthodologique postmoderne, j'affirme la place de la polysémie, de la fiction et du pluralisme dans l'écriture même de la thèse. Au doctorat en études et pratique des arts de l'UQAM, ces valeurs sont admissibles pour la production artistique de l'œuvre des créateurs mais encore polémiques pour la production discursive de la thèse, tu ne penses pas, Sylvie? Dans les cours de méthodologie, Pierre et toi disiez que l'œuvre d'art suggère une lecture divergente, c'est-à-dire qu'elle invite à plusieurs interprétations de la part du spectateur, alors que la thèse convoque une lecture convergente. D'une certaine façon, je m'inscris en porte à faux de cela avec mon dialogue imaginaire entre Adam et Ève qui regardent le téléjournal.

S- Mais ton histoire d'Adam et Ève, et les deux autres écritures créatives de ta thèse, sont efficaces pour partager ton idée d'action documentaire qui consiste à dévoiler le processus caché de la formation des images, autrement dit

à montrer le tracé autant que la trace. Tu ne peux pas mieux coller à ton sujet en adoptant une forme d'écriture qui, en soi, interroge l'apparente transparence du langage. Je t'ai déjà dit que plus un chercheur s'éloigne du réalisme et dualisme positiviste pour se rapprocher d'une ontologie et épistémologie relativiste et subjectiviste, plus il devient suspect! Je me souviens quand j'ai introduit ces idées de recherche postmoderne dans le cours de méthodologie que je donne avec Pierre, il n'arrêtait pas de me taquiner. « Quoi? un poème? un texte de fiction? comme méthode de recherche dans une thèse? » Quel plaisir on a eu! Il faut avouer que j'ai plongé dans cette aventure, il y a quelques années, par curiosité, et j'en suis toujours à tester les frontières de mon confort avec ces idées qui sont venues bouleverser mes propres fondements épistémologiques. J'assume de plus en plus les paradoxes que cela soulève. Un de mes paradoxes est que je pense encore qu'un doctorant doit tenter de réduire la polysémie dans la partie discursive de sa thèse, car une activité de recherche implique un processus d'évaluation qui nécessite un partage reposant sur des éléments les plus clairs possibles. Une étude doctorale consiste avant tout à développer de nouveaux savoirs et justement, investir la pensée postmoderne, s'avère problématique parce qu'elle nécessite de remettre en question les façons conventionnelles de construire et de transmettre le savoir. Je n'ai jamais dit que ta soutenance allait être facile... et j'ai toujours dit que tu relèverais le défi avec brio!

É- Merci pour ta confiance, mais j'ai tout de même des appréhensions.

S- Ce serait anormal de ne pas en avoir! Tu es à l'avant-garde d'un courant qui est encore à définir ses bases théoriques. Il se peut que certaines personnes ne comprennent pas ton parti pris pour la subjectivité et encore moins pour la fiction au sein d'une thèse de théoricienne. Mais tes choix te semblent toujours incontournable, non?

É- Tout à fait, mais j'ai quand même un peu la trouille à la pensée d'explicitier mes partis pris. Bien qu'ironiquement, je sais que cette responsabilité assumée est le propre du chercheur postmoderne!

S- N'aie donc pas peur de débiter ta présentation par ce à quoi généralement les gens se réfèrent quand ils parlent de la pensée postmoderne.

É- Oui, il faut reprendre l'idée que le postmodernisme découle d'une pensée qui s'est d'abord constituée en France dans les années 1960 par des penseurs qui ont cherché à montrer le langage comme une construction sociale et la polysémie comme principe de toute forme de communication. Dire qu'à la fin des années 1970, Lyotard cristallise toutes ces idées dans *La Condition postmoderne* (2005). Je vais parler brièvement de la fin des « grands récits », c'est-à-dire la fin de la croyance qu'un récit scientifique ou historique est

détaché de tout contexte d'énonciation. Pour Lyotard, non seulement tout récit dépend d'une époque, d'une culture et d'un énonciateur, mais aussi tout savoir et toute transmission d'un savoir. Finalement, Lyotard questionne la légitimité de la prise de parole et la légitimation des recherches scientifique ce que Marcus et Fisher (1986) nomment la crise de la représentation.

S- Il me semble que c'est fondamental que tu partes de ces idées qui posent la connaissance comme étant toujours partielle, locale et historique. Les autres postures méthodologiques touchent à ces thèmes mais les auteurs en ethnographie postmoderne rejettent de façon encore plus marquée la notion de réalité fixe et l'appropriation définitive de sens. Ils lient le langage, la subjectivité et le pouvoir. Le langage ne fait pas que refléter la réalité sociale, il crée cette réalité en participant à la production du sens.

É- Je pourrais peut-être partir de la citation de Richardson et St Pierre (2005), je viens de la traduire. Ils disent que

L'écriture en sciences sociales, comme toute forme d'écriture est une construction socio-historique, et est par conséquent en constante mutation. Depuis le 17^{ième} siècle, le monde de l'écriture a été divisé en écriture littéraire et écriture scientifique. L'écriture littérature, depuis le 17^{ième} siècle, a été associée à la fiction, à la rhétorique et à la subjectivité, alors que l'écriture scientifique a été associée aux faits et à l'objectivité. Au cours du 20^{ième} siècle, les relations entre l'écriture scientifique en science sociale et l'écriture littéraire se sont complexifiées. La présumée solide démarcation entre « faits » et « fiction », et entre « vrai » et « imaginé » est devenue « floue ». La différence n'est pas de savoir si le texte est vraiment de la fiction ou de la non fiction, mais elle tient plutôt à la revendication assumée ou non de l'utilisation que l'auteur fait du texte (Richardson & St Pierre, 2005, pp. 960-961).

S- Ça m'apparaît fort pertinent. Par rapport à la convergence du sens dans une thèse théorique, tu peux aussi t'appuyer sur Ramazanoglu et Holland (2005) lorsqu'elles maintiennent qu'une force politique de la pensée postmoderne investie par la recherche, c'est de proposer la liberté de sortir des cadres et des normes pour créer de nouvelles formes de pouvoir/savoir.

É- Je pensais aussi évoquer Foucault, qui, au-delà de toute catégorisation postmoderne ou poststructuraliste, aborde l'historicité des choses qui posent problème. Son questionnement représente un principe d'ouverture pour penser toute forme de discours. Il me semble que c'est ici que l'on touche directement à l'implication sociale et politique de la pensée postmoderne. Ce que je veux

faire ressortir, c'est l'importance de localiser tout savoir. Et cette localisation dépend d'une responsabilité partagée entre un chercheur qui ne se cache plus derrière une forme admise de discours académique et un lecteur qui prend part activement au questionnement lancé de par le caractère subjectif, parcellaire, fragmentée et fictionnel du texte. C'est pour toutes ces raisons que j'ai choisi de qualifier mon étude de postmoderne alors que le terme poststructuraliste fait davantage référence, dans la doxa tout du moins, à une visée déconstructiviste.

S- C'est une bonne idée de préciser les motifs de ton choix pour le terme postmodernisme plutôt que poststructuralisme car ils s'apparentent à bien des égards. Si je me souviens bien, c'est le terme ethnographie postmoderne d'Alvesson et Sköldbberg (2000) qui t'a influencé.

E- Oui, entre autres, mais c'est aussi que le postmodernisme, du fait qu'il s'oriente vers une pensée critique de la culture dominante, doit nécessairement envisager la transmission de ses propositions. Ça correspond si bien à ma thèse. De plus, de nombreux chercheurs américains invoquant la posture postmoderne pour la recherche font référence à Foucault qui refuse de s'arrêter au principe de déconstruction et propose avant tout de penser comment nous pourrions réinvestir l'histoire et les idées reçues pour proposer des savoirs alternatifs.

S- Il faudrait que tu évoques tout ça, car c'est important pour te positionner et situer tes choix. Oups! Émilie, peux-tu patienter un instant, j'ai une tourtière au four et son odeur commence à envahir la maison, je vais aller vérifier comment se déroule la cuisson.

E- Je ne te retiens pas plus longtemps. Notre conversation m'a fait du bien. Demain, je fais une répétition de ma soutenance avec mon ami Arthur.

S- Est-ce que je le connais? Est-il doctorant en art?

E- Non, il est doctorant en biologie. Il est formé dans le paradigme positiviste. Si je réussis à lui faire comprendre ma méthodologie, ça me donnera confiance pour la soutenance.

S- Prends le temps de lui expliquer comment tu en es arrivée à penser l'écriture non pas comme une étape après la recherche, mais comme l'objet à problématiser dans toutes recherches puisque le langage objectivant est inadéquat, ou du moins insuffisant, pour saisir la complexité du monde et, de surcroît, du monde de l'art dans lequel tu te situes.

É- Merci Sylvie, j'ai moins peur et même j'ai hâte... hâte que ce soit passé!

S- Je suis certaine que tout se passera bien. Si ça peut te calmer, pense au souper qu'on va faire pour fêter ta soutenance, voilà, pense à la bonne tourtière du Lac St-Jean que tu dégusteras après-demain!

É- Merci, mais je préférerais y goûter tout de suite, question de me donner de l'énergie.

S- Pas question! Ha! ha! ha!

É- Merci encore.

Acte III : Les pratiques créatives analytiques comme méthode

Le lendemain à l'université, face aux distributeurs automatiques de boissons. Sylvie rencontre par hasard Émilie et Arthur qui semblent surexcités.

É- Je suis prête pour ma soutenance, et (en jetant un clin d'œil à Arthur) prête aussi pour soutenir le nouveau projet doctoral d'Arthur : une écriture sur son vécu de chercheur face aux abus de la pêche à la morue qui font que les Madelinots se retrouveront complètement démunis dans quelques années.

A- Émilie exagère quand elle dit que je veux moi-même m'essayer aux pratiques analytiques créatives, aux PAC comme vous dites. Disons que je comprends mieux maintenant comment les écritures créatives font écho à ses préoccupations à l'égard des contraintes « objectivistes » imposées par les normes de la recherche scientifique. En biologie marine, la subjectivité n'a pas sa place mais, en art, je pensais qu'elle prévalait. En fait, je n'y avais jamais vraiment réfléchi : dans une thèse en pratique des arts, quelle place accordée à la parole du chercheur?

S- Comme beaucoup d'autres étudiants, Émilie a d'abord eu des réserves face à ce type de recherche. Bien que le travail artistique repose sur la perception, la notion de subjectivité n'est pas admise d'emblée au moment d'écrire la thèse. Il paraît difficile, pour certains étudiants, de dépasser l'image très enracinée de « respectabilité » qu'ils associent avec le modèle dominant de recherche positiviste qui est incontournable en sciences naturelles mais qui imprègne l'ensemble de notre société contemporaine et évidemment tous les domaines universitaires, y compris l'art.

A- Pour son sujet qui consiste à critiquer les images d'information transmises par les médias, j'ai trouvé pertinent qu'elle transgresse les contraintes habituelles de l'écrit. J'ai adoré « La Boîte de Pandore » son dialogue imaginaire entre Adam et Eve qui regardent le téléjournal. Ça n'entre pas du tout dans le type d'écriture académique auquel je suis habitué mais ça fait drôlement réfléchir... je me demande si je serais capable d'écrire comme ça pour toucher les gens et leur communiquer la réalité que je vois.

S- Si je ne fais pas erreur, tu es habitué à la recherche positiviste qui repose sur un chercheur impartial distancié de ses données pour mettre à jour « la vérité » au moyen d'instruments fiables. Comme chercheur postpositiviste, tu écrirais plutôt « ta vérité » de chercheur, c'est à dire ton expérience de

chercheur aux Îles de la Madeleine. On ne peut pas juger, comme vrai ou faux, l'expérience que quelqu'un a du monde; on peut tout simplement trouver des échos dans l'expérience des uns et des autres. Ainsi se construit un savoir collectif, et ce type de mise en partage peut parfois contribuer à des changements. À voir l'intérêt d'Arthur pour les écritures créatives, dois-je en déduire, Émilie, que la répétition de ta soutenance a bien été?

É- Oui mais à ma soutenance, je dois expliquer davantage que les textes d'écriture créative de ma thèse travaillent tout à la fois chacune des trois opérations de recherche : collecte et analyse de données, et transmission des résultats. C'est là, à mon avis, toute la complexité et toute la force des écritures créatives. Je crois qu'il faudra que j'appuie sur ce point lors de ma soutenance.

A- Il me semble qu'à ce propos, tu avais une belle citation dans ta présentation Power Point.

É- Tu dois faire allusion à celle de Richardson et St Pierre dans « *Writing : a method of inquiry* » (2005). Elles m'inspirent tant quand elles considèrent l'écriture comme une méthode de recherche. Elles disent que l'écriture n'est pas seulement une activité à la fin d'un projet de recherche mais elle est une méthode de découverte et d'analyse.

S- Développe bien ton argumentation Émilie car Ellis et Bochner ne voient pas les écritures créatives comme un lieu d'analyse à proprement parler. En parlant de l'autoethnographie, ils précisent que pour encourager des lectures et interprétations multiples,

les auteurs privilégient les histoires plutôt que les analyses...Ils demandent à leurs lecteurs de ressentir la vérité de leurs histoires et de devenir coparticipant en appréhendant la trame de l'histoire moralement, émotivement, esthétiquement et intellectuellement (Ellis & Bochner, 2000, p. 745).

N'oublie que tu as sur ton jury d'examen madame Michelle Coufault, experte en postructuralisme. Elle relèvera probablement de fines nuances comme cela. Pour certains membres du jury, il serait peut-être bon que tu insistes aussi sur l'idée que dans une posture d'ethnographie postmoderne, la fiction n'est pas seulement la représentation du rêve ou des émotions. Tes écritures créatives, bien qu'elles empruntent au mode fictionnel qui est lié à la polysémie, poursuivent une fin de recherche car elles ouvrent à des lectures plurielles qui, à force de se juxtaposer, ne convergent pas vers un sens unique mais convergent vers l'idée que le sens ne peut être unifié.

É- Comme c'est bien dit! Il ne faut pas que j'oublie de préciser que si dans la doxa, la fiction est avant tout associée à l'imaginaire, à notre capacité à

« fabuler », elle s'avère en fait présente dans tous les instants de notre quotidien. La fiction est dans toutes nos représentations sociales et politiques du monde qui nous entoure. Elle constitue une de nos modalités d'être au monde. Et face à une fiction si quotidienne qu'elle en devient imperceptible, je choisis l'ethnographie postmoderne pour la dévoiler. En fait, je critique la pensée dominante en choisissant la fiction qui sort des normes académiques établies pour repenser ces mêmes normes.

S- C'est fort intéressant, Émilie, mais je crains que tu ne disposes pas d'assez de temps pour aborder tout ça lors de ta soutenance. Synthétise peut-être autour de l'idée qu'en ethnographie postmoderne la fiction est utilisée pour ouvrir le regard sur une façon dominante de représenter le monde qui prend pour acquis que le langage est un médium neutre.

É- Je m'en tiendrai à rappeler que le mot « fiction » vient du latin *fingere* et signifie forger, c'est-à-dire, construire, élaborer. Tout discours est une construction mais avec la forme fictionnelle on rend visible cet aspect présent dans toute prise de parole. Le dévoilement de l'énonciation qu'elle permet interroge autant le dire que le comment dire, le savoir transmis que la transmission de ce savoir. Je pense que c'est pour cela que les chercheurs, tels que Richardson, Bochner ou Ellis, encouragent les écritures créatives. Mais au fond pourquoi ai-je besoin de toutes ces explications pour justifier ma posture méthodologique postmoderne? Pourquoi ne pas seulement poser une proposition simple et synthétique comme celle de Richardson et St Pierre (2005) quand elles disent : « écrire c'est penser, c'est analyser, c'est, dans les faits, une méthode de découverte » (p. 967). Pourquoi suis-je toujours aussi surprise que nous en soyons là, tant d'années après la crise de la représentation et la prise de conscience des dimensions fictives de tout récit? Il n'y a pas d'écriture académique neutre. Prendre les écritures créatives comme méthode de recherche, c'est montrer l'importance du médium dans toute recherche.

S- J'espère que demain tu synthétiseras ce que tu viens de dire avec la même fougue. La force de ta thèse, sa difficulté aussi, c'est de proposer quelque chose de relativement novateur pour l'institution universitaire. Mais ton cadre reste académique et pour que la posture postmoderne soit comprise et puisse se déployer dans une recherche doctorale, elle nécessite d'être conceptualisée, argumentée et située. C'est en prenant en considération autant la compréhension que les incompréhensions des membres de ton auditoire que tu que arriveras à exposer ton choix méthodologique. Le défi d'une ethnographie postmoderne est de s'ouvrir à la polysémie en étant crédible et rigoureuse sur le plan de la recherche. Demain, il me semble important que tu parles des critères d'appréciation des écritures créatives. Tu peux évoquer, par

exemple, Richardson et St Pierre qui, dans leur article de 2005, établissent cinq critères de validité des écritures créatives pour la recherche. Ces critères sont liés à des questions qu'il faut se poser au moment de rédiger et de proposer ce type de texte.

É- Je pourrais partir de la traduction française de Richardson et St Pierre que l'on retrouve dans ton chapitre « Donner une voix : les pratiques analytiques créatives pour écrire la danse » :

(a) la contribution substantielle — est-ce que le texte contribue à approfondir notre compréhension du phénomène? **(b) le mérite esthétique** — est-ce que le texte est bien ciselé artistiquement tout en étant satisfaisant et complexe? Évite-t-il d'être ennuyant? **(c) la réflexivité** — comment les auteurs ont-ils été amenés à écrire ce texte? **(d) l'impact** — comment ce texte est-il susceptible d'affecter le lecteur? **(e) l'expression d'une réalité** — est-ce qu'un sens du « réel », individuel ou collectif, est exprimé de façon crédible à travers ce texte? » (Fortin, Cyr, Tremblay, & Trudelle, 2008, p. 229).

S- Oui, ça pourrait aller. Je me sauve.

Acte IV : Les enjeux éthico-politique d'une posture assumée

Le lendemain à Montréal, à l'appartement de Sylvie, il est 19 heures. Dans la salle à manger la table est mise; au centre s'étalent différents plats, à la manière des multiples propositions qu'ouvrent une posture postmoderne en recherche. Salades et crudités, tourtières et tartes aux bleuets comme autant de portes ouvertes vers des explorations gustatives d'origines diverses. Autour de la table, cinq convives. Nous retrouvons Émilie et Sylvie, mais aussi Arthur Bochnis, un ami d'Émilie, et deux membres du jury de la soutenance du matin : Mme Michelle Coufaut, spécialiste du poststructuralisme, et M. François Constat, sociologue. Ces cinq convives se partagent les plats, les boissons et les idées qui volent de toutes parts.

M- Je lève mon verre à cette belle soutenance!

S- Chère Michelle, je me joins à vous avec joie!

F- Oui, ce fut une belle soutenance, mais il reste encore beaucoup de questions.

M- Ah non François, vous n'allez pas recommencer!

F- Je ne recommence pas, je continue. Il me semble qu'une telle proposition méthodologique pose bien plus de problèmes qu'elle n'en résout.

M- L'idée n'est pas de résoudre des problèmes, l'idée est de montrer qu'il y a des problèmes dans les façons dominantes de faire de la recherche, montrer qu'il n'y a pas forcément de cadre méthodologique capable de tout résoudre. La posture postmoderne ouvre de grandes brèches, de vastes possibilités parce qu'elle permet de proposer, comme l'écrit St Pierre (St Pierre, 2000), une recherche « dans le but de produire un savoir différent et de produire différemment du savoir » (p. 27). Je pense que c'est stimulant pour ces jeunes doctorants.

F- Mais Michelle, avec ce relativisme extrême tout devient possible et plus rien ne semble fonder la recherche. Et si plus rien ne fonde la recherche, plus rien ne la valide.

M- Non François, ce n'est pas ce que j'ai dit. Toute proposition n'est pas nécessairement bonne, mais ce que veut mettre en avant la pensée postmoderne, c'est la nécessaire localisation de tout savoir comme l'a éloquemment exprimé Émilie. Bien des interrogations ne peuvent pas être traitées en suivant des méthodes uniformisées qui formatent la vision, la portée et la place de la recherche au sein d'une société. La pensée postmoderne favorise un dialogue avec différents types de savoir : les savoirs scientifiques, populaires, traditionnels, expérientiels, et autres. Et en parlant de différents savoirs, j'aimerais beaucoup goûter cette tourtière du Lac St-Jean que je ne connais que de réputation!

S- C'est la recette de ma grand-mère Léontine. Sachez Michelle que malgré le fait que je m'aventure de plus en plus sur le terrain fort glissant de l'ethnographie postmoderne, je le fais avec circonspection. Selon Bennett et Shurmer-Smith (2002) : « pour être acceptables dans un contexte académique, les textes alternatifs doivent toujours être encadrés par une explication plus conventionnelle » (p. 202). C'est un peu ce qu'actuellement je me sens dans l'obligation de recommander aux doctorantes.

F- Donc une thèse tout entière ne pourrait reposer sur les écritures créatives!

S- Dans l'état actuel de la recherche, les pratiques analytiques créatives (PAC) s'avèrent encore quelque peu déstabilisantes et les étudiantes ont encore besoin de bien justifier leur choix. Présentement, la partie créative est amenée en complément d'une partie plus traditionnelle. Par exemple, Émilie a inclus dans sa thèse trois écritures créatives mais aussi une analyse herméneutique de trois films ou, encore, Catherine Cyr, qui entremêle des « fragments narratifs » à son analyse esthétique de trois textes dramatiques. Arthur pourrais-tu passer l'assiette de tourtière à Michelle, svp?

A- Bien sûr, j'en profite d'ailleurs pour poser une question. Je ne suis pas familier avec ce type de recherche, mais il me semblait que la pensée postmoderne avait une assise, tout du moins une revendication, politique. Je vois encore mal l'impact politique de ce type de posture méthodologique.

É- Je vais répondre, si vous voulez bien, parce que c'est vraiment une question que j'aurais aimé développer lors de ma soutenance.

M- Vas-y, nous allons en profiter pour manger!

É- Il me semble que c'est sur ce point que le glissement entre pensée postmoderne et postures de recherche influencées du postmodernisme est le plus sensible. Tous les chercheurs choisissant d'affilier leur méthodologie au postmodernisme revendiquent ce choix comme politique et critique. Or les penseurs postmodernes des années 1980 ne revendiquent pas tous ce positionnement politique; au contraire, certains, comme Lyotard, se posent en faux face aux théories critiques, contre Jürgen Habermas surtout. Je pense ici notamment au texte de Lyotard *Réponse à la question qu'est-ce que le postmoderne* (1982) dans lequel il oppose le plus clairement « l'attitude » postmoderne à une certaine posture critique exposée par Habermas. Mais il me semble cependant clair que l'investissement des discours, en recherche ou ailleurs, par la pensée postmoderne, a une portée politique radicale. Les discours pensés par Foucault, par exemple, deviennent des lieux d'échange primordiaux, mais aussi des lieux d'exploration et de lutte. Dans cette perspective, le langage ne reflète pas une réalité sociale, il produit un sens et crée littéralement cette réalité. Pour Foucault, nous sommes condamnés à donner du sens, mais le fait de mettre en avant ce sens déterminé et déterminant de tout discours devient une véritable posture politique. Dans cette dynamique, la pensée mais aussi la posture méthodologique postmoderne ne peuvent pas se détacher d'une certaine critique sociale et politique. La posture méthodologique postmoderne repose nécessairement sur une prise de conscience, une responsabilité face aux discours quotidiens.

M- Oui, et j'irais même plus loin qu'Émilie. La pensée postmoderne ne s'affirme pas comme une catégorie; au contraire, elle ouvre la voie à la multitude. Pour plusieurs, comme pour toi François, cela est jugée comme du relativisme qui ne permet pas de poser des fondements et des critères de validité. Mais ce que note justement St Pierre (2002), dans un article en réponse à ce type d'accusation, c'est que la richesse des postures méthodologiques postmodernes se trouve justement dans un entre-deux, une impossibilité, un défaut « positif » de catégorisation.

F- Je comprends bien ce que vous dites Michelle, mais y a-t-il des disciplines ou des sujets qui sont particulièrement propices pour développer ce type de recherche?

M- Peut-être que certaines disciplines, dont l'art notamment, seront plus enclines à se tourner vers ce type de recherche. Qu'en pensez-vous Émilie?

É- On pourrait croire que cette posture de recherche intéresse seulement les artistes, mais ce n'est pas le cas! En préparant ma soutenance, j'ai même trouvé un texte de Sauvé (2005), titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, qui écrit que la recherche narrative, et plus précisément la poésie et le conte, est utilisée pour se pencher sur le sens symbolique de la relation à l'environnement. Si je me souviens bien, elle fait allusion au rapport au monde des peuples autochtones.

S- Et, à titre de directrice de thèse, je me permets de compléter ce que vient de dire Émilie en précisant que dans le *Handbook of the arts in qualitative research*, dirigé par Knowles et Cole (2008), des artistes, mais aussi des psychologues, des anthropologues, des sociologues, des infirmières, prennent la parole pour affirmer l'importance dans leur discipline d'explorer les possibilités et les contraintes de méthodes émergentes qui privilégient de nouveaux modes de rapport au savoir. Ceci dit, les artistes sont bien placés pour explorer l'usage des PAC en recherche car elles s'apparentent, pourrions-nous dire, à leur processus de travail, c'est-à-dire aux étapes d'exploration et de production de la pratique de l'artiste. Les PAC sont un outil politique accessible à tous chercheurs, mais elles s'approprient des libertés expressives associées au monde des arts. Elles permettent de créer une expérience esthétique chez le lecteur. Pour le moment cependant, il n'est pas question de regarder les PAC comme une forme d'art. Et encore moins de penser qu'elles puissent constituer un mémoire ou une thèse à part entière, même si Eisner (1998) insiste depuis longtemps sur l'idée « il y a de multiples façons de connaître le monde : les artistes, les écrivains, les danseurs, autant que les scientifiques, ont des choses importantes à dire sur le monde » (p. 7). De nouvelles façons de connaître impliquent, inévitablement, de nouvelles façons d'écrire. Eisner plaide pour la prise en compte des sens dans l'acquisition du savoir et le recours aux arts pour créer de nouvelles formes de compréhension du monde.

É- Des exemples sont ici très révélateurs. Je pense aux trois écritures créatives que tu as proposées avec Catherine, Martyne et Sylvie, doctorantes comme moi au DEPA (Fortin, Cyr, Tremblay, & Trudelle, 2008). Elles m'ont inspirée. Vous présentez d'abord un si beau poème, *Bruine*, écrit par Catherine à partir des entrevues que vous avez réalisées avec de jeunes danseuses pour

mieux comprendre leurs rapports aux corps. Ensuite, toujours pour saisir et décrire la santé en danse, Martine présente un récit semi-fictionnel, sous la forme d'un journal intime, *Cher journal*, dans lequel vous insérez des verbatim issus de vos données « traditionnelles » de recherche. Finalement, dans le dernier texte, *Un p'tit coup de rouge*, vous faites une synthèse des thèmes issus de vos études avec les chorégraphes et les interprètes en les mettant en scène via un dialogue fictionnel entre le public et les artistes à la suite d'un spectacle fictif.

S- Ces textes, il faut le préciser, sont venus en complément à des études conduites selon une ethnographie interprétative. En choisissant d'adopter une posture postmoderne en après-coup, si je puis dire, nous choisissons de ne plus subordonner nos données à des thèmes unificateurs qui avaient été obtenus par une analyse thématique, et qui, d'ailleurs, avait conduit à une publication sous un format conventionnel. Le but initial de la recherche se situait dans l'ethnographie interprétative, mais pour favoriser l'appropriation des résultats de la recherche par les personnes principalement concernées, les artistes, nous avons privilégié, un outillage méthodologique postmoderne. J'insiste sur le fait qu'une recherche peut répondre à un besoin de compréhension ou d'intervention et tout de même, pour diverses raisons, emprunter une méthode postmoderne.

M- Si je comprends bien, dans ces textes, vous avez fait un usage fort inhabituel et créatif de vos transcriptions d'entrevues au point où les données déjà analysées sont devenues complètement invisibles tout en demeurant à la base du processus d'écriture.

S- C'est totalement le cas pour *Bruine* et *Un p'tit coup de rouge* alors que pour *Cher journal*, nous avons privilégié la visibilité de certaines données brutes. Mais dans les trois cas, si l'aspect créatif a été mis de l'avant, il ne s'agissait pas, d'inventer quoi que ce soit. Dans les trois textes, nous voulions faire ressortir les résultats, certes, mais aussi évoquer la dimension émotive que nous avons ressentie lors des entrevues, car nous étions profondément touchées par la souffrance des artistes. En fait, nous avons exploré des structures narratives à travers lesquelles s'exprimeraient de nouvelles manières de coucher par écrit les résultats de nos recherches en n'extirpant pas notre propre expérience personnelle de cette recherche. Je me souviens que notre motivation initiale était aussi d'utiliser les écritures créatives pour rejoindre les lecteurs grâce à des textes plus accessibles que les articles ou rapports de recherche habituels. Les trois textes exigent du lecteur un certain travail interprétatif, intellectuel et sensible. Comme l'écrit Atkinson (1992) : « la signification doit être construite par le lecteur plutôt que pour le lecteur »

(p. 44). J'étais évidemment consciente de la dimension transgressive qu'impliquait ce double projet du côté de l'ethnographie interprétative et de l'ethnographie postmoderne puisque les organismes subventionnaires et les institutions privilégient la production de textes rédigés dans des formats traditionnels. Toutefois, j'étais, et je devrais dire je suis, de plus en plus convaincue que ce qui émerge de postures épistémologiques différentes offre une contribution valable au champ de la recherche. Comme l'a affirmé Heshusius (1994), l'épistémologie englobe « une manière de voir mais, aussi, une manière de ne pas voir » (p. 403). C'est un choix de chercheur d'adopter telle ou telle vision, d'ouvrir telle ou telle porte, ou encore de s'investir, avec gourmandise, dans plusieurs postures méthodologiques comme je l'ai fait. Vous voyiez, à quel point je suis gourmande, j'ai fini ma tourtière et je suis déjà passée à la tarte aux bleuets qui évidemment ont été cueillies au Lac St-Jean. Ha! ha! ha!

A- Avant-hier, lorsqu'Émilie a répété sa soutenance avec moi, elle a utilisé une métaphore que j'ai aimée. Elle paraphrasait Sauvé (2005), je crois, qui dit qu'une porte ne peut être qu'ouverte ou fermée; on peut envisager toutes sortes de portes, toutes sortes d'accès aux savoirs. Par exemple, les portes orientales faites de fils de billes sont à la fois pleines de ces matériaux et pleines d'interstices; elles ne sont ni ouvertes, ni fermées.

M- Voilà qui est bon pour François! Ce jeune doctorant t'offre une clé pour mieux apprécier le relativisme de la posture postmoderne qui te chatouille encore. Que c'est délicieux cette tourtière du Lac St-Jean, est-ce la vraie recette de tourtière du Lac St-Jean?

S- Merci pour ton compliment mais essayer de savoir quelle est la « vraie » recette de la « vraie » tourtière du Lac St-Jean, c'est un projet aussi téméraire que d'essayer de déterminer toutes les déclinaisons de la posture postmoderne en recherche. Fidèle à mes convictions postmodernes, j'essaie de localiser : c'est la « vraie » recette de ma grand-mère Léontine.

F- Hummm...une porte orientale...des interstices.... des espaces pour penser la recherche différemment en tenant compte de son expérience de chercheur...je commence à comprendre.

S- Exactement, comme dans le cas des autoethnographies. Regardez derrière vous François, sur l'étagère il y a un article qui s'intitule *Boost project* (Plummer, Fortin, & Buck, 2008). C'est une autoethnographie dont l'objectif est de comprendre mais aussi de transcrire une expérience de vie, celle de Caroline, danseuse, qui cherche, via son autoethnographie,   réinvestir son corps malade. L'écriture créative permet de rendre compte d'un enregistrement. Elle enregistre ses expériences somatiques avant, pendant et

après l'opération qu'elle doit subir à la suite de la découverte d'une seconde tumeur maligne dans un de ses poumons déjà opéré pour un cancer deux ans auparavant. Pour Caroline, cet enregistrement évolue grâce à une collecte de données via un journal, des observations et des poèmes. L'écriture est ici le moyen, pour Caroline de collecter des données, d'en proposer une analyse et de transmettre l'ensemble. Cette multiplicité d'opération vise, je la cite, à « ré-entrer dans mon corps de temps en temps, revendiquer qu'il m'appartient et en raconter l'histoire » (Plummer, Fortin & Buck, p. 6). Caroline propose un texte ouvertement parcellaire parce qu'il participe à un projet plus grand : celui de vivre. Ce texte ouvre sur une pensée fragmentaire et fragmentée, une pensée plurielle et personnelle, une pensée postmoderne.

F- Et ça juste en dessous, *Éducation somatique, les troubles alimentaires, une autoethnographie*?

S- C'est le mémoire de maîtrise de Chantal Vanasse. Comme Émilie, elle utilise les PAC, mais sa posture est plus près de l'ethnographie interprétative. Par son autoethnographie, Chantal cherche à comprendre comment l'éducation somatique⁴ l'a aidée à sortir de ses troubles alimentaires. Dans cette perspective, l'autoethnographie représente pour elle une possibilité de montrer un corps en marche, en « ré-harmonisation » (Vanasse, 2008, p. 3). Dans cette démarche, l'écriture créative apparaît également comme le moyen de transmettre l'expérience, au plus proche du vécu, du ressenti. Chantal propose donc une autoethnographie partant d'une collecte de données qui s'est effectuée sur trois niveaux : les données inconscientes (reprenant ses écrits avant son cheminement en éducation somatique), les données conscientes (reprenant ses écrits sur l'éducation somatique et sa correspondance lors de passages dans des centres de soins), et les données ultra-conscientes (se fondant, quant à elles, sur ses écrits lors d'une rechute en 2007). Ces données ont ensuite été analysées de façon thématique. Et c'est seulement à la suite de cette analyse que Chantal a constitué un récit autoethnographique. Ce récit est défini par Chantal comme une construction littéraire à partir des données analysées. L'ensemble crée « une peinture » avec des touches plus ou moins fortes, des thèmes plus ou moins mis au premier plan, pour partager le plus honnêtement possible ses prises de conscience. Ce qui est important pour Chantal, c'est de partager sa compréhension (au sens propre du mot : faire sien) des limites de son propre corps. L'écriture créative est ici avant tout un moyen de révéler aux autres comme à soi même.

É- Une chose m'apparaît relier l'ensemble des pratiques analytiques créatives, qu'il s'agisse de recherches autoethnographiques ou d'écritures créatives : nous nous plaçons en tant que théoriciennes pour réfléchir avec les

PAC à une question, une pratique, un problème qui nous habite. Les PAC nous donnent une liberté mais également une responsabilité.

M- C'est ça! C'est exactement ce que j'ai ressenti lorsque j'ai lu les exemples de textes découlant de la posture postmoderne en recherche qui ont été publiés en 2003 dans le *Qualitative inquiry* dirigé par Ellis et Bochner autour de l'art comme modalité de savoir.

É- Oui et dans tous leurs exemples, ressort le côté transgressif de ce type de recherche parce que sont valorisés autant l'idée que la forme, le langage que l'émotion, l'auteur que le lecteur. Dans un de leur précédent article, en réponse à une disqualification de la posture postmoderne en recherche (*Which way to turn?*, 1999), Ellis et Bochner écrivent que pour les chercheurs qui ont adopté une posture postmoderne, le problème n'est plus seulement de se questionner sur des aspects ontologiques et épistémologiques qui sous-tendent toutes recherches à savoir : « Comment sait-on? Qu'est-ce qui peut être regardé comme un savoir? Quelle est la bonne méthode et quels sont les bons critères à utiliser? » (Ellis & Bochner, 1999, p.487). Mais, pour le chercheur postmoderne, le questionnement se complexifie, il prend une dimension éthique et devient : « Quelles sont nos responsabilités envers d'autres personnes? Quelles sont nos responsabilités envers nous-mêmes? Quelle sorte d'humanité souhaitons-nous? Comment pouvons-nous devenir plus attentifs, plus engagés, plus aidants? Comment pourrions-nous vivre nos vies? » (Ellis & Bochner, 1999, p. 493). Ces questions traduisent bien le positionnement ethico-politique de l'ethnographie postmoderne.

S- Ceci dit, cette posture n'est pas pour tout le monde. Pour s'y engager, il faut une belle plume, mais ce n'est pas tout. Bonne connaissance de son sujet, rapport à l'autre empathique, sensibilité et distanciation critique doivent se combiner pour donner naissance à une écriture vibrante. Ce qui relève de l'affectif du chercheur est trop souvent occulté dans la plupart des recherches alors que le rapport aux émotions éprouvées par le chercheur, sa corporéité, tient une place majeure dans la construction même de tout raisonnement (Damasio, 1995).

M- J'ai une idée! Si Émilie et toi mettiez toute la conversation de ce soir par écrit, nous aurions un article vibrant expliquant, via une écriture créative, les enjeux de la posture méthodologique postmoderne!

F- Quoi? Mais enfin... ça manque de rigueur scientifique tout ça!

M- Je ne suis pas d'accord François. Sylvie et Émilie, vous devriez vraiment écrire un article explicitant votre démarche et reprendre une à une les réticences de François.

S- Nous pourrions en effet écrire un article dans la lignée de ce que font Ellis et Bochner, c'est-à-dire faire un examen des écrits sur l'ethnographie postmoderne et les pratiques analytiques créatives mais le présenter au moyen d'une écriture créative et autoethnographique.

E- En d'autres mots, il s'agirait de rédiger une pratique analytique créative pour en favoriser la compréhension. Les étudiants des cours de méthodologie⁵ apprécieraient grandement, je crois.

M- Si vous allez de l'avant, François et moi, nous portons volontaire pour commenter votre travail, n'est-ce pas François?

F- Avec grand plaisir Michelle, et nous pourrions peut-être de nouveau manger de cette excellente tourtière du Lac St-jean.

S- Merci beaucoup à tous les deux. Votre enthousiasme intellectuel et culinaire nous incite à relever le défi : donner à voir le caractère éthico-politique de l'ethnographie postmoderne tout en posant soigneusement les jalons incontournables pour en supporter une réflexion approfondie : son épistémologie, ses objets, ses limites, ses procédés et ses critères de validité. Voilà un beau projet d'article!

Notes

¹ Une version préparatoire à cet article se trouve en annexe de la thèse de Émilie Houssa <http://www.archipel.uqam.ca/4052/1/D2159.pdf>. Ce texte fait partie d'une recherche subventionnée par le Fonds de développement de réseau de l'Université du Québec, fonds obtenu avec Pierre Gosselin de l'UQAM et Diane Laurier de l'UQAC.

² Nous remercions grandement Pierre Gosselin pour sa lecture attentive et ses généreuses suggestions.

³ L'expression originale est *Creative Analytic Practices* (CAP).

⁴ Sous l'étiquette « éducation somatique » sont regroupées plusieurs approches corporelles : « qui visent à augmenter l'aisance, l'efficacité et le plaisir du corps et du mouvement par le développement de la conscience corporelle ». Repéré à http://www.passeportsante.net/fr/Therapies/Guide/Fiche.aspx?doc=education_somatique_th

⁵ Merci aux étudiants du Séminaire de méthodologie du programme de Doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal qui, à l'hiver 2010, après avoir lu une version précédente de cet article, nous ont partagé leurs commentaires.

Références

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London : Sage.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic texts*. London : Sage.
- Bennett, K., & Shurmer-Smith, P. (2002). Representation of research : creating a text. Dans K. Bennett, & P. Shurmer-Smith (Éds), *Doing cultural geography* (pp. 211-221). London : Sage.
- Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Denzin, N., & Lincoln, S. (1994). The fifth moment. Dans N. Denzin, & S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, S. (2005). Introduction. Dans N. Denzin, & S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 4-6). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye of educational practice*. New York : MacMillan.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek : Alta Mira Press.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (1999). Which way to turn? *Journal of contemporary ethnography*, 28, 485-499.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal, narrative, reflexivity. Dans N. Denzin, & S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (2003). An introduction to the arts and narrative research : art as inquiry. *Qualitative inquiry*, 9(4), 506-514.
- Fortin, S., Cyr, C., Tremblay, M., & Trudelle, S. (2008). Donner une voix : les pratiques analytiques créatives pour écrire la danse. Dans S. Fortin (Éd.), *Danse et santé : du corps intime au corps social* (pp. 225-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity : managing subjectivity or turning toward a participatory consciousness? *Educational researcher*, 23(3), 15-22.

- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lather, P. (1991). *Getting smart : feminist research and pedagogy with\in the postmodern*. New York : Routledge.
- Liotard, J.- F. (1982). Réponse à la question qu'est-ce que le Postmoderne? *Critique*, 419, 358-367.
- Liotard, J.- F. (2005). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Marcus, G., & M. Fischer (1986). *Anthropology as cultural critique*. Chicago : University of Chicago Press.
- Plummer, C., Fortin, S., & Buck, R. (2008). Boost project. *Le Bulletin Feldenkrais France*, 60, 17-26.
- Rail, G. (2002). Postmodernism and sport studies. Dans J. Maguire, & K. Young (Éds.), *Theory, sport and society* (pp. 179-207). London : Elsevier Press.
- Ramazanoglu, C., & Holland, J. (2005). *Feminist methodology. Challenges and choices*. Londres : Sage.
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Social sciences journal*, 17(1), 5-19.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing : a method of inquiry. Dans N. Denzin, & S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana, I., & E. Van Steenberghe (Éds), *Éducation et environnement. Un croisement des savoirs*. Montréal : Les Cahiers de l'Acfas (Association francophone pour le savoir), 140, pp. 27-49.
- St Pierre, E. A. (2000). The call for intelligibility in postmodern educational research. *Educational researcher*, 29, 25-28.
- St Pierre, E. A. (2002). Comment : science rejects postmodernism. *Educational researcher*, 31(8), 25-27.
- Vanasse, C. (2008). *Éducation somatique, les troubles alimentaires, une autoethnographie* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, QC.

Sylvie Fortin, Ph.D., est professeure titulaire au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal. Ses champs de recherche comprennent les approches critiques et socioculturelles du corps, l'éducation somatique auprès de clientèles diverses et la promotion de la santé en art de la scène. Elle s'intéresse aux méthodologies de recherche-crédation, aux méthodologies de recherche postpositivistes en art, et à la recherche-action avec des groupes de femmes atteintes de maladies chroniques.

Émilie Houssa est Ph.D. en Études et Pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal. Son principal champ d'études porte sur l'image document, champ qu'elle développe actuellement au sein du centre d'art LE BAL à Paris où elle occupe le poste de médiatrice culturelle. Elle poursuit également ses recherches à travers des publications telles des contributions pour les revues de cinéma Vertigo et Spleet Screen, la Revue d'art contemporain 2.0.1 et plusieurs ouvrages collectifs comme Le Cinéma critique, De l'argentique au numérique, voies et formes de l'objection visuelle, paru aux Presses Universitaires de la Sorbonne.

*Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2011*

**Développement d'un modèle
de raisonnement clinique
par son explicitation auprès d'optométristes
de deux niveaux d'expertise contrastants**

Caroline Faucher, O.D., Ph.D.¹

Université de Montréal

Résumé

L'optométrie a récemment connu une expansion rapide de son champ de pratique, ce qui rehausse l'importance pour les optométristes actuels et futurs de développer leur raisonnement clinique. Ce dernier n'ayant jamais été investigué en optométrie, il est quasi absent des programmes de formation. Cette compétence reste donc implicite et plus difficile à apprendre. La présente étude de cas instrumentale collective avait pour objectifs de déterminer les processus de raisonnement clinique d'optométristes de niveaux compétent et expert, et de les comparer pour faire ressortir ce qui caractérise l'expertise. Elle visait aussi à valider un modèle de raisonnement clinique en optométrie. Le raisonnement clinique a été explicité chez quatre optométristes de chacun des niveaux compétent et expert par une rétroaction vidéo guidée par l'entretien d'explicitation. Un modèle de raisonnement clinique a ensuite été validé auprès d'optométristes de niveau expert. Les résultats démontrent que les optométristes des deux niveaux utilisent les mêmes processus de raisonnement clinique, mais qu'ils les mettent en œuvre différemment. L'expertise se caractérise par une meilleure prise en compte du patient, une meilleure planification, une capacité à réfléchir pendant des tâches exigeantes, une représentation du cas clinique précoce, une meilleure anticipation et une élaboration des stratégies d'intervention répartie sur toute la consultation. Le modèle de raisonnement clinique issu de cette étude est centré sur la construction progressive de la représentation du cas clinique et des diagnostics, en parallèle avec l'élaboration des stratégies d'intervention. L'explicitation du raisonnement clinique et la validation d'un modèle de raisonnement clinique spécifique à l'optométrie sont susceptibles d'entraîner des retombées en pratique, en formation et

en recherche. Cette étude a fourni des pistes pour l'apprentissage du raisonnement clinique dans une perspective de développement de l'expertise professionnelle.

Mots clés

RAISONNEMENT CLINIQUE, OPTOMÉTRIE, EXPERTISE PROFESSIONNELLE, EXPERT, COMPÉTENT, FORMATION, PROFESSIONNALISATION, PROFESSIONNALITÉ

Introduction

Ce texte est un condensé d'une thèse de doctorat en éducation (Faucher, 2009) axée sur le développement de l'expertise professionnelle et dont le sujet principal est le raisonnement clinique en optométrie. Les pages qui suivent exposent la problématique à l'origine de cette étude, le cadre théorique lui servant de balises, la méthodologie utilisée, de même qu'un résumé des résultats obtenus et de leur interprétation.

Problématique

L'optométrie est une profession de la santé en constante évolution (Carney, 2000; Elliott, 1998; Haffner, 2001; Lewis, 1994; Liddle & Dixon, 1980; Perry & Fogel, 1997; Shipp, 1997; Woodruff, 2001; Yolton, Yolton, & Laukkanen, 2000), notamment au Québec où cette profession a subi d'importants changements au cours des dernières décennies. En effet, la loi permet aux optométristes détenant les permis nécessaires d'administrer des médicaments ophtalmiques pour l'examen des yeux depuis 1995 et de prescrire des médicaments à des fins thérapeutiques depuis 2003 (Gouvernement du Québec, s.d.). Outre les formations spécifiques à la pharmacologie et à la santé oculaire, les optométristes doivent constamment s'adapter à l'accroissement rapide des connaissances scientifiques dans les autres sphères de leur profession (Perry & Fogel, 1997), de même qu'à l'avancement technologique (Atchison, 2005; Haffner, 2001; Liddle & Dixon, 1980). La collaboration avec les ophtalmologistes est aussi devenue inévitable (Persaud, Jreige, & LeBlanc, 2004; Shipp, 1997; Soroka, Rosenthal, & Wende, 2001), entre autres pour la chirurgie réfractive (Collège des médecins du Québec et Ordre des optométristes du Québec, 2000), la cogestion du glaucome (Ordre des optométristes du Québec, 2008), de même que l'évaluation préopératoire et le suivi postopératoire de l'extraction de la cataracte.

Le raisonnement clinique, ou l'ensemble des processus menant à la résolution de problèmes de santé, est une compétence centrale à l'exercice d'une profession de la santé. Dans ce contexte d'évolution et d'expansion du champ de pratique, il prend une importance capitale pour les optométristes afin qu'ils puissent mieux gérer l'explosion des connaissances. Le raisonnement clinique a été défini et modélisé pour plusieurs professions. Dans les écrits en

optométrie, il n'a été abordé que de façon plutôt implicite, notamment par Barresi (1984), Corliss (1995), Kurtz (1990), Richter Ettinger (1997) et Werner (1989). Ce vide qui règne à propos du raisonnement clinique risque de persister si les modèles conçus s'inspirent tous de ceux d'autres professions, comme c'est présentement le cas.

Or, il est reconnu que la compréhension des processus de raisonnement clinique est essentielle pour soutenir son apprentissage dans une discipline donnée (Doyle, 2000; Eva, 2005). Cependant, la consultation des programmes des deux écoles d'optométrie canadiennes (Université de Montréal, 2008; University of Waterloo, s.d.) permet de constater qu'aucune description de cours ne fait mention spécifiquement du raisonnement clinique. La situation est semblable aux États-Unis, mis à part en Pennsylvanie où le Pennsylvania College of Optometry fait preuve d'innovation dans ce domaine grâce à un programme par modules favorisant l'intégration interdisciplinaire des sciences fondamentales et cliniques (Pennsylvania College of Optometry, 2004; Wing, Dayhaw-Barker, Lombardi, Oleszewski, & DiStefano, 2004).

Le raisonnement clinique étant implicite dans les programmes d'éducation en optométrie, il reste un concept abstrait sans être considéré en tant que tel comme un objet d'apprentissage. Il y a donc peu d'outils pour soutenir le développement du raisonnement clinique et évaluer sa progression dans une perspective de développement de l'expertise professionnelle. Ceci peut se refléter sur l'apprentissage de cette compétence, du moins chez certains pouvant éprouver des difficultés (McAllister & Rose, 2000). La Figure 1 illustre l'ensemble de la problématique à la base de cette étude doctorale.

Face à ce vide dans les écrits à propos du raisonnement clinique en optométrie, une question se pose : qu'est-ce qui caractérise le raisonnement clinique en optométrie? Le cadre théorique qui suit met en place les éléments qui ont orienté l'étude du raisonnement clinique chez des optométristes dans une perspective de développement de l'expertise professionnelle.

Cadre théorique

En tant que compétence, le raisonnement clinique doit se développer progressivement lors de la formation, puis durant la vie professionnelle des optométristes. Les professionnels de la santé aspirent à atteindre un niveau élevé d'expertise professionnelle, ce à quoi s'attend d'ailleurs leur clientèle (Higgs & Jones, 2000). C'est pourquoi le raisonnement clinique est abordé ici en fonction du développement de l'expertise professionnelle. Le cadre théorique de cette thèse se divise en deux grandes parties : 1) le développement de l'expertise professionnelle mettant en relation la professionnalisation et la professionnalité et 2) le raisonnement clinique.

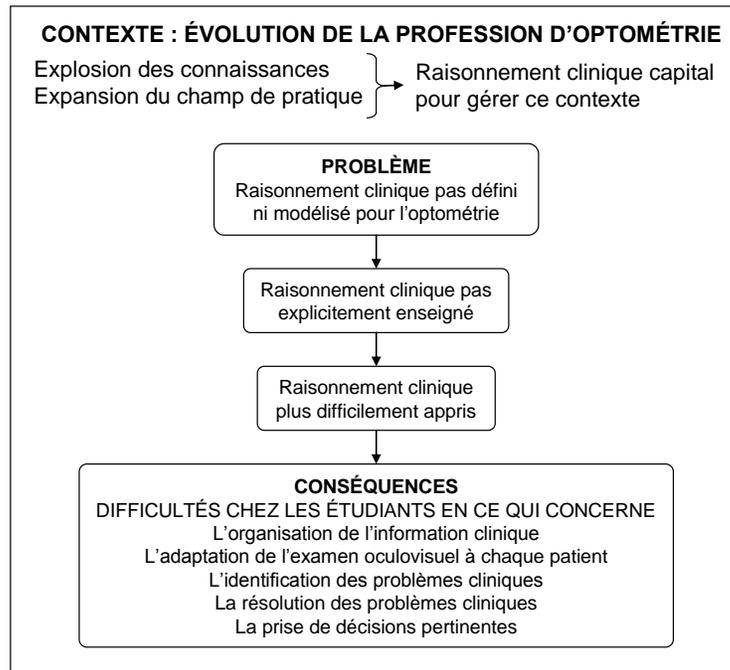


Figure 1. Problématique.

Développement de l'expertise professionnelle

La professionnalisation est le parcours à traverser pour devenir un professionnel compétent (Roche, 1999). L'étudiant développe alors un ensemble de compétences spécifiques à sa future profession, de même que son identité professionnelle (Penna, 1992) en s'appropriant la culture, les valeurs et les pratiques de cette profession. La professionnalisation implique donc le développement de compétences et celui d'une identité professionnelle.

Une fois le diplôme obtenu, le jeune professionnel poursuit ses apprentissages pour développer sa professionnalité. Dans son sens classique, « la professionnalité est définie comme l'ensemble des compétences que devrait avoir un professionnel » (Paquay, 2002, p. 137). Plus précisément, la professionnalité se rapporte à un individu engagé dans un « processus d'amélioration de ses capacités et de rationalisation et spécification des savoirs mis en œuvres dans l'exercice de sa profession » (Bourdoncle, 1994, p. 16). Selon cette idée d'amélioration, la professionnalité doit être vue sur un continuum vers un idéal professionnel. Elle se construit progressivement par la poursuite du développement des compétences et de l'identité professionnelle

entamé lors de la professionnalisation, permettant ainsi une appropriation de plus en plus importante des pratiques, de la culture et des valeurs de la profession.

Il convient d'adopter une échelle de développement de l'expertise professionnelle permettant de situer chaque étudiant ou optométriste quant à son développement professionnel. Un modèle à cinq niveaux est proposé, comme l'ont fait plusieurs auteurs en sciences de la santé (Leach, 2002; Thomes, 2003; Unsworth, 2001a) qui se sont basés sur les travaux de Dreyfus et Dreyfus (1986) et de Benner (1984), celle-ci ayant adapté les travaux de ces derniers aux sciences infirmières. La Figure 2 illustre ces niveaux de développement, en lien avec la professionnalisation et la professionnalité. Les niveaux novice, intermédiaire et compétent se développent lors de la professionnalisation. Le niveau compétent est le niveau nécessaire à l'octroi du diplôme de premier cycle et à l'entrée dans la profession. Une fois en pratique, le professionnel de niveau compétent, durant les premières années, évolue ensuite au niveau avancé, puis idéalement vers celui d'expert.

Raisonnement clinique

Puisqu'il n'y a pas de modèle de raisonnement clinique universellement accepté en optométrie, un modèle théorique est proposé à la Figure 3 afin de servir de base à cette étude doctorale. Le raisonnement clinique comme tel est représenté par la flèche centrale blanche chevauchant deux réalités : celle du patient et celle de l'optométriste. Ces réalités constituent ensemble le contexte dans lequel le raisonnement clinique a lieu. Le raisonnement clinique comprend : a) la mise en commun des deux réalités; b) la représentation du cas clinique; c) l'évaluation de la représentation; d) le raffinement de la représentation; e) les diagnostics; f) l'élaboration des stratégies d'intervention.

On peut donc définir le raisonnement clinique comme étant l'ensemble des processus par lesquels un professionnel de la santé, en interaction avec son patient et, s'il y a lieu, d'autres personnes concernées, résout un cas clinique. Ce modèle est une intégration de plusieurs conceptions. Comme Jones, Jensen et Edwards (2000) en physiothérapie, l'accent est mis sur la réalité du patient, qui présente à l'optométriste son cas clinique tel qu'il le comprend, et celle de l'optométriste qui aborde la situation en mettant à profit les ressources dont il dispose. Cette mise en commun des deux personnes impliquées s'inspire de la recherche interprétative qui vise à générer des connaissances à partir de l'interprétation de phénomènes (Higgs & Titchen, 2000). Les modèles issus de cette approche intègrent une participation active du patient dans le processus. Cette approche a surtout été proposée en ergothérapie, en physiothérapie et en sciences infirmières (Edwards, Jones, Carr, Braunack-Mayer, & Jensen, 2004).

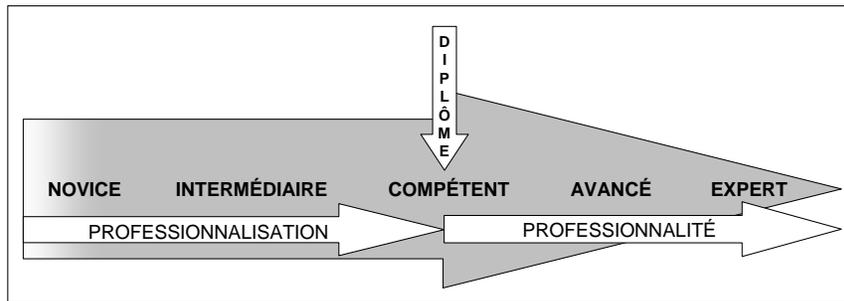


Figure 2. Le développement de l'expertise professionnelle.

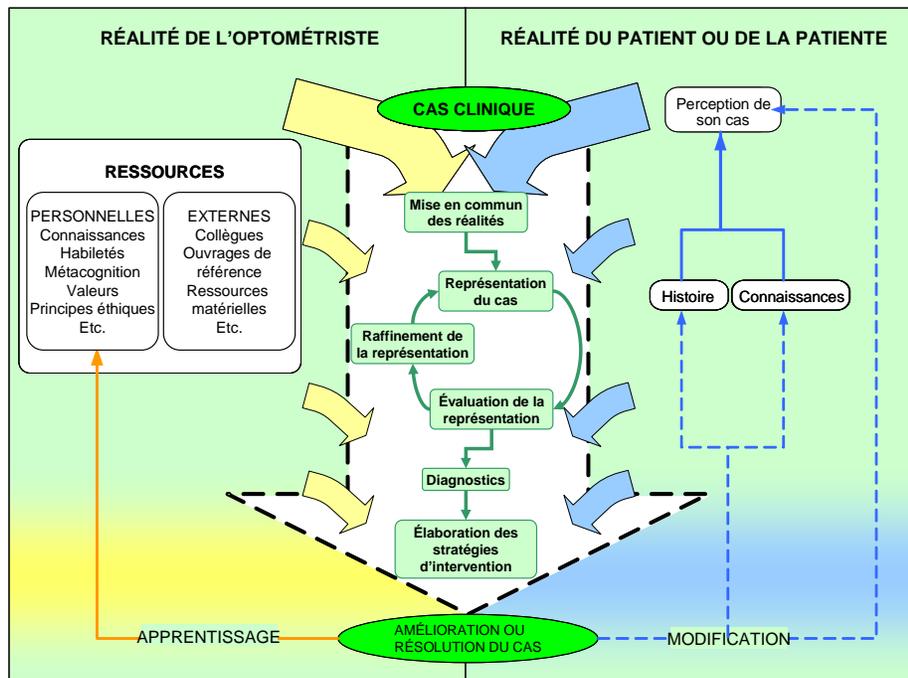


Figure 3. Modèle théorique de raisonnement clinique.

Le modèle présenté ci-dessus s'inscrit aussi dans le paradigme de résolution de problèmes, issu des sciences cognitives. En effet, le cycle « représentation du cas clinique – évaluation de la représentation – raffinement de la représentation » s'apparente au modèle hypothéticodéductif, qui comprend la formulation d'hypothèses basées sur les données cliniques et les

connaissances, puis la validation ou l'élimination de ces hypothèses par une investigation supplémentaire (Elstein & Schwartz, 2000; Higgs & Jones, 2000; Kassirer & Kopelman, 1991). Le modèle n'exclut toutefois pas le raisonnement clinique non analytique advenant la situation où la représentation se formerait par la reconnaissance automatique d'une configuration de signes ou de symptômes signifiants (Elstein & Schwartz, 2000).

Questions et objectifs de recherche

Une telle conception du raisonnement clinique est très théorique et inspirée d'autres domaines que l'optométrie. Elle méritait d'être investiguée chez des optométristes afin de vérifier si elle pouvait s'appliquer à cette profession. Elle est donc à la base de cette étude doctorale. Dans l'optique de comprendre le raisonnement clinique en optométrie et de le situer dans une perspective de développement de l'expertise professionnelle, les trois questions spécifiques suivantes se posent :

- A. Quels sont les processus de raisonnement clinique des optométristes de niveau compétent?
- B. Quels sont les processus de raisonnement clinique des optométristes de niveau expert?
- C. Qu'est-ce qui distingue le raisonnement clinique des optométristes de niveau expert de celui des optométristes de niveau compétent?

L'explicitation du raisonnement clinique d'optométristes de niveau expert est nécessaire pour comprendre cette compétence et éventuellement faciliter son développement. De plus, l'étude du raisonnement clinique chez des optométristes d'un moindre niveau, comme le niveau compétent, a l'avantage de mieux faire ressortir ce qui caractérise plus particulièrement le raisonnement clinique d'optométristes de niveau expert.

L'étude n'aurait pas été complète si le modèle théorique de raisonnement clinique proposé pour l'optométrie n'était pas validé spécifiquement pour cette profession. Une deuxième phase à cette étude doctorale a donc été conduite afin de faire une première étape de validation d'un modèle théorique de raisonnement clinique auprès d'optométristes de niveau expert.

Méthode

Posture épistémologique et type d'étude

Le raisonnement clinique étant très dépendant du contexte dans lequel il se manifeste, il devait être étudié dans des conditions les plus réelles possible afin de mieux rendre compte de sa complexité telle que vécue par les optométristes. Une posture épistémologique interprétative a donc été adoptée. Le

raisonnement clinique a été étudié grâce à l'accès privilégié à l'expérience d'optométristes. L'idée était de « construire une théorie du “sens” » (Van der Maren, 1996, p. 71) à partir des actions des optométristes « en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement » (Van der Maren, 1996, p. 71).

Une étude qualitative / interprétative s'est avérée pertinente car ce type de recherche tient compte « des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Savoie-Zajc, 2000, p. 173). L'intention de la présente étude était de comprendre, non pas les optométristes, mais leur raisonnement clinique. Les optométristes ont donc servi « d'instrument », c'est-à-dire d'intermédiaire, pour expliciter le raisonnement clinique. Ainsi, il s'agit d'une étude de cas instrumentale, comme entendu par Stake (1995), c'est-à-dire une étude dans laquelle l'intention est de mieux saisir un problème ou un thème (le raisonnement clinique) ou de raffiner une théorie (le modèle théorique de raisonnement clinique) plutôt que de comprendre chaque cas (les optométristes). Dans une étude de cas instrumentale, l'intérêt est porté davantage sur les thèmes de recherche (Stake, 1995). « Le cas devient alors subordonné à un intérêt externe : l'analyse sert à mieux comprendre quelque chose d'autre » (Karsenti & Demers, 2000, p. 232).

Cette étude doctorale peut aussi être qualifiée de collective, toujours selon Stake (1995), où plusieurs cas sont étudiés dans un même projet, où chacun d'entre eux devient un élément d'un ensemble de cas servant à identifier des caractéristiques communes (Karsenti & Demers, 2000; Stake, 1995). Cette étude de cas instrumentale collective comportait finalement une structure descriptive et comparative.

Participants

Les participants étaient des optométristes membres de l'Ordre des optométristes du Québec : quatre de niveau compétent et quatre de niveau expert. Une cinquième optométriste de niveau expert s'est ajoutée pour la deuxième phase de l'étude. En s'appuyant sur des études semblables (Edwards et al., 2004; Embrey, Guthrie, White, & Dietz, 1996; Jensen, Gwyer, Shepard, & Hack, 2000), un échantillon de quatre optométristes par niveau a été jugé suffisant pour atteindre la saturation des données. Il s'agit d'un échantillon volontariste et non probabiliste d'optométristes exerçant dans une région spécifique du Québec, qui n'est donc pas représentatif de l'ensemble des optométristes. Cependant, étant donné le type de recherche, la qualité et la richesse de l'information recueillie prévalaient sur la représentativité.

Tous les optométristes devaient : a) posséder le permis habilitant à administrer des médicaments pour l'examen des yeux; b) détenir le permis permettant la prescription de médicaments à des fins thérapeutiques; c) ne pas

faire l'objet d'une décision de l'Ordre des optométristes du Québec imposant une sanction disciplinaire reliée à la pratique de l'optométrie. De plus, afin de limiter les déplacements pour la collecte de données, les optométristes devaient d) exercer dans un rayon de 25 kilomètres de la ville de Montréal.

Les participants devaient aussi répondre à d'autres critères spécifiques à leur niveau d'expertise. La plupart des études semblables dans le domaine de l'expertise professionnelle font appel à des pairs (Bullock, 2000; Greenwood & King, 1995; Jensen et al., 2000; Raufaste, Eyrolle, & Mariné, 1998; Unsworth, 2001a; Yielder, 2004). Ainsi, les optométristes de niveau expert ont été sélectionnés par l'entremise de quelques membres d'un comité de l'Ordre des optométristes du Québec aptes à juger des compétences des optométristes. Ils ont fourni une liste d'optométristes correspondant aux critères spécifiques mentionnés dans le Tableau 1 qui résume les critères de sélection.

Pour leur part, les optométristes de niveau compétent devaient en être à leur première année de pratique au moment du recrutement. La liste des optométristes de ce niveau a été établie à partir du site Internet de l'Ordre des optométristes du Québec (Ordre des optométristes du Québec, s.d.). Elle a été ordonnée aléatoirement à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2002.

Déroulement de l'étude et collecte des données

L'étude s'est déroulée en deux phases, précédées d'une étude préliminaire. La Figure 4 résume les étapes de l'étude en lien avec leurs objectifs et le modèle final de raisonnement clinique qui a été conçu.

Étude préliminaire pour valider la méthodologie de la première phase

L'étude préliminaire a été menée avec deux optométristes. L'étude avec le premier visait à se familiariser avec le déroulement de la première phase de l'étude et à apporter des modifications à la méthodologie si nécessaire. Celle avec la deuxième optométriste avait pour objectif de confirmer que le raisonnement clinique pouvait être étudié grâce à la méthodologie prévue. Cette étude préliminaire a aussi permis de modifier la liste de codes utilisés pour l'analyse des données. Ces codes sont décrits plus loin.

Collecte des données de la première phase de l'étude : rétroaction vidéo par l'entretien d'explicitation

La première phase de l'étude visait à répondre aux trois premières questions spécifiques de recherche. Pour expliciter le raisonnement clinique d'optométristes de niveaux expert et compétent dans un contexte le plus réel

Tableau 1
Critères de sélection des optométristes

Critères communs à tous les optométristes	Critères spécifiques aux optométristes de niveau expert	Critères spécifiques aux optométristes de niveau compétent
Membre en règle de l'Ordre des optométristes du Québec	Au moins 10 ans de pratique	De 0 à 1 an de pratique au moment du recrutement
Permis médicaments pour diagnostics	Reconnaissance par les pairs comme étant une ou un optométriste se démarquant par son expertise :	
Permis médicaments à des fins thérapeutiques	Maîtrise exemplaire de l'ensemble des compétences de la profession	
Aucune plainte ou sanction au dossier professionnel	Mise à jour régulière des compétences et connaissances	
Lieu de pratique dans un rayon de 25 km de Montréal		

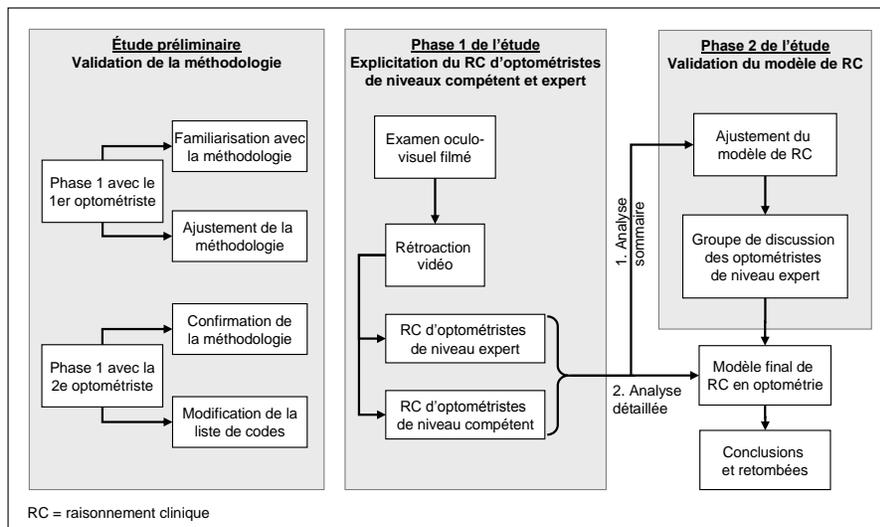


Figure 4. Résumé de l'étude.

possible, les participants ont été invités à faire un examen oculovisuel à des patients réels dans un milieu clinique leur étant familier. Quatre patients ont participé; chacun a été examiné par un optométriste de niveau expert et un de niveau compétent. Afin de mettre les optométristes en situation complexe, les patients devaient présenter des caractéristiques d'un certain niveau de complexité. Ils ont été choisis parmi la clientèle de la Clinique universitaire de la vision de l'École d'optométrie de l'Université de Montréal.

L'optométriste avait pour instruction d'agir comme s'il était en situation habituelle, face à une personne requérant ses services. La consultation était filmée en vue d'une rétroaction vidéo. Pour rapprocher l'optométriste de son point de vue d'acteur lors de la rétroaction vidéo, le caméscope était placé derrière l'optométriste pour filmer dans la même direction que son regard. Cette façon de faire s'apparente à la technique d'enregistrement en perspective subjective située décrite par Rix (2002) permettant d'offrir au sujet, dans l'entretien qui suit l'action, une perspective familière de la situation filmée tout en évitant de le confronter à son propre comportement.

S'inspirant en partie des travaux d'Unsworth (2001a, 2001b, 2004) et de Rix (2002), une méthode qu'on pourrait nommer rétroaction vidéo par l'entretien d'explicitation a été utilisée. Une rétroaction vidéo permet d'augmenter la fiabilité et la validité des verbalisations rétrospectives lorsqu'il n'est pas possible de penser à voix haute (Tochon, 1996). Les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) ont été utilisées pour inciter chaque optométriste à se remettre dans la situation vécue (l'examen oculovisuel) et à décrire chronologiquement les actions mentales réellement effectuées. Le visionnement de la vidéo permettait de situer dans le temps les actions à expliciter. De plus, la prise de vue lors du tournage offrait à l'optométriste la possibilité de se remettre plus facilement dans la situation vécue en lui présentant les événements « à travers son point de vue d'acteur » (Rix, 2002, p. 25), plutôt que de le confronter à sa propre image et de le dissocier de ses actions comme s'il était un observateur externe.

La rétroaction vidéo par l'entretien d'explicitation avait lieu immédiatement après l'examen oculovisuel pour accroître la validité des informations (Tochon, 1996), optimiser le recours à la mémoire à court terme (Ericsson & Simon, 1993) et « éviter la théorisation spontanée » (Rix & Biache, 2004, p. 374). La vidéo était visionnée et écoutée par l'auteure et l'optométriste, la lecture étant interrompue régulièrement pour permettre la verbalisation des actions mentales. Les rétroactions vidéo ont été filmées; c'est la transcription en verbatim de cet enregistrement qui a été codée puis analysée.

Collecte de données de la deuxième phase de l'étude : groupe de discussion avec les optométristes de niveau expert

La deuxième phase de l'étude visait à procéder à une première étape de validation du modèle théorique de raisonnement clinique. Ceci s'est fait en deux temps. Premièrement, un ajustement du modèle de raisonnement clinique théorique a été fait en fonction des entretiens d'explicitation. Deuxièmement, tous les optométristes de niveau expert ont été convoqués pour participer à un groupe de discussion. Ils ont reçu un document expliquant le modèle de raisonnement clinique et les modifications proposées, document qui contenait aussi les grandes questions à débattre lors du groupe de discussion. La réunion visait à recevoir des commentaires et suggestions afin de rendre le modèle de raisonnement clinique le plus fidèle possible à la pratique de l'optométrie. Un style d'animation non directif, comme décrit par Geoffrion (2003) a été adopté. La séance a été filmée.

Traitement des données de la première phase de l'étude

L'analyse de contenu a porté sur les transcriptions de la rétroaction vidéo par l'entretien d'explicitation. Elle a été effectuée selon une logique inductive délibératoire qui « consiste à utiliser le cadre théorique comme outil qui guide le processus de l'analyse » (Savoie-Zajc, 2000, p. 188). Ainsi, le codage s'est fait en fonction du modèle théorique de raisonnement clinique.

La portion audio des entretiens d'explicitation a été transcrite en verbatim. Les passages représentant l'explicitation du déroulement des actions mentales de l'optométriste ont été repérés et mis en évidence. Ils ont été découpés en unités d'analyse, qui ont été codées selon la liste de codes dressée d'après le cadre théorique et les résultats de l'étude préliminaire. Une attention était aussi apportée à d'autres phénomènes pouvant émerger des entretiens et enrichir les données. Tel que le suggèrent Miles et Huberman (2003), la définition des codes a évolué et s'est précisée en cours d'étude. Les codes sont définis dans le Tableau 2 dans lequel une citation tirée de l'étude est donnée à titre d'exemple pour chaque code.

Plusieurs codes pouvaient être attribués à une même unité d'analyse. Par exemple, les codes élaboration des stratégies d'intervention et prise en compte de la réalité du patient étaient attribués à une même unité si elle faisait référence à l'interaction avec le patient pour l'élaboration du plan de traitement.

Tableau 2
Définition des codes

CODES	DÉFINITION DES CODES	EXEMPLES
Prise en compte de la réalité du patient	<ul style="list-style-type: none"> - Référence au bien-être du patient - Référence à son opinion - Référence à sa vie quotidienne - Prise en compte de ses plaintes - Prise en compte de ce qu'il dit ou manifeste - Réponse à ses besoins 	« Il ne mettait pas beaucoup d'emphase sur ça non plus. Puis ce n'était pas sa raison de visite principale. [...] je ne l'ai pas harcelé avec sa rougeur [...] je n'ai pas [insisté] trop là-dessus. »
Planification de la suite de l'examen oculo-visuel	<ul style="list-style-type: none"> - Ce qui concerne la planification de la suite de l'examen - Ce que l'optométriste prévoit faire - Prévision de modifications à la routine 	« Tout de suite en voyant ça, je me suis dit bon, bien, ce monsieur-là va avoir un N-30 à faire. »
Investigation	<ul style="list-style-type: none"> - Collecte de données orientée : <ul style="list-style-type: none"> • Investigation supplémentaire • Quête d'information 	« C'est pour ça que j'essaie de lui demander s'il est suivi par un médecin aussi pour ça. »
Analyse et réflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des données, interprétation - Raisonnement, réflexion, calculs - Vérification de la concordance entre les données et la représentation du cas - Liens entre signes et symptômes - Concordance ou non entre différentes données - Correspondance ou non des données avec les attentes - Concentration sur le test en cours ou une donnée - Questionnement, doute 	« Je regarde l'ancienne prescription et le réfractomètre électronique, puis, surtout pour le cylindre puis l'axe, parce que dans son cas, ça ne correspondait pas avec qu'est-ce qu'on avait au réfractomètre. [...] L'axe était différent. »
Représentation du cas et raffinement de la représentation	<ul style="list-style-type: none"> - Référence à ce que l'optométriste pense savoir du cas - Identification d'un problème, d'une manifestation clinique - Ajout ou élimination d'hypothèses - Résultats de tests - Confirmation d'un résultat - Attentes de l'optométriste 	« Là, je le sais dans ma tête, qu'il [...] a une lunette intermédiaire, que, donc, il n'aura pas une bonne acuité de son œil droit avec celle-ci. [...] Je le sais qu'il ne me lira pas 20/20 de cet œil-là même si c'est son bon œil. »

Tableau 2
Définition des codes (suite)

CODES	DÉFINITION DES CODES	EXEMPLES
Éléments diagnos- tiques	- Sous-code de la représentation du cas et raffinement de la représentation - Éléments faisant partie des diagnostics finaux	« J'avais déjà regardé le résultat de l'analyse, là, je voyais qu'elle était anisométrique. »
Élaboration des stratégies d'interven- tion	- Ce qui concerne le plan d'intervention possible : • Traitement • Planification d'un suivi • Recommandations au patient • Référence externe, etc.	« D'ailleurs, dans les recommandations à la fin de l'examen, on va parler de possibilité de faire des exercices pour faire une consolidation de sa binocularité. »

Afin d'assurer la fiabilité de l'usage des codes et tel que suggéré par Miles et Huberman (2003), le codage des transcriptions issues de deux entretiens a été effectué séparément par une personne n'étant pas impliquée comme chercheur dans l'étude. L'accord intercodeur a été calculé selon la formule suivante : accord intercodeur = nombre d'accords / (nombre d'accords + nombre de désaccords).

L'accord du premier entretien codé par les deux codeurs vers le début de la collecte était de 67 %, sans doute à cause du fait que le deuxième codeur devait d'abord se familiariser avec les codes. Cet accord n'étant pas assez élevé pour assurer la fiabilité du codage, les codeurs se sont rencontrés pour s'entendre sur le codage. L'accord a alors atteint 97 %. L'accord du deuxième entretien qui a été codé par l'auteure et l'autre codeur vers le milieu de la collecte des données était de 85 % et est monté à 97 % après entente. Enfin, une troisième entrevue codée par l'auteure vers la fin de l'étude a été soumise au deuxième codeur afin qu'il en révise le codage. L'accord était de 97 %.

Traitement des données de la deuxième phase de l'étude

Après la discussion en groupe avec les optométristes de niveau expert, l'auteure a visionné les DVD afin d'en extraire les passages pertinents. Comme suggéré par Geoffrion (2003), ces passages pertinents ont été regroupés par sujet et les énoncés représentatifs de l'opinion des optométristes de niveau expert ont été notés. Ces extraits et les notes prises par l'auteure lors de la rencontre en groupe ont servi, avec le résultat de l'analyse détaillée de la première phase de l'étude, à modifier le modèle théorique de raisonnement clinique en fonction de l'ensemble des résultats de l'étude.

Déontologie

Le projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales – de l'Université de Sherbrooke et par le Comité d'éthique de la recherche des sciences de la santé de l'Université de Montréal. Les documents d'information remis aux patients et aux optométristes leur garantissaient la confidentialité et le droit de se retirer de l'étude en tout temps, sans préjudice ni formalité. Les participants ont signé chacun un formulaire de consentement pour leur participation. Une indemnité de 20 \$ a été versée aux patients en compensation pour le déplacement et les désagréments attribuables à l'examen oculovisuel. Les optométristes ont reçu chacun 45 \$ en guise de compensation symbolique pour leur avis professionnel et le temps consacré à l'étude.

Pour préserver l'anonymat, les noms ont été remplacés par des pseudonymes dans tout document, hormis les formulaires de consentement et certains documents de planification. De plus, lors de la transcription, les renseignements pouvant mener à leur identification ont été éliminés. Les patients étaient informés que les optométristes, incluant l'auteure, étaient tenus au secret professionnel par le code de déontologie de leur profession. Enfin, advenant la diffusion de photos ou d'extraits audiovisuels tirés de l'étude, les participants ont été informés que les images seraient modifiées afin d'empêcher leur identification. Toutefois, ils pouvaient signer un formulaire facultatif s'ils acceptaient que leur image à visage découvert soit diffusée à des fins professionnelles ou éducatives.

Résultats et interprétation

Première phase de l'étude

Tous les optométristes ont utilisé les mêmes processus de raisonnement clinique, c'est-à-dire a) la prise en compte de la réalité du patient; b) la planification de la suite de l'examen oculovisuel; c) l'investigation; d) l'analyse et réflexion; e) la construction de la représentation du cas et des diagnostics; f) l'élaboration des stratégies d'intervention (traitement, suivi, conseils, référence, etc.). L'ordre dans lequel ces processus ont été mis en œuvre par les optométristes n'était ni cyclique, ni séquentiel, comme on le constate aux Figures 5 et 6 qui illustrent, à titre d'exemple, la chronologie des processus de raisonnement clinique respectivement chez un optométriste de niveau expert et une de niveau compétent ayant examiné la même personne. La séquence des processus de raisonnement clinique (carrés de couleur) mis en œuvre lors des différentes parties de la consultation (colonne de gauche) a été illustrée ainsi pour chaque optométriste. Chaque couleur représente un processus de raisonnement clinique.

Tous les optométristes des deux niveaux ont utilisé les mêmes processus de raisonnement clinique. Les optométristes de niveau expert se démarquent cependant dans la façon dont sont mis en œuvre ces processus. Tout d'abord, les optométristes de niveau expert ont davantage considéré la réalité de leur patient dans sa globalité que leurs jeunes confrères. Ceci est en accord avec les écrits sur l'expertise professionnelle qui stipulent que le niveau expert est caractérisé par une pratique personnalisée, unique à chaque cas (Batalden, Leach, Swing, Dreyfus, & Dreyfus, 2002).

Les optométristes de niveau expert faisaient davantage de planification. De plus, ce processus était plus étoffé car ils planifiaient souvent d'un seul coup un ensemble de procédures cliniques plutôt qu'une seule à la fois. Les optométristes de niveau expert se formaient rapidement un schéma précis de la façon dont se déroulerait l'examen. Cette caractéristique rejoint ce qui a été préalablement rapporté par Dreyfus et Dreyfus (1986) à propos du fait que les professionnels de niveau expert arrivaient à connaître immédiatement les moyens à prendre pour atteindre leurs objectifs, alors que ceux de niveau compétent peuvent éprouver des difficultés à déroger de leur ligne habituelle de conduite (Benner, 1995). Ceci s'explique sans doute par l'activation précoce de connaissances bien organisées en mémoire, qui permet de se former rapidement une représentation du cas clinique et de décider des actions à poser. La théorie des scripts rend bien compte de ce phénomène caractéristique de l'expertise professionnelle (Charlin, Boshuizen, Custers, & Feltovich, 2007). La représentation du cas clinique guide donc la suite de la consultation, dans le but d'éliminer ou de confirmer les différentes hypothèses activées. Ceci avait préalablement été démontré chez des physiothérapeutes (Doody & McAteer, 2002).

Quant au processus d'investigation, les optométristes des deux niveaux d'expertise l'ont utilisé de façon semblable, par questionnement et exécution de procédures cliniques à la suite de l'obtention de nouvelles informations. Les deux groupes ont suivi leur routine d'examen habituelle, y dérogeant lorsque nécessaire. Sauf une fois pour l'une d'entre eux, les optométristes de niveau expert n'ont pas répété inutilement de questions ou de procédures cliniques, contrairement à la plupart des optométristes de niveau compétent. Une représentation du cas incomplète ou incohérente combinée à une saturation de la mémoire de travail peut être en cause dans une telle répétition chez les jeunes optométristes (Bordage, 2005).

Certaines différences entre les niveaux compétent et expert s'observent dans le processus d'analyse et réflexion. En effet, les optométristes de niveau expert ne s'interrogeaient pas autant que celles de niveau compétent, qui se

questionnaient activement sans arriver à saisir pleinement la situation clinique. De plus, les optométristes de niveau expert ont démontré leur capacité à réfléchir globalement sur le cas clinique pendant l'exécution de procédures exigeantes sur le plan cognitif, alors que celles de niveau compétent l'ont fait lors de procédures faciles. Les deux groupes ont profité de la notation au dossier pour analyser les données, ce qui illustre la nécessité de s'accorder des périodes consacrées à l'analyse et réflexion.

La construction de la représentation et des diagnostics s'est faite progressivement durant la consultation chez tous les optométristes. Les optométristes de niveau expert sont toutefois arrivés à une représentation globale assez complète avant même la fin de l'histoire de cas, alors que leurs jeunes collègues avaient une représentation plus dispersée du cas. De plus, les optométristes de niveau expert arrivaient mieux à anticiper les résultats. Enfin, leur représentation du cas clinique était complète à la fin de la consultation, contrairement aux optométristes de niveau compétent dont trois sont restées avec des interrogations.

Les optométristes de niveau expert se distinguent enfin par l'élaboration des stratégies d'intervention, qu'ils ont commencée plus tôt et poursuivie durant l'examen. Une telle répartition de l'élaboration des stratégies d'intervention sur l'ensemble de la consultation n'a jamais été rapportée auparavant. La plupart des conceptions de raisonnement clinique placent en effet l'élaboration des stratégies d'intervention à la fin du raisonnement clinique, une fois la représentation complète et les diagnostics émis. Les modèles de Corliss (1995), Gruppen et Frohna (2002) et de Jones (1992) en sont des exemples. Enfin, les optométristes de niveau expert ont géré eux-mêmes l'ensemble de l'intervention, en s'assurant que leurs besoins étaient comblés, contrairement aux jeunes optométristes de l'étude. Le Tableau 3 résume comment se distinguent les optométristes de niveau expert de celles de niveau compétent en ce qui a trait à leurs processus de raisonnement clinique.

Deuxième phase de l'étude

La deuxième phase de l'étude a eu lieu après l'analyse sommaire des données de la première phase. Des changements susceptibles d'être apportés au modèle théorique de raisonnement clinique ont été identifiés et suggérés aux optométristes de niveau expert réunis en groupe de discussion. Les optométristes ont trouvé que le modèle était simple, facile à comprendre et qu'il illustre bien le raisonnement clinique en optométrie. Ils étaient d'avis que la prise en compte de la réalité du patient doit rester évidente et que les connaissances doivent occuper une place centrale puisqu'elles guident les processus d'analyse et réflexion, d'investigation et de planification.

Tableau 3

Particularités du raisonnement clinique des optométristes de niveau expert

Processus	Caractéristiques, niveau expert
Prise en compte de la réalité du patient	Meilleure prise en compte de la réalité du patient Approche mieux centrée sur le patient
Planification de la suite de l'examen oculovisuel	Planification précoce et étoffée
Investigation	Peu ou pas de répétition inutile
Analyse et réflexion	Meilleure compréhension Réflexion pendant des procédures cognitivement exigeantes
Construction de la représentation du cas et des diagnostics	Représentation assez complète avant la fin de l'histoire de cas Meilleure anticipation Représentation complète à la fin
Élaboration des stratégies d'intervention	Début de l'élaboration des stratégies d'intervention tôt, puis progressivement jusqu'à la fin Prise en charge totale de l'intervention

Un autre thème de la rencontre était l'application du modèle de raisonnement clinique à la formation. Les optométristes s'entendaient pour dire que ce modèle était pertinent à la formation, pourvu qu'il soit utilisé avec des exemples cliniques et des exercices. Quelques façons d'appliquer ce modèle à la formation ont été proposées. En résumé, le modèle devrait être d'abord maîtrisé par les enseignants pour qu'ils puissent mieux guider les étudiants, leur faire une rétroaction et les conscientiser sur leur démarche. Il a aussi été proposé que les étudiants devraient être incités à prendre des pauses durant la résolution d'un cas afin de réfléchir et mieux orienter la suite de leur examen. Des séances en petits groupes supervisés pourraient aussi permettre aux étudiants de réfléchir sur des cas complexes et favoriser le développement du raisonnement clinique. Il pourrait enfin être bénéfique que les futurs optométristes expérimentent la rétroaction vidéo par l'entretien d'explicitation pour les aider à appliquer le modèle de raisonnement clinique.

Nouveau modèle de raisonnement clinique en optométrie

Les résultats de la deuxième phase de l'étude permettent de conclure que l'objectif de procéder à une première étape de validation d'un modèle théorique de raisonnement clinique en optométrie a été atteint grâce à l'expertise des optométristes. Le modèle a ensuite été modifié une dernière fois selon : a) les

premiers changements proposés par l'auteure après une analyse sommaire des données de la première phase de l'étude; b) les discussions avec les optométristes de niveau expert à la deuxième phase; c) l'analyse détaillée des données de la première phase de l'étude. Le modèle final résultant de l'étude est illustré à la Figure 7.

Les réalités de l'optométriste et du patient y sont juxtaposées. Le modèle est centré sur la construction progressive de la représentation du cas clinique et des diagnostics, en parallèle avec l'élaboration des stratégies d'intervention, qui se forment grâce aux processus de planification, d'investigation et d'analyse et réflexion, représentés dans l'ellipse jaune. Les connaissances et autres ressources figurent au milieu de ces processus pour montrer la place centrale qu'elles occupent dans le raisonnement clinique.

La dynamique de cette schématisation se veut représentative de l'influence de chaque processus de raisonnement clinique sur les autres et de leur lien avec les connaissances. En effet, tel que l'analyse qualitative des entretiens d'explicitation l'a démontré, les processus de raisonnement clinique ne surviennent pas indépendamment mais souvent en même temps. De plus, chacun se répercute sur les autres. Des influences mutuelles existent notamment entre la prise en compte de la réalité du patient et l'analyse et réflexion, puisqu'un optométriste ayant la mémoire de travail saturée par une analyse et réflexion active et intense peut avoir tendance à moins considérer globalement la personne qui le consulte.

Ce nouveau modèle de raisonnement clinique permet de formuler une définition adaptée à l'optométrie :

Le raisonnement clinique est la compétence par laquelle l'optométriste, en interaction avec la personne qui le consulte et, s'il y a lieu, d'autres personnes concernées, résout un cas clinique par la construction progressive de sa représentation du cas, en parallèle avec l'élaboration des stratégies d'intervention, grâce à l'activation de réseaux de connaissances pertinents, à la mobilisation d'autres ressources et à des processus de planification, d'investigation et d'analyse et réflexion.

Conclusion

Le modèle de raisonnement clinique issu de cette étude doctorale est innovateur sous deux principaux aspects. D'une part, il souligne le fait que l'élaboration des stratégies d'intervention commence dès le début de la consultation plutôt que vers la fin comme beaucoup d'autres modèles de raisonnement clinique. D'autre part, il introduit le processus de planification de la suite de l'examen, qui n'avait jamais été rapporté comme tel. Le caractère

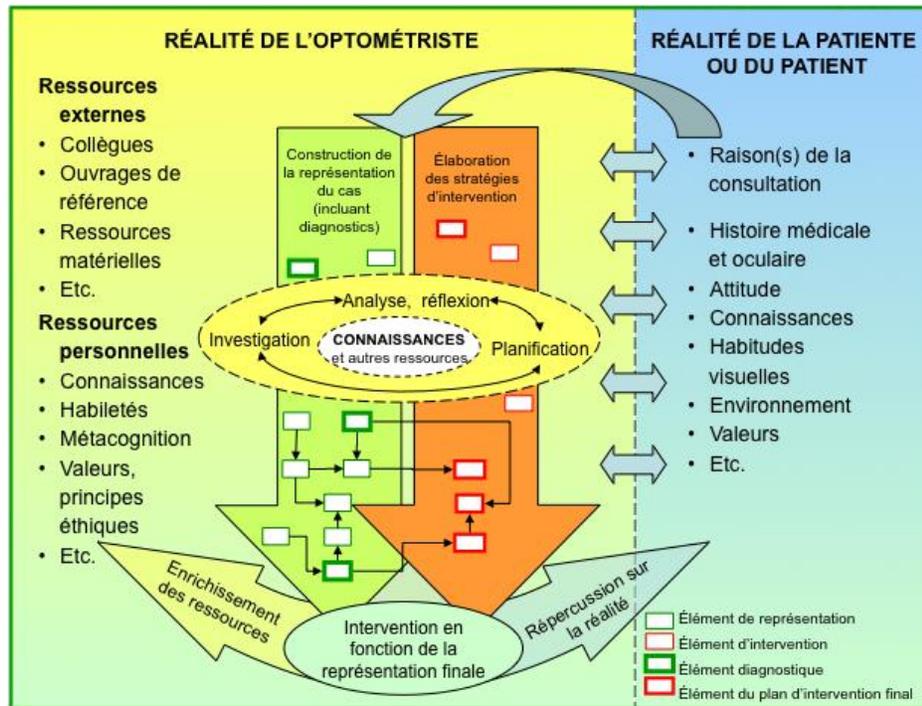


Figure 7. Modèle de raisonnement clinique en optométrie.

contextuel et authentique de la méthodologie de même que les caractéristiques de la pratique de l'optométrie expliquent peut-être ces particularités.

L'explicitation du raisonnement clinique en optométrie et la conception d'un modèle propre à cette profession sont susceptibles d'entraîner des retombées en recherche, en pratique et en formation. Cette étude a fourni des pistes pour l'enseignement du raisonnement clinique dans une perspective de développement de l'expertise professionnelle. Une première étape vers un meilleur apprentissage du raisonnement clinique serait de l'intégrer explicitement comme étant une compétence à développer durant la professionnalisation et la professionnalité. De plus, d'après les résultats concernant le processus d'analyse et réflexion, les étudiants auraient avantage à ce qu'on les incite à considérer chaque donnée d'un problème, à les combiner, à les comparer et à les confronter entre elles pour émettre et éliminer des hypothèses. On pourrait également leur enseigner à s'accorder des moments de réflexion pour consolider leur représentation du cas clinique, planifier la suite de l'examen et élaborer les stratégies d'intervention. L'instauration de

méthodes pédagogiques pertinentes pourrait favoriser, chez les étudiants, une meilleure conscience de leur raisonnement clinique, les aider à l'optimiser en développant des connaissances cliniques bien organisées et pertinentes à la pratique de l'optométrie.

Finalement, les résultats ouvrent la porte à des recherches ultérieures sur le développement de l'expertise professionnelle de même que sur la pratique et l'enseignement de l'optométrie, plus spécifiquement sur la compétence de raisonnement clinique. En outre, il est plausible de supposer que quelques particularités du raisonnement clinique émergeant de cette étude pourraient s'appliquer à d'autres domaines si un protocole de recherche semblable était suivi.

Note

¹ L'auteure tient à remercier les professeurs Jacques Tardif (directeur de thèse) et Martine Chamberland (codirectrice), de même que les organismes suivants : le Conseil de recherche en sciences humaines (bourse d'études supérieures du Canada), le Fonds de fiducie pour les optométristes canadiens en éducation (FFOCE) et la Fondation québécoise pour la santé visuelle (subventions de recherche), l'American Academy of Optometry (bourse de voyage Vistakon), ainsi que la Fondation de l'Université de Sherbrooke et les Éditions du CRP (bourse d'excellence). L'auteure remercie enfin l'Association pour la recherche qualitative pour l'attribution du prix Jean-Marie-Vander-Maren.

Références

- Atchison, D. A. (2005). Recent advances in measurement of monochromatic aberrations of human eyes. *Clinical and Experimental Optometry*, 88(1), 5-27.
- Barresi, B. J. (1984). Diagnostic principles. Dans B. J. Barresi (Éd.), *Ocular assessment. The manual of diagnosis for office practice* (pp. 21-31). Boston : Butterworths.
- Batalden, P., Leach, D., Swing, S., Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (2002). General competencies and accreditation in graduate medical education. *Health Affairs (Millwood)*, 21(5), 103-111.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. California : Addison-Wesley.
- Benner, P. (1995). *De novice à expert. Excellence en soins infirmiers*. Paris : InterÉditions.

- Bordage, G. (2005). La prise de décision en médecine : quelques mécanismes mentaux et des conseils pratiques. *La revue de médecine interne*, 26 Suppl 1, S14-S17.
- Bourdoncle, R. (1994). La professionnalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 13-23.
- Bullock, J. D. (2000). Measure for measure. *Survey of Ophthalmology*, 44(4), 354-356.
- Carney, L. G. (2000). Meeting the educational challenges of enhanced professional responsibilities. *Clinical and Experimental Optometry*, 83(6), 298-299.
- Charlin, B., Boshuizen, H. P., Custers, E. J., & Feltovich, P. J. (2007). Scripts and clinical reasoning. *Medical Education*, 41(12), 1178-1184.
- Collège des médecins du Québec et Ordre des optométristes du Québec (2000). *Chirurgie réfractive : collaboration entre médecins ophtalmologistes et optométristes*. Montréal : Collège des médecins du Québec et Ordre des optométristes du Québec.
- Corliss, D. A. (1995). A comprehensive model of clinical decision making. *Journal of the American Optometric Association*, 66(6), 362-371.
- Doody, C., & McAteer, M. (2002). Clinical reasoning of expert and novice physiotherapists in an outpatient orthopaedic setting. *Physiotherapy*, 88(5), 258-268.
- Doyle, J. (2000). Teaching clinical reasoning to speech and hearing students. Dans J. Higgs, & M. A. Jones (Éds), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., pp. 230-235). Oxford : Butterworth-Heinemann.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine, the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York : The Free Press.
- Edwards, I., Jones, M., Carr, J., Braunack-Mayer, A., & Jensen, G. M. (2004). Clinical reasoning strategies in physical therapy. *Physical Therapy*, 84(4), 312-330; discussion 331-335.
- Elliott, D. B. (1998). The problem-oriented optometric examination. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 18 Suppl 1, S21-S29.
- Elstein, A. S., & Schwartz, A. (2000). Clinical reasoning in medicine. Dans J. Higgs, & M. Jones (Éds), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., pp. 95-106). Oxford : Butterworth-Heinemann.

- Embrey, D. G., Guthrie, M. R., White, O. R., & Dietz, J. (1996). Clinical decision making by experienced and inexperienced pediatric physical therapists for children with diplegic cerebral palsy. *Physical Therapy*, 76(1), 20-33.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data* (2^e éd.). Cambridge, MA : MIT Press.
- Eva, K. W. (2005). Ce que tout enseignant devrait savoir concernant le raisonnement clinique. *Pédagogie médicale*, 6(4), 225-234.
- Faucher, C. (2009). *Explicitation du raisonnement clinique chez des optométristes de niveaux compétent et expert : développement d'un modèle de raisonnement clinique en optométrie* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, QC.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd., pp. 333-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (s.d.). Loi sur l'optométrie. L. R. Q., c. O-7, a. 19.2. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/O_7/O7.htm
- Greenwood, J., & King, M. (1995). Some surprising similarities in the clinical reasoning of "expert" and "novice" orthopaedic nurses : report of a study using verbal protocols and protocol analyses. *Journal of Advanced Nursing*, 22(5), 907-913.
- Gruppen, L. D., & Frohna, A. Z. (2002). Clinical reasoning. Dans G. R. Norman, C. P. M. Van der Vleuten, & D. I. Newble (Éds), *International handbook of research in medical education* (pp. 205-230). Boston : Kluwer Academic.
- Haffner, A. N. (2001). What we think we know and the years ahead. *Optometry*, 72(3), 150-157.
- Higgs, J., & Jones, M. (2000). Clinical reasoning in the health professions. Dans J. Higgs, & M. Jones (Éds), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., pp. 3-14). Oxford : Butterworth-Heinemann.
- Higgs, J., & Titchen, A. (2000). Knowledge and reasoning. Dans J. Higgs, & M. Jones (Éds), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., pp. 23-32). Oxford : Butterworth-Heinemann.

- Jensen, G. M., Gwyer, J., Shepard, K. F., & Hack, L. M. (2000). Expert practice in physical therapy. *Physical Therapy*, 80(1), 28-43; discussion 44-52.
- Jones, M., Jensen, G., & Edwards, I. (2000). Clinical reasoning in physiotherapy. Dans J. Higgs, & M. Jones (Éds), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., pp. 117-127). Oxford : Butterworth-Heinemann.
- Jones, M. A. (1992). Clinical reasoning in manual therapy. *Physical Therapy*, 72(12), 875-884.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kassirer, J. P., & Kopelman, R. I. (1991). Part I: the processes of clinical reasoning. Dans J. P. Kassirer, & R. I. Kopelman (Éds), *Learning clinical reasoning* (pp. 2-46). Baltimore : Williams & Wilkins.
- Kurtz, D. (1990). Teaching clinical reasoning. *Journal of Optometric Education*, 15(4), 119-122.
- Leach, D. C. (2002). Competence is a habit. *JAMA : The Journal of the American Medical Association*, 287(2), 243-244.
- Lewis, T. L. (1994). Defining the scope of practice of optometry. *Optometry and Vision Science*, 71(2), 76-79.
- Liddle, E. M., & Dixon, N. (1980). Continuing competency : the newest challenge in health care. *Journal of Optometric Education*, 5(4), 8-10.
- McAllister, L., & Rose, M. (2000). Speech-language pathology students : learning clinical reasoning. Dans J. Higgs, & M. A. Jones (Éds), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., pp. 205-213). Oxford : Butterworth-Heinemann.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck Université.
- Ordre des optométristes du Québec (2008). *Guide d'exercice, lois et règlements, lignes directrices, normes cliniques*. Montréal : Ordre des optométristes du Québec.
- Ordre des optométristes du Québec (s.d.). *Site de l'Ordre des optométristes du Québec*. Repéré à <http://www.ooq.org>

- Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. Dans M. Altet, L. Paquay, & Ph. Perrenoud (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.
- Penna, R. P. (1992). What are the appropriate skills and knowledge required for entry into the practice of optometry? *Optometric Education*, 18(1), 9-13.
- Pennsylvania College of Optometry (2004). *Catalog 04-05*. Repéré à http://www.pco.edu/acad_progs/pcocatalogue0405.pdf
- Perry, C. A., & Fogel, R. B. (1997). Information access and management : biomedical literature and the practicing optometrist. Dans E. R. Ettinger, & M. W. Rouse (Éds), *Clinical decision making in optometry* (pp. 101-124). Boston : Butterworth-Heinemann.
- Persaud, D. D., Jreige, S., & LeBlanc, R. P. (2004). Enhancing vision care integration : 1. Development of practice algorithms. *Canadian Journal of Ophthalmology*, 39(3), 219-224.
- Raufaste, E., Eyrolle, H., & Mariné, C. (1998). Pertinence generation in radiological diagnosis : spreading activation and the nature of expertise. *Cognitive Science*, 22(4), 517-546.
- Richter Ettinger, H. (1997). Clinical decision-making skills. Dans H. Richter Ettinger, & M. W. Rouse (Éds), *Clinical decision making in optometry* (pp. 3-38). Boston : Butterworth-Heinemann.
- Rix, G. (2002). De l'autoconfrontation à la perspective subjective. Les rétroactions vidéo : perspective d'évolution. *Expliciter*, 46(Octobre), 23-34.
- Rix, G., & Biache, M. J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Éducation Permanente*, 140(3), 35-50.
- 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.
- Shipp, M. D. (1997). Health care changes from a public health perspective : implications for optometry-ophthalmology relations. *Optometry and Vision Science*, 74(12), 1019-1024.
- Soroka, M., Rosenthal, J., & Wende, J. (2001). Eye care providers in managed care. *Managed Care Interface*, 14(3), 55-62.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- Thomes, J. (2003). Changing career paths. From expert to novice. *Orthopaedic Nursing*, 22(5), 332-334.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Université de Montréal (2008). *Annuaire général 2008-2009, tome I, cours, études de premier cycle*. Montréal : Université de Montréal.
- University of Waterloo (s.d.). *Undergraduate calendar 2007-2008*. Repéré à <http://www.ucalendar.uwaterloo.ca/0708/COURSE/course-OPTOM.html#OPTOM252L>
- Unsworth, C. A. (2001a). The clinical reasoning of novice and expert occupational therapists. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 8, 163-173.
- Unsworth, C. A. (2001b). Using a head-mounted video camera to study clinical reasoning. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(5), 582-588.
- Unsworth, C. A. (2004). Clinical reasoning : how pragmatic reasoning, worldview and client-centredness fit? *British Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 10-19.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Werner, D. L. (1989). Teaching clinical thinking. *Optometry and Vision Science*, 66(11), 788-792.
- Wing, J., Dayhaw-Barker, P., Lombardi, L., Oleszewski, S., & DiStefano, A. (2004, Juillet). A clinical problem-solving module : facilitating the transition from classroom to clinic. Communication présentée au 8^e congrès annuel de l'International association of medical science educators, Tulane University School of Medicine, New Orleans, Louisiana. Repéré à http://www.iamse.org/conf/conf8/conf8_abstractscurriculum.htm
- Woodruff, C. E. (2001). The evolution of optometric education in America. *Optometry*, 72(12), 779-786.

Yielder, J. (2004). An integrate model of professional expertise and its implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 23(1), 60-80.

Yolton, D. P., Yolton, R. L., & Laukkanen, H. R. (2000). Implications of problem-based education for the future of optometric practice. *Optometry*, 71(2), 104-110.

Caroline Faucher est optométriste (O.D., Université de Montréal, 1995) et détient un doctorat en éducation (Ph.D., Université de Sherbrooke, 2009). Elle est professeure adjointe à l'École d'optométrie de l'Université de Montréal où elle enseigne depuis 1995 les notions théoriques et pratiques de la profession d'optométriste. Ses champs d'intérêt en recherche sont principalement le raisonnement clinique, le développement de l'expertise professionnelle et la pédagogie des sciences de la santé. Caroline Faucher fait également partie du Comité d'inspection professionnelle de l'Ordre des optométristes du Québec depuis 2003.

***Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2012***

**La réflexion, processus déclenché et constructeur :
cas d'enseignants de FLS en formation ou en
exercice et d'aspirants coopérants internationaux**

Philippe Chaubet, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Ce texte condense une thèse par articles, en sciences de l'éducation, soutenue en 2010 à l'Université de Montréal. La réflexion, incontournable aujourd'hui dans le monde de la formation et du travail, reste un concept aux contours mouvants. Son apparence sans équivoque en fait un objet de consensus dans les textes directeurs des politiques éducatives nationales ou internationales. Le bât blesse lorsqu'il faut mettre le concept à l'œuvre dans des projets éducatifs ou professionnels. La réflexion revêt soudain divers manteaux et l'on ne voit plus très bien comment l'articuler au réel. Elle renvoie de fait à plus d'une conception de l'Homme, de la science et de l'éducation. Une mouvance particulière du champ théorique de la pratique réflexive semble toutefois porteuse pour opérationnaliser le concept en milieu éducatif ou professionnel. Elle s'enracine dans l'humanisme et le pragmatisme de Dewey (1933). Nombre de chercheurs et formateurs contemporains la mettent au travail. Ils recherchent des manières de *réfléchir* et *faire réfléchir* riches de sens pour les acteurs. La visée est émancipatoire et sociale : former des citoyens et professionnels capables de s'adapter et de se renouveler à long terme. Après un recadrage épistémologique et théorique, l'étude s'attèle à une question méthodologique nécessaire pour réguler un dispositif réflexif : comment savoir, au-delà de l'intuition, que de la réflexion s'est produite, et à quelle occasion, dans une formation ou un projet professionnels? L'étude est qualitative-interprétative, à base d'entrevues semi-dirigées collectives et individuelles auprès de 25 volontaires issus de trois échantillons : des enseignants de français langue seconde, expérimentés ou en formation, et des professionnels adultes qui suivent un programme universitaire de coopération internationale. La démarche méthodologique pour « saisir » de la réflexion constitue un résultat en soi. D'autres suivent : les déclencheurs de cette dernière, ainsi que les conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels qui ont présidé à son émergence. Les objets « réfléchis », c'est-à-dire ici « reconceptualisés », sont analysés

sous l'angle de changements de perspective de l'acteur sur sa profession, soi et l'Autre dans le métier. Les préoccupations des formés et professionnels sont également abordées. Des pistes de recherche et d'application sont dégagées pour des formations professionnalisantes, notamment celle à l'enseignement, mais aussi pour le développement professionnel en milieu de travail.

Mots clés

RÉFLEXION, RÉFLEXIVITÉ, PRATIQUE RÉFLEXIVE, RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE, ENSEIGNEMENT, ENSEIGNANT, PROFESSIONNEL, APPRENTISSAGE, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Introduction

Former des enseignants capables de « réfléchir sur [leur] pratique et [...] réinvestir les résultats de [leur] réflexion dans l'action » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 157), voilà officialisée par le ministère de l'Éducation du Québec une préoccupation qui mettait en effervescence les universités un peu partout dans le monde depuis les années 90. L'idée est belle : un praticien autonome capable de s'adapter et de se renouveler tout au long de sa vie, avec en arrière-plan la mise en mouvement de la réflexion de ses propres élèves. On imagine l'effet exponentiel sur une population en quelques années. Et les formateurs de relever leurs manches. Cependant, au fur et à mesure que l'on tente de faire réfléchir les futurs enseignants, deux problèmes reviennent sans cesse : 1) la polysémie du terme *réflexion*; 2) la difficulté d'affirmer avec précision en quoi et comment cette réflexion – aux contours mouvants – s'est développée chez tel ou tel étudiant en enseignement (ou dans bien d'autres domaines où la pratique réflexive est préconisée : médecine, sciences infirmières, ingénierie, etc.). La visée de cette étude était précisément d'élucider, entre la volonté de faire réfléchir et les occasions de réflexion fournies par l'environnement, comment des étudiants, mais aussi des acteurs en situation de travail, sont amenés à réfléchir et, éventuellement, de savoir s'ils en gardent une sorte d'habitude (Chaubet, 2010). Nous allons d'abord dégager un espace de compréhension commune autour du terme de *réflexion* à partir d'auteurs contemporains, pour ensuite nous concentrer sur la difficulté principale : « saisir » des traces que la réflexion a produites. Dans cet effort pour dégager du sens, nous verrons qu'épistémologie, théorie et méthodologie s'entretissent. Cette tentative de produire une définition cohérente et opérationnelle de la réflexion aboutit à de nombreux résultats liés à trois échantillons : des enseignants de FLS en fin de formation, d'autres chevronnés, en pleine activité, et enfin, des adultes fraîchement diplômés d'une formation en coopération internationale.

Problématique

Selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), le paradigme du praticien réflexif en éducation complète et équilibre d'autres paradigmes, dont celui du « technicien » et du « maître instruit ». L'enseignant, en tant que professionnel, doit sortir de l'enfermement dans une identité qui le réduirait à un porteur de techniques et de connaissances. Sa réflexion peut lui permettre d'infléchir et de développer sa pratique de manière adaptative, selon une posture d'ouverture aux possibles, dans un aller-retour fécond entre son expérience en contexte, les leçons qu'il en tire et les savoirs « standardisés », abstraits, cumulés par l'humanité (Donnay & Charlier, 2008). Ces derniers répondent à une préoccupation de recherche de régularités dépouillées de leur contexte. Ils sont destinés à mieux comprendre le réel, prédire ses phénomènes, y agir. Du point de vue du professionnel, le nœud est là : quelle priorité accorder aux connaissances contextualisées, issues de l'expérience, par rapport aux savoirs formels, issus de la recherche (Lessard, Altet, Paquay, & Perrenoud, 2004)? Schön, en 1983, lance la notion de « pratique réflexive ». Si la formule frappe et inaugure un champ de recherche, c'est qu'elle réhabilite le professionnel dans sa capacité à apprendre *de* et *dans* son expérience pour répondre aux résistances du réel. Le praticien apparaît soudain comme un acteur aux prises avec des problèmes et dilemmes, en quête de solutions adaptées, et ce, malgré la nébulosité des situations uniques sur lesquelles butent les savoirs génériques des formations initiales. L'idée que le professionnel, par sa réflexion, peut sortir d'impasses complexes et qu'il n'est pas un simple applicateur de savoirs et formules le revalorise. Il crée du sens, déploie son ingéniosité pour unifier l'éparpillé et réparer l'imprévu. Sur un ton humaniste, cette perspective redonne confiance en soi. Dans une nuance plus managériale ou « performative », elle promet des gains d'efficacité. Le nombre d'études sur le sujet explose donc dans les années 90, notamment en éducation.

Mais comme le relèvent McLaughlin (1999), Desjardins (2000), Beauchamp (2006) et Saussez et Allal (2007), le terme *réflexion* recouvre des conceptions aux contours flous. Que signifie *réflexion* quand on s'évertue à la provoquer dans un programme de formation? Comment la stimule-t-on? Enfin, s'il s'agit d'un objet à apprendre, à « réguler » pour favoriser l'autorégulation des apprenants (Allal, 2007), à quoi voit-on concrètement que la stimulation a porté ses fruits, bref, qu'on est un formateur ou facilitateur efficace? La question se pose de l'articulation des éléments d'une intervention éducative ou professionnelle pour parvenir à un praticien capable d'autoréguler son action et, d'une manière plus large, de s'autorenouveler face à une société en mutation rapide (Frost, 2010). Autrement dit, comment opérationnalise-t-on l'injonction

de « réfléchir sur sa pratique » promulguée par des textes ministériels (Gouvernement du Québec, 2001, 2005, 2008) ou internationaux? L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), par exemple, invite les établissements d'enseignement supérieur à aider leurs enseignants à « s'engager dans une pratique réflexive » (OCDE, 2009, p. 10). Elle considère que celle-ci constitue une compétence clé à développer chez tout citoyen pour « réussir dans la vie », « contribuer au bon fonctionnement de la société » et « faire face au changement » (OCDE, 2005, pp. 6-10).

L'objectif général de la recherche se lit ainsi comme visée :

l'étude vise à comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel.

Cadre conceptuel

Au-delà de l'enjeu social et éducatif d'« opérationnaliser » la réflexion, nous entrons ici dans des considérations épistémologiques et théoriques qui influencent les plans éducatifs et méthodologiques. Prenons comme illustration trois approches de la réflexion, d'orientations épistémologiques différentes, mais qui s'inscrivent dans le « même » champ théorique de la pratique réflexive.

McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999) s'attachent à repérer comment un enseignant postsecondaire expert autorégule ses prises de décision en situation de travail selon des indices prélevés dans sa classe. La recherche de l'instance de réflexion qui conseille la décision relève d'une psychologie cognitive, intéressante en soi, mais qui reste limitée à l'esprit d'une seule personne, l'expert, pas le formé, et court le risque de montrer le novice sous un jour « déficitaire » (Malo, 2008), appelant une formation de type « rattrapage » qui dévalorise l'enseignant débutant dès ses premiers pas, alors qu'il pourrait être encouragé à actualiser et à développer ses forces actuelles (Korthagen & Vasalos, 2009). Par ailleurs, absorbée dans le microsystème (méta)cognitif de l'expert, cette approche ne prête plus réellement attention à la variété des interpellations qui alimentent la réflexion réelle du formé, qui pourtant pourraient inspirer la mise en œuvre de dispositifs réflexifs éducatifs.

Arredondo Rucinski (2005) propose une vision normative de la réflexion. Elle inscrit l'usage de la pratique réflexive sur une règle à quatre « niveaux de développement cognitif » (utilisation émergente, compétente, experte, puis éthiquement et socialement juste), eux-mêmes subdivisés en « standards » qui servent de cibles. La réflexion prend alors une tournure

épistémologique positiviste, orientée sur des objectifs quantifiables, selon des coordonnées absolues par rapport aux individus et organisations, dans une tradition empirico-analytique des sciences sociales bien décrite par Van Manen (1977). Ici, la réflexion de l'individu est subordonnée à une visée du bien commun : chaque rouage – chaque praticien – *doit* tourner adéquatement dans la machine éducative pour le bien social. On peut se demander dans ce cas si la réflexion, sous les habits d'une recherche d'émancipation et d'autonomie pour l'acteur, ne devient pas l'exercice d'« auto-surveillance » normé, au service d'intérêts extérieurs à soi, dénoncé par Bleakley (2000, p. 406). Dans la tension relevée par Donnay et Charlier (2008) entre un pôle de développement et émancipation et un autre de conformisation, c'est nettement vers ce dernier que se déplace cette conception de la réflexion.

Une troisième mouvance de pratique réflexive nous semble plus porteuse pour le champ éducatif, par sa manière d'envisager la transformation des individus et des systèmes. Elle revalorise en effet la quête de sens du praticien en train de se former ou déjà au travail. L'accent sur l'accompagnement du développement de l'individu relève nettement d'une préoccupation humaniste. La visée première est la croissance personnelle de l'acteur, selon des paramètres idiosyncrasiques liés à son parcours, ses motivations et attentes, ses représentations de la profession et du rôle qu'il y joue, éventuellement même d'un certain sens de l'identité et de la mission (Korthagen & Vasalos, 2009). L'efficacité du système professionnel ou social n'est pas oubliée, mais considérée comme dépendante des significations que l'acteur investit dans son activité. Dans ce sens, la réflexion se relève toujours en coordonnées relatives à l'acteur et, partant, aux écosystèmes complexes de formation ou de travail à l'entrecroisement desquels il réfléchit (Donnay & Charlier, 2008). Dans le domaine de la formation à l'enseignement, les savoirs formalisés doivent ainsi trouver un meilleur enracinement dans une pratique inévitablement située dans un contexte et un acteur (Brockbank & McGill, 2007). Malgré des différences dans les modalités de mise en œuvre, une « pédagogie réaliste » de la formation (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) sous-tend cette vision de la pratique réflexive. Nous considérons que cette perspective est partagée par un certain nombre de chercheurs en éducation disséminés dans le monde (Bolton, 2005; Brockbank & McGill, 2007; Donnay & Charlier, 2008; Korthagen & Vasalos, 2009; Loughran, 2006; Osterman & Kottkamp, 2004; Saint-Arnaud, 2001, entre autres). Le dénominateur commun de leur conception de l'Homme, de la science et de l'éducation se trouve dans le pragmatisme éducatif et humaniste de Dewey (1933/2004; 1938/1997). On peut à juste titre parler de convergences épistémologiques et théoriques, qui justifieraient qu'on identifie là un courant spécifique de pratique réflexive.

Nous proposons que les conceptions de ces chercheurs soient synthétisées dans la définition suivante de la réflexion (voir la Figure 1) :

Objet à deux faces qui lie un processus de reconceptualisation et son résultat. Le processus est déclenché naturellement ou artificiellement. Lié à l'expérience, il peut prendre chez l'acteur la forme d'une investigation à partir d'un élément interpellant (problème ou élément suscitant la curiosité) généralement modélisé en un cycle (interpellation, observation, analyse, reconceptualisation, test). Ce processus aboutit à un résultat : une nouvelle compréhension, une perspective neuve, affinée ou raffermie sur l'objet « réfléchi ». Parfois, c'est une véritable découverte. Cette reconceptualisation produit souvent des effets psychologiques ou physiques sur l'acteur : sentiment d'*empowerment*, de maîtrise professionnelle, d'appartenance à une communauté, d'énergisation, etc. Elle peut aussi, quand le contexte le permet, générer des effets pragmatiques sur l'action : l'acteur agit différemment parce qu'il « voit autrement ».

Cette définition inspire trois remarques : 1) le concept de reconceptualisation embrasse ainsi un champ plus vaste que la métacognition à laquelle on réduit souvent la réflexion; 2) cette définition propose en filigranes des traces du passage de la réflexion : déclencheurs, changements de perspective, effets; 3) la réflexion ainsi définie englobe le concept de réflexivité, c'est-à-dire l'idée que l'acteur peut tourner sa réflexion vers lui-même, ses propres pensées et actions (il crée ainsi une « rupture épistémologique » selon Donnay & Charlier, 2008; dans cette étude, nous comptons la réflexivité comme une catégorie spécifique de réflexion).

On devine l'intérêt méthodologique de définir partiellement la réflexion par rapport à ses traces. Ce sera le 1^{er} objectif spécifique de l'étude : repérer des occurrences de réflexion. Les 2^e et 3^e objectifs sont liés : identifier les conditions d'émergence des occurrences relevées et élucider les liens entre occurrences de réflexion et dispositifs réflexifs (« moyens de faire réfléchir »). Le 4^e est assez ambitieux : cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur; il est manifestement animé par la visée d'autorenouvellement professionnel à long terme.

Méthode

L'étude a adopté une approche exploratoire, à petite échelle – 25 répondants – mais en profondeur. Il fallait saisir empiriquement le fonctionnement et les interactions des éléments de ce modèle théorique de la réflexion et éprouver les limites de la définition proposée, dans une perspective d'opérationnalisation en

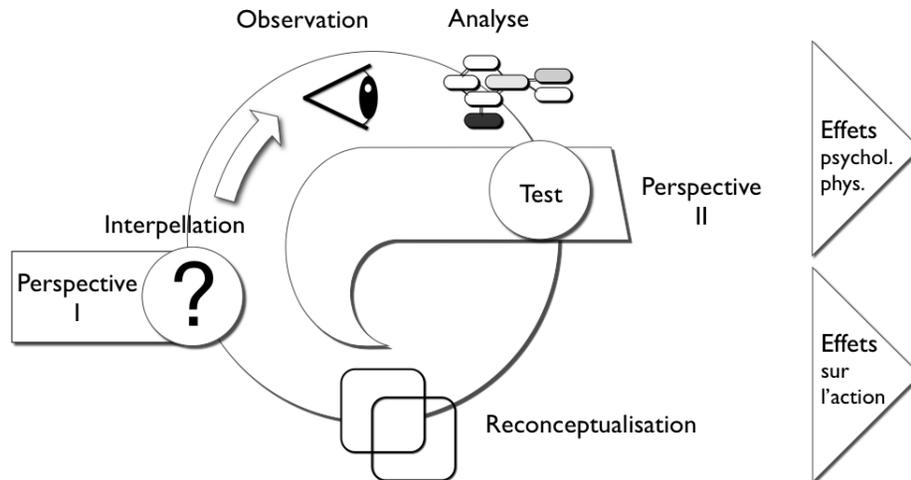


Figure 1. La réflexion comme processus de reconceptualisation déclenché, générateur de changements de perspectives, d'effets sur soi et sur l'action.

milieu éducatif ou professionnel. La prudence imposait une étude qualitative ciblée pour tester la viabilité empirique du modèle théorique.

Sur le plan des instruments de cueillette de données, interviewer des personnes qui venaient de vivre des situations formatives ou professionnelles où la réflexion était fortement sollicitée, soit par la visée éducative du programme, soit par la nature de la tâche de travail, semblait cohérent avec cette mise à l'épreuve. Laisser parler les acteurs de la réflexion à propos de leur expérience de formation ou de travail constituait un accès plus « direct » à leurs éventuelles reconceptualisations et aux conditions qui y avaient présidé qu'une observation de leurs actions à partir desquelles il aurait fallu inférer ces reconceptualisations, leur origine et leurs effets psychologiques ou physiques. L'entrevue semi-structurée, collective et individuelle, permettrait aussi de capter « le sens que les acteurs donnent à leurs conduites » (Poupart, 1997, p. 175), prioritairement au sens que le chercheur aurait pu y mettre, mais en possible dialogue avec lui. L'étude se situe ainsi dans une approche qualitative-interprétative, d'orientation « compréhensive » (Paillé & Mucchielli, 2008) et dans une perspective d'interactionnisme symbolique.

Trois échantillons non probabilistes, constitués de volontaires, ont procuré les données : 14 finissants en enseignement du français langue seconde (FLS) dans un programme conjoint Université de Montréal/Université McGill, 6 finissants en coopération internationale à l'Université de Montréal, ainsi que

5 enseignants de FLS expérimentés qui venaient de finir un projet de refonte de leurs plans de cours dans une université québécoise. La triangulation des données issues de deux situations de formation différentes (FLS et coopération internationale) et de deux types de situation de réflexion distincts (situation formelle d'apprentissage et situation de travail réel) devait permettre de discerner dans la réflexion les éléments qui relevaient des spécificités des contextes de ceux qui appartenaient à des éléments transversaux, bref, d'isoler des sortes d'invariants de la réflexion. Celle-ci était attendue dans les trois cas, pour les raisons suivantes : 1) le FLS demande une capacité de décentration du fait que, selon les situations, il existe un écart entre sa langue et sa culture et celles des élèves (futurs ou actuels) ou celles ciblées par l'enseignement; 2) la coopération internationale exige une décentration similaire, ne serait-ce que pour déconstruire l'idéologie de la suprématie culturelle d'un groupe humain qui viendrait en aider un autre, le concept d'aide lui-même devant être déconstruit; 3) enfin, une équipe d'enseignants universitaires qui avaient remanié collectivement une série de plans de cours – leurs instruments de travail quotidien – y avait sans doute vécu une réflexion intense. Les données ont été enregistrées puis transcrites au printemps et à l'été 2009, une fois achevés les formations et le projet professionnel concernés. Le logiciel QDA Miner a contribué à leur traitement.

Une précision doit être apportée : pour éviter un effet de désirabilité sociale ou ajouter au quiproquo sur le sens du terme *réflexion*, jamais le mot n'a été utilisé dans les questions posées. Les thèmes des entretiens s'appuyaient sur les éléments du modèle théorique de la réflexion sans en parler : 1) l'efficace ou le stimulant dans cette formation ou ce projet professionnel (recherche de déclencheurs); 2) les changements de regards sur la profession, autrui ou eux-mêmes (changements de perspective); 3) les points efficaces de la formation ou du projet (effets psychologiques, physiques, pragmatiques); 4) les envies de résoudre des problèmes ou des questions liées à la formation ou au projet (investigations ou leurs déclencheurs).

Les échantillons se composaient de volontaires : c'est en soi une limite de l'étude. Par ailleurs, les résultats reproduisent le discours d'un chercheur sur celui d'acteurs. Il ne s'agit donc pas d'une Vérité, mais de l'interprétation d'un chercheur à propos du monde et de ses phénomènes tels qu'ils sont interprétés par les acteurs.

Résultats

Il a fallu « construire le chemin » au fur et à mesure de la rencontre avec les données. Comme on le verra, dans la saisie de la réflexion, objet fuyant s'il en est, rien n'était acquis d'avance. En ce sens, la méthodologie dégagée forme

LE résultat qui a permis d'en obtenir d'autres. Une brève typologie des déclencheurs de réflexion est aussi présentée, puis les moyens et conditions qui ont présidé à l'émergence de la réflexion relevée, ainsi que leur articulation aux déclencheurs de réflexion en milieu éducatif ou de travail. Les préoccupations sous-jacentes aux réflexions sont également analysées. Viendront alors les changements de perspectives vécus par les acteurs, et certains de leurs effets. Manifestement, les répondants ne voient plus sous le même éclairage leur profession, eux-mêmes et l'Autre (élèves, partenaires, pairs) dans le métier d'enseignant ou de coopérant.

Construire le chemin

Une tension entre la volonté de vérifier et celle de comprendre est apparue tôt dans l'étude. Au fur et à mesure des lectures, le cadre conceptuel se synthétisait de plus en plus en cadre théorique. Il apparaissait évident qu'un modèle de la réflexion, et non des concepts éparpillés, devrait être confronté à la réalité. Toute la question était là : si la construction théorique dirigeait trop le regard, l'étude ne produirait que ce que le chercheur y aurait « mis au départ » (Giorgi, 1997). Il fallait donc d'un côté laisser le modèle organiser les données, par la projection de catégories préconstruites, pour voir s'il constituait une clé assez puissante pour repérer et analyser de la réflexion, mais garder l'esprit assez ouvert de l'autre pour cerner d'autres phénomènes à l'œuvre dans le discours des répondants, liés à la réflexion sous un angle imprévu par le modèle. Autrement dit, le regard a dû apprendre à accommoder deux profondeurs (Paillé & Mucchielli, 2008) correspondant à deux mouvements : l'un descendant, déductif (projeter sur le discours des acteurs une construction théorique, lui imposer une grille de compréhension extérieure), l'autre ascendant, inductif et phénoménologique (que se passe-t-il ici, dans le discours, qui semble important pour comprendre ce qu'est la réflexion?). Dans un premier temps, les catégories préconstruites ont permis d'isoler dans le discours des acteurs des déclencheurs, des changements de perspective, des effets psychologiques, physiques ou pragmatiques, ainsi que des conditions d'émergence et des moyens pédagogiques ou organisationnels. Illustrons cette projection du modèle sur le discours, par un extrait d'entrevue collective avec des étudiants en enseignement du FLS.

Étudiant 1 : *Parce que quand tu sors de l'université, tu vois tout...*

Étudiante 2 : *Encadré, structuré...*

Étudiant 1 : *... tout se passe comme tu prévois... Toi, tu vas faire ça de telle façon et ça va marcher et si ça ne marche pas comme tu penses... c'est comme il y a quelque chose que t'as fait de pas correct... [...]*

Étudiante 2 : *Et des fois, si ça marche pas, c'est peut-être pas de ta faute... Les élèves, il y a une tempête de neige qui arrive et il n'y a rien à faire avec eux... C'est pas toujours notre faute, on peut avoir planifié pendant des heures, que ce soit les meilleurs exercices du monde, puis...*

Étudiante 3 : *Mais ça au début c'est dur...*

Étudiante 2 : *Des fois, là... Il y a rien à faire, là. Fais un jeu puis ça finit là, puis sens-toi pas coupable pendant trois heures...*

Chercheur : *Mais c'est le fait de l'avoir expérimenté qui fait que...*

Plusieurs étudiants (ensemble) : *Oh oui!*

Étudiante 2 : *Oui, expérimenté, mais avoir parlé avec des enseignants aussi.*

Le changement de perspective principal peut se résumer ainsi : ces étudiants sont passés d'une vision où tout ce qui se produit dans la classe est de leur fait et de leur stricte responsabilité, et où il suffit donc de tout planifier adéquatement pour que le cours fonctionne (« tu vas faire ça de telle façon et ça va marcher », perspective véhiculée par la formation théorique), à une autre dans laquelle l'enseignant doit composer avec des éléments sur lesquels il n'a pas le contrôle (« Les élèves, il y a une tempête de neige qui arrive et il n'y a rien à faire avec eux... »), ce qui d'un côté les soulagent d'un poids de culpabilité (« sens-toi pas coupable pendant trois heures »), mais de l'autre leur fait découvrir un aspect angoissant du métier : une bonne préparation ne garantit pas un bon cours (« ça au début c'est dur... »). Le déclencheur, ici, est ce que l'on appelle communément la formation pratique, les stages. On sent ici un effet psychologique, soulagement et angoisse à la fois, dont la description est compliquée par le fait qu'il s'agit d'un discours collectif. Sur le plan méthodologique, cet effet pointe vers un élément déclencheur : la confrontation d'une vision lissée de l'activité d'enseignement à la complexité hérissée du réel, à la fois à travers l'exercice de la profession en milieu authentique et par l'interaction avec d'autres praticiens (« Oui, expérimenté, mais avoir parlé avec des enseignants aussi. »). On peut considérer les stages comme un moyen pédagogique global orchestré par l'université pour faire réfléchir sur la nature et les exigences du métier. Le « bain de réalité » qu'ils constituent (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008), ainsi que l'interaction avec autrui participent aux conditions environnementales d'émergence des nouvelles perspectives.

Sur un plan méthodologique, le codage dans le discours des éléments du modèle repérés fonctionne par indices, puis par effet de proximité. L'œil capte dans le verbatim un des éléments du modèle théorique, puis procède en cercles

concentriques de plus en plus larges pour trouver des éléments reliés. Ici, l'annonce d'un changement de vision accroche le regard (« quand tu sors de l'université, tu **vois** tout... encadré, structuré... »). Le travail consiste alors, de proche en proche, à rechercher la nouvelle vision, puis les conditions environnantes, le point de déclenchement du changement de perspective, etc. Si bien que généralement, les reconceptualisations, cœur de la réflexion selon la définition proposée, se présentent sous forme d'îlots de codes denses, séparés par des espaces de discours vides. Une centaine d'îlots contenant une ou plusieurs « occurrences de réflexion » ont ainsi été repérés visuellement, alors que 258 l'ont été de façon informatique (on commande au logiciel de repérer la cooccurrence déclencheurs/changements-de-perspective, puis on vérifie la cohérence sémantique des pairages informatiques). Les îlots obtenus par les deux méthodes, visuelle et informatique, ont plus tard été fusionnés en 177 îlots plus cohérents et riches de sens. Ces unités retenues (1/3 du matériau d'origine) ont constitué l'essence des données analysées. Leur taille varie d'un à une vingtaine de tours de parole.

La facilité d'apparition de ces îlots a cependant éveillé un « doute méthodologique » (Van der Maren, 2004, p. 126). Était-il possible que le chercheur, secrètement pressé de voir se confirmer le modèle théorique sur la sellette, construise les îlots inconsciemment? Le décalage entre le discours auquel on croît (*espoused theory*) et les théories implicites qui mènent à notre insu le bal de notre action (*theory-in-use*) constitue une pierre angulaire des conceptions de l'action professionnelle en pratique réflexive. Ce phénomène est difficile à ignorer pour un chercheur dans ce domaine (Argyris & Schön, 1974; Brockbank & McGill, 2007; Osterman & Kottkamp, 2004; Saint-Arnaud, 2001). Autrement dit, la sincérité ne garantit pas l'absence de biais.

Le contrecodage offrait une solution, à condition de le complexifier. Le contrecodeur a ainsi reçu plusieurs pages du verbatim vides d'annotations : il devrait coder tout ce qu'il pourrait, sans qu'aucune unité de sens lui soit indiquée, contrairement à la procédure de contrecodage habituelle. Si les codes s'assemblaient en îlots comme chez le codeur d'origine, et si les îlots se distribuaient de la même façon dans le discours des interviewés, le doute méthodologique serait levé. Par anticipation du surcroît de difficulté à parvenir à un accord interjuges, les extraits de verbatim à contrecoder avaient été scrutés à la loupe, « surcodés » pour ne laisser aucun interstice au hasard, ou plutôt à l'œil perçant d'un contrecodeur entraîné.

La première confrontation des résultats de codage à blanc a été catastrophique : 40 % d'accord interjuges. Pour comprendre cet échec, codeur et contrecodeur ont alors comparé un à un les 60 % de codes « non trouvés »

par l'autre (environ 30 % pour chacun). Fait intéressant, après discussion chacun reconnaissait le bienfondé du codage de l'autre, faisant remonter l'accord à 84 %. Pourquoi alors un si faible taux d'accord lors d'un codage en solo? En fait, le chercheur-codeur, probablement dans son empressement à voir le modèle théorique « fonctionner », en avait perdu de vue sa simplicité et avait commencé – avant le contrecodage – à opérer une subdivision poussée de chaque catégorie dans une approche inductive phénoménologique qui voulait déjà rendre compte de la finesse du discours et de l'expérience des acteurs. Les six catégories d'origine (déclencheur d'investigation, changement de perspective, effets psychologiques, physiques ou pragmatiques, conditions sous-jacentes, moyens pédagogiques ou organisationnels et influence de l'Autre) s'étaient multipliées en une trentaine de sous-catégories. Les désaccords ne visaient pas les six catégories mères (les changements de perspective étaient correctement détectés de part et d'autre, par exemple), mais leurs sous-catégories (quel type de changement de perspective). Autrement dit, nous « surdiscriminions », alors que le modèle théorique sous sa forme d'origine, à six catégories, semblait bien rendre compte de phénomènes de réflexion dans le discours des répondants.

Pour ne pas perturber le contrecodeur, le codage s'est poursuivi selon la liste des catégories qu'il s'était appropriées. Néanmoins, le calcul de l'accord interjuges a porté seulement sur les six catégories mères, significatives à l'égard du modèle théorique. Il est ainsi remonté à 72 % (portant sur 10 % du matériau à analyser), score satisfaisant compte tenu des difficultés ajoutées à la procédure canonique.

Les îlots, confirmés dans leur distribution « géographique » dans les verbatim, ont passé avec succès l'épreuve du doute méthodologique. Une analyse phénoménologique de leur contenu a ensuite produit inductivement un grand nombre de catégories (accord intrajuge de 86 %). C'est ainsi qu'ont été produits les autres résultats de cette étude. Le mouvement déductif/inductif épousé par la méthode est illustré en Figure 2.

Des déclencheurs d'investigation aux déclencheurs d'insight

D'une manière classique dans le modèle deweyen, des éléments externes problématiques stimulent un processus d'investigation (Dewey, 1933/2004). Celui-ci peut aboutir à des reconceptualisations s'il est mené à terme. Les problèmes professionnels, en situation de formation, simulés ou réels, ou en situation professionnelle authentique, font de bons déclencheurs à cet égard : « Trouver des activités [...] constamment, pertinentes et intéressantes, motivantes [...] » (une future enseignante de FLS). On constate cependant que

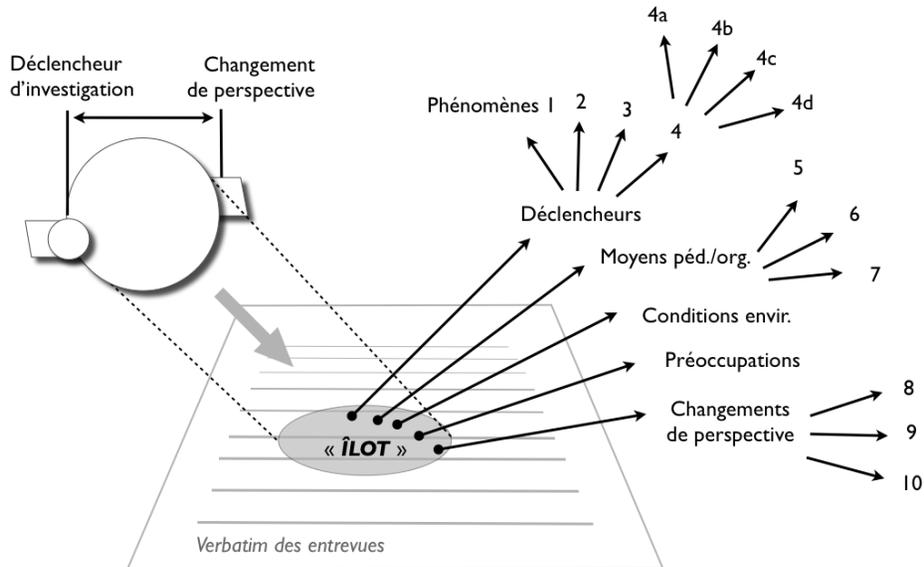


Figure 2. Mouvement déductif/inductif pour cerner la réflexion et en analyser les tenants et aboutissants : projection d'un modèle puis analyse phénoménologique du discours des acteurs.

c'est souvent l'Autre (le pair, le collègue, le formateur) qui interpelle de l'extérieur et met en branle l'investigation : des questions posées à dessein ou par hasard, un document du formateur qui apporte une information inattendue, une manière d'être ou de se conduire différente de la part d'un pair. Ce pôle *externe* de déclenchement s'associe fréquemment à un pôle *interne*. Ainsi, la recherche relève qu'une attitude d'ouverture (goût de comprendre) ou d'empathie (capacité d'adopter momentanément la perspective d'autrui) ou bien encore une quête d'emprise sur le réel (vouloir tester, se débrouiller) complètent adéquatement une interpellation externe. Vu sous l'angle de cette conjonction, il n'est plus toujours très sûr que le problème garde sa connotation négative : il lui arrive souvent de se constituer en moteur positif, de devenir un élément de curiosité.

[...] de me mettre dans ses souliers [de cette directrice d'école, étudiante ici] [...] c'est de pouvoir ne pas rester ancrée avec notre compréhension des choses dans notre position de prof qui, nous, sommes directement en lien avec les élèves (future coopérante internationale, enseignante de formation).

Fait intéressant, 42 % des interpellations relevées dans cette étude semblent susciter autre chose que l'investigation à laquelle on s'attend dans l'école deweyenne : un éclair de compréhension, un lien qui s'établit subitement, bref, un *insight*. Trois grandes modalités de déclenchement d'*insights* ressortent, toutes liées à l'Autre. Elles s'entrecroisent parfois : l'interaction avec un groupe de pairs (étudiants ou collègues), la distance relative à l'Autre en termes de convergences ou divergences cognitives, affectives, opératoires ou axiologiques avec un autrui lié à sa formation ou à son travail (« Je m'imaginai que les gens enseignaient à peu près comme nous... » – une enseignante expérimentée de FLS), et enfin, l'adoption empathique et momentanée de la perspective de l'Autre (« J'aime voir les déclics, les étincelles... qui se passent chez eux... » – une future enseignante de FLS).

Nous intégrons momentanément les *insights* dans le phénomène de la réflexion dans la mesure où ils correspondent à la définition proposée plus haut : ils sont déclenchés, provoquent des reconceptualisations et peuvent générer des effets psychologiques, physiques (*empowerment*, énergisation, etc.), voire pragmatiques (modification de l'action). Ils interrogent tout de même le modèle théorique synthétisé, fondé sur l'investigation.

L'articulation des occurrences de réflexion aux moyens, conditions et préoccupations

Une fois résolu le défi de mettre le doigt sur des « occurrences de réflexion » (par investigation ou *insight*), il est intéressant pour l'éducateur de savoir quel genre de terrain fertile permet leur éclosion, de comprendre comment il faut bêcher son jardin pour faire pousser de la réflexion. L'analyse des conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels en arrière-plan des événements de réflexion amène plusieurs constats. D'abord, il n'y a pas de terrain où la réflexion ne pousse pas, seulement des lieux où elle croît moins et d'autres où elle fleurit franchement. Ensuite, les éléments de cette chimie organique favorables à la réflexion relèvent de trois familles : 1) les types de situations d'apprentissage; 2) la confrontation à l'altérité; 3) un ensemble de conditions autres. Premièrement, si l'on reprend le continuum des situations d'apprentissage de Pastré (2008), sur une ligne située entre un pôle des savoirs et un pôle de l'activité, plus l'on se rapproche des situations d'activité, plus la réflexion s'épanouit. Autrement dit, dans cette étude, la « leçon » traditionnelle dispensatrice de savoirs n'est pas un bon stimulateur de réflexion, alors que les milieux construits (situation-problème à résoudre, simulations, etc.) et les situations de travail authentique partiel (stages) ou complet (travail continu en milieu professionnel) en produisent beaucoup. Un aller-retour ponctuel existe

bien entre les pôles savoirs et activité, il dessine alors un étroit « corridor de pollinisation croisée » (Chaubet & Gervais, sous presse). Deuxièmement, sur une ligne allant du travail solitaire à la confrontation à de multiples Autres (pairs, élèves, partenaires actuels ou à venir de coopération, formateur, enseignant associé, superviseur), plus l'altérité est présente, plus la réflexion fleurit (en termes de changements de perspectives, rappelons-le). Par ailleurs, une confrontation par exposition à autrui ne suffit pas : c'est l'interaction avec l'Autre qui amène à réfléchir, en d'autres termes, la confrontation interactive à l'altérité. Troisièmement, il faut un climat particulier à la réflexion pour qu'elle se développe. Elle apparaît en effet souvent quand elle est associée à l'un ou plusieurs des éléments suivants : l'objet « réfléchi » entretient une forte connexion à la réalité professionnelle (les savoirs théoriques, à l'opposé, ont rarement su faire apparaître le lien avec cette réalité professionnelle et ont souvent, du coup, été rejetés); l'environnement psychologique est positif (sentiment de se trouver dans un espace de sécurité où la parole, le doute, la vérité ne seront pas sanctionnés, par exemple); ce qui est réfléchi aide à mieux appréhender les différentes dimensions de la profession (visée de comprendre), ou aide à ajuster ou à développer des approches, instruments et attitudes nécessaires pour exercer la profession (visée d'agir). Enfin, des constantes de préoccupations traversent également les trois échantillons, aussi bien chez les formés que les professionnels au travail : 1) agir efficacement (coller au réel, s'outiller, anticiper les blocages, créer des indicateurs d'efficacité); 2) réaliser des fins personnelles (se sentir utile, se construire une confiance en soi professionnelle, déterminer ses possibles rôles et places professionnels, identifier un style professionnel adapté à ses valeurs et sa personnalité); 3) aider ses élèves ou ses pairs et coopérer.

Produits des reconceptualisations

À quoi donc aboutissent ces situations d'activité ou ces milieux construits, mêlés de confrontation interactive à l'altérité, dans des conditions spécifiques de connexion à la réalité, d'environnement psychologique suscitant la confiance et la libre parole? À un « voir autrement » (Brockbank & McGill, 2007) par rapport à sa profession, à soi-même et à autrui à l'intérieur de cette profession. Parfois l'écart est grand : une découverte où l'on passe de rien, ou d'une conception « naïve », selon le terme utilisé par des répondants, à une idée complètement nouvelle. Parfois il consiste en un réajustement, l'apport d'une nuance ou un enrichissement. D'autres fois enfin, c'est le renforcement subtil d'une manière de voir précédente.

En ce qui concerne la profession, c'est grosso modo découvrir (cas des formés) ou affiner (cas des professionnels expérimentés) des approches et des

outils pour agir. C'est se rendre compte que le métier est différent de ce que l'on imaginait et qu'il demande autre chose de soi. C'est comprendre aussi qu'il porte son lot d'empêchements et de limites, bref, que l'on n'a pas toujours à se sentir coupable de ses échecs au travail. Chez les formés en particulier, c'est se rendre compte que les discours polis circulant dans la profession sont en fait chargés d'idéologies, de valeurs et d'intérêts, ou encore découvrir peu à peu des contextes de travail potentiels jamais encore envisagés :

Ça a apporté toute cette ouverture, cette réflexion aussi de ce qui se fait, qui ne se fait pas entre ce que j'ai le goût de faire, que je pense que c'est la bonne chose versus ce qui est permis... (Karoline, future coopérante internationale).

Le recadrage de la façon de se voir soi-même dans la profession peut toucher ses forces et vulnérabilités professionnelles ou personnelles, mais aussi la façon dont on fonctionne ou se développe (pensées, actions, intentions, raisons d'exercer...), et comment l'on envisage ses propres sentiments et émotions en situation de formation et d'activité :

Je leur demande trop, trop de posséder à fond cette concordance que, de toute façon, ils vont continuer à voir... au niveau suivant. Je me suis rendu compte... d'une espèce d'orgueil... je me disais quand mes étudiants arriveront au niveau suivant, les profs qui les auront vont dire : « Ils possèdent pas mal la concordance des temps du passé ». C'est quoi ça? (Quentin, enseignant expérimenté de FLS).

Les nouvelles perspectives sur l'Autre dans le métier sont de divers ordres. Il y a la découverte de la complexité des pensées, actions, émotions, attitudes et besoins des pairs ou des élèves ou partenaires de travail; la prise de conscience des convergences ou divergences de soi et de l'Autre à l'égard de chacun de ces aspects, à laquelle s'ajoutent des facettes culturelles jamais envisagées : « Un prof cette notion est très importante, un autre, c'est très relatif... Moi, ça m'a apporté plus d'ouverture, même moi dans mon enseignement... » (Pierre, enseignant expérimenté de FLS); enfin, pour les formés spécifiquement, la reconnaissance progressive de l'influence qu'on exerce professionnellement sur ses élèves ou ses partenaires de travail, et donc de la responsabilité qu'on a envers eux.

Effets des reconceptualisations

Les reconceptualisations se manifestent souvent par des effets psychologiques : sentiment d'*empowerment*, énergisation (« Je trouve que comprendre la structure d'une langue, notre langue maternelle, ça nous aide à l'enseigner et

puis j'ai réussi à mettre des mots sur des phénomènes. » – Guylaine, future enseignante de FLS).

Parfois, l'*empowerment* s'incarne dans un effet pragmatique; l'acteur démontre que sa nouvelle manière de penser (individuelle ou collective) s'est investie dans l'action : « J'ai eu l'occasion de donner le nouveau plan de cours et j'ai trouvé que c'était une merveille. Le stress est tombé, j'étais beaucoup plus relaxe... automatiquement les étudiants sont plus relaxes. » (Suzie, enseignante expérimentée de FLS).

Discussion

Si l'étude a permis de répondre aux objectifs 1, 2 et 3 concernant le repérage et l'analyse d'occurrences de réflexion, ainsi que les conditions et moyens qui avaient présidé à leur émergence, admettons que l'objectif 4 était propulsé par une vision sociale trop ambitieuse pour ce type de devis méthodologique. Absorbée par un travail épistémologique, méthodologique et théorique destiné à mettre le doigt sur « de la réflexion », l'étude n'a pas démontré que celle-ci s'était constituée en habitude, même si des indices à propos de quelques répondants laissent entrevoir qu'ils réinvestiront certains schèmes heuristiques dans leur pratique ultérieure. En ce sens, la mise en place de « mécanismes d'autorenouvellement professionnel » à long terme, pari des formations réflexives et tenseur de cette étude, relèverait d'un projet de plus longue haleine, longitudinal.

Cependant, le rôle intégrateur et constructeur de la réflexion, comme mécanisme qui modifie les perspectives de l'acteur, reste relativement illustré. Les formés et les professionnels réfléchissent sur des objets qui ont du sens pour eux, sur fond de préoccupation d'agir efficace, de réalisation de fins personnelles (être utile, trouver son style), de volonté d'aider autrui. Cela correspond à la manière dont tout professionnel s'autorégule, selon Leplat (2008).

La palette de tout ce qui « est réfléchi » est impressionnante, et d'autant plus frappante qu'elle correspond à des objets transversaux aux trois échantillons, sans égard au fait que certains relèvent de formations et d'autres d'une situation de travail. Dans tous les cas, je réfléchis sur (je reconceptualise) les actions que je pose, dois poser, ferais mieux d'éviter, les instruments à utiliser, les compétences à développer, mes émotions et sentiments, mes valeurs, mon rapport au travail, à moi-même, à autrui, etc. Cela tend à montrer que les professionnels, et pas seulement ceux en cours de formation, continuent de se construire à chaque occasion. Donnay et Charlier (2008), au sujet d'étudiants en enseignement, mais aussi d'enseignants chevronnés, de conseillers pédagogiques et de directeurs d'écoles, postulent bien cet effet

constructeur de la réflexion : « De tels changements seraient qualitatifs, allant du simple au complexe, du global au différencié, d'une structure cognitive sporadique à une structure intégrée » (Donnay & Charlier, 2008, p. 14).

En éducation, la question reste là : comment aider autrui à se construire? À cet égard, l'étude procure des pistes pratiques et pédagogiques vers des dispositifs réflexifs en formation et en développement professionnels. Elle suggère que la mise en activité, par des milieux construits ou simulés, aussi bien que par des stages ou une activité de travail continue (Pastré, 2008) favorise la réflexion; que la confrontation interactive avec l'altérité (en terme de diversité de bagage expérientiel, profession, âge, sexe, culture, langue, valeurs, etc.) la stimule particulièrement; que des conditions spécifiques associées à ces deux axes, comme le sentiment de connexion à la réalité ou un environnement sécuritaire où l'acteur ne se sent pas menacé, constituent des terrains favorables à la réflexion. Cela est congruent avec d'autres études en pratique réflexive (Bolton, 2005; Donnay & Charlier, 2008; Osterman & Kottkamp, 2004).

Ces résultats suggèrent également que les mondes de la formation et du travail participent de problématiques similaires lorsqu'on parle de réflexion. Cela mérite d'être souligné au moment où les dynamiques de professionnalisation, dans l'enseignement entre autres, rapprochent les formations du monde du travail (Étienne, Altet, Lessard, Paquay, & Perrenoud, 2009; Senese, 2007) et où, inversement, le monde professionnel se tourne vers des formations autodirigées, d'apprentissage réflexif en milieu de travail (Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Bradbury, Frost, Kilminster, & Zukas, 2010). Les pistes de reconceptualisation de dispositifs réflexifs exposées dans cette étude pourraient contribuer aux efforts de ces deux mondes, inscrits de toute façon du point de vue de l'acteur dans une continuité (formation – travail – formation, et ainsi de suite).

La contribution principale de cette étude apparaît cependant d'ordre méthodologique et théorique. Sur le plan de la méthode, elle articule en un tout cohérent, aux éléments lisibles, une façon de « saisir » des événements de réflexion sans que le jugement de l'opérateur (codeur, contrecodeur) sur ce qu'est ou n'est pas la réflexion ait à interférer dans le processus. Un changement de perspective se repère entre un avant et un après, subjectifs en ce qu'ils appartiennent à un acteur qui leur donne un sens, mais objectifs en ce qu'ils restent méthodologiquement déconnectés des échelles axiologiques de l'observateur-chercheur. Rappelons-nous qu'en 1996, Sumsion et Fleet avaient attribué l'échec de leur tentative de saisir de la réflexion au fait que codeur et contrecodeur entretenaient des représentations différentes du concept.

Sur le plan théorique, l'étude amène à revisiter certains concepts du champ de la pratique réflexive et à reconsidérer certaines de leurs représentations schématiques. Par exemple, la réflexion deweyenne insiste sur l'aspect investigation de la réflexion. Or, nous constatons que dans cette étude 42 % des reconceptualisations relèvent d'*insights*, c'est-à-dire de découvertes ou de changements de perspective apparemment instantanés, qui semblent échapper à la démarche que l'on conçoit généralement comme plus lente de l'investigation. Que ces *insights* puissent en fin de compte participer d'un genre d'investigation accélérée ou aux étapes différées (le fruit mûr qui tombe soudain) n'a pas à être statué sur-le-champ. Le seul fait que l'*insight* investisse massivement une étude obnubilée au départ par des investigations soulève une remise en question : devrions-nous élargir la définition de la réflexion aux *insights*?

Par ailleurs, le fameux cycle réflexif à étapes décrit par Dewey (1933/2004), repris, voire schématisé par de nombreux auteurs, avec des nuances (Brockbank & McGill, 2007; Donnay & Charlier, 2008; Korthagen et al., 2001; Osterman & Kottkamp, 2004), finit par s'imposer à l'esprit comme un cercle fermé. Effet pernicieux de la représentation, on finit par associer le cycle à la pensée intrapsychique de l'acteur, comme si celle-ci tournait en rond déconnectée du monde et d'autrui, même s'il est clair chez les auteurs qui ont inspiré cette étude que l'Autre joue un rôle primordial dans la réflexion. Or cette recherche sur la réflexion des acteurs ne cesse d'être traversée d'autrui. L'Autre est à la fois un puissant déclencheur d'*insights*, un objet fortement réfléchi et une préoccupation constante (aider autrui, coopérer). S'il y a un cycle, il travaille en courroie avec les nombreux autres cycles d'autrui, qui s'entraînent mutuellement. En ce sens, est-il encore possible d'affirmer que la réflexion est un phénomène individuel? Notre constitution biologique nous érige effectivement en individu et la modification de notre structure mentale se fait *in fine* dans un récipient physiquement isolable. Mais celui-ci est mentalement loin d'être isolé. Clot (2008) le formule avec doigté :

Le « social » n'est même pas seulement ce qu'on trouve à l'extérieur des individus ou même entre eux. Il s'y trouve bien sûr, mais il n'est guère sédentaire et on le découvre aussi dans l'individu lui-même qui doit « faire avec lui » à tous les sens du terme (p. 11).

Enfin, toujours sur le plan théorique, la définition proposée, synthèse de plusieurs écrits, se veut un effort de parvenir à lier le concept de réflexion à son opérationnalisation sur le terrain de l'éducation. Cette étude suggère que cette définition tient sa promesse.

Conclusion

Flou et polysémie reprochés au concept de réflexion, associés à l'injonction aux milieux éducatifs de *réfléchir* et *faire réfléchir* sans suggestion de moyens, ont constitué le point de départ de cette étude. La visée de former des professionnels capables de s'adapter aux changements sociaux et de se renouveler à travers leur propre évolution a de quoi séduire. Cette recherche, à défaut de montrer que des dispositifs réflexifs possédaient la propriété de susciter des habitudes de réflexion à long terme, a d'abord synthétisé une définition de la réflexion par une approche épistémologique et théorique du concept inspirée de Dewey et développée ces dernières années par de nombreux chercheurs en pratique réflexive.

Elle a ensuite construit un chemin méthodologique pour « saisir » des événements de réflexion. Malgré les embûches, l'entreprise a abouti à une façon relativement efficace d'isoler des « îlots de réflexion » dans le discours d'acteurs en formation ou au travail. Des unités de sens circonscrites ont émergé un ensemble de significations qui pointent vers des situations et conditions propices à la réflexion : activité professionnelle authentique ou simulée, confrontation interactive à l'altérité, associées à des conditions déterminées (connexion à la réalité, environnement psychologique positif et sécuritaire, présence d'éléments qui aident à comprendre la profession ou à y agir, etc.).

L'importance de la pollinisation de la pensée par l'Autre pour l'épanouissement de la réflexion, ainsi que les phénomènes particuliers qui la déclenchent (problèmes, éléments de curiosité, surprise, déséquilibre, « résistance du réel ») sont congruents avec les efforts des approches socioconstructivistes et constructivistes pour mettre en lumière et favoriser les processus d'enseignement-apprentissage. L'ergonomie (Leplat, 2008), la psychologie ergonomique (Clot, 2008) et la didactique professionnelle (Pastré, 2008) fournissent des clés intéressantes pour décrypter des phénomènes présents à la fois dans des situations de formation et de travail.

Il reste néanmoins un pas à faire en direction des dispositifs réflexifs actuels pour comprendre les leviers efficaces pour faire réfléchir. Car il est sûr que la variété des efforts pédagogiques contemporains produit des changements de perspective chez les acteurs en formation ou au travail, de manière préméditée ou non, directe ou indirecte. Un travail de documentation et d'analyse de ces « leviers à faire réfléchir » et de leur articulation aux savoirs théoriques – mal aimés, mais à la fréquentation féconde sous conditions – tout ce travail reste à approfondir.

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal, & L. Mottier Lopez (Éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Bœck.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Arredondo Rucinski, D. (2005). Standards of reflective practice. Dans S. P. Gordon (Éd.), *Standards for instructional supervision : enhancing teaching and learning* (pp. 77-90). Larchmont, NY : Eye On Education.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching : a framework for analysing the literature* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, QC.
- Bleakley, A. (2000). Writing with invisible ink : narrative, confessionalism and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 11-24.
- Bolton, G. (2005). *Writing and professional development* (2^e éd.). London : Sage.
- Boud, D., Cressy, P., & Docherty, P. (Éds). (2006). *Productive reflection at work*. New York : Routledge.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (2010). *Beyond reflective practice : new approaches to professional lifelong learning*. London : Routledge.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- Chaubet, P. (2010). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Chaubet, P., & Gervais, C. (sous presse). Élargir le corridor de pollinisation croisée pratique/théorie en formation initiale ou continue? Dans M. Boudjaoui, & C. Gagnon (Éds), *L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards? Éducation et francophonie*.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York : Touchstone. (Ouvrage original publié en 1938).
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond. (Ouvrage original publié en 1933).
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éds). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles : De Bœck.
- Frost, N. (2010). Professionalism and social change. The implications of social change for the “reflective practitioner”. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Éds), *Beyond reflective practice : new approaches to professional lifelong learning* (pp. 15-24). London : Routledge.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Going to the core : deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (Éd.), *Handbook of reflection and reflective inquiry : mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 529-552). New York : Springer.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éds). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education : understanding teaching and learning about teaching*. London : Routledge.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina, & C. Gervais (Éds), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105-131.
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Organisation de coopération et de développement économique. (OCDE). (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Repéré à http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html
- Organisation de coopération et de développement économique. (OCDE). (2009). *Review on quality teaching in higher education*. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/31/2/43136035.pdf>
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators : professional development to improve student learning* (2^e éd.). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Bœck.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir, & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Bœck.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Book.
- Senese, J. C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. Dans T. Russel, & J. Loughran (Éds), *Enacting a pedagogy of teacher education* (pp. 45-59). London : Routledge.
- Sumsion, J., & Fleet, A. (1996). Reflection : can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Bœck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

Philippe Chaubet est professeur régulier au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Il détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, une maîtrise de français langue étrangère de l'Université de Franche-Comté, un DESS de management culturel de l'Université Paris 8 et une licence (baccalauréat) en langue et civilisation chinoises de l'INALCO (Paris). D'abord enseignant universitaire en Asie, il a ensuite poursuivi sa carrière en langues étrangères et en éducation au Québec. Ses travaux sur la pratique réflexive touchent au développement des

compétences en formation initiale et tout au long de la vie des professionnels de l'éducation, aux dispositifs d'alternance, au rôle des divers compagnons réflexifs qui marquent le parcours curriculaire des étudiants, enfin, à la pédagogie universitaire.