

Volume 32, numéro 2
(automne 2013)

Recherches qualitatives

La recherche qualitative
dans les sciences de la gestion.
De la tradition à l'originalité.

Sous la direction de
Catherine Parissier et Madeleine Audet

ARQ Association pour la
recherche qualitative

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

Table des matières¹

Introduction

La recherche qualitative dans les sciences de la gestion : de la tradition à l'originalité

Madeleine Audet, Catherine Parissier **1**

La participation observante en sciences de la gestion : plaidoyer pour une utilisation accrue

Jean-François Lalonde **13**

Positionnement interprétatif et ethnographie : pour un nouveau regard porté sur l'enfant consommateur

Pascale Ezan **33**

L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France

Baptiste Cléret **50**

La mobilisation d'une perspective interactionniste pour éclairer la négociation du territoire de pratique des coachs en gestion

Sylvie Guignon, Joëlle Morrissette **78**

¹ La revue *Recherches qualitatives* est publiée grâce au soutien financier de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Association pour la recherche qualitative.

*Repérer les relations socio-affectives dans les groupes organisés.
Le « détournement » de la grille d'observation de Bales*
Benoît Gérard, Laura D'hont, Alexandre Obœuf **103**

*La recherche-action : origines, caractéristiques et implications
de son utilisation dans les sciences de la gestion*
Mario Roy, Paul Prévost **129**

*La contribution des métaphores dans la méthodologie
du parcours collectif d'apprentissage organisationnel*
Julie Béliveau, Anne-Marie Corriveau, Louise Leclerc, Serge Gagnon,
Marie-Claude Giroux **152**

*La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques
dans une épistémologie constructiviste pragmatique*
Marie-Noëlle Albert, Marie-Michèle Couture **175**

*Recherches collaboratives et constructivisme pragmatique :
éclairages pratiques*
Aura Parmentier Cajaiba, Marie-José Avenier **201**

*La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation
des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des
sujets sensibles*
Nada Sayarh **227**

*Déambulation et cueillette dans le bois digital de YouTube :
construction d'une approche spatiale et narrative de la recherche*
Christèle Boulaire, Guillaume Hervet, Raoul Graf **252**

Hors thèmes

*Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant
en recherche narrative*
Claire Duchesne, Amanda Skinn **275**

Le point de vue du chercheur-créateur sur la question méthodologique : une démarche allant de l'énonciation de ses représentations à sa compréhension
Diane Laurier, Nathalie Lavoie294

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-Der-Maren 2013
Explicitation du raisonnement clinique : méthodologie novatrice menant à l'identification de deux étapes de développement au cours des 12 mois entourant la fin de la formation préclinique et le début de la formation clinique d'étudiants en médecine
Annick Bourget320

Introduction

La recherche qualitative dans les sciences de la gestion : de la tradition à l'originalité

Madeleine Audet, DBA

Université de Sherbrooke

Catherine Parissier, Docteure

Université du Québec à Trois-Rivières

La revue *Recherches qualitatives* consacrait, en 1997, un numéro spécial sur la recherche qualitative et la gestion dont le titre ferait sourire aujourd'hui : « de l'anxiété à l'innovation » (Fillion, Paillé, & Laflamme, 1997). Quinze ans plus tard, il semble que nous ayons réglé bien des angoisses en chemin pour cette fois penser sereinement au futur. Si l'on compare les textes de l'époque avec les contributions reçues au cours des derniers mois, un constat s'impose : les débats sur la pertinence d'un positionnement épistémologique en opposition au positivisme, les problèmes « d'identité » n'ont plus cours. Les chercheurs adoptant une approche de recherche qualitative s'affichent désormais fièrement. Nous sommes passés de la justification du « quoi » et du « pourquoi » au raffinement du « comment ».

La recherche qualitative s'affirme en effet de manière croissante au sein de la communauté scientifique des sciences de la gestion. Ainsi, Garcia et Gluesing (2013) constatent que le nombre de publications d'articles portant sur des recherches qualitatives dans les revues majeures en gestion a augmenté au cours des trente dernières années. De plus, force est de constater que les grandes revues scientifiques américaines ont publié davantage d'articles basés sur des recherches qualitatives au cours des dix dernières années que lors des vingt précédentes. Un examen attentif de ces publications démontre aussi des progrès notables sur le plan de la qualité de ces articles, les méthodes étant plus

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 1-12.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

explicites et les articles plus souvent cités (Bluhm, Harman, Lee, & Mitchell, 2011).

Cette affirmation de l'importance de la recherche qualitative est désormais telle qu'une des revues les plus prestigieuses en gestion, l'*Academy of Management Journal* (AMJ) a depuis peu deux éditeurs qui se consacrent uniquement à l'examen des articles basés sur des recherches qualitatives. Ces derniers faisaient remarquer en 2011 que, bien que l'on taxe les grandes revues d'être fermées aux recherches qualitatives, six des huit derniers « *Best article award* » de l'AMJ étaient de nature qualitative, et ce, malgré le fait que sur l'ensemble des articles soumis, les articles de nature qualitative demeurent marginaux.

Si les approches qualitatives continuent d'être si peu présentes en gestion (en effet, seulement 12 % des articles soumis en 2010 à l'AMJ entraient dans cette catégorie [Bansal & Corley, 2011]), c'est en grande partie parce qu'elles sont délicates à enseigner (Cassell & Symon, 2012) et que, contrairement aux approches quantitatives, les façons de faire ne sont pas toujours clairement balisées. Puisque plusieurs chemins peuvent être empruntés, plus grand est le risque de se tromper, de s'embourber. C'est ce qui explique probablement pourquoi un grand nombre des contributions reçues pour ce numéro s'attardent à décrire minutieusement le « comment ». Nous avons besoin de ces exemples et expériences pour aller plus loin, pour nous donner la permission d'avancer, d'explorer en confiance.

Les propositions soumises à la suite de notre appel de textes ont été nombreuses et très variées, entraînant pour nous des choix difficiles. Nous avons retenu ce qui nous semblait caractériser le mieux à la fois l'état des lieux de la recherche qualitative telle qu'elle se pratique dans les sciences de la gestion aujourd'hui et les tendances émergentes qui s'affirment et laissent entrevoir ce qu'elle pourrait être demain. Des textes retenus sont ressortis quatre axes de réflexion principaux qui, selon nous, ont inspiré les chercheuses et chercheurs stimulés par une réflexion sur le large spectre de la tradition à l'originalité dans la recherche qualitative en sciences de la gestion. Les approches et méthodes traditionnelles reprennent vie pour revisiter des territoires connus, mais aussi pour explorer de nouveaux horizons. Elles se développent en maturité pour mieux légitimer la construction du savoir à partir d'une expérience pragmatique et participative au cœur du terrain de recherche et de ses pratiques. Enfin, elles s'émancipent en proposant de nouveaux outils ou des approches innovantes largement inspirés par les multiples possibilités offertes par Internet et les nouvelles technologies par exemple.

Les approches qualitatives traditionnelles reprennent vie pour revisiter des territoires connus, mais aussi pour explorer de nouveaux horizons

D'aucuns reprochaient à la recherche qualitative en sciences de la gestion de manquer de rigueur et de clarté dans ses inférences, d'être trop anecdotique ou encore de reproduire maladroitement les approches positivistes en se contentant de quantifier les données qualitatives plutôt que d'en dégager le sens (Pratt, 2009). Prenant appui sur les approches fondatrices qui ont permis à la recherche qualitative de se construire au fil du temps dans d'autres champs disciplinaires, les chercheurs en sciences de la gestion retournent aux sources, soit pour revisiter des territoires déjà connus en utilisant des démarches d'enquête novatrices pour leur champ disciplinaire, soit pour en explorer de nouveaux aspects en prenant appui sur les approches qualitatives déjà connues et maîtrisées par leurs pairs en gestion. C'est ainsi que s'exprime la tradition dans la recherche qualitative en sciences de la gestion qui a inspiré les auteurs sur deux premiers thèmes : l'émergence de l'approche ethnographique et l'usage des méthodes de recherche qualitative traditionnelles en sciences de la gestion au service de l'exploration de nouveaux territoires de recherche.

L'émergence de l'approche ethnographique dans la recherche en sciences de la gestion

Certaines recherches en sciences de la gestion portant sur le comportement des individus s'essoufflent, qu'elles portent sur le consommateur, le gestionnaire ou son employé, à défaut d'avoir pu recourir à de nouvelles approches méthodologiques permettant de saisir les phénomènes observés sous d'autres angles ou de manière plus approfondie. C'est dans ce contexte que certains chercheurs ont souhaité recourir à des méthodes qualitatives éprouvées dans d'autres champs disciplinaires, telles que l'approche ethnographique.

Par son plaidoyer pour une utilisation accrue de la participation observante dans les sciences de la gestion, Jean-François Lalonde nous invite à entrer au cœur de la subjectivité du gestionnaire au regard de l'expérience qu'il a vécue en contexte professionnel réel, s'inscrivant en cela dans la grande tradition ethnographique. La recension qu'il fait des études fondatrices en sociologie à l'origine de cette méthode permet au chercheur d'identifier les champs d'application possibles à son objet de recherche, de cerner les avantages et les enjeux qui se posent à lui s'il désire s'engager dans cette voie. En somme, cet article pose les fondements pour le lecteur souhaitant explorer cette méthode; celui-ci y trouvera aussi une description utile des différents degrés d'implication associés à sa participation et son investissement dans ce type de recherche. Ce questionnement fait aussi écho à la thématique qui sera

traitée dans un numéro à venir de la revue *Recherches qualitatives* dédié à la vigilance ethnographique et la réflexivité méthodologique¹.

Le recours à des méthodes de recherche quantitatives ancrées dans un positionnement hypothético-déductif s'avère de moins en moins pertinent pour saisir les subtilités entourant le phénomène contemporain de consommation des enfants ou de populations traditionnellement plus difficiles à rejoindre telles que la communauté du mouvement rap. Dans un environnement économique, social, culturel et technologique en pleine mutation, une posture interprétative s'impose.

Se fondant sur ces prémisses, Pascale Ezan expose de manière précise et détaillée les options épistémologiques et méthodologiques s'offrant aux chercheurs en gestion qui s'intéressent à l'étude du comportement des enfants et elle s'attache plus particulièrement à décrire l'approche ethnographique qu'elle a privilégiée dans ses propres travaux de recherche. Elle en expose ainsi les principes fondateurs tels qu'ils peuvent s'appliquer à la recherche en marketing et en discute de manière critique les pratiques afin de poser les jalons, mais aussi les questions associées à son application en recherche marketing. En somme, elle questionne la tradition de la recherche qualitative appliquée à une appréhension avec un regard renouvelé de son sujet de recherche.

Dans la continuité des réflexions amenées par Pascale Ezan, Baptiste Cléret expose une vision complémentaire de l'approche ethnographique dédiée aux sciences de la gestion. Tout en rappelant lui aussi ses fondements, il expose comment cette approche peut permettre de forer plus encore la compréhension des comportements en considérant les aspects socioculturels, symboliques et idéologiques du comportement de consommation. Il explique aussi son apport à l'analyse des données, au-delà de leur seule collecte, posant ainsi la question de l'immersion du chercheur dans son sujet de recherche et la problématique de sa posture dans ce contexte, entre la neutralité de l'observateur externe et celle du parti pris du membre de la communauté étudiée. La réflexion qu'il propose est illustrée de manière originale par une application concrète à l'étude de la consommation culturelle au sein du mouvement rap en France. Il remet donc en question la tradition de la recherche qualitative appliquée cette fois à l'étude d'un phénomène connu (celui de la consommation), mais dans une perspective renouvelée (la dimension culturelle de la consommation).

L'usage des méthodes de recherche qualitative traditionnelles en sciences de la gestion au service de l'exploration de nouveaux territoires de recherche

Des approches méthodologiques bien établies en recherche qualitative peuvent permettre de reconsidérer des réalités déjà étudiées selon de nouvelles perspectives ou encore d'explorer de l'intérieur de nouveaux phénomènes autrement inaccessibles. L'innovation vient alors de l'usage de méthodes déjà éprouvées dans des domaines où elles n'avaient pas encore été expérimentées, et ce, afin de pousser la connaissance et la compréhension des phénomènes au-delà de leurs frontières habituelles. À travers l'étude des interactions entre acteurs d'une organisation au sein même du contexte professionnel ou social dans lequel elles prennent place, mais aussi des significations que les acteurs leur accordent, la perspective interactionniste en particulier apporte un nouvel éclairage à l'étude des phénomènes et pratiques des organisations. Dans la même veine, l'observation d'un groupe au sein d'une organisation, à l'aide d'une méthode originale d'analyse de leurs interactions telle que la grille de Bales, permet de mieux comprendre les relations socio-affectives entre individus et la dynamique de fonctionnement de ce groupe.

Afin de mieux saisir le coaching en gestion, Sylvie Guignon et Joëlle Morrissette ont ainsi pris la posture de le reconsidérer selon une perspective interactionniste, telle qu'envisagée dans la tradition de l'École de Chicago. Considérant successivement le contexte économique ayant favorisé l'émergence du coaching, la diversité des pratiques en la matière, les diverses manières de l'exercer et les intérêts concurrents à le mettre en œuvre, les auteures ont étudié ce phénomène selon l'angle des interactions intergroupes et intragroupes en arrimant leur cadre théorique sur des travaux menés en sociologie des professions et en apprentissage social. Des récits de vie et de pratique issus de rencontres avec des praticiens puis des débats collectifs ont permis de construire un corpus de données analysées selon une approche inductive. Cette approche traditionnelle de recherche dédiée à l'étude du coaching en gestion a ainsi permis d'innover dans la compréhension de cette réalité en mettant en relief par exemple comment la négociation d'un territoire symbolique par ce groupe de professionnels affecte la manière dont ils définissent leur pratique.

Poursuivant un objectif similaire, soit celui de poser un autre regard sur les relations existant entre les membres d'un groupe organisé (les cadres d'une entreprise par exemple ou les employés d'un même service), Benoit Gérard, Laura D'Hont et Alexandre Obœuf proposent de recourir à une approche originale permettant de décrypter les interactions entre les personnes. Les auteurs exposent ainsi dans le détail comment ils ont « détourné » la grille

d'observation de Bales pour aller au-delà de l'analyse des rôles incarnés par les membres d'un groupe centrés sur l'accomplissement de la tâche, et dresser ainsi en plus la cartographie socio-affective du groupe. S'appuyant sur une étude empirique menée dans le cadre d'une recherche-action, leur contribution présente ainsi de manière explicite comment utiliser la grille de Bales pour analyser les relations socio-affectives au sein d'un groupe organisé et quels questionnements implique la mise en œuvre opérationnelle de cet outil.

Les approches qualitatives se développent en maturité pour mieux légitimer la construction du savoir à partir d'une expérience pragmatique et participative au cœur du terrain de recherche et de ses pratiques

On reconnaît l'apport de la recherche qualitative en gestion au travers notamment des nombreuses études de cas qui ont permis de documenter l'histoire des entreprises, de comprendre le travail des gestionnaires et de mieux saisir les dynamiques organisationnelles (Gummesson, 2000). Plus souvent considérée pour sa contribution descriptive ou exploratoire, la recherche qualitative en gestion est pourtant une stratégie puissante pour réduire l'écart entre la théorie et la pratique, un écart encore aujourd'hui important (Banerjee & Morley, 2013). Les recherches collaboratives et la recherche-action, les approches pragmatistes de façon générale, font partie depuis plus de soixante ans des stratégies utilisées pour réduire cet écart et ancrer la construction de la connaissance dans des problématiques managériales concrètes. Mais, ce contact étroit avec le terrain, peu compatible avec les approches positivistes traditionnelles, a soulevé son lot de critiques quant à la scientificité des résultats obtenus. En cherchant à rendre plus explicites les façons d'appréhender les dilemmes soulevés par ces enjeux, les auteurs dont nous avons retenu les textes reflètent bien l'évolution des approches qualitatives en gestion, le thème de notre troisième axe.

L'évolution de la recherche qualitative en gestion : vers un meilleur arrimage entre la construction de la connaissance et l'ancrage dans la pratique

Le chercheur qui entre en contact de façon étroite avec les milieux de pratique ou qui reconnaît la valeur de la subjectivité comme point d'ancrage à la construction des savoirs, rencontre de nombreux écueils et fait face au scepticisme quant à la pertinence et la validité des analyses proposées et des résultats obtenus. Si l'on reconnaît que la valeur d'une recherche se doit d'être établie en fonction du cadre épistémologique qui la guide, il n'en demeure pas moins que même les chercheurs expérimentés rencontrent des difficultés à résoudre les tensions que cette interpénétration entre le monde de la recherche et celui de la pratique soulève. Les articles qui composent cet axe offrent des réponses concrètes à ces différents enjeux.

Passant par un retour aux sources qui permet de resituer les caractéristiques fondamentales de la recherche-action, Mario Roy et Paul Prévost exposent de façon très claire les dilemmes auxquels est confronté le chercheur qui participe à la transformation de son objet de recherche et ils proposent des moyens réalistes de préserver le nécessaire dialogue entre l'action et la réflexion, de distinguer le rôle du chercheur de celui du consultant et d'arbitrer les questions éthiques que la recherche-action soulève.

S'inscrivant aussi dans une démarche de recherche-action, Julie Béliveau et ses collaborateurs présentent une méthodologie émergente en recherche qualitative, le parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO). Développée dans les années 90 au *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), cette approche favorise le transfert de connaissance et la reconnaissance par les acteurs des apprentissages qu'ils ont réalisés à travers la transformation de leur milieu de travail. L'article démontre comment le recours aux métaphores favorise l'appropriation du changement organisationnel par les participants tout en facilitant le dialogue avec les chercheurs.

Le défi à relever pour asseoir la rigueur scientifique d'une recherche lorsque le chercheur et le praticien ne sont qu'une seule et même personne est encore plus grand. Constatant l'absence de guides pour soutenir le travail de recherche autobiographique, les auteures Marie-Noëlle Albert et Marie-Michèle Couture démontrent, à partir du récit d'une responsable d'entreprise familiale, comment les savoirs peuvent passer de la situation locale, intime, à des savoirs génériques transférables à d'autres contextes.

Enfin, animées par une préoccupation semblable, Aura Parmentier Cajaiba et Marie-José Avenier exposent comment le modèle dialogique contribue à générer des savoirs valides tant au plan scientifique que dans le champ de la pratique, à partir d'une recherche réalisée en milieu industriel visant à mieux comprendre comment développer les compétences stratégiques des gestionnaires ayant à s'adapter rapidement aux changements provoqués par des réglementations nouvelles. Dans un cas comme dans l'autre, la démarche décrite dans ces articles rend compte des étapes à franchir pour parvenir à construire de nouvelles connaissances qui pourront à leur tour apporter un éclairage différent à la pratique.

Les approches qualitatives en sciences de la gestion s'émancipent en proposant des approches innovantes largement inspirées par les multiples possibilités offertes par Internet et les nouvelles technologies

L'émergence de l'informatique, de l'Internet et du Web de manière générale ont profondément modifié nos manières d'apprendre, de raisonner, de produire de la recherche et de la diffuser (Benghozi & Bergadaà, 2012). La recherche

qualitative n'a pas échappé à cette nouvelle réalité, comme l'attestent par exemple le développement depuis les années 2000 de logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives ou encore le recours récent mais croissant aux groupes de discussion ou aux forums en ligne qui offrent aux chercheurs qualitatifs de nouvelles méthodes de collecte et d'analyse de données. La recherche qualitative en sciences de la gestion se met donc à l'heure de l'Internet et des nouvelles technologies qui eux aussi lui offrent des avenues innovantes et originales. Il serait réducteur de limiter ces évolutions au seul usage d'outils en lien avec les évolutions technologiques (logiciels, plateformes de collecte de données en ligne). Les auteurs ayant abordé cet axe de « l'émancipation » des approches qualitatives soulignent en effet que les avancées touchent les méthodes elles-mêmes (avec par exemple la netnographie) ou encore la nature même des données qualitatives accessibles et leur matérialisation pour un usage à inventer par les chercheurs. La netnographie, apparue dans les années 2000, donne en effet un autre essor à l'ethnographie avec laquelle la recherche qualitative en gestion s'était familiarisée. L'accès à de nouvelles données, comme celles figurant sur les nouveaux espaces du Web (YouTube par exemple), amène les chercheurs à faire preuve de créativité pour générer de nouvelles approches et donc de nouvelles connaissances.

Comme l'expose Nada Sayarh, la netnographie s'est imposée dans les sciences de la gestion comme une méthode de recherche pertinente pour investiguer les communautés virtuelles apparues sur le Web. Elle présente les différences et similarités entre cette approche et celle dont elle s'est au départ inspirée (l'ethnographie), ainsi que les étapes essentielles à sa mise en œuvre. Son exposé est illustré par la présentation d'une étude qu'elle a menée auprès d'une communauté virtuelle sur un sujet sensible, démontrant de ce fait que cette méthode peut être pertinente et avantageuse dans ce type de contexte.

Au travers d'une déconstruction et d'une analyse réflexive de la manière dont ils ont mené une étude en comportement du consommateur, Christèle Boulaire, Guillaume Hervet et Raoul Graf nous invitent à partager une approche nouvelle en recherche qualitative qu'ils qualifient de « métaphorique, spatiale, narrative et duale » dans un des nouveaux espaces du Web qu'est YouTube. Adoptant la métaphore du bois narratif présentée par Eco, ils exposent de manière détaillée comment en tant que chercheurs ils ont tenté de reconstruire leur interprétation de l'objet de recherche étudié, soit la production créatrice de vidéoclips sur YouTube, et quels questionnements et choix éthiques et méthodologiques cette nouvelle démarche du « bois narratif digital » leur a imposés. Ils concluent ce voyage en nous invitant à repenser la figure du chercheur, selon leurs termes tour à tour « explorateur, lecteur et

auteur» en plus d'être créateur de connaissances. Leur article permet ainsi d'entrevoir comment la recherche qualitative peut s'adapter aux nouveaux défis générés par des modes de communication, d'expression et de relation entre individus émergents (par exemple via le Web ou les réseaux sociaux) en proposant de nouvelles approches de recherche telles que celle du bois narratif digital.

Les textes présentés dans ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* démontrent que la recherche qualitative en sciences de la gestion s'affirme et se développe. Avec et aux côtés de la recherche quantitative, elle permet d'approfondir ou de revisiter des sujets connus et familiers, de mieux s'ancrer dans la réalité des sujets et terrains de recherche, mais aussi de s'adapter par de nouveaux outils et des méthodes innovantes aux évolutions de notre société et de ses modes de relation et de communication. Ancrée dans la tradition, la recherche qualitative en sciences de la gestion est définitivement originale, innovante mais aussi en évolution.

Textes hors thème

Trois articles viennent clore ce numéro. Ils ont été soumis à la direction de la revue en marge de l'appel de textes pour ce numéro spécial, raison pour laquelle ils sont considérés hors thème. Nous pouvons cependant observer plusieurs similitudes entre les discussions méthodologiques que ces articles avancent et les préoccupations abordées par les auteurs en sciences de la gestion.

Ainsi, l'article de Claire Duchesne et Amanda Skinn s'inscrit dans la continuité des interrogations que les articles de Jean-François Lalonde et de Marie-Noëlle Albert et Marie-Michèle Couture soulèvent en nous invitant à explorer l'expérience unique du chef d'entreprise par le récit autobiographique ou par la participation observante. Ici, les auteures décrivent les enjeux éthiques liés à la relation qui s'établit entre chercheur et participant à travers le récit d'un séjour en Afrique vécu par une étudiante qui rend compte de son expérience dans un blogue destiné à la chercheuse, elle-même en quête d'une meilleure compréhension de *l'apprentissage transformationnel*. Le texte illustre bien la recherche d'équilibre qui anime les deux protagonistes sur des enjeux tels que l'appartenance du récit, la différence de statut et la proximité interpersonnelle.

En s'intéressant à la représentation qu'ont les chercheurs-créateurs de la méthodologie de la recherche en création, Diane Laurier et Nathalie Lavoie dressent un état des lieux inspirant. Constatant au départ une compréhension mitigée de la question méthodologique, elles décident d'ancrer leur questionnement dans une œuvre d'art, proposant en cela une approche tout à

fait originale qui permet de passer graduellement de la représentation à la compréhension. Tout comme les métaphores utilisées par Julie Béliveau et ses collaborateurs servent à éclairer une démarche d'appropriation d'un modèle de gestion, *l'œuvre méthodologique* provoquera probablement chez le lecteur une réflexion créative sur les liens que nous entretenons avec la méthodologie, quel que soit notre domaine d'étude.

Enfin, depuis 2004, chaque année le prix Jean-Marie-Van-der-Maren souligne l'excellence d'une thèse ayant fait appel à un dispositif de recherche qualitatif. Cette année, la thèse d'Annick Bourget, étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, a permis à son auteure de remporter cet honneur. La thèse visait à mieux comprendre le développement du raisonnement clinique chez les étudiants de médecine. S'inscrivant dans une perspective multidimensionnelle et longitudinale, l'auteure présente une description minutieuse de la méthodologie utilisée pour repérer et analyser les étapes de ce développement, en ayant recours à une analyse intracas et intercas en profondeur. Les lecteurs de ce numéro spécial constateront que cet article s'avère tout aussi pertinent dans le domaine de la gestion qu'en éducation puisque les besoins de comprendre le développement des processus de raisonnement y sont également présents.

Nous remercions les auteurs et les évaluateurs qui ont contribué à ce numéro.

Bonne lecture.

Note

¹ « Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique », volume 33, numéro 1, à paraître au printemps 2014, sous la direction de Joëlle Morissette, Didier Demazière et Matthias Pépin.

Références

Banerjee, S., & Morley, O. (2013). Professional doctorates in management : toward a practice-based approach to doctoral education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 173-193.

- Bansal, P., & Corley, K. (2011). The coming of age for qualitative research : embracing the diversity of qualitative methods. *Academy of Management Journal*, 54(2), 233-237.
- Benghozi, P. J., & Bergadaà, M. (2012). Métier de chercheur en gestion et web. Risques et questionnements éthiques. *Revue française de gestion*, 220, 51-69.
- Bluhm, D. J., Harman, W., Lee, T. W., & Mitchell, T. R. (2011). Qualitative research in management : a decade of progress. *Journal of Management Studies*, 48(8), 1866-1891.
- Cassell, C., & Symon, G. (2012). Introduction : the context of qualitative organizational research. Dans G. Symon, & C. Cassell (Éds), *Qualitative organizational research, core methods and current challenges* (pp. 1-11). London : Sage.
- Fillion, L.- J., Paillé, P., & Laflamme, D. (Éds). (1997). Recherche qualitative et gestion, de l'anxiété à l'innovation : approches créatives en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 17.
- Garcia, D., & Gluesing, J. C. (2013). Qualitative research methods in international organizational change research. *Journal of Organizational Change Management*, 26(2), 423-444.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research* (2^e éd.). Thousand Oaks : Sage.
- Pratt, M. G. (2009). For the lack of a boilerplate : tips on writing up (and reviewing) qualitative research. *Academy of Management Journal*, 52(5), 856-862.

Madeleine Audet est professeure agrégée à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche portent sur le changement organisationnel, principalement dans le secteur de la santé. Sur le plan méthodologique, elle privilégie la recherche-action et les démarches ethnographiques. Au cours des dernières années, elle s'est consacrée particulièrement à la compréhension des processus de construction collective du sens du changement en observant les interactions et le sens que les acteurs donnent à leurs actions dans un contexte de changement planifié. À titre de membre de la Chaire d'étude en organisation du travail de l'Université de Sherbrooke, elle participe au développement et à l'étude de la communauté stratégique comme moyen d'accroître la collaboration interorganisationnelle.

Catherine Parissier est doyenne à la gestion académique des affaires professorales à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et professeure titulaire au département de marketing de la faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Titulaire d'un Doctorat en stratégie et management des organisations de l'Université des sciences et technologies de Lille (France), elle s'est consacrée plus particulièrement à l'enseignement de la méthodologie de la recherche qualitative en marketing, au marketing international, tout en dirigeant ses intérêts de recherche vers le marketing des produits du terroir et le concept de valeur perçue pour le consommateur. Elle s'est également impliquée pendant quelques années dans l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) à titre de membre du conseil d'administration, de secrétaire et de co-responsable des ateliers d'échanges de pratique.

La participation observante en sciences de la gestion : plaidoyer pour une utilisation accrue

Jean-François Lalonde, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Ce texte traite d'une méthode de recherche émergente, qui a été très peu utilisée en sciences de la gestion. Cette méthode est en usage surtout en sociologie et en anthropologie et se nomme la *participation observante*. Elle est caractérisée par une implication en profondeur de la part du chercheur, ce qui la distingue de l'observation participante. L'explication de cette méthode précédera la description des avantages et des risques de son utilisation, notamment en sciences de la gestion. Les stratégies d'écriture et les questions d'éthique seront aussi abordées et mises en relation avec la nature très participative de la participation observante. En somme, cet article constitue un plaidoyer pour une utilisation accrue de la participation observante en sciences de la gestion; c'est dans cette optique que nous présentons et commentons les exigences et les avantages de la participation pleine et entière.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, PARTICIPATION OBSERVANTE, DEGRÉS D'IMPLICATION, SCIENCES DE LA GESTION

Introduction

L'observation a toujours joué un rôle déterminant en sciences de la gestion. Ainsi, Max Weber aurait bâti son modèle d'organisation bureaucratique à partir d'observations réalisées auprès de l'armée et d'hôpitaux prussiens. L'observation a aussi joué un rôle fondamental dans les recherches de Frederick Winslow Taylor (l'organisation scientifique du travail) et d'Elton Mayo (le mouvement des ressources humaines) (Yanow, 2012).

La participation a, quant à elle, pris plus de temps que la simple observation pour s'imposer comme position de recherche valide en sciences de la gestion. Elle implique en effet une approche subjective qui va à l'encontre des fondements du paradigme fonctionnaliste¹ (Burrell & Morgan, 1979) dont relèvent la plupart des grands classiques du management, notamment les travaux de Barnard (1968), Chandler (1998), Simon (1997) et Thompson (1967). Ces ouvrages fondateurs de notre champ de recherche présentent la

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 13-32.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

dynamique organisationnelle selon une perspective universelle et décontextualisée. C'est pourquoi, encore maintenant, il n'est pas simple de proposer d'autres types d'approches.

Pourtant, l'inclusion de l'élément participatif au sein des sciences de la gestion s'est faite à l'encontre de cette dépendance à ce paradigme dominant. Trois facteurs principaux ont participé à cette évolution.

Premièrement, une critique grandissante du paradigme fonctionnaliste se fait de plus en plus pressante. Dès la fin des années 1950, Selznick (1957) insiste sur l'importance des réalités métaphysique, morale et esthétique des organisations. Plus récemment, un nouvel élan pour une compréhension subjective et contextuelle a obtenu un accueil favorable (voir entre autres Adler, 2002; Chanlat, 1990; D'Iribarne, 1989, 1998).

Deuxièmement, l'affirmation de l'ethnographie moderne permet la codification de la participation en recherche. L'observation participante, expression inventée par l'anthropologue Malinowski (Cuche, 2004), est l'une des méthodes constitutives de l'ethnographie² et est considérée comme étant très efficace pour comprendre des réalités complexes, grâce au positionnement particulier du chercheur au sein même de l'univers étudié (Barrett, 1984). La pertinence des enquêtes qui font appel à cette méthode et dans lesquelles l'étude d'un groupe passe notamment par l'implication du chercheur sur le terrain, la prise de notes détaillées et l'utilisation de la langue indigène s'affirme dès le début du 20^e siècle (Cuche, 2004; Laplantine, 1996).

Troisièmement, c'est aussi par l'entremise de la sociologie et des travaux de l'École de Chicago que la participation a fait son entrée dans les sciences de la gestion. L'Université de Chicago est au début du 20^e siècle un des centres principaux de la recherche en sociologie aux États-Unis (Cuche, 2004; Dortier, 2005). Vers la fin des années 1950, les représentants de cette école privilégient l'observation et l'enquête sur le terrain, tout en insistant sur l'immersion du chercheur au sein du phénomène étudié (Augé & Colleyn, 2004). L'idée que la participation pouvait mener à une étude valide et significative des groupes organisés s'installa donc au sein des communautés de chercheurs en administration, par le biais notamment des nombreuses études en sociologie du travail, dont celles de Roy (2006).

Le présent article traite d'une méthode de recherche émergente qui est apparue par suite de l'évolution qu'ont connue l'observation et la participation en recherche. Cette méthode a été très peu utilisée en sciences de la gestion et représente un stade d'évolution avancé de l'observation participante. Elle a été utilisée surtout en sociologie et en anthropologie et se nomme la *participation*

observante. Elle est caractérisée par une implication en profondeur de la part du chercheur, ce qui la distingue de l'observation participante traditionnelle.

Dans cet article, l'explication de cette méthode précédera la description des avantages et des risques de son utilisation, notamment en sciences de la gestion. Les stratégies d'écriture et les questions d'éthique seront aussi abordées et mises en relation avec la nature très participative de la participation observante. En raison de l'utilisation restreinte de cette méthode en sciences de la gestion, plusieurs des réflexions proposées sont fondées sur des travaux en anthropologie et en sociologie. Ainsi, nous confirmons le statut des chercheurs des sciences de la gestion qui ont été étiquetés de contrebandiers disciplinaires (Déry, 1997, en proposant de poursuivre les emprunts méthodologiques effectués auprès des autres disciplines.

De l'observation participante à la participation observante

La notion de participation est aujourd'hui admise dans les recherches en sciences de la gestion (bien qu'elle ne soit pas une méthode dominante, tant s'en faut). Toutefois, plusieurs degrés de participation sont possibles. Le degré de participation varie nécessairement selon le terrain abordé et les choix du chercheur.

Jorgensen (1989) insiste sur le fait que certains terrains ne sont accessibles que si on y participe activement. C'est le cas de groupes plutôt fermés, comme les associations qui exigent que l'on soit membre pour entretenir des relations avec ses autres membres. Par exemple, Rochford (1991) n'aurait pas eu accès aux groupes d'adeptes Hare Krishna sans devenir membre de la communauté³. Aussi, certaines recherches sont mieux menées si le terrain est vécu pleinement.

Un des principaux avantages de participer en observant est la possibilité d'expérimenter le monde de la vie quotidienne en tant qu'initié. Parfois, cela ne peut être accompli qu'en devenant le phénomène et en l'expérimentant de façon existentielle. L'adhésion est un point de vue privilégié, et, ultimement, celui-ci ne s'acquiert que par l'expérience vécue⁴ [traduction libre] (Jorgensen, 1989, p. 62-63).

Selon l'anthropologue Victor Turner, lorsque l'intimité avec le groupe étudié s'accroît, certains degrés de compréhension deviennent accessibles. « Pour chaque niveau de la socialité correspond sa propre connaissance, et si l'on veut acquérir la connaissance profonde d'un groupe, il faut communier avec ses membres [...] »⁵ [traduction libre] (Turner, dans Jules-Rosette, 1975, p. 8).

Ce type de recherche, dans lequel le chercheur devient littéralement le phénomène étudié en adoptant une approche très participante, est peu utilisé en sciences de la gestion. Quelques exemples existent malgré tout, dont Friedman, Dyke, et Murphy (2009) et Lalonde (2012, 2013).

Ainsi, Friedman et al. (2009) racontent une expérience de cadre au sein d'une entreprise de Hong-Kong et le choc culturel qui lui est associé. Le choc en question fut accompagné de sentiments forts, qui sont expliqués dans l'étude de cas au début de l'article. Suit une analyse de données classique qui s'appuie sur une revue de littérature. Lalonde (2012, 2013) a étudié la dynamique culturelle au sein d'une équipe entrepreneuriale multiethnique dont il faisait partie. Il a lui aussi vécu un choc culturel, qu'il présente et explique en mettant en relation les cultures arabe et québécoise. Il démontre que les chocs culturels peuvent survenir dans un contexte d'équipe entrepreneuriale multiethnique et qu'ils constituent même des éléments caractéristiques de la dynamique de ces groupes. Des propositions de gestion de la diversité au sein des équipes entrepreneuriales ont aussi été formulées afin de favoriser l'adaptation culturelle et éviter que le choc dégénère en une situation conflictuelle.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les études en sciences de la gestion mobilisant la méthode de la participation observante sont rares. Pourtant, les anthropologues et les sociologues utilisent cette forme de collecte de données depuis un certain temps déjà. Plusieurs auteurs l'ont d'ailleurs codifiée selon le degré de participation (voir notamment Gold, 1958; Junker, 1960; Spradley, 1980). Dewalt, Dewalt et Wayland (1998), Glesne (1999) et Jorgensen (1989) rappellent quant à eux que les possibilités de participation du chercheur vont de la non-participation (analyse d'artefacts) à la participation complète en tant que membre à part entière.

Adler et Adler (1987) ont proposé une catégorisation encore plus précise du chercheur participant. Selon eux, les chercheurs peuvent être des membres périphériques, des membres actifs ou des membres à part entière.

Membres périphériques

Dans ce premier cas, les chercheurs tentent d'appréhender la perspective de leur sujet d'étude en acquérant un statut d'initié. Ils interagissent régulièrement avec le groupe étudié. Ils ne participent cependant pas aux activités au cœur du fonctionnement du groupe et gardent une certaine distance. Cette distance se justifie par un choix épistémologique ou par le danger ou l'impossibilité de participer pleinement au groupe.

Par exemple, LeMasters (1975) a intégré la vie d'une taverne de travailleurs « cols bleus » en fréquentant activement les lieux et en participant à certaines activités sociales. Sa position sociale et son statut de chercheur ne lui

ont cependant pas permis de devenir membre à part entière du groupe de clients de cette taverne. Il est demeuré *essentiellement* extérieur au groupe même s'il a participé à son fonctionnement de l'intérieur.

Membres actifs

Les membres actifs prennent une plus grande part à la dynamique du groupe. Ils interagissent avec les membres du groupe et participent à l'atteinte d'objectifs communs. Cependant, les chercheurs demeurent principalement des acteurs universitaires; ils ne font pas partie du groupe au point de s'identifier complètement à celui-ci. Leur participation est temporaire et perçue comme telle. Leur allégeance au groupe est réelle et déclarée, mais n'est pas prioritaire. L'immersion est néanmoins profonde, ce qui aide les chercheurs à saisir le point de vue intime et subjectif du groupe étudié.

L'adhésion active amène les chercheurs, même si ce n'est que temporairement, au sein de la perspective première des membres. Cela les amène à pénétrer au-delà d'une compréhension rationnelle des individus et du contexte qu'ils étudient pour en arriver à une compréhension irrationnelle, émotive et profonde⁶ [traduction libre] (Adler & Adler, 1987, p. 60).

Plusieurs auteurs ont décidé de vivre de l'intérieur, bien que temporairement, la vie des groupes qu'ils ont étudiés. Par exemple, Jennifer Hunt (1984) a intégré les rangs d'une académie de police et a par la suite participé activement au travail des policiers, allant même jusqu'à assister ces derniers lors d'arrestations de suspects. Elle a aussi participé aux rencontres sociales et administratives, en représentant certains groupes de policières pour les défendre vis-à-vis de leurs supérieurs masculins. Elle a toutefois toujours été considérée comme une intellectuelle dont les véritables motifs n'étaient pas de rejoindre les rangs de ses « collègues » policiers.

Membres à part entière (la participation observante)

Les membres à part entière deviennent ou sont déjà des « natifs » du groupe étudié. Ils ont vécu les mêmes expériences et ont les mêmes objectifs que ceux du groupe. Ces chercheurs peuvent être de type « opportuniste » ou « converti ». Le premier type se rapporte à ceux qui sont déjà membres à part entière d'un groupe avant d'utiliser leur qualité de membre pour la poursuite d'objectifs scientifiques. Le second type désigne les chercheurs qui, avec le temps, finissent par s'identifier complètement à leur sujet d'étude.

Selon Adler et Adler (1987), le fait d'être émotionnellement et rationnellement très proche des membres du groupe favorise non seulement une attitude plus ouverte de la part des informateurs, mais aussi permet au

chercheur d'atteindre un niveau de compréhension très élevé du phénomène étudié. L'accès et l'interprétation des données émanant du terrain par le chercheur sont donc facilités par l'acceptation de la subjectivité de l'autre comme étant la sienne.

Plusieurs recherches en sociologie et en anthropologie ont mis en œuvre cette stratégie de participation. Nous pouvons citer le cas de Scott (1968) étudiant le milieu de la course de chevaux ainsi que celui de Becker (1963) explorant le monde des musiciens. Dans la plupart des cas, c'est l'accès au terrain, ou plus précisément à des composantes cachées du terrain, qui motive le choix méthodologique des chercheurs.

Voici la description de quelques autres études marquantes pour lesquelles cette approche méthodologique a été adoptée.

David Hayano (1982) a étudié le monde du poker en Californie en devenant lui-même un joueur professionnel. Hayano était déjà un joueur de poker avant d'entamer sa recherche, mais son degré d'intensité au jeu (en fréquence et en implication émotive) s'est considérablement amplifié lors de la période de collectes des données. Selon Hayano, un degré de participation élevé était nécessaire pour appréhender la réalité du poker.

J'ai affirmé dans ce livre que comprendre les joueurs de poker n'aurait pu s'accomplir autrement que par une immersion, même une communion, complète, exhaustive et à long terme de la part de l'ethnographe. En l'absence de textes formels à lire, de rituels prolongés à observer, et d'œuvres d'art à admirer, il n'y a pas d'autres façons d'interpréter et de reconstruire convenablement les multiples couches de facticité, de dissimulation et de signification⁷ [traduction libre] (Hayano, 1982, p. 155).

Susan Krieger (1983) a réalisé une recherche sur une communauté composée de femmes homosexuelles. Elle a vécu toute une gamme d'émotions lors de la collecte des données, les entrevues effectuées auprès des membres du groupe l'ayant profondément touchée. Elle a par la suite attendu plusieurs années avant d'être en mesure d'analyser les données recueillies. Cette situation peut être vécue par les chercheurs adoptant l'approche de la participation observante. Ils doivent parfois vivre une longue période de détachement et de redécouverte de leur rôle de chercheur, tout en s'assurant de ne pas perdre les éléments subjectifs qui leur ont permis d'atteindre et de comprendre certains niveaux de réalité du groupe étudié.

Bennetta Jules-Rosette (1975) s'est intéressée à une communauté chrétienne africaine très prosélyte et, avec le temps, a fini par ressentir la même dévotion que les membres de cette communauté. Elle a été baptisée et a

conservé une foi très forte en Dieu à la suite de son expérience. Elle est un exemple du type « converti » du chercheur qui est un membre à part entière du groupe qu'il analyse.

Loïc Wacquant (1996, 2000) considère pour sa part que son passage prolongé dans un club de boxe d'un ghetto de Chicago l'a amené, au plan méthodologique, à passer de l'observation participante à la participation observante. Élève de Bourdieu, il cherche surtout à comprendre un groupe culturel, délimité dans l'espace et dans le temps, à savoir les habitants du ghetto noir de Chicago. Il cherche aussi à édifier une sociologie de la boxe. Il devient donc boxeur et se prend complètement au jeu. S'entraînant sans relâche, participant aux activités et interactions sociales de son club (il va même jusqu'à monter sur le ring dans un combat amateur), il est accepté comme membre à part entière. Il est devenu « *one of the boys* ».

Jeanne Favret-Saada (1977) a mené une enquête ethnographique faisant appel à la participation observante lorsqu'elle a étudié la sorcellerie dans le bocage mayennais à partir de la fin des années 1960. Cette anthropologue, autrefois convaincue qu'il fallait se détacher de son objet d'étude pour être en mesure de bien l'appréhender, affirmait désormais que certains terrains ne pouvaient être compris par la méthode ethnographique classique; parfois, on ne peut faire autrement que de s'impliquer pleinement. Elle devint donc une « prise des sorts » (ensorcelée) puis une « désenvoûteuse ». Ce fut principalement l'accès au terrain qui lui imposa ce choix qui allait à l'encontre de ses convictions préalables.

Résistances et ouvertures envers la participation observante

Comme nous venons de le voir, plusieurs chercheurs ont démontré l'applicabilité de la participation observante à la recherche. Pourtant, plusieurs critiques subsistent quant à l'utilisation de cette méthodologie; elles reposent particulièrement sur le rejet classique d'un trop grand subjectivisme et sur la crainte d'une certaine anarchie scientifique. On déplore principalement un empirisme feint « qui sert de façade à l'essayisme subjectiviste » (Arborio & Fournier, 2001, p. 7). Ce débat est notamment présent en anthropologie : « Ce qui est évident c'est que les problématiques soulevées par toutes ces études interpellent radicalement les pratiques classiques de la discipline fondée sur la distanciation et l'extériorité même empathique » (Copans, 2011, p. 107).

La perspective traditionnelle de l'anthropologue consiste en effet à occuper une position de participation intermédiaire. Pour le sociologue, cette position est aussi possible, mais elle est moins familière. L'originalité de la participation observante vient du fait qu'elle accentue l'implication du chercheur puisqu'elle la réalise dans une action ayant une finalité partagée avec

le groupe étudié. Le chercheur s'affirme en tant que membre à part entière sur son terrain de recherche.

Bien sûr, l'importance et l'utilité de la perspective subjectiviste en recherche ne sont pas des thèmes nouveaux, surtout en anthropologie. Au début du 20^e siècle, Malinowski déclarait déjà que cette perspective était nécessaire à l'exercice de l'ethnographie.

Étudier les institutions, les coutumes et les codes ou étudier le comportement et la mentalité sans la volonté subjective de ressentir de ce par quoi ces gens vivent, de comprendre la substance de leur bonheur, c'est, à mon avis, rater la plus grande récompense que nous pouvons espérer obtenir de l'étude de l'homme⁸ [traduction libre] (Malinowski, 1961, p. 25).

Néanmoins, la participation observante se caractérise par une implication encore plus grande que celle préconisée par Malinowski. Et c'est principalement à ce niveau, celui du degré d'implication subjective acceptable, que se déroule le grand débat entourant cette nouveauté méthodologique. Celui-ci se décline en deux arguments, soit celui de la validité scientifique (en relation avec la généralisation et la subjectivité) et celui des considérations éthiques.

La validité scientifique

La généralisation

Un premier argument contre la validité scientifique de la participation observante concerne les possibilités de généralisation. Les exigences de la généralisation impliquent la recherche d'une diversité des sources de données disponibles (triangulation); or, la participation observante peut ne pas répondre à l'exigence de la multiplication des points de vue (Augé & Colleyn, 2004). Il y a d'abord les craintes d'encliquage (de Sardan, 2008), c'est-à-dire l'insertion dans certains réseaux et pas d'autres. Il y a ensuite le manque de recoupement qui affaiblit les capacités de différenciation du vrai et du faux dans les affirmations du ou des collaborateurs privilégiés. Le tout se résume par un appel à la prudence afin d'éviter la généralisation abusive. « L'extrapolation étant inévitable, et nécessaire, elle doit se faire avec d'autant plus de précaution, de prudence et de vigilance » (de Sardan, 2008, p. 283).

Dans tous les cas, le problème consiste à « diluer le projet d'analyse dans l'infinie particularité de la situation observée » (Arborio & Fournier, 2001, p. 41). En d'autres termes, un approfondissement de l'analyse par la prise en compte d'un terrain unique ou trop restreint desservirait la validité scientifique

de l'étude. L'objectif premier de la science dans cette perspective étant, bien sûr, de fournir des résultats généralisables.

Cette polémique n'est pas nouvelle puisque l'une des différences fondamentales entre les paradigmes fonctionnaliste et interprétativiste consiste justement à s'interroger sur la finalité des sciences sociales (Burrell & Morgan, 1979). Dans un cas (l'approche objectiviste associée au fonctionnalisme), les phénomènes humains sont semblables aux faits de la nature; on peut les sonder, les mesurer, les prédire, les transformer, les répliquer. Dans l'autre cas (l'approche subjectiviste associée à l'interprétativisme), on insiste plutôt sur la conjoncture profondément sociale et historique des faits humains. Il est donc difficile, voire impossible, de mesurer ou de prédire une réalité ainsi construite. On peut toutefois l'appréhender, la comprendre et la décrire. La participation observante suppose que l'on recherche la compréhension, et non pas nécessairement la généralisation, à partir d'un cas encore plus particulier et plus restreint que l'observation participante.

Cette discussion n'est donc pas nouvelle, mais les auteurs voulant publier leurs recherches portant sur un échantillon restreint se font encore souvent interroger sur les possibilités de généralisation des conclusions présentées (Doloriert & Sambrook, 2012). Pourtant, plusieurs éléments permettent d'apaiser ces craintes.

Ainsi, une plus grande participation du chercheur permet de se prémunir encore plus efficacement contre les dangers des faux discours de la part des informateurs et des modifications des comportements en présence du chercheur. Cet avantage a été relevé depuis longtemps pour l'observation participante (Copans, 2011; de Sardan, 2008) et s'applique également (sinon plus) à la participation observante.

De plus, la participation observante permet un accès hors du commun au terrain, ce qui est d'ailleurs l'avantage le plus souvent évoqué par les chercheurs qui ont adopté cette approche méthodologique (voir notamment Favret-Saada, 1977; Rochford, 1991; Wacquant, 1996, 2000). Il est en effet plus facile pour le chercheur de justifier sa présence sur le terrain, car il a un rôle utile à y jouer. Il a aussi plus de motivation intrinsèque envers son terrain, ce qui devrait le mener à s'investir davantage dans sa collecte de données⁹ (Anderson, 2006).

La subjectivité

Un second argument contre la validité scientifique de la participation observante a trait au degré élevé de subjectivité requis. Une trop grande subjectivité nuirait à la réalisation d'une analyse juste et représentative du phénomène étudié. L'exercice traditionnel de l'ethnographie consiste en effet à

poser un regard sur l'autre (et non pas sur le même, le semblable), et c'est de cette confrontation que naît la compréhension des nuances de sens qu'entraîne l'altérité (Laplantine, 1996). En d'autres termes, le manque de distance handicaperait la perspective comparative et nuirait à la compréhension (Arnould & Wallendorf, 1994; Spradley, 1980). C'est pourquoi, fondamentalement, il faudrait se protéger « contre le risque de défaut de distance à l'objet » (Arborio & Fournier, 2001, p. 85). Selon cette logique, l'analyse doit donc se faire par un aller-retour permanent entre l'appartenance et la distanciation (Laplantine, 1996).

Ce qui est clair pour les sciences de la nature est moins clair, mais encore plus vrai, pour les sciences de l'homme. Ici, en effet, le sujet est à lui-même son propre objet, et la subjectivité est le milieu même de la connaissance. L'observateur est donc à la fois juge et partie; le désintéressement devient difficile. Il n'en est que plus nécessaire, comme idéal de la recherche (Laburthe-Tolra & Warnier, 2007, p. 2).

Au contraire, dans la perspective d'une immersion profonde, telle que préconisée par la participation observante, la subjectivité du chercheur doit être considérée comme un avantage. En reconnaissant sa subjectivité, et au lieu de la bloquer, le chercheur l'utilise comme une alliée, à des fins de collecte et d'analyse de données. La participation observante permet aussi d'atténuer la « tare originelle » (Copans, 2011, p. 33) du chercheur qui, en d'autres cas, est un étranger. En un sens, l'immersion en tant que membre va donc au-delà de la simple présence sur le terrain. C'est le regard porté vers l'objet d'étude qui peut être plus perçant, car il est mieux dirigé et plus aiguisé. L'accès au terrain n'est pas que matériel, il est aussi et surtout ontologique puisqu'il permet d'atteindre les signifiants les plus profonds, dont la compréhension est habituellement réservée aux initiés (Anderson, 2006). De nouveaux niveaux de compréhension s'ouvrent alors au chercheur, grâce au partage des consciences. C'est ce qui est arrivé notamment à Jules-Rosette (1975), à la suite de sa conversion religieuse.

Dans mon cas, le passage initial d'un ensemble d'interprétations à un autre a été spectaculaire, résultant en un moment de choc dans lequel même les conditions physiques de l'existence semblaient modifiées. [...] Une fois que l'intention précise de certains rituels m'est devenue familière, la possibilité d'atteindre de multiples formes de conscience et de circuler facilement de l'une à l'autre a émergé¹⁰ [traduction libre] (Jules-Rosette, 1975, p. 63).

Il faut également rappeler que la subjectivité du chercheur influe toujours sur ses travaux, et ce, parfois plus qu'on ne pourrait le croire. Prenons

par exemple Pierre Bourdieu, dont la théorie de l'habitus peut être associée à son expérience personnelle de jeune homme issu des classes populaires et voulant s'insérer dans un milieu social autre que le sien (Dortier, 2005). Et que dire d'Edward Saïd, qui se considère comme étant « entre deux mondes », entre l'Orient et l'Occident (Saïd, 2009)? Dans toute analyse, dans toute interprétation, il y a toujours une part personnelle attribuable au chercheur.

La participation observante utilise cette subjectivité latente du chercheur en la transcendant vers l'extérieur, vers le groupe étudié. L'objectif n'est plus de se détacher, mais bien de se rapprocher le plus possible, de devenir le phénomène, de le comprendre de l'intérieur.

Les considérations éthiques

Une autre critique envers l'immersion totale au sein du groupe étudié porte sur l'augmentation des risques éthiques associés à cette méthode. Il y aurait un danger accru de trahison inhérent à la participation pleine et entière, du fait que le chercheur se placerait en situation d'ambiguïté. Étant un scientifique en même temps qu'un membre du groupe, il ne s'investirait pas totalement puisqu'il ne serait pas avant tout solidaire du groupe dont il fait partie (de Sardan, 2008; Laburthe-Tolra & Warnier, 2007).

Aussi, plus le degré de participation est élevé, plus le risque éthique lié au désengagement du chercheur serait élevé (Adler & Adler, 1987). En effet, une implication accrue suppose une fonction plus importante au sein du groupe. La perte de l'un des membres peut donc avoir des conséquences lourdes. De plus, il est reconnu depuis longtemps que l'observation participante crée une relation interpersonnelle forte entre le chercheur et le groupe, proche de l'amitié ou même de l'amour (Laburthe-Tolra & Warnier, 2007). Cette relation est renforcée en situation de participation observante, car l'immersion au sein du groupe est profonde. Cela peut donc accroître les souffrances liées à un retrait mal planifié du terrain.

Mentionnons toutefois que les membres à part entière de type opportuniste quittent rarement le groupe dont ils sont membres. Dans leur cas, leur participation active au groupe précède la mise en place de la recherche. C'est leur position de membre qui les a amenés à considérer une position complémentaire en tant que chercheur, et non pas l'inverse. Il est donc rare qu'ils remettent en question leur adhésion une fois la recherche terminée. Cela s'applique également, quoique dans une moindre mesure, aux membres convertis, qui ont eux aussi tendance à nouer un lien permanent avec le groupe étudié, du fait de l'évolution de leurs intérêts personnels (Adler & Adler, 1987).

Parfois, le choix de la participation est élaboré à l'insu du chercheur, comme ce fut le cas avec Jules-Rosette (1975), dont la conversion fut espérée, facilitée et même fortement encouragée par les membres de la communauté religieuse qu'elle étudiait. Quelquefois, c'est le refus de participation qui peut être la cause de tensions et non pas le contraire.

Les autres risques éthiques soulevés dans la littérature (Adler & Adler, 1987; Berg, 2001; Dewalt et al., 1998) concernent principalement le chercheur lui-même. Ce dernier peut se placer dans des situations potentiellement dangereuses et son degré élevé d'implication peut lui causer des problèmes. Ainsi, Adler (1985) a intégré, en tant que membre périphérique, des réseaux de trafic de drogues. Sans participer elle-même au trafic, elle a néanmoins été témoin d'actes illégaux, elle a consommé de la drogue et a été amenée à porter assistance à des informateurs en difficulté. D'autres chercheurs ont subi un certain ostracisme de leurs collègues universitaires à cause des transformations vestimentaire, physique ou d'attitude générale accompagnant leur participation au groupe étudié. Par exemple, Rochford (1991) a été soupçonné d'avoir travesti sa mission « d'objectivité » académique par certains collègues lorsque, dans le cadre de son étude des Krishna en Amérique, il a intégré pour un temps les rangs de ces derniers en tant que membre actif. Entre autres, ses habits et son apparence physique ne cadraient plus avec les habitus universitaires.

Soulignons aussi que la participation observante, comme toutes les autres méthodologies de recherche, ne saurait justifier le non-respect des principes d'éthique de base, qui commandent le respect de la dignité humaine, du consentement libre et éclairé, des personnes vulnérables, de la vie privée et des renseignements personnels. En guise d'exemple, l'observation incognito est inadmissible dans cette perspective méthodologique comme dans plusieurs autres.

Participation observante, introspection et écriture

Dans les sections précédentes, nous avons vu que la participation observante permet au chercheur d'entrer au cœur du phénomène étudié et de le vivre au même titre que les autres membres du groupe. Elle peut donc être considérée comme une perspective descriptive privilégiée. C'est un lieu d'écriture où un véritable empirisme herméneutique peut s'exprimer. Ainsi, si l'ethnographie « concerne tout autant ce qui est regardé et questionné que celui qui regarde et questionne » (Laplantine, 1996, p. 118), c'est d'autant plus le cas pour la participation observante. En effet, l'utilisation privilégiée de la subjectivité du chercheur implique un certain effort d'introspection.

De par son aspect introspectif, la participation observante peut se rattacher à l'autoethnographie. Une participation observante se définit aussi

comme étant une autoethnographie si le chercheur procède essentiellement à l'analyse de sa propre expérience au sein d'un groupe dont il est membre. Parfois, on a affaire à une autoethnographie pure (on ne traite que de l'expérience du chercheur) et d'autres fois, à une analyse mixte. Le style d'écriture joue aussi un rôle dans cette échelle des degrés, car l'utilisation de la prose ou d'un style dérivé du journal personnel peut augmenter le niveau d'introspection présenté.

Suivant la typologie d'Anderson (2006), l'autoethnographie peut être de deux natures, soit analytique ou évocative. La participation observante se rattache habituellement à l'autoethnographie analytique, ce qui signifie que le chercheur vise à améliorer la compréhension théorique d'un phénomène social. Elle ne s'insère donc pas dans la lignée de l'autoethnographie évocative (ou subjectiviste), qui s'éloigne des sciences sociales traditionnelles (notamment au plan des styles d'écriture) en épousant les critiques postmodernes. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'introspection joue un rôle important, bien qu'elle soit plus accentuée au sein de l'autoethnographie évocative.

En guise d'exemple, et comme nous l'avons mentionné précédemment, Friedman et al. (2009) racontent une expérience de gestionnaire au sein d'une entreprise de Hong-Kong. L'auteur principal explique le choc culturel qu'il a vécu et présente notamment les sentiments forts qui l'accompagnent. Par la suite, dans l'analyse, l'emploi du « je » tend à disparaître.

D'autres chercheurs sont plus introspectifs et utilisent une forme d'écriture se détachant des canons habituels de la publication scientifique. On s'approche alors de la prose ou du journal personnel. Goodall (1989) justifie cette façon de procéder par une perspective postmoderne selon laquelle l'écriture consiste à « représenter en mots ce que vous avez vécu en tant que personne lorsque votre objectif déclaré était d'étudier une culture »¹¹ [traduction libre] (Goodall, 1989, p. xxiii). De la même façon, Castenada (1972) affirme vouloir présenter les faits exactement comme ils lui sont apparus afin d'en conserver toute la profondeur. De ce fait, *Journey to Ixtlan* se lit comme un roman.

Mentionnons qu'il est aussi possible de réaliser une étude très participative en effectuant peu ou pas d'introspection. Ainsi, Scott (1968) propose une analyse socioculturelle du monde des courses de chevaux dans lequel il est profondément immergé depuis de nombreuses années. Il ne se met toutefois pas personnellement en scène dans cette analyse. Le « je » est presque totalement absent de son récit.

En sciences de la gestion, le style narratif utilisé est rarement introspectif (à cet égard, l'article de Gould, publié en 1991 dans une grande revue en

marketing, est représentatif de ce point de vue minoritaire). En ce qui a trait spécifiquement à la participation observante, l'immersion du chercheur est nommée et reconnue dans le texte, mais représente rarement la trame narrative principale (voir Lalonde, 2012, 2013).

Conclusion

Dans cet article, nous avons démontré que la participation observante est une méthode scientifique valide, puisqu'elle a fait ses preuves (surtout en anthropologie et en sociologie) et qu'elle se rattache à un paradigme et à un courant théorique reconnus (à propos de ces critères de validité, voir Wacheux, 1996). De plus, nous avons souligné les avantages et les possibilités d'atténuation des risques de l'utilisation de cette méthode. C'est pourquoi nous croyons qu'il est temps qu'elle soit davantage utilisée dans les recherches en sciences de la gestion.

Il reste à voir si la participation observante constitue une méthode originale se distinguant de l'observation participante. En effet, Soulé (2007) soutient que la participation observante n'est en fait qu'une simple variante de cette dernière. Il affirme que la différence entre les deux n'est pas assez grande pour justifier la désignation d'une nouvelle méthode. Il remarque aussi que c'est principalement l'intensité d'immersion du chercheur qui différencie les deux termes.

Au contraire, nous avons démontré dans cet article que cette différence est assez lourde de conséquences pour justifier l'existence de deux démarches distinctes. Rappelons que c'est la question de la subjectivité qui est au cœur de cette distinction, l'observation participante classique exigeant une certaine retenue, à l'opposé de la participation observante qui encourage le partage des consciences. Les aspects introspectifs, plus prégnants dans le cas de la participation observante que dans celui de l'observation participante, constituent d'ailleurs un indice supplémentaire de cette séparation, rapprochant la participation observante de l'autoethnographie (du moins dans sa version analytique).

Nous admettons toutefois, et allons donc quelque peu dans le sens de Soulé (2007), que la participation observante constitue un stade évolutif de l'observation participante. Mais il faut reconnaître que cette variation est associée à un positionnement subjectif accentué envers lequel certains penseurs en sciences sociales ont encore des réserves¹².

Comme nous l'avons vu précédemment, cette « gêne » à utiliser la participation observante est bel et bien présente en sciences de la gestion. Pourtant, l'histoire même de l'ethnographie organisationnelle est parsemée d'exemples d'utilisation d'une certaine part de subjectivité dans l'analyse d'un

cas restreint (Van Maanen, 2011). Ce fut même l'un des points de départ de grandes réflexions constitutives de notre domaine d'étude; pensons notamment aux contributions théoriques du mouvement des ressources humaines, qui découlent en partie d'observations menées par l'anthropologue Lloyd Warner impliqué dans le projet Hawthorne (Chapoulie dans Roy, 2006; Patton, 2002). Bien sûr, l'on ne parle pas ici de participation observante, mais bien, quand même, d'une démarche s'éloignant progressivement des préceptes du paradigme fonctionnaliste. L'École de Chicago en sociologie a aussi joué un rôle important à cet égard.

La participation observante constitue donc une occasion d'affermir un positionnement subjectiviste critique de l'approche dominante en sciences de la gestion. Dans ses fondements, elle implique que l'explication rationaliste-naturaliste ne peut être utilisée telle quelle pour l'humain, ses sociétés et ses cultures. Elle est utile et performante pour comprendre ce qui ne peut pas être analysé de l'extérieur; elle s'attache à décrypter la sensibilité humaine moins perceptible au moyen des approches objectivistes (Gusdorf, 1988).

Notes

¹ Dans le présent article, les termes *paradigme fonctionnaliste* et *positivisme* sont employés comme des synonymes.

² L'observation participante est en fait à la base de l'ethnographie en tant qu'activité de recherche sur le terrain, mais elle est complétée par d'autres méthodes telles que les entretiens individuels ou de groupe, les procédés de recension, l'observation non participante, les sources écrites et les données audiovisuelles (de Sardan, 2008).

³ Il se sentit même obligé de devenir membre, même s'il ne le désirait pas vraiment. Il craignait de perdre la possibilité d'achever sa collecte de données. Malgré tout, il fut un « membre incompetent » selon ses dires, la raison première de son implication n'étant pas une réelle dévotion.

⁴ « *One of the principal advantages of participating while observing, however, is the possibility of experiencing the world of daily life as an insider. Sometimes this only can be accomplished by becoming the phenomenon and experiencing it existentially. Membership is a privileged point of view, and ultimately it is acquired only by lived experience* » (Jorgensen, 1989, p. 62-63).

⁵ « *To each level of sociality corresponds its own knowledge, and if one wishes to grasp a group's deepest knowledge one must commune with its members, (.)* » (Turner dans Jules-Rosette, 1975, p. 8).

⁶ « *Active membership brings researchers, even if only temporarily, into the members' first-order perspective. This leads them to penetrate beyond a rational to an irrational, emotional, and deep understanding of the people and setting they are studying* » (Adler & Adler, 1987, p. 60).

⁷ « Here I have asserted that understanding poker players could not have possibly taken place in any way other than full, complete, long-term submersion, even communion, on the part of the ethnographer. With no formal texts to read, no protracted rituals to witness, and no works of art to admire, there is no other way the multiple layers of facticity, deception, and meaning could properly be interpreted and reconstructed » (Hayano, 1982, p. 155).

⁸ « To study the institutions, customs, and codes or to study the behaviour and mentality without the subjective desire of feeling by what these people live, of realizing the substance of their happiness is, in my opinion, to miss the greatest reward which we can hope to obtain from the study of man » (Malinowski, 1961, p. 25).

⁹ Il devra cependant faire attention à ne pas perdre de vue ses objectifs de recherche, qui ne consistent pas à poursuivre les objectifs du groupe. Le moyen ne doit pas devenir une fin (Anderson, 2006).

¹⁰ « In my case, the initial shift from one set of interpretation to another was dramatic, resulting in a moment of shock in which even the physical terms of existence seemed to alter. (...) Instead, once the specific intent of certain rituals became known to me, the possibility of attaining multiple forms of awareness and flowing easily from one to another emerged » (Jules-Rosette, 1975, p. 63).

¹¹ « representing in words what you have lived through as a person when your stated purpose was to study a culture » (Goodall, 1989, p. xxiii).

¹² À ce sujet, de Sardan (2008, p. 195) écrit : « Autrement dit, l'ethnographie ou la sociographie de terrain me semblent avoir peu à gagner à suivre les extrémistes de l'empathie et les ayatollahs de l'implication ».

Références

- Adler, N. J. (2002). *International dimensions of organizational behavior*. Cincinnati : South-Western.
- Adler, P. A. (1985). *Wheeling and dealing*. New York : Columbia University Press.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- Arnould, E. J., & Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography : interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 484-504.

- Augé, M., & Colleyn, J.-P. (2004). *L'Anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barnard, C. (1968). *Functions of the executive*. Boston : Harvard University Press. (Ouvrage original publié en 1938).
- Barrett, S. R. (1984). *The rebirth of anthropological theory*. Toronto : University of Toronto Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. New York : Free Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston : Allyn and Bacon.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London : Heinemann.
- Castenada, C. (1972). *Journey to Ixtlan. The lessons of Don Juan*. New York : Simon and Schuster.
- Chandler, A. D. (1998). *Strategy and structure : chapters in the history of the industrial enterprises*. Cambridge : The MIT Press. (Ouvrage original publié en 1962).
- Chanlat, J.-F. (1990). Vers une anthropologie de l'organisation. Dans J.-F. Chanlat (Éd.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* (pp. 3-30). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chapoulie, J. M. (2006). Introduction. Dans D. Roy (Éd.), *Un sociologue à l'usine* (pp. 5-31). Paris : La Découverte.
- Copans, J. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3^e éd.). Paris : La Découverte.
- Déry, R. (1997). *Homo administrativus* et son double : du bricolage à l'indiscipline. *Gestion*, 22(2), 27-33.
- De Sardan, J. P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Dewalt, K. M., Dewalt, B. R. & Wayland, C. B. (1998). Participant observation. Dans H. R. Bernard (Éd.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp. 259-299). Walnut Creek, CA : Altamira Press.
- D'Iribarne, P. (1989). *La logique de l'honneur*. Paris : Seuil.
- D'Iribarne, P. (1998). *Cultures et mondialisation : gérer par-delà les frontières*. Paris : Seuil.

- Doloriert, C., & Sambrook, S. (2012). Organisational autoethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 83-95.
- Dortier, J.- F. (2005). *Une histoire des sciences humaines*. Auxerre Cedex : Sciences Humaines.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts – la sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.
- Friedman, P.- A., Dyke, L. S., & Murphy, S. A. (2009). Expatriate adjustment from the inside out : an autoethnographic account. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(2), 252-268.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, NY : Longman.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Goodall, H. L. (1989). *Casing a promised land*. Carbondale, Il : Southern Illinois University Press.
- Gould, S. J. (1991). The self-manipulation of my pervasive, perceived vital energy through product use : an introspective-praxis perspective. *Journal of Consumer Research*, 18, 194-207.
- Gusdorf, G. (1988). *Les origines de l'herméneutique*. Paris : Payot.
- Hayano, D. M. (1982). *Poker faces*. Berkeley : University of California Press.
- Hunt, J. (1984). The development of rapport through the negotiation of gender in field work among police. *Human Organization*, 43, 283-296.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. Newbury Park, CA : Sage.
- Jules-Rosette, B. (1975). *African apostles*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Junker, B. H. (1960). *Field work : an introduction to the social sciences*. Chicago : University of Chicago Press.
- Krieger, S. (1983). *The mirror dance : identity in a women's community*. Philadelphia : Temple University Press.
- Laburthe-Tolra, P., & Warnier, J.- P. (2007). *Ethnologie, anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lalonde, J.- F. (2012). *Entrepreneuriat arabe, cultures et équipes entrepreneuriales multiethniques* (Thèse de doctorat inédite). HEC Montréal, Montréal, QC.

- Lalonde, J.-F. (2013). Cultural determinants of Arab entrepreneurship : an ethnographic perspective. *Journal of Enterprising Communities*, 7(3), 213-232.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- LeMasters, E. E. (1975). *Blue-collar aristocrats*. Madison : University of Wisconsin Press.
- Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the western pacific*. New York : E. P. Dutton & Co.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Rochford, E. B. (1991). *Hare Krishna in America*. New Brunswick, NJ : Rutgers University Press.
- Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine*. Paris : La Découverte.
- Saïd, E. (2009). Between worlds. Dans S. R. Khalaf, & S. K. Khalaf (Éds), *Arab society and culture. An essential reader* (pp. 94-103). London : SAQI.
- Scott, M. (1968). *The racing game*. Chicago : Aldine.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration*. New York : Harper and Row.
- Simon, H. T. (1997). *Administrative behavior*. New York : The Free Press. (Ouvrage original publié en 1945).
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace : Jovanovich Giovanna College Publishers.
- Thompson, J. D. (1967). *Organization in action : social science bases of administrative theory*. New York : McGraw-Hill.
- Van Maanen, J. (2011). Ethnography as work : some rules of engagement. *Journal of Management Studies*, 48(1), 218-234.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Économica.
- Wacquant, L. (1996). Un mariage dans le ghetto. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 113, 63-84.

Wacquant, L. (2000). *Corps et âme : carnets d'ethnographie d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.

Yanow, D. (2012). Organizational ethnography between toolbox and world-making. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 31-42.

Jean-François Lalonde est professeur à l'Université de Sherbrooke où il enseigne en création d'entreprises et en intrapreneuriat. Il est aussi membre du conseil d'administration et directeur pour la région du Québec du Conseil canadien de la PME (CCPME). Ses recherches portent sur les liens entre culture et création d'entreprises et sur le concept de choc culturel dans les équipes entrepreneuriales multiethniques. Il s'intéresse également à la logique entrepreneuriale dans les organismes de charité.

Positionnement interprétatif et ethnographie : pour un nouveau regard porté sur l'enfant consommateur

Pascale Ezan, Docteure d'État en sciences de gestion

Université de Rouen

Résumé

Jusqu'à présent, les recherches sur l'enfant consommateur ont privilégié un positionnement positiviste en se centrant sur des méthodologies quantitatives. Partant de ce constat, cet article discute de l'intérêt d'adopter un positionnement interprétatif pour comprendre les pratiques de consommation enfantines. Il souligne, en particulier, les apports de l'ethnographie pour capter la parole des enfants en les impliquant plus étroitement dans la collecte des données.

Mots clés

ENFANT CONSOMMATEUR, ETHNOGRAPHIE, POSTURE INTERPRÉTATIVE, RECHERCHE INDUCTIVE

Introduction

Dès leur naissance, les enfants vivent et grandissent, immergés dans la culture de la consommation. À la fois consommateurs, acheteurs et prescripteurs, ils participent activement à la vie économique et, en cela, font l'objet d'une grande attention de la part des acteurs sociaux et politiques (Mac Neal, 1992). Cette attention accordée aux enfants a engendré de nombreux travaux académiques qui permettent de disposer d'un corpus riche pour décrypter la manière dont ils acquièrent les connaissances nécessaires pour apprendre à consommer. Dans cet objectif, les chercheurs ont eu essentiellement recours à des méthodes quantitatives qui s'ancrent dans un positionnement hypothético-déductif. Cette posture vise surtout à décrire les réactions de l'enfant envers les actions marketing et à rendre compte de ses spécificités par rapport aux adultes. Pour autant, cette approche s'avère de moins en moins adaptée pour saisir les dynamiques contemporaines qui entourent la consommation enfantine : modification du statut de l'enfant qui lui donne un poids plus important dans les décisions familiales (Brée, 2012), compétences nouvelles liées aux technologies numériques qui conduisent à un affaiblissement des modèles de

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 33-49.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

transmission parents-enfant (Buckingham, 2000), difficulté à dessiner une représentation collective de l'enfant le faisant tour à tour apparaître comme un tyran formulant des requêtes incessantes auprès de ses parents ou un être vulnérable qu'il convient de protéger contre les abus du marketing (Bakan, 2012).

Ces questionnements invitent les chercheurs en gestion à réfléchir à une redéfinition du périmètre de leurs travaux et à imaginer de nouvelles méthodologies. Dans cet esprit, nous défendons l'idée que l'approche ethnographique, fondée sur une démarche compréhensive des phénomènes sociaux, constitue une voie à explorer pour enrichir le champ des enfants consommateurs.

Dans une première partie, nous exposerons les orientations épistémologiques et méthodologiques qui guident les recherches sur les enfants en marketing et en révélerons les limites. La deuxième partie sera consacrée aux apports d'une posture interprétative appliquée aux recherches sur les enfants. Dans une troisième partie, nous rappellerons les principes fondateurs d'une démarche ethnographique et nous montrerons que l'orientation inductive dans laquelle elle s'inscrit permet d'outiller les chercheurs avec des techniques qui invitent les enfants à participer activement à la collecte de données.

Une préférence accordée au positionnement positiviste dans les recherches

Un positionnement fondé sur les manquements de l'enfant

Le champ de l'enfant consommateur a bénéficié d'une conceptualisation importante nourrie depuis plus de trente ans par de nombreux travaux recensés dans un article de Roedder John (2001). Cette revue met en évidence que l'essentiel des travaux qui sont conduits dans le champ des enfants consommateurs a privilégié une orientation positiviste qui repose sur deux manières de les étudier. Dans le premier cas, les enfants consommateurs sont définis comme un objet d'étude. Leurs comportements de consommation sont examinés non pas en collectant des données auprès des enfants eux-mêmes, mais des adultes qui les côtoient. Cette posture se laisse voir notamment dans les enquêtes où les parents sont interrogés pour connaître, par exemple, les pratiques alimentaires de leurs enfants ou cerner la façon dont ils se servent des outils numériques. Ces choix épistémologiques reposent sur le constat que les enfants ne disposent pas des mêmes capacités cognitives que les adultes, ce qui jette le doute sur leur discernement à parler d'eux. Leurs discours sont donc considérés comme peu crédibles et ne permettent pas de valider les résultats obtenus (Chitakunye, 2012; Kerrane & Hogg, 2007).

Une seconde orientation consiste à interroger directement les enfants pour mieux cerner leurs réactions par rapport aux stimuli marketing et en apprécier les spécificités par rapport aux adultes. Il s'agit alors de décrire l'apprentissage de la consommation comme une succession d'étapes que les recherches académiques s'attachent à décrypter en mettant en relation l'âge de l'enfant et les connaissances acquises. Ici, les recherches examinent l'enfant consommateur comme un futur adulte, et non pas comme un être au présent, insistant davantage sur ses manquements que sur ses compétences. Ainsi, en privilégiant cette orientation, les travaux insistent sur les nombreux écueils méthodologiques auxquels se heurtent les chercheurs pour collecter des données auprès de cette population : problème de verbalisation et de compréhension, difficulté de concentration et de mémorisation (Brée, 1993). Afin de renforcer la généralisation des résultats, une attention particulière est apportée à la description des outils destinés à contourner ces écueils, ce qui renforce l'idée que l'enfant consommateur est un être à part qui doit bénéficier d'un traitement spécifique pour recueillir des données (Punch, 2002).

Incidences du positionnement positiviste sur les recherches

Les dispositifs hypothético-déductifs traditionnellement utilisés dans les recherches sur les enfants conduisent à tester des hypothèses retirées de la littérature académique portant sur les adultes pour aboutir à la même conclusion d'ensemble : les enfants sont des consommateurs spécifiques et les modèles mobilisés dans le champ du comportement du consommateur ne peuvent pas être transposés à cette cible. Ce qui finalement apparaît bien réducteur au regard des dynamiques de consommation qui sont portées par les enfants aujourd'hui.

Sur le plan des méthodes, les techniques de collecte de données qui en découlent (questionnaires auprès des parents, interviews d'experts...) contribuent à rendre les enfants invisibles dans les études empiriques et laissent à penser que les travaux sur l'enfant consommateur constituent un objet mineur au regard des études menées auprès des adultes (Cook, 2008).

Enfin, les méthodologies utilisées remettent rarement en question la place tenue par le chercheur dans ses interactions avec les enfants. Pourtant, celui-ci, en tant qu'adulte, oriente inéluctablement les relations dans un rapport d'autorité auquel l'enfant peut difficilement se soustraire. Dès lors, quel crédit accorder aux propos des enfants?

Au regard de ces faiblesses relevées dans les travaux pionniers, un positionnement interprétatif des recherches sur l'enfant consommateur représente une voie à explorer afin de renouveler les travaux dans ce domaine.

Revisiter les recherches avec une posture interprétative

De l'enfant-acteur à l'enfant coparticipant : les enjeux d'une posture interprétative

Depuis plusieurs années, un certain nombre de recherches dans le champ du consommateur adoptent une posture interprétative. Ce choix épistémologique se justifie par le constat qu'il est sans doute plus pertinent aujourd'hui compte tenu d'une autonomie acquise de plus en plus tôt par les enfants et de la redéfinition de leurs rôles au sein des groupes sociaux qu'ils fréquentent. Dans cette perspective, une posture interprétative favorise la réduction des étanchéités des terrains qui cloisonnent les recherches sur les enfants et les adultes en marketing (Epp & Price, 2008). Elle permet également de saisir la complexité des interactions sociales autour de la consommation. La posture interprétative envisage de regarder l'enfant selon deux statuts.

Dans le premier cas, le chercheur considère l'enfant comme un acteur social. Ce faisant, il est amené à revisiter son objet en dépassant la vision biologique de l'enfant qui prévaut dans un positionnement positiviste pour lui préférer la vision d'une enfance envisagée comme une construction sociale façonnée par une époque et un territoire (Ariès, 1973). L'enfant n'est plus appréhendé comme un individu passif, immature, mais comme un être social évoluant dans des groupes (famille, pairs...) qui, au travers d'interactions, contribuent à façonner ses savoirs et ses savoir-faire dans le domaine de la consommation. Ainsi, cette posture offre deux bénéfices. Elle autorise, d'une part, une mise en lumière des permanences et des variabilités des traits qui caractérisent l'enfance. Par exemple, elle permet de mieux comprendre la manière dont les nouvelles technologies redessinent les apprentissages des enfants au travers de ce qu'on nomme la génération Z. Elle vise également à inviter les enfants à collaborer activement à la collecte des données. Il s'agit ainsi de les responsabiliser en recueillant leurs suggestions pour enrichir chemin faisant le protocole. Cette posture suppose que le chercheur se laisse guider par le principe de sérendipité, qu'il accepte de démarrer ses recherches sans cadre méthodologique formalisé, d'apprendre des enfants, de connaître leur logique pour concevoir ensuite des outils qui lui permettent de capter de manière originale leurs pratiques de consommation (Veale, 2005).

Le Tableau 1 détaille les options épistémologiques et méthodologiques qui s'offrent aux chercheurs souhaitant mener des études auprès d'enfants (Christensen & James, 2000; Davis, 2010).

Tableau 1
Les options épistémologiques et méthodologiques
des recherches sur l'enfant consommateur

	Posture de recherche	Représentations de l'enfant dans les recherches	Principe éthique retenu	Finalité de la recherche	Choix méthodologiques	Techniques d'enquêtes principalement mobilisées
L'enfant comme objet	Appréhender la consommation des enfants au travers de la réalité des adultes	Etre vulnérable à protéger compte tenu de ses capacités cognitives limitées	Ne pas soumettre l'enfant à des enquêtes mais interroger les acteurs évoluant à ses côtés	Appréhender l'enfance au travers des représentations des acteurs sociaux	Choisir les acteurs sociaux les plus aptes pour recueillir des données fiables	Questionnaire Focus group Avis d'experts
L'enfant comme sujet	Regarder l'enfant au travers de ce qu'on connaît de l'adulte	Etre en devenir présentant une immaturité cognitive	Enquêtes soumises à l'autorisation des adultes et souvent menées en leur présence pour compléter les informations recueillies	Cerner les spécificités enfantines comparées à ce qu'on connaît des adultes	Combiner des techniques de collecte de données pour contourner les écueils méthodologiques liés aux capacités cognitives enfantines	Questionnaire Expérimentation Entretien exploratoire
L'enfant comme acteur	Appréhender la réalité telle qu'elle est vécue par les enfants	Etre social porteur d'une culture propre	Etude des enfants en contexte en captant leur parole sans juger	Appréhender les mondes sociaux des enfants	Inverser la posture enquêteur-enfant en le considérant comme un informateur-clé	Observation participante Entretien individuel ou collectif
L'enfant comme coparticipant	Examiner la manière dont l'enfant construit sa réalité	Etre expert disposant de savoirs spécifiques	Etude rendant compte de l'autonomie de l'enfant en le prenant au sérieux	Donner la parole aux enfants pour capter leurs points de vue sur des sujets qui les concernent	Gommer le rapport d'autorité adulte-enfant en révélant les compétences enfantines	Test projectif sous forme de dessins, collages, jeux Prise de vidéos et de photographies

Parmi les orientations majeures retenues jusqu'à présent par les chercheurs, l'ethnographie offre aux chercheurs qui s'intéressent aux enfants consommateurs l'opportunité d'inscrire leurs contributions dans une orientation centrée sur les compétences des enfants et non plus sur leurs manquements en favorisant leur collaboration dans la collecte des données.

Comment l'ethnographie permet d'investir l'enfant en se centrant sur ses compétences

La démarche ethnographique a été largement plébiscitée dans les travaux de Arnould et Wallendorf (1994), ceux-ci ayant montré l'intérêt des découvertes qu'elle sous-tend pour mieux comprendre les comportements de consommation. Cette méthode d'enquête commence à être mobilisée par les chercheurs en marketing de l'enfant (Diamond, Sherry, Muniz, Mc Grath, Kozinets, & Borghini, 2008; Ezan, 2006). Néanmoins, elle est encore essentiellement utilisée comme une méthode d'appui pour formaliser ou valider des hypothèses et pour trianguler des résultats obtenus avec d'autres techniques de recueil de données.

Les principes fondateurs de la méthode et ses implications en marketing de l'enfant

Trois principes fondateurs permettent de définir la méthode ethnographique et de la distinguer des autres méthodologies qualitatives utilisées dans les recherches sur les enfants telles que l'entretien ou l'observation (Beaud & Weber, 2008). Ces principes doivent être réexaminés au regard des spécificités de la population enfantine.

La méthode ethnographique se fonde sur une démarche compréhensive qui vise à cerner les comportements sociaux et le monde symbolique d'une communauté dont le chercheur n'est pas issu (Mauss, 1947). C'est pourquoi découvrir ce qui fait sens pour l'Autre requiert une posture particulière qui exige de le prendre au sérieux et de ne pas le juger (Sunderland & Denny, 2007). Cet intérêt pour l'Autre apparaît comme un principe fondamental de la méthode à appliquer dans la collecte des données auprès des enfants. Cette posture consiste à placer l'enfant au centre du dispositif de recherche et de le considérer comme un acteur social à part entière capable de donner des informations riches et variées (James & Prout, 1990). En fait, lors d'une étude ethnographique, le chercheur doit adopter une posture empathique qui a pour finalité de saisir la réalité telle qu'elle est vécue par les enfants. Pour cela, il doit les observer en se gardant de juger leurs comportements ou leurs propos. De même, il doit s'efforcer de ne pas interpréter les données collectées avec le regard d'un adulte (Qvortup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994).

Le deuxième principe concerne l'immersion sur un terrain. Selon Malinowski (1922), seul un engagement prolongé dans un milieu permet de capter les comportements collectifs et communs, mais aussi les composantes individuelles de ces mêmes comportements. Dans le domaine de la consommation, la famille, l'école et les points de vente sont des contextes dans lesquels les enfants disposent d'une véritable autonomie pour construire leurs

propres normes (Delalande, 2001). Ce sont des terrains qui doivent être mobilisés par les chercheurs en marketing pour explorer en profondeur les pratiques enfantines.

Enfin, l'ethnologie repose sur une combinaison des techniques de collecte des données (Mariampolski, 2006). Dans le contexte d'une étude ethnographique, le chercheur arrive sur le terrain et se familiarise avec le milieu et les acteurs dont il souhaite saisir les usages et les rituels en réalisant des observations (Malinowski, 1985). Au travers de divers outils de collecte (observations, entretiens, journaux de bord...) utilisés *in situ*, le chercheur peut saisir de façon fine les comportements d'un groupe d'individus (Geertz, 1973). Cette imbrication des techniques privilégiée dans une démarche ethnographique permet de disposer d'une vision non fragmentée de la consommation enfantine (Ezan, 2009).

Au regard de ces principes, trois types de questionnements se dessinent pour concevoir un protocole de recherche fondée sur l'ethnographie :

- Connaître les spécificités de la population étudiée : faut-il s'attacher à bien connaître les enfants en mobilisant une littérature abondante avant d'aller sur le terrain afin de se forger d'emblée une opinion sur le protocole à mettre en place ou se laisser porter par les enfants qui sont côtoyés au moment de l'enquête?
- Choisir son terrain : faut-il s'en remettre au hasard et profiter d'un terrain facilement accessible pour voir ensuite comment tirer parti de ce terrain ou sélectionner son terrain à partir de critères précis : nature du terrain, âge et milieu social des enfants?
- Définir les méthodologies : devrait-on arriver sur un terrain sans protocole et attendre de se familiariser avec ce terrain pour bien choisir ou réfléchir aux techniques à mobiliser compte tenu des connaissances acquises dans le champ des enfants consommateurs avant d'aller sur le terrain?

Ces questionnements renvoient au cadre conceptuel de la théorie enracinée qui préconise d'arriver sur le terrain sans idées préconçues (Glaser & Strauss, 2010). Ils nécessitent dès lors de réfléchir aux arbitrages à réaliser pour définir le niveau inductif d'une recherche ethnographique. Cette posture inductive est souvent difficile à assumer et Badot, Carrier, Cova, Desjeux et Filser (2009) préfèrent évoquer une posture inductive cadrée pour souligner le fait que le chercheur se rend rarement sur un terrain sans avoir une idée plus ou moins précise de son objet. Le défi à relever consiste alors à naviguer entre des savoirs ou des expériences passées qui peuvent faire écran à de nouvelles découvertes et une ignorance du terrain qui ne permet pas de saisir de manière

fine des événements singuliers susceptibles de nourrir des analyses inédites. En ce qui concerne les enfants, la difficulté est de ne pas projeter les représentations conventionnelles associées à cette population : sujets immatures et passifs contraints par les structures et les processus sociaux des adultes, mais de les regarder comme des individus dotés de compétences spécifiques que les techniques d'enquêtes mobilisées doivent s'attacher à révéler.

Ainsi, les méthodologies qualitatives actuelles fondées sur l'entretien et l'observation ne sollicitent pas suffisamment, à notre sens, la créativité du chercheur et soumettent encore les enfants à des techniques de collecte qui sont trop liés à l'univers de référence des adultes. Plus concrètement, les protocoles retenus ne s'affranchissent pas totalement de la posture positiviste qui a guidé les découvertes pionnières dans ce domaine et très souvent le chercheur arrive sur son terrain avec une idée précise de qu'il va y faire. Cette posture traduit sans doute ses craintes de ne pas savoir suffisamment bien maîtriser ses relations avec les enfants *in situ*. Ces inhibitions doivent être écartées de manière à enrichir la palette des techniques de collecte.

Il s'agit alors de réfléchir à l'interaction chercheur-enfant en reprenant les principes fondateurs de l'ethnographie pour trouver des situations, des terrains et des techniques qui facilitent la parole des enfants et favorisent leur collaboration active dans la collecte des données.

Quelques pistes à explorer pour encourager la participation de l'enfant

Détecter des situations favorisant une proximité du chercheur avec les enfants

Adopter une posture inductive auprès d'enfants interpelle le chercheur sur sa capacité à communiquer auprès d'une population jeune, à restituer des propos enfantins sans trahir leur contenu. Cette posture s'inscrit dans un apprentissage au cours duquel le chercheur nourrit son enquête en réajustant chemin faisant sa façon d'interagir avec les enfants. En ceci, la présence soutenue du chercheur au côté des enfants que suppose la démarche ethnographique permet de bien les connaître, de susciter leur confiance et de partager des moments complices qui sont propices à un partage d'informations.

Par exemple, pendant deux mois, Ezan (2006) a suivi au jour le jour les évolutions de la mode Diddl. Durant les deux premières récréations, elle a observé les enfants dans la cour d'école en train d'échanger leurs feuilles Diddl. Les observations complétées par des propos tenus par les enfants lors des échanges étaient consignées dans un cahier de terrain qui attestait le sérieux de la démarche. Ainsi, Ezan constate qu'il est très important de montrer aux

enfants que le chercheur n'est pas là uniquement par curiosité, mais qu'il réalise un travail dont la qualité leur sera en grande partie imputable. Cette situation, les enfants la connaissent bien dans la mesure où eux aussi doivent faire des devoirs qui sont évalués. Ils savent les bénéfices qu'ils peuvent retirer d'une bonne note. Comprenant les enjeux de la recherche, certains enfants se sont transformés en informateurs-clés en donnant spontanément des renseignements ou en allant chercher un autre enfant jugé plus compétent pour répondre à une question.

Les connaissances retirées de cette proximité contribuent à optimiser le choix des outils de recueil des données en les adaptant à leurs compétences. Ainsi, le chercheur peut encourager des situations qui favorisent les interactions entre enfants, par exemple en leur demandant de réaliser un travail en équipe portant sur la consommation qui est ensuite évalué par les autres groupes de pairs. En s'effaçant volontairement, il peut examiner la manière dont les enfants présentent aux autres leurs propositions et rendre compte de la dynamique sociale dans laquelle ils évoluent. D'autres situations peuvent être créées pour donner l'initiative aux enfants et renverser la relation d'autorité avec le chercheur, par exemple quand ce dernier endosse un statut de néophyte qui peut profiter des conseils donnés par les enfants. Il s'agit ici de valoriser l'enfant qui peut témoigner de son expertise face à un adulte. Il semble important pour le chercheur de se mettre en difficulté en reproduisant des situations délicates vécues régulièrement par les enfants pour s'attacher leur complicité. Par exemple, dans la classe, le chercheur peut rendre compte de ce qu'il a appris auprès d'eux et leur demander d'intervenir s'il fait des erreurs. Ici, implicitement, il fait référence aux évaluations scolaires que tout enfant redoute de ne pas réussir et inverse le rapport adulte-enfant.

De façon plus globale, cette nouvelle manière de regarder les enfants invite les chercheurs à une plus grande objectivation scientifique en se départissant d'une posture adultocentrique les conduisant à interpréter les attitudes et les comportements des enfants avec le regard d'un adulte; cette posture conventionnellement adoptée par les chercheurs a sans doute contribué à biaiser les connaissances sur l'enfant consommateur (Danic, Delalande, & Rayou, 2006).

Choisir un terrain et en délimiter les contingences

Pour rendre l'enfant actif dans la collecte des données, il est nécessaire de privilégier des terrains qui lui sont familiers et pour lesquels ils n'ont pas à s'adapter. Ce travail d'adaptation doit être réalisé par le chercheur lui-même. Ce terrain doit avoir pour vocation de saisir des pratiques spontanées qui sont liées au fait que les enfants ont l'habitude d'évoluer dans ce milieu. Ceci induit

que le chercheur doit se rendre sur le terrain sans volonté de cadrer ses interactions avec les enfants au moyen de guides d'animation ou d'entretien préalablement conçus qui, souvent, se révèlent *a posteriori* inappropriés au regard de la réalité telle qu'elle est vécue par les enfants.

Banister et Booth (2005) se sont ainsi inspirées de l'approche ethnographique pour mettre en place des méthodologies de collecte de données auprès d'enfants âgés de 4 à 11 ans. Pendant trois mois, les chercheurs observent les pratiques enfantines dans le milieu scolaire. Ces observations débouchent sur la mise en œuvre d'un dispositif articulant trois techniques de recueil des données afin de mettre au jour les préférences des enfants dans le domaine de la consommation. Dans un premier temps, elles conçoivent des tests projectifs en demandant aux enfants de réagir à des esquisses d'arbres, de sacs et de tee-shirts. Les enfants sont ensuite invités à décorer les dessins d'arbres qui représentent respectivement « L'arbre des choses qui sont dégoûtantes pour toi, l'arbre des choses qui n'ont pas bon goût pour toi, l'arbre des choses qui ont bon goût pour toi »¹ [Traduction libre] (Banister & Booth, 2005, p. 167). Pour compléter les données recueillies, les chercheurs sollicitent vingt enfants pour prendre des photographies représentant des choses qu'ils aiment bien. Les dessins et les clichés réalisés par les enfants sont commentés lors d'entretiens semi-directifs dans une dernière phase de l'étude. Grâce à une analyse de contenu classique, les chercheurs mettent en évidence les goûts des enfants et les raisons de leurs choix. Au travers de ces méthodologies centrées sur les savoir-faire des enfants, les auteurs soulignent que ceux-ci sont capables de fournir des informations riches quand les chercheurs font appel à des techniques d'expression qu'ils maîtrisent. Banister et Booth en arrivent à la conclusion que seule une immersion sur un terrain fréquenté par les enfants permet d'acquérir ces techniques pour les mobiliser ensuite dans des protocoles de recherche.

Plus précisément, il s'agit de se nourrir de ce terrain pour en apprécier les contingences et choisir les outils de collecte des données les plus adaptés aux situations vécues par les enfants.

Bien connaître les spécificités de son terrain permet ensuite de définir avec précision ce qu'on peut demander aux enfants et ce qui leur semble incongru dans un contexte précis. Par exemple, inviter les enfants à faire une rédaction sur un thème de consommation en classe, alimenter un cahier d'activités de type journal intime dans la sphère familiale, proposer un poème ou une prose à publier sur un blogue sont des demandes recevables que le chercheur peut formuler auprès des enfants en s'inspirant de ce qu'ils ont déjà l'habitude de faire dans ce milieu.

Par exemple, Guichard et Damay (2011) qui souhaitent décrypter les représentations du magasin idéal pour les enfants se rendent dans une école et invitent les enfants à rédiger une composition avec la consigne suivante : « dessine le magasin idéal, le magasin de tes rêves » (Guichard & Damay, 2011, p. 46). Elles constatent que les enfants se montrent très enthousiastes car le sujet les intéresse et qu'ils ont plein d'idées à proposer. La richesse des propositions est sans doute imputable au contexte dans lequel cette collecte des données a été réalisée car il est rare de pouvoir s'exprimer en classe sur un tel sujet.

Le pouvoir du contexte apparaît d'une autre manière dans la contribution de Damay, Ezan, Gollety et Nicolas-Hémar (2011). Après avoir passé du temps avec les enfants dans un centre aéré², les chercheurs leur proposent de composer leur goûter pour finir la journée. Cette situation vécue comme « naturelle » par les enfants qui ont l'habitude de terminer leurs activités par un goûter permet aux auteurs de capturer les jeux sociaux entre pairs lorsqu'ils sont amenés à partager un repas sans introduire de biais inhérents à une expérimentation par exemple. Les auteurs montrent que le fait que les enfants sont placés dans un milieu familial est propice à ce qu'ils prennent des initiatives et suggèrent des idées pour concevoir des outils pertinents pour donner leurs points de vue. Ainsi, certains d'entre eux ont recommandé de filmer les goûters, d'autres de photographier les plateaux et de les comparer pour savoir « si quand on est ami, on prend les mêmes choses » (Ezan, Gollety, Nicolas-Hémar, & Damay, 2012, p. 71)... de faire des goûters d'anniversaire pour voir ce qu'est un goûter de fête...

Tirer parti des compétences ou des centres d'intérêt pour inventer des méthodologies

La méthode ethnographique s'inscrit dans une dimension participative et ludique qui permet de rendre les enfants plus actifs dans la collecte des données. Il suffit de détecter des méthodologies qui leur permettent de s'exprimer avec des outils qu'ils maîtrisent parfois mieux que l'adulte, comme le dessin ou le jeu, ou avec des techniques qu'ils apprécient.

Par exemple, Ezan, Gollety, Hémar-Nicolas et Damay (2012), après avoir participé à plusieurs goûters avec des enfants d'une école primaire, leur demandent de réaliser des dessins sur ce qu'est pour eux « un bon goûter ». Le sérieux que les enfants mettent dans la réalisation de ces productions fait prendre conscience aux auteurs que le dessin est un mode d'expression qui leur est propre et qui favorise une inversion du rapport d'autorité enfant-adulte, car si cette activité est courante durant l'enfance, elle devient marginale à l'âge adulte. La rareté des dessins réalisés à l'âge adulte contribue, en effet, à effacer

le répertoire des vocabulaires de formes requis pour communiquer à travers le dessin. Le chercheur doit donc utiliser des stratégies pour réactualiser ses connaissances en se laissant guider par les données recueillies auprès des enfants. Les auteurs soulignent que ce décalage perçu entre les connaissances des enfants et celles des adultes favorise leur enthousiasme à fournir des informations précises pour aider le chercheur.

Hémar-Nicolas et Ezan (2012) fréquentent régulièrement quatorze familles pour décrypter les mécanismes de la socialisation numérique des enfants au sein du foyer. Constatant l'intérêt que les enfants de ces familles manifestent à l'égard des écrans, elles les invitent à naviguer sur un site ludo-éducatif qui leur est consacré (3-6 ans). Les auteurs repèrent les pages consultées avec intérêt par les enfants et celles qui sont rejetées. Elles notent également les pages qui permettent une autonomie et celles qui demandent une assistance parentale pour continuer à jouer. Au travers de leur étude, les auteurs montrent que d'autres méthodologies fondées sur le jeu et moins conventionnelles que celles utilisées dans les recherches menées auprès d'enfants sont possibles pour collecter des données fiables et valides même auprès de très jeunes enfants.

Pour les plus âgés d'entre eux, la photographie, la vidéographie ou la rédaction d'un journal sont des techniques à envisager parce qu'elles s'appuient sur leur créativité. Ainsi, constatant que les relations entre la publicité et les enfants avaient été analysées à partir d'outils qui ne correspondaient pas à l'univers des jeunes consommateurs, Bartholomew et O'Donohoe (2003) ont voulu replacer les enfants au centre de leur enquête. Trente-neuf enfants sélectionnés dans une *summer school* ont été équipés d'un appareil photographique pour prendre des clichés de leur environnement (lieux, personnes, objets...). Les photographies ont fait l'objet d'une discussion entre les chercheurs et les enfants. Ceux-ci ont ensuite été invités à donner leur avis sur les publicités qu'ils connaissaient. Dans une troisième phase de l'étude, les chercheurs ont demandé aux jeunes participants de créer un message publicitaire pour une boisson en mobilisant leurs connaissances sur la publicité. Sur la base de ce corpus, les auteurs relèvent que les enfants font preuve d'un esprit critique à l'égard des messages et des intentions mercantiles des publicités et ne sont pas aussi crédules que pouvaient le laisser entendre les recherches menées avec d'autres méthodes.

À propos des méthodes, les journaux de bord apparaissent comme des supports pertinents. Ils ont notamment été utilisés par Chitakunye (2012) pour étudier les pratiques alimentaires familiales. Le chercheur a sollicité le concours de vingt-trois enfants qui ont été invités à remplir un journal en

prenant des photographies dans les différents milieux où ils prennent leurs repas. Ces journaux de bord ont été complétés par des entretiens en profondeur et des observations participantes réalisées à l'école et au sein de leurs foyers. Chitakunye souligne les apports de ces journaux de bord dans la compréhension des représentations enfantines. En particulier, l'auteur montre qu'il a pu accéder à des données inédites collectées en toute autonomie par les enfants. Cette autonomie a favorisé ensuite la richesse des interprétations qu'ils ont données de leurs clichés. Fort de ces résultats, Chitakunye invite les pouvoirs publics à donner directement la parole aux enfants pour réfléchir à des campagnes de santé publique dans le domaine alimentaire.

De manière générale, ces exemples soulignent qu'en étant immergé sur un terrain, le chercheur peut alimenter sa boîte à outils avec des méthodologies qui lui échappent *a priori* car elles sont sans doute trop reliées au monde de l'enfance.

Conclusion

Porteuses de nombreux enjeux dans des secteurs tels que l'industrie agroalimentaire, les nouvelles technologies ou les arts et la culture, les recherches en sciences de gestion s'intéressant aux enfants sont à la croisée des chemins et doivent trouver un nouveau souffle pour articuler des travaux centrés sur la socialisation du consommateur et des problématiques plus larges portant sur le statut et le rôle de l'enfant dans la consommation. Il s'agit ainsi de réhabiliter les recherches en marketing en favorisant des réflexions visant à accroître la visibilité des découvertes et à légitimer les études empiriques dans ce domaine. Pour avancer, il convient sans doute de ne pas s'enfermer dans des raisonnements d'oppositions binaires de type adulte/enfant, sujet/acteur qui modèlent aujourd'hui les recherches sur l'enfant consommateur et qui contribuent à semer le doute sur la neutralité du chercheur en marketing dès lors qu'il prend position. Dans cette perspective, il s'agit d'accorder à l'enfant un nouveau statut dans la recherche académique, en l'étudiant en contexte et en inscrivant son rapport à la consommation dans une approche socioculturelle élargie.

Face à ces enjeux, la démarche ethnographique offre au chercheur des possibilités pour inventer des méthodologies qui sont centrées sur les compétences des enfants et qui les impliquent dans la technique de collecte des données. Ces deux éléments semblent en effet importants pour donner un nouveau souffle aux recherches sur l'enfant consommateur. Si la posture inductive contraint le chercheur à abandonner les repères qui ont structuré sa démarche empirique jusqu'alors, elle l'invite en contrepartie à regarder l'enfant avec de nouvelles lunettes pour enrichir les contributions en marketing.

Notes

¹ « *The tree templates were named : the tree of disgust, tree of not very good taste, tree of very good taste* » (Bannister & Booth, 2005, p. 167).

² En France, un centre aéré est un lieu qui accueille les enfants quand ils ne vont pas à l'école. Ils y réalisent des activités culturelles, artistiques ou sportives.

Références

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- Arnould, E. J., & Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography : interpretation building and marketing. *Journal of Marketing Research*, 31, 484-504.
- Badot, O., Carrier, C., Cova, B., Desjeux, D., & Filser, M. (2009). L'ethnomarketing : un élargissement de la recherche en comportement du consommateur à l'ethnologie. *Recherche et applications en marketing*, 24(1), 1-19.
- Bakan, J. (2012). *Nos enfants ne sont pas à vendre, comment les protéger du marketing*. Paris : Les Arènes.
- Banister, E. N., & Booth, G. (2005). Exploring innovative methodologies for child centric consumer research. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 8(2), 157-175.
- Bartholomew, A., & O'Donohoe, S. (2003). Everything under control : a child's eye view of advertising. *Journal of Marketing Management*, 19(3-4), 433-457.
- Beaud, S., & Weber, F. (2008). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Brée, J. (1993). *Les enfants, la consommation et le marketing*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brée, J. (2012). Collecter l'information auprès des enfants. Dans J. Brée (Éd.), *Kids marketing* (pp. 117-148). Cormelles-le-Royal : Éditions EMS.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood : growing up in the age of electronic media*. Malden, MA : Blackwell.
- Chitakunye, P. (2012). Recovering children's voices in consumer research. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 15(2), 206-224.

- Christensen, P. M., & James, A. (2000). *Research with children : perspectives and practices*. London : Routledge.
- Cook, D. T. (2008). The missing child in consumption theory. *Journal of Consumer Culture*, 8(2), 219-243.
- Damay, C., Ezan, P., Gollety, M., & Nicolas-Hémar, V. (2011). Social interactions as support for learning about food : the case of the French school cafeteria. *Young Consumers, Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 12(2), 110-120.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Davis, T. (2010). Methodological and design issues in research with children. Dans D. Marshall (Éd.), *Understanding children as consumers* (pp. 61-78). London : Sage.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Diamond, N., Sherry, J. F., Muniz, A. L., Mc Grath, M. A., Kozinets, R. V., & Borghini, S. (2008). American girl and the brand gestalt : closing the loop on socio-cultural branding research. *Journal of Marketing*, 73(5), 118-134.
- Epp, A. M., & Price, L. L. (2008). Family identity : a framework of identity interplay in consumption practices. *Journal of Consumer Research*, 35(1), 50-70.
- Ezan, P. (2006). L'installation d'une mode dans une cour d'école, illustration par le cas Diddl. *Revue française du marketing*, 2(207), 89-102.
- Ezan, P. (2009). De l'intérêt de la méthode ethnographique pour comprendre les pratiques de consommation des enfants. *Recherche et applications en marketing*, 24(4), 77-95.
- Ezan, P., Gollety, M., Hémar-Nicolas, V., & Damay, C. (2012). Entre préférences et influences, le repas : un contexte propice à la sociabilité infantine. *Perspectives culturelles de la consommation*, 2(1), 63-84.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York : Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie enracinée : stratégie pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Guichard, N., & Damay, C. (2011). Exploration du magasin idéal des enfants : identification des attentes enfantines à l'égard du point de vente. *Perspectives culturelles de la consommation*, 1, 43-78.

- Hémar-Nicolas, V., & Ezan, P. (2012). Les enjeux stratégiques des sites internet pour les jeunes enfants : illustration par le cas BayardKids, Rubrique Stratégie. *Décisions marketing*, 67, 75-80.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood contemporary issues in the sociological study of childhood*. London : Falmer Press.
- Kerrane, B., & Hogg, M. K. (2007). Lesser or just different? Capturing children's voices in consumer research [Document de travail]. Lancaster University Management School. Repéré à <http://eprints.lancs.ac.uk/48902/1/Document.pdf>
- Mac Neal, J. U. (1992). *Kids as consumers : a handbook of marketing to children*. New York, NY : Lexington Books.
- Malinowski, B. (1922). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Malinowski, B., (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1967).
- Mariampolski, H. Y. (2006). *Ethnography for marketers. A guide to consumer immersion*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mauss, M. (1947). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.
- Punch, S. (2002). Research with children, the same or different from research with adults? *Childhood : A Global Journal of Child Research*, 9(3), 321-341.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters, social theory, practice and politics*. Aldershot : Avebury.
- Roedder John, D. (2001). 25 ans de recherche sur la socialisation de l'enfant consommateur. *Recherche et applications en marketing*, 16(1), 87-183.
- Sunderland, P., & Denny, R. (2007). *Doing anthropology in consumer research*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. Dans S. Greene, & D. Hogan (Éds), *Researching children's experience : approaches and methods* (pp. 253-272). Londres : Sage.

Pascale Ezan est enseignante-chercheuse à l'Université de Rouen (France) et à la Rouen Business School. Titulaire d'un doctorat d'État en Sciences de Gestion, ses travaux portent sur les problématiques de consommation des enfants et des jeunes. Dans le cadre de ses recherches, elle développe une démarche ethnographique appliquée au marketing jeune.

L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France

Baptiste Cléret, Maître de conférences

Université de Rouen

Résumé

Initialement fondée sur des perspectives quantitativistes, la recherche en sciences de gestion compte un nombre croissant de démarches qualitatives, dont le fondement réside davantage dans la compréhension d'un phénomène que dans son explication. Parmi l'éventail de protocoles qualitatifs à disposition des chercheurs, l'ethnographie représente un outil pertinent tant dans une perspective de collecte que d'analyse des données. L'objectif de cet article est de proposer une présentation de la démarche ethnographique et de sa pertinence en sciences de gestion, plus particulièrement en marketing. À partir d'une recherche sur le mouvement rap français, cet article s'articule autour, d'une part, d'une présentation de l'ethnographie, de ses fondements et de ses principes, et, d'autre part, de son application dans le cadre d'une recherche en comportement du consommateur.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, THÉORIES CULTURELLES DE LA CONSOMMATION, ÉTUDES QUALITATIVES, MARKETING

Introduction

La complexité de nos sociétés contemporaines et des comportements de consommation en particulier, à l'heure de la mondialisation et de la numérisation des pratiques, amène les chercheurs en sciences de gestion à s'interroger sur les méthodes à employer afin d'appréhender des phénomènes. Parmi l'ensemble d'outils à disposition des chercheurs, l'ethnographie apparaît de plus en plus comme une démarche d'investigation pertinente pour saisir de façon fine les pratiques de consommation et le contexte socioculturel dans lequel celles-ci naissent, se diffusent et se transforment.

Définie le plus souvent comme une méthode d'investigation permettant de réaliser la « description dense » (Geertz, 1973, p. 27) d'un fait social, l'ethnographie est apparue au sein des sciences humaines comme une démarche

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 50-77.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

pertinente et capable d'apporter des éléments de compréhension des sociétés, des cultures et des activités humaines. Initialement utilisée pour décrire des cultures éloignées, l'ethnographie est devenue, au milieu du XX^e siècle, une méthode d'investigation pertinente pour étudier des populations ou des communautés urbanisées. Les sciences de gestion, et particulièrement le marketing, ont intégré, par la suite, cette approche dans l'éventail méthodologique disponible à toute démarche qualitative afin d'appréhender des comportements de consommation en constante évolution.

Ainsi, cet article présente, dans un premier temps, les fondements de l'ethnographie, de la compréhension de sociétés dites primitives à l'appréhension de dynamiques consommatoires. Nous exposons les principes fondamentaux de la démarche ethnographique ainsi que la place et le rôle du chercheur dans cette méthode d'investigation. Puis, dans un second temps, afin de proposer une illustration concrète de cet outil, nous analysons la mise en place de l'ethnographie dans le cadre d'une recherche en comportement du consommateur centrée sur une compréhension contextualisée des comportements de consommation culturelle des jeunes au sein du mouvement rap français.

Des sociétés lointaines aux cultures de consommation : itinéraire et fondements de l'ethnographie

Apparu à la fin du XVIII^e siècle, le terme *ethnographie*, du grec *ethnos* (« groupe, peuple ») symbolise, à l'origine, le classement des langues (Copans, 1996). C'est au cours du XIX^e siècle que l'ethnographie prend son sens commun, c'est-à-dire « la description des faits » (Copans, 1996, p. 9).

La particularité de l'ethnographie réside dans son caractère visuel. À ce titre, Laplantine (2006) précise que « l'ethnographie est d'abord une activité visuelle ou, comme le disait Marcel Duchamp de la peinture, une activité "rétinienne" » (p. 9). Cette particularité visuelle de la méthode ethnographique vient notamment des travaux de Malinowski (1963, 1985), imposant l'observation directe de la « vie réelle » (Malinowski, 1963, p. 74) comme un des principes fondateurs de toute recherche ethnographique. Dans les années 1970, Clifford Geertz conçoit l'ethnographie comme une technique permettant de lire la culture comme un texte (Geertz, 1998), une méthode d'enquête basée sur la compréhension d'un corps étranger au chercheur (Mauss, 1926) que ce dernier tente de déchiffrer afin d'en faire ressortir l'essence.

Itinéraire de la démarche ethnographique

Ainsi, l'ethnographie représente une méthode permettant de rendre compte de faits sociaux en mettant en place une « étude complète des phénomènes, et non

pas à une recherche du sensationnel, de l'original, encore moins de l'amusant et du bizarre » (Malinowski, 1963, p. 68). C'est en ce sens que l'ethnographie a été investie pour comprendre des cultures éloignées, puis des phénomènes de consommation.

Ethnographie, ethnologie et anthropologie : étude de l'homme dans son milieu naturel

Afin de comprendre l'essence même de l'ethnographie, il convient de distinguer cette dernière de deux termes voisins et interreliés : *ethnologie* et *anthropologie*.

L'ethnologie symbolise « la science qui reconstitue l'histoire des peuples » (Copans, 1996, p. 8), une analyse ou une interprétation de la description ethnographique. Malinowski (1963) la distingue également de l'ethnographie, employant « le terme ethnographie pour les résultats empiriques et descriptifs de la science de l'Homme, et le mot ethnologie pour les théories spéculatives et comparatives » (p. 65). Dès lors, d'après ces deux auteurs, l'ethnographie représente une méthode permettant de rendre compte de faits sociaux alors que l'ethnologie incarne davantage l'analyse de celle-ci. Au centre de ces deux concepts, l'anthropologie représente différentes disciplines en tant qu'« étude de l'homme tout entier » (Laplantine, 2006, p. 9) ou de « science sociale et culturelle générale de l'homme » (Copans, 1996, p. 8). L'anthropologie s'intéresse donc aux activités de l'homme « dans toutes les sociétés, sous toutes les latitudes, dans tous ses états et à toutes les époques » (Laplantine, 2006, p. 9). En d'autres termes, l'ethnographie représente une méthode d'investigation dont la finalité est de proposer un « tableau descriptif » de la dimension culturelle d'un groupe social, dont l'analyse mettra à jour les fondements.

C'est dans cette première appréhension de l'ethnographie que des auteurs tels que Mauss (1926), Malinowski (1963) ou Geertz (1973) ont tenté de saisir l'essence de cultures et de sociétés éloignées. L'École de Chicago, puis le courant des *Cultural Studies*, prolongeront la réflexion ethnographique en employant cet outil dans des contextes urbains.

Naissance d'une ethnographie urbaine : de Chicago à Birmingham

Si l'ethnologie a d'abord été appliquée à la compréhension des sociétés dites primitives, elle a ensuite été pratiquée dans des cadres contemporains et urbains dont l'École de Chicago fut pionnière¹. Afin d'enrichir sa description d'éléments signifiants, l'École de Chicago puise notamment son inspiration dans le courant de l'interactionnisme symbolique, développé par Georges Herbert Mead à la fin du XIX^e siècle, dont l'objectif est de souligner « la nature symbolique de la vie sociale » (Coulon, 1992, p. 14). En développant une

approche centrée sur l'étude de communautés, les chercheurs de l'École de Chicago ont construit des cartographies ethnographiques des territoires culturels et sociaux des villes au sein de leurs diverses populations (Blackman, 2005), en développant les prémisses d'une théorie sous-culturelle grandement enrichie par le courant des *Cultural Studies*.

En Grande Bretagne, les chercheurs de Birmingham, berceau du courant des *Cultural Studies*, s'inscrivent dans les travaux de l'École de Chicago en entreprenant, notamment, des investigations ethnographiques de groupements juvéniles (Encadré 1).

Ethnographie et marketing : compréhension contextualisée des comportements de consommation

Lors de son expansion et de son développement, le marketing s'est régulièrement tourné vers les méthodes et les théories des sciences sociales afin de comprendre et d'expliquer davantage les comportements de consommation des individus. Afin de rendre compte de ces pratiques de plus en plus diffuses et complexes (Dion, 2008), les chercheurs en marketing ont trouvé dans les méthodes qualitatives des outils adaptés. Parmi celles-ci, la méthode ethnographique apparaît comme une perspective méthodologique pertinente permettant de comprendre de façon fine les dynamiques consommatoires actuelles.

L'adaptation de la méthode ethnographique à des problématiques marketing s'est faite de multiples façons à partir de phénomènes tels que l'étude de communautés de consommation (Kates, 2002; Schouten & McAlexander, 1995), des dimensions ethniques de la consommation (Peñaloza, 1994), des comportements en points de vente (Badot, 2005; Peñaloza, 1999) ou des dynamiques consommatoires juvéniles (Ezan, 2009; Kjelgaard & Askegaard, 2006; Ritson & Elliot, 1999).

Ces diverses applications illustrent le recours croissant aux méthodes qualitatives, particulièrement aux approches ethnographiques, dont la *Consumer Behavior Odyssey* de Belk, Wallendorf et Sherry (Belk, 1987; Belk et al., 1989) incarne le symbole d'un tournant interprétatif dans les dispositions méthodologiques de recherche en comportement de consommation. Depuis une dizaine d'années, ces travaux portant un regard ethnographique et socioculturel sur la consommation contemporaine et partageant la même volonté de mettre à jour les « aspects socioculturels, expérientiels, symboliques et idéologiques de la consommation » (Arnould & Thompson, 2005, p. 868) se regroupent au sein du courant de recherche de la *Consumer Culture Theory* (Arnould & Thompson, 2005).

Au carrefour de disciplines diverses telles que la philosophie, la sociologie ou l'ethnologie, le courant des *Cultural Studies* a adapté les méthodes ethnographiques développées par l'École de Chicago pour tenter de comprendre la formation de groupements juvéniles appelés « sous-cultures ». Des ouvrages tels que *Resistance through rituals* (Hall & Jefferson, 1976) ou *Subculture : the meaning of style* (Hebdige, 1979) ont contribué à asseoir la démarche ethnographique anglo-saxonne. D'un point de vue méthodologique, Phil Cohen (1972) argue que la compréhension de ces sous-cultures à partir d'une approche ethnographique passe nécessairement par trois niveaux d'analyse :

- Une analyse historique qui isole la problématique spécifique d'un groupe social particulier, « d'une fraction de classe », distinct des autres;
- Une analyse sémiotique ou structurelle de sous-systèmes représentant la manière dont ils sont articulés et les transformations réelles que ces sous-systèmes subissent d'un moment structurel à un autre;
- Une analyse phénoménologique de la façon dont la sous-culture est vécue en dehors par ceux qui sont les « porteurs » et les supports de ces sous-cultures.

Encadré 1. *Cultural studies* et ethnographie : étude des sous-cultures juvéniles.

Appliquée au marketing, l'ethnographie peut être considérée comme « une perspective théorique qui met l'accent sur le concept de culture et sa relation avec le comportement observé, et le principal outil analytique pour classer et expliquer les dynamiques consommatoires » (Mariampolsky, 2006, p. 6). Cet auteur ajoute à cette première appréhension de l'ethnographie une deuxième définition dans laquelle l'ethnographie est à la fois l'outil méthodologique et l'analyse des données récoltées. Cette compréhension relativement plurielle de l'outil ethnographique a donné lieu à de multiples adaptations de cet outil en marketing (Encadré 2).

Qu'elle soit vue comme une méthode descriptive ou comme le résultat de celle-ci, l'ethnographie se caractérise par des principes fondateurs lui permettant à la fois de se distinguer d'autres outils de recherche, mais également d'asseoir une certaine rigueur scientifique.

Afin de transposer l'outil ethnographique à des problématiques marketing, certains auteurs ont proposé des perspectives méthodologiques spécifiques sur la base de la logique ethnographique. En France, l'application de l'approche ethnographique aux recherches en marketing s'est faite à partir des travaux de Badot, Carrier, Cova, Desjeux et Filser (2009), en proposant le concept d'ethnomarketing comme démarche anthropologique de la consommation et en se basant sur une posture « d'induction cadrée » (Badot et al., 2009, p. 100).

Par ailleurs, afin d'adapter la démarche ethnographique à la prédominance du média Internet dans la sphère consummatrice contemporaine, Kozinets (1997, 2002) a développé l'outil netnographique, conçu comme une méthode ethnographique appliquée à Internet⁷.

Enfin, des chercheurs en marketing ont également proposé une adaptation de l'outil ethnographique à l'émergence de relations et de conditions de marchés globalisés (Abélès, 2008; Appadurai, 1990), à partir de l'ethnographie multi-sites (Hannerz, 2003; Marcus, 1995). Dans cette perspective, l'ethnographie a pour objectif « à travers l'étude de multiples sites locaux, d'étendre la portée de l'ethnographie en incluant non seulement la vie des individus mais aussi les associations et les connexions entre les sites qui composent le système » (Kjelgaard, Faurholt Csaba, & Ger, 2006, p. 525).

Encadré 2. Adaptations de l'ethnographie aux évolutions consummatrices.

Principes ethnographiques : le chercheur comme partie prenante

La démarche ethnographique a pour particularité de se baser sur une participation importante du chercheur dans le phénomène étudié. Que son immersion soit partielle ou complète, le chercheur-ethnographe ne peut être détaché de son objet d'étude. La subjectivité est alors partie intégrante de toute ethnographie. Après avoir présenté les principes fondateurs de l'ethnographie en général et leur application au marketing en particulier, la partie suivante abordera la place du chercheur dans la démarche ethnographique ainsi que les dispositions à prendre pour que son immersion personnelle enrichisse son investigation.

Fondements méthodologiques de l'ethnographie

Comme il a été précisé précédemment, l'ethnographie a pour but de lire une culture comme un texte (Geertz, 1973) afin de comprendre un corps étranger au chercheur (Mauss, 1926). Cette compréhension passe indubitablement par le respect de certains principes dont l'immersion personnelle de l'ethnographe incarne le cœur.

Poursuivant dans ce sens, Malinowski (1963) précise que l'ethnologue doit prendre en considération trois approches s'il veut atteindre ses objectifs :

- « L'organisation de la tribu ainsi que l'anatomie de sa culture doivent être fixées sous forme de canevas clairs et précis » (Malinowski, 1963, p. 81). Une des premières missions de toute approche ethnographique est donc de décrire, le plus précisément possible, la structuration du phénomène étudié;
- « [L]es impondérables de la vie authentique et le type de comportement doivent être insérés. Il convient de recueillir ces éléments par des observations minutieuses, détaillées, sous forme d'une espèce de journal ethnographique, rendues possibles par un contact étroit avec l'existence indigène »³ (Malinowski, 1963, p. 81);
- « [U]ne collection de rapports ethnographiques, récits caractéristiques, expressions typiques, faits folkloriques et formules magiques, doit former un corpus *inscriptionum* servant de témoignage sur la mentalité indigène » (Malinowski, 1963, p. 81). La constitution d'un corpus de données multiples et variées est donc nécessaire à la description du phénomène étudié.

Si Mauss (1926) et Malinowski (1963) ont été les premiers à proposer un protocole précis de la démarche ethnographique dans lequel l'observation et la participation du chercheur représentent les piliers, Van Maanen (1979) a milité en faveur d'une ethnographie organisationnelle. Pour ce faire, Van Maanen (1979), illustrant son propos à l'aide d'une étude sur la police, précise que tout chercheur pratiquant l'ethnographie doit être en mesure de distinguer les concepts de premier ordre (représentant les faits) et les concepts de second ordre (désignant l'interprétation du chercheur et les théories mobilisées afin d'organiser et d'expliquer les faits). On retrouve ici la distinction entre le récit descriptif des faits observés et l'analyse mise en place par le chercheur pour saisir le sens de ces faits.

Appliquée au marketing et à la recherche sur le comportement du consommateur, Arnould et Wallendorf (1994) proposent le terme d'*ethnographie orientée marché* défini comme « une approche ethnographique centrée sur les comportements des individus constituant un marché pour un bien ou un service » (p. 484). L'ethnographie permet alors de se démarquer de la perspective cognitiviste en comprenant les actions individuelles à travers les motifs sociaux et culturels et en prenant en compte les contextes sociaux dans lesquels ces actions se réalisent (Ritson & Elliot, 1999). Afin d'appliquer la démarche ethnographique dans un contexte de marché, Arnould et Wallendorf (1994) distinguent quatre caractéristiques qui différencient une recherche

ethnographique d'une autre, mais qui assoient également la légitimité et la scientificité de cette démarche :

- La collecte de données dans leur cadre naturel;
- La participation expérientielle longue de la part du chercheur, notamment à partir d'observations participantes;
- Les interprétations issues du travail ethnographique doivent être crédibles aux yeux des personnes étudiées et de l'audience;
- L'ethnographie suppose un recours à des sources de données qui sont multiples et un intérêt porté à d'autres domaines de recherche en sciences sociales afin de générer des perspectives variées sur les comportements et le contexte.

Ainsi, l'ethnographie se différencie des autres outils qualitatifs par une mise en exergue de la nécessaire participation, voire l'immersion, du chercheur dans le phénomène qu'il cherche à comprendre. Cette spécificité ethnographique pose la question, d'une part, de l'entrée du chercheur dans l'univers socioculturel qu'il tente de saisir, mais également, d'autre part, des biais et de la valeur ajoutée que cette participation personnelle engendre.

La place du chercheur dans la démarche ethnographique : entre richesse scientifique et contamination

Le chercheur est donc partie intégrante de toute recherche ethnographique. Comme le soulignent Arnould et Wallendorf (1994, p. 485), « la recherche ethnographique implique la participation expérientielle étendue de la part du chercheur dans un contexte culturel spécifique ». Le chercheur a pour objectif de comprendre ce qu'il étudie en s'y investissant personnellement. Lorsque le chercheur a identifié le groupe social, la (sous-)culture ou le territoire qu'il souhaite étudier, il se prépare à s'immerger, de façon plus ou moins profonde, dans le quotidien des individus qui y vivent, tel un plongeur s'appêtant à découvrir des fonds marins (Encadré 3).

« Le jeune ethnographe qui part sur le terrain doit savoir ce qu'il sait déjà, afin d'amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore », nous dit Mauss (1926, p. 6). Il doit ainsi être en éveil constant afin d'affiner sa perception de l'objet d'étude et de faire émerger des éléments de compréhension en lien avec sa ou ses questions de recherche.

L'entrée sur le terrain est une phase délicate pour tout chercheur souhaitant entreprendre une démarche ethnographique. Son statut de chercheur

L'immersion de l'ethnographe dans un phénomène qui lui est inconnu peut être comparée à un plongeur se préparant à découvrir de nouveaux trésors dans le fond des océans. À l'image du plongeur qui vérifie les coordonnées de sa zone de plongée sur une carte, l'ethnographe délimite son champ d'études. Quand le plongeur contrôle ses bouteilles, vérifie son masque et son altimètre, l'ethnographe examine son matériel de recherche (carnet de note, appareil photo, dictaphone), planifie et choisit ses outils de collecte de données. La phase de préparation terminée, le plongeur et l'ethnographe peuvent prendre part à l'exercice qui leur incombe, soit s'immerger dans un environnement presque inconnu afin de saisir ce qui en est le cœur et l'essence.

Encadré 3. L'immersion ethnographique du chercheur : la métaphore du plongeur.

ou « d'étranger » au groupe ou au phénomène étudié peut se traduire en une forme de réticence, de la part des individus, à voir arriver une personne extérieure. Pour légitimer cette entrée, certaines recherches, à l'image de celle de Whyte (1955) sur la structure sociale d'un quartier italo-américain, ont recours à un interlocuteur privilégié qui joue le rôle de « parrain ». En rencontrant Doc, chef charismatique de la bande des Nortons, Whyte bénéficiait d'une certaine légitimité (en construction) lui permettant d'être accepté plus aisément par les autres membres de la bande et lui facilitant, par conséquent, le recueil de données.

Adler et Adler (1987), qui ont consacré un ouvrage au rôle du chercheur dans sa recherche, estiment que celui-ci doit prendre en considération ses propres émotions et expériences comme des variables centrales du processus d'analyse, soumettre les résultats de la recherche aux interviewés et s'inscrire dans un des trois niveaux de participation :

- L'observation participante périphérique. Le chercheur participe suffisamment au phénomène étudié pour être considéré comme un membre à part entière, sans incarner un rôle important au sein de celui-ci;
- L'observation participante active. Grâce à son implication personnelle, le chercheur tente de jouer un rôle important au sein du phénomène étudié, lui permettant de participer aux activités du groupe;
- L'observation participante complète. Le chercheur devient un membre investi de par son appartenance préalable au phénomène étudié ou par une conversion progressive lors de son immersion.

Si elle permet d'accéder aux données « les plus profondes » et les plus riches d'un phénomène, l'implication personnelle, et de fait affective, peut avoir comme inconvénient de limiter la prise de recul du chercheur vis-à-vis de son objet d'étude. Lapassade (1991) s'interroge d'ailleurs sur ce rapport entre implication et distanciation :

Comment faire à la fois la part de l'implication dans la vie d'un groupe et d'une institution et la part de recul nécessaire, dit-on, si l'on veut rester un *chercheur*? Comment éviter de devenir soi-même un *indigène*? (Lapassade, 1991, p. 33).

L'implication personnelle et affective du chercheur étant une condition nécessaire à toute recherche interprétative, la neutralité vis-à-vis du phénomène devient dénuée de sens. Cependant, le chercheur doit être conscient et gérer les risques qu'engendre cet investissement affectif.

Mitchell (1993, cité par Thiétart, 1999, p. 250) expose le « paradoxe de l'intimité ». L'intimité développée par le chercheur avec les acteurs lui ouvre les portes d'informations jusqu'ici inaccessibles. En revanche, cette intimité peut engendrer une prise de position du chercheur vis-à-vis des interviewés qui le limitera dans sa prise de recul et sa vision critique. Ce paradoxe de l'intimité doit être réfléchi par le chercheur en fonction de deux dimensions : la connaissance du terrain et l'implication affective du chercheur. De ces deux dimensions découle une typologie du rôle du chercheur au sein de son étude (Figure 1).

Bien que chaque profil de chercheur contienne des avantages et des contraintes, il apparaît, comme le souligne Mitchell (1993), que la position de l'allié avisé et compatissant constitue le rôle le plus riche. Cette position de l'allié avisé et compatissant a été l'objectif de cette démarche de recherche, concrétisé par une connaissance et un investissement croissant à partir de lectures, d'écoutes et d'échanges.

Au-delà de ce paradoxe de l'intimité, le chercheur fait également face à trois phénomènes de « contamination » des sources primaires (Mitchell, 1993) :

- Une contamination intragroupe. La participation régulière du chercheur devient un sujet de discussion entre les participants. L'introduction du chercheur par le parrain peut être perçue comme l'arrivée d'un « espion » au service du parrain. Les discours des participants pourront alors être « contaminés » par cette suspicion;

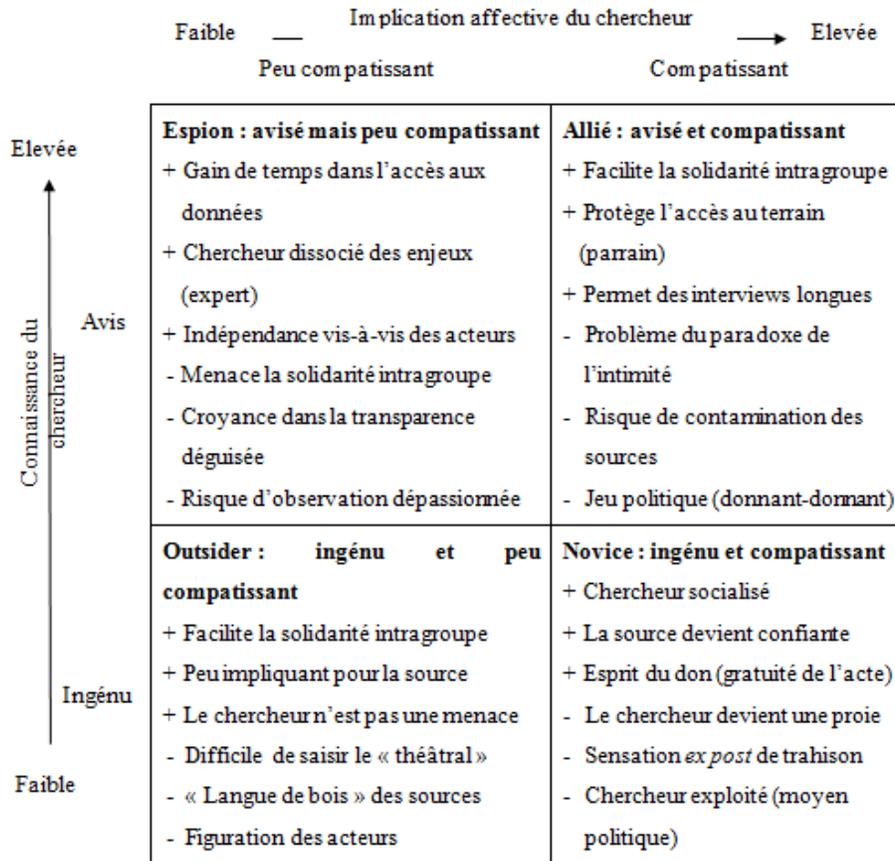


Figure 1. Perception du chercheur en fonction de son implication affective et de sa connaissance du terrain, inspirée de Mitchell (1993, cité par Thiétart, 1999, p. 250).

- Une contamination entre le chercheur et la population interviewée. Dans le cas où l'introduction du chercheur dans le groupe étudié s'est effectuée par l'intermédiaire d'un parrain, ce dernier peut jouir d'une influence, consciente ou inconsciente, sur le processus de recherche qu'il estime légitime en raison de son statut d'intermédiaire;
- Une contamination entre les sources primaires et les sources secondaires. Les participants peuvent influencer les données mises à disposition du

chercheur en ne lui communiquant qu'une partie des données disponibles afin de « modeler » une situation qui peut être différente dans la réalité.

Bien que Mitchell (1993) mette en avant des facteurs de contamination, il ne propose pas de pistes afin d'en réduire les effets. Pourtant, ces questionnements liés à la position du chercheur sont fréquents, voire indispensables, animent constamment le travail du chercheur sur le terrain et influencent ce qui en ressort. La pluralité des outils de collecte et des sources de données, la tenue d'un journal de bord ainsi qu'une analyse interchercheurs, permettent d'atténuer ces phénomènes de contamination et de réduire l'impact de l'immersion émotionnelle du chercheur-ethnographe sur les résultats de sa recherche.

Ainsi, l'ethnographie apparaît comme un outil riche pour saisir la complexité des comportements contemporains de consommation mais également des problématiques de gestion plus large. Afin de rendre compte de la pertinence de l'outil ethnographique, la deuxième partie de cet article se base sur la présentation d'une recherche marketing centrée sur la compréhension de la consommation culturelle des jeunes au sein du mouvement rap français.

Application de l'ethnographie : compréhension de la consommation culturelle au sein du mouvement rap en France

La description de l'ethnographie qui compose cette deuxième partie est issue d'un travail doctoral soutenu en décembre 2011. S'inscrivant dans le champ de la *Consumer Culture Theory* (Arnould & Thompson, 2005), et plus précisément dans une contextualisation du contexte (Askegaard & Trolle-Linnet, 2011), l'objectif initial était de comprendre les dynamiques consommatoires culturelles des jeunes au sein de mouvements culturels contemporains. Pour ce faire, cette recherche s'est proposée d'appréhender les pratiques de consommation à partir d'une lecture à un triple niveau : le jeune consommateur, le mouvement rap et l'environnement socioculturel. Cette recherche s'est alors articulée autour de différentes questions : quelles sont les pratiques et représentations des jeunes au sein de ces mouvements? Comment s'organisent ces pratiques? Comment se forment-elles? Quelles relations d'influence existe-t-il entre le jeune et l'environnement proche (mouvement culturel) et global (socioculturel)? Comment ces pratiques évoluent-elles? Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, le choix s'est porté sur une approche ethnographique du mouvement rap en France qui s'est échelonnée sur une période de deux ans (Encadré 4).

Originaire des quartiers défavorisés de New York, le rap, courant musical appartenant à la culture hip-hop, arrive en France au début des années 1980 par l'intermédiaire de voyageurs ayant rapporté de la musique du Bronx, puis par la voie de radios associatives et indépendantes. Après une première période durant laquelle les amateurs et les artistes rap représentent une communauté restreinte et peu connue, le rap, et plus largement le hip-hop, devient rapidement le courant culturel et artistique des quartiers de banlieues parisiennes, avant de gagner les grandes villes de province et de s'inscrire durablement dans le panorama culturel français. À son ascension médiatique et populaire s'ajoute alors une dimension marchande, alimentée par l'intérêt croissant des maisons de disques et d'entreprises culturelles, propulsant le rap en tête des ventes au début des années 1990.

Encadré 4. Le rap en France comme terrain ethnographique : bref rappel historique.

L'ethnographie du mouvement rap en France s'est faite selon les principes édictés par Arnould et Wallendorf (1994), à savoir l'immersion longue et personnelle du chercheur et la pluralité des méthodes de recueil de données (Annexe 1). Afin d'atténuer les facteurs de contamination édictés par Mitchell (1993), cette approche ethnographique s'est composée de plusieurs outils de collecte, de sources diverses de données et d'un journal de bord tenu quotidiennement.

Il convient maintenant de présenter, d'une part, les méthodes de collecte mobilisées ainsi que la démarche analytique retenue, puis, d'autre part, d'exposer les résultats ressortis de cette étude ethnographique.

Saisir la complexité du mouvement rap : emploi d'outils pluriels de collecte de données

Le choix d'une approche ethnographique a eu pour conséquence la mobilisation de plusieurs méthodes de collecte de données afin de « plonger » dans l'univers du rap. Au-delà des outils classiques présentés précédemment, l'avènement de la prédominance du média Internet nous a amené à employer la méthode ethnographique. L'intégralité des outils de collecte de données et de la période de collecte est présentée en annexe (Annexes 2 et 3).

Observer pour mieux comprendre : lecture du rap en France

L'observation favorise l'interaction avec les répondants, la compréhension du terrain dans son milieu naturel ainsi que la collecte de données riches et diversifiées (écrites, sonores, visuelles, etc.). Bien que notre étude porte essentiellement sur le rap français, celui-ci reste fortement lié à la mouvance

hip-hop dont il incarne une des disciplines artistiques⁴. Si la majeure partie des observations concerne directement le rap, des phases d'observation ont été sélectionnées dans un spectre plus large afin de préserver le contexte culturel dans lequel il a émergé.

Ainsi, l'appréhension du mouvement rap, des pratiques qui les composent, ainsi que de la structure et de l'évolution qui le caractérisent, s'est effectuée à partir de trois techniques d'observation :

- L'observation participante. L'étude du mouvement s'est réalisée à partir de séquences d'observation participante espacées dans le temps dans lesquelles le chercheur était, pour un temps, acteur direct lors d'émissions de radio ou de conférences portant sur le rap ou le hip-hop. Ces phases ont permis de confronter l'interprétation naissante du chercheur avec des membres du mouvement rap. Le chercheur, ici, est alors dans une observation participante périphérique (Adler & Adler, 1987).
- L'observation non participante. Ces phases se sont déroulées lors d'événements divers tels que des concerts de rap, des expositions liées au graffiti ou à la culture urbaine, des conférences en lien avec l'univers musical ou rapologique ainsi qu'à des festivals.
- L'observation mécanique. Outil complémentaire aux deux types d'observation précédents, l'observation mécanique consiste à recueillir des données visuelles, écrites ou sonores permettant d'enrichir l'analyse. À cette fin, l'ethnographie du mouvement rap s'est effectuée à travers la collecte de données et d'objets divers (vidéos, encarts [*flyers*], chansons, cadeaux Internet [*goodies*]) en vue d'affiner la compréhension du phénomène. On retrouve alors la volonté de Malinowski (1963) de penser l'ethnographie comme le récit minutieux de la culture étudiée.

L'entretien comme moyen de saisir la perspective émiq

La compréhension du mouvement rap s'est aussi réalisée en sollicitant différents acteurs et jeunes membres intervenant et jouant un rôle plus ou moins important dans la vie et le développement de ce mouvement. Leurs regards de membres investis ont fourni des informations précieuses dans la constitution d'une analyse globale du rap et des jeunes qui s'y rattachent. Les personnes interrogées constituaient des informateurs susceptibles de fournir des données multiples. Nous avons considéré ces personnes de deux façons :

- Comme membre du mouvement rap. L'objectif était ici de retracer l'histoire personnelle de l'acteur ou du jeune ainsi que les facteurs qui l'ont conduit à « entrer » dans ce mouvement culturel.

- Comme expert du mouvement rap. La personne interrogée incarnait un membre avisé du mouvement et apportait un regard expert sur sa structuration et son évolution. L'analyse était réalisée de concert avec les procédures de collecte. Les premiers résultats ressortis étaient alors régulièrement soumis à l'avis de ces interlocuteurs privilégiés.

Les entretiens ont ainsi été réalisés auprès de professionnels du secteur musical, d'acteurs médiatiques de la scène rap, d'artistes et de jeunes amateurs de rap.

Les prises de contact avec les personnes interrogées se sont effectuées à partir de rencontres lors des séquences d'observation, de conseils donnés par des interlocuteurs et par mail.

Netnographie : appréhension de la partie numérique et virtuelle du rap

Bien que le rap soit apparu alors qu'Internet n'était qu'à ses balbutiements, force est de constater que le rap français, et les membres qui en font partie, se sont appropriés ce nouveau média pour communiquer, diffuser et échanger. L'approche netnographique a donc eu pour objectif de saisir cette dimension virtuelle du mouvement.

Pour ce faire, une étude prolongée de différents sites Internet a été entreprise. La recherche par mots clés sur des moteurs de recherche, ainsi que des informations recueillies à l'aide d'autres outils, ont facilité la reconnaissance des sites et forums de discussion importants de la scène rap. Leur sélection s'est effectuée selon les critères édictés par la littérature (Kozinets, 2002). Quatre sites ont été intégrés de façon durable dans l'approche netnographique, mais d'autres sites Internet ont été consultés à plusieurs reprises sans avoir fait l'objet d'une analyse continue. Outre le suivi régulier de ces places virtuelles, l'approche netnographique a également été entreprise à partir d'informations recueillies et de discussions menées via le réseau social Facebook.

L'immersion personnelle du chercheur s'est traduite par la pratique régulière, voire quotidienne, d'activités en lien avec le mouvement rap comme l'écoute régulière de musique (plateforme numérique, achats de CD, etc.), la lecture d'ouvrages et de magazines dédiés au rap ou à la mouvance hip-hop, et la participation à des concerts et à des festivals. À mi-chemin entre une perspective introspective émotionnelle et une nécessaire dimension réflexive, cette immersion s'est traduite par la prise de notes constantes de sentiments, remarques, idées et émotions dans un journal de bord.

Ces divers outils de recueil de données ont permis la constitution d'un corpus de données riche et diversifié qui a fait l'objet d'un double processus analytique :

- Une analyse de contenu thématique a été effectuée de façon manuelle et à l'aide du logiciel NVivo afin de mettre en lumière des catégories et des métacatégories d'une part, et de comprendre les pratiques, la structuration du mouvement et les interactions entre les différents niveaux d'observation (entre le jeune, le mouvement et l'environnement socioculturel) d'autre part;
- Une analyse chronologique afin de retracer l'histoire à la fois des jeunes membres, du mouvement rap et des relations d'influences entre eux. Cette analyse diachronique a permis la réalisation de récits retraçant, à un niveau microsocial, le parcours des jeunes interrogés et, à un niveau macrosocial, la place du mouvement rap dans l'environnement culturel et sociétal français.

Le dernier développement de cette partie consacrée à l'application de l'ethnographie à la compréhension des dynamiques consommatoires au sein du rap français s'articule autour des résultats ressortis de cette investigation.

De la consommation du jeune membre à la place du rap dans le paysage culturel : présentation des résultats de l'ethnographie du rap

L'ethnographie du mouvement rap en France et le récit descriptif qui en est le fruit ont mis à jour des thèmes permettant d'apporter des éléments de compréhension aux questionnements originels de cette recherche. Les résultats de cette recherche s'articulent autour des trois pôles suivants : la consommation du jeune membre, la structuration du mouvement rap et son évolution.

Consommation du jeune : le style comme dénominateur commun des membres

Au-delà de l'importance des pairs dans l'entrée et la participation progressive au mouvement, il ressort de cette ethnographie des dynamiques consommatoires communes, partagées par l'ensemble des membres, de façon plus ou moins intensive. Ces signes ostentatoires fédérateurs, regroupés autour d'un style, ont pour fonction de permettre au jeune de revendiquer son appartenance au mouvement ; ils peuvent être répartis en cinq formes :

- La musique. Elle incarne la toile de fond culturelle du mouvement, son porte-drapeau. La musique représente l'essence originelle du mouvement rap et la pratique permettant au jeune d'intégrer cet univers culturel;
- Le vêtement. La revendication de l'appartenance au mouvement rap passe également par un style vestimentaire, traduction concrète et

tangible de l'adhésion du jeune à ce mouvement culturel particulier (ex : baggy, basket, casquettes, etc.);

- Les marques. Dans ce désir d'ostentation et de reconnaissance, les marques incarnent également un vecteur symbolique. Le jeune construit son identité de membre du mouvement rap à partir de marques de luxe (Lacoste, Dolce Gabbana, etc.), de marques de sport (Nike, Adidas, etc.), et de marques spécifiques créées par et pour les membres du mouvement rap (Wrung, Com8, FuBu⁵, etc.);
- Le langage. L'affichage de son appartenance passe, en outre, par des pratiques langagières particulières, articulées autour d'un argot spécifique au mouvement rap (ex : le verlan), mais également d'expressions inspirées de l'environnement numérique;
- Les rituels. Enfin, les rituels participent également au sentiment commun des membres d'appartenir au mouvement rap. Il apparaît que ces rituels sont à la fois individuels (pratique quotidienne du jeune membre comme l'écoute de musiques, l'habillement) et collectifs (concerts, moments d'écoutes collectives).

Influences réciproques entre les jeunes membres et leur environnement

À une échelle plus large, on observe que les jeunes membres du mouvement rap entretiennent des relations d'influences réciproques avec l'environnement dans lequel ils négocient et partagent leurs comportements de consommation :

- À un niveau local. Au sein de contextes proches et de territoires locaux, les jeunes membres du mouvement nourrissent des interactions réciproques. La famille, les établissements scolaires (collège, lycée), les territoires (le quartier, la ville, le département, la région) sont le théâtre de pratiques communes où les jeunes sont à la fois récepteurs et créateurs de sens;
- À un niveau global. Au-delà de cette proximité géographique, les jeunes membres du mouvement rap nourrissent des influences mutuelles au sein d'univers plus larges. À titre d'illustration, les jeunes sont à la fois récepteurs d'informations médiatiques (radio, télévision) et créateurs de contenus (réseaux sociaux, téléchargement). De même, dans l'univers marchand, les jeunes sont à la fois des consommateurs actifs et des producteurs légitimes de produits culturels (création de marques spécifiques) susceptibles de dépasser l'univers du rap.

Ces influences réciproques, qu'elles soient locales ou globales, ont contribué à l'évolution du mouvement rap en France et aux comportements de consommation qui le composent.

De l'authenticité à la banalisation : évolution du mouvement rap en France

Le dernier pan composant les résultats de cette ethnographie du rap est consacré à l'évolution du mouvement rap. Cette évolution semble se composer de trois phases principales :

- Naissance et détournement. L'apparition du mouvement rap en France et des comportements de consommation qui s'y rattachent ne sont pas le fruit d'une création *ex nihilo*, mais le résultat d'actes de détournements (artistiques, symboliques) d'éléments préexistants;
- Diffusion et dispersion. L'originalité du mouvement rap, de ses symboles et de ses produits, concourt à une diffusion du mouvement rap par l'intérêt médiatique et marchand qu'il suscite. On observe également une dispersion (géographique, sociale, sexuée et générationnelle) sortant les éléments structurant du mouvement rap de leur contexte originel (quartiers populaires de Paris et Marseille, masculin);
- Récupération et banalisation. Cette croissance du mouvement rap et des comportements de consommation liés à ce mouvement provoque une récupération commerciale et publicitaire ayant pour conséquence de banaliser le mouvement rap et d'en faire un univers culturel supplémentaire dans le paysage culturel français.

Les résultats de cette approche ethnographique, présentés ici à partir de trois principales catégories, ont été par la suite confrontés à la littérature en comportement du consommateur afin d'apporter des éléments nouveaux dans la compréhension de la consommation culturelle du jeune et de proposer des perspectives managériales pertinentes à des organisations susceptibles de s'intéresser aux jeunes ou à des univers culturels émergents.

Ces résultats, certes synthétiques, démontrent l'intérêt de l'ethnographie dans le cadre de réflexions portant sur les comportements de consommation à partir d'une prise en compte du consommateur, mais également du contexte dans lequel il agit, partage et s'inspire. Ils ont de plus permis de proposer des implications managériales à destination de différents acteurs, comme la nécessité, pour les artistes, de proposer, au-delà de la musique, un univers plus large, source de revenus supplémentaires. Cette étude émet également des remarques à destination des entreprises et des marques désireuses de répondre aux besoins des membres de ce type de mouvement culturel, comme la recherche de légitimité et l'adaptation du territoire de marque. Enfin, l'étude longitudinale offre une lecture dynamique et prédictive des mouvements culturels, permettant ainsi aux acteurs économiques et publics d'adapter leurs propositions en fonction des stades de développement du mouvement.

Conclusion

À partir d'une exposition des dynamiques consommatoires du jeune, de la façon dont elles s'articulent et évoluent, cette ethnographie du rap et les résultats qui en ressortent ont fait ressortir des implications managériales à l'intention d'organisations (entreprises, associations) et de pouvoirs publics dont le jeune et les pratiques culturelles incarnent la cible. De ce fait, l'ethnographie apparaît comme une méthode d'investigation pertinente et riche dans le cadre de problématiques de gestion. Si cet article traite de l'approche ethnographique, de ses principes et de son intérêt dans le cadre d'une recherche en marketing en particulier, elle est aujourd'hui également une perspective méthodologique grandissante dans les sciences de gestion. En effet, un nombre croissant de travaux traite de problématiques liées aux ressources humaines (Raulet-Croset, 2003), ou plus largement de l'entreprise (Lambelet, 2003)⁶, à partir d'une investigation ethnographique. Ainsi, sa mise en place dans le cadre de problématiques organisationnelles ou consommatoires permettra, outre la mise en lumière de nouvelles pratiques ou de représentations, de consolider les approches qualitatives en général, et la démarche ethnographique en particulier.

Notes

¹ À partir d'études empiriques visant à comprendre les dimensions ethniques et collectives de communautés issues de l'immigration de Chicago puis des grandes villes des États-Unis, le courant de recherche attaché à l'École de Chicago adaptera la démarche ethnographique à un contexte social et culturel contemporain des communautés américaines.

² Selon Kozinets (2002), la mise en place d'une netnographie suppose le recours à plusieurs critères de sélection afin de choisir les sites Internet les plus pertinents (proximité avec la question de recherche, nombre de membres inscrits sur les forums et de messages publiés). À cela, nous avons ajouté la recommandation de sites par des interlocuteurs privilégiés.

³ Il convient de préciser ici que le terme *indigène*, s'il est utilisé par Malinowski afin de qualifier la population étudiée, ne l'est pas dans cette démarche de recherche. Nous l'entendons ainsi comme un qualificatif permettant de distinguer le chercheur de la population considérée.

⁴ Né dans les quartiers défavorisés de New York, le hip-hop représente une mouvance artistique plurielle, composée de différentes disciplines telles que le *breakdance* (la danse), le graffiti, le *deejaying* et le rap.

⁵ La marque FuBu est, à ce titre, un bon exemple pour illustrer la création de marques spécifiques au sein de la culture hip-hop puisqu'elle signifie « *For Us, By Us* ».

⁶ À ce titre, le *Journal des Anthropologues* publie, dès 1991, un dossier spécial intitulé « Ethnologie de l'entreprise » afin de proposer une vision théorique et empirique de l'outil ethnographique.

Références

- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris : Payot.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park : Sage.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global economy. Dans M. Featherstone (Éd.). *Global culture : nationalism, globalization and modernity* (pp. 295-310). Londres : Sage.
- Arnould, E., & Thompson, C. J. (2005). Consumer culture theory (CCT) : twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 868-882.
- Arnould, E., & Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography : interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, XXXI, 484-504.
- Askegaard, S., & Trolle-Linnet, J. (2011). Vers une épistémologie de la théorie de la culture du consommateur (CCT) : phénoménologie, structure et contexte du contexte. *Perspectives culturelles de la consommation*, 1, 1-52.
- Badot, O. (2005). Esquisse des fonctions socio-anthropologiques du commerce et de la distribution : les cas McDonald's, West Edmonton Mall et Wall Mart (Thèse de doctorat inédite). Faculté des Sciences Humaines et Sociales de La Sorbonne, Paris, France.
- Badot, O., Carrier, C., Cova, B., Desjeux, D., & Filser, M. (2009). L'ethnomarketing : un élargissement de la recherche en comportement du consommateur à l'ethnologie. *Recherche et applications en marketing*, 24(1), 93-111.
- Belk, R. W. (1987). The role of the odyssey in consumer behavior and in consumer research. *Advances in Consumer Research*, 14, 357-361.
- Belk, R. W., Wallendorf, M., & Sherry, F. Jr. (1989). The sacred and the profane in consumer behavior : theodicy on the odyssey. *Journal of Consumer Research*, 16, 1-38.
- Blackman, S. (2005). Youth subcultural theory : a critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago School to postmodernism. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 1-20.

- Cohen, P. (1972). Subcultural conflict and working class community [Document de travail dans les études culturelles]. Birmingham : Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS).
- Copans, J. (1996). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris : Nathan Université.
- Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dion, D. (2008). *À la recherche du consommateur : nouvelles techniques pour mieux comprendre le client*. Paris : Dunod.
- Ezan, P. (2009). De l'intérêt de la démarche ethnographique pour comprendre les pratiques de consommation des enfants. *Recherche et applications en marketing*, 21(4), 77-95.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York : Basic Books.
- Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6. Repéré à <http://enquete.revues.org/1443>.
- Hall, S., & Jefferson, T. (1976). *Resistance through rituals : youth subcultures in post-war Britain*. Londres : Routledge.
- Hannerz, U. (2003). Being there... and there... and there! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, 4(2), 201-216.
- Hebdige, D. (1979). *Sous-culture. Le sens du style*. Paris : Éditions La Découverte.
- Journal des Anthropologues. (1991, Mai). Dossier "Ethnologie de l'entreprise". *Association française des anthropologues*, 43-44.
- Kates, S. M. (2002). The protean quality of subcultural consumption : an ethnographic account of gays consumers. *Journal of Consumer Research*, 29(3), 383-399.
- Kjelgaard, D., & Askegaard, S. (2006). The glocalization of youth culture : the global youth segment as structures of common difference. *Journal of Consumer Research*, 33, 231-247.
- Kjeldgaard, D., Faurholt Csaba, F., & Ger, G. (2006). Grasping the global : multi-sited ethnographic market studies. Dans R. K. Belk (Éd.), *Handbook of qualitative research methods in marketing* (pp. 521-553). Cheltenham : Edward Elgar Publishing.
- Kozinets, R. V. (1997). I want to believe : a netnography of the X-Files' subculture of consumption. *Advances in Consumer Research*, 24, 470-475.

- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen : using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39, 61-72.
- Lambelet, A. (2003). Un ethnologue en entreprise : entre séduction et révélation. *Ethnographie.org*, 3. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2003/Lambelet/html>
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klyncksieck.
- Laplantine, F. (2006). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris : Le Seuil.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system : the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Mariampolsky, H. (2006). *Ethnography for marketers : a guide to consumer immersion*. London : Sage.
- Mauss, M. (1926). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Éditions Sociales.
- Mitchell, R. G. (1993). *Secrecy and fieldwork*. Newbury Park : Sage.
- Peñaloza, L. (1994). Atravesando fronteras/border crossings : a critical ethnographic study of the consumer acculturation of mexican immigrants. *Journal of Consumer Research*, 21, 32-53.
- Peñaloza, L. (1999). Just doing it. A visual ethnography of spectacular consumption behavior at Nike Town. *Consumption, Markets and Culture*, 2(4), 337-400.
- Raulet-Croset, N. (2003). La méthode ethnographique appliquée aux ressources humaines. Dans J. Allouche (Éd.), *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 878-887). Paris : Vuibert.
- Ritson, M., & Elliot, R. (1999). The social uses of advertising : an ethnographic study of adolescent advertising audiences. *Journal of Consumer Research*, 26, 260-277.
- Schouten, J. W., & McAlexander, J. H. (1995). Subcultures of consumption : an ethnography of the new bikers. *Journal of Consumer Research*, 22, 43-61.
- Thiétart, R. A. (Éd.). (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

Van Maanen, J. (1979). The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quartely*, 24(4), 539-550.

Whyte, W. F. (1955). *Street corner society : the social structure of an italian slum*. Chicago : The University of Chicago Press.

Baptiste Cléret est Maître de conférences à l'Université de Rouen et a obtenu son doctorat en Sciences de Gestion, mention Marketing, en décembre 2011. Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la Consumer Culture Theory et portent principalement sur les dynamiques consommatoires des jeunes, les pratiques artistiques et culturelles et les méthodes qualitatives.

Annexe 1

Applications des conditions d'étude ethnographique proposées par Arnould et Wallendorf (1994) au cas du mouvement rap

Caractéristiques d'une ethnographie (Arnould & Wallendorf, 1994, p. 485)	Application à l'approche ethnographique du mouvement rap en France
<i>« L'ethnographie donne la priorité à la collecte systématique de données et à l'enregistrement d'actions humaines dans leurs cadres naturels. »</i>	Observations réalisées lors d'événements liés au mouvement rap (conférences, concerts, festivals, émissions de radio etc.).
<i>« La recherche ethnographique implique une participation expérimentielle étendue de la part du chercheur, dans un contexte culturel spécifique. »</i>	L'implication personnelle du chercheur s'est traduite par une démarche introspective dans laquelle nous avons pris part à différentes activités liées au mouvement rap (écoute de musique et de radio, lecture d'ouvrages et de revues, concerts, visionnage de documentaires etc.).
<i>« L'ethnographie produit des interprétations des comportements que les personnes étudiées et l'audience trouvent crédibles. »</i>	Le contact régulier avec certains membres du mouvement rap a permis de soumettre fréquemment les avancées descriptives et interprétatives de la recherche à leurs connaissances du rap, orientant ainsi les phases de collecte ultérieures et la description du mouvement. De plus, une fois retranscrit, chaque entretien était envoyé aux personnes concernées.
<i>« L'ethnographie implique l'incorporation de sources multiples de données et une stratégie de recherche recommandée dans d'autres traditions de sciences sociales. »</i>	Méthodes de collecte multiples : étude ethnographique, observations participantes et non participantes, entretiens ethnographiques, introspection.

Annexe 2
Application des outils de collecte de données sélectionnés

Outils de collecte sélectionnés	Applications
Observations	22 phases d'observations non participantes (concerts, conférences, festivals, magasins culturels, lieux publics); 3 phases d'observations participantes (conférence, émissions de radio).
Entretiens	8 entretiens réalisés avec des jeunes membres, professionnels et artistes du mouvement rap.
Netnographie	4 sites Internet sélectionnés (222 messages étudiés et incorporés au sein du corpus de données).
Immersion personnelle du chercheur	Écoute de musique, lecture d'ouvrages et de magazines dédiés au rap, visionnage de films et de documentaires, participation à des événements dédiés (concerts, festivals).

Annexe 3
Chronologie de l'ethnographie du mouvement rap en France

Septembre 2009	30/09 : Inscription sur le site Internet Booska-p
Octobre 2009	06/10 : Inscription sur le site Internet de Skyrock 13/10 : Exposition Né dans la rue, Fondation Cartier, Paris 20/10 : Concert Oxmo Puccino, Hangar 23, Rouen 26/10 : Conférence de Christian Béthune sur les racines du Hip-hop, Canteleu
Novembre 2009	05/11 : Soirée cinéma hip-hop, cinéma UGC, Rouen 17/11 : Inscription au webzine <i>Abcdr du son</i>
Décembre 2009	07/12 : Entretien avec E., producteur indépendant, Rouen
Janvier 2010	06/01 : Observation dans 3 magasins rap à Chatelet les Halles, Paris 22/01 : Entretien avec V., rappeur, Rouen
Février 2010	10/02 : Rencontre Lydie Milhet, responsable Communication de la Fnac, Rouen 16/02 : Conférence Les publics du rap, Festival Hip Opession, Nantes 17/02 : Exposition Korsé (graffiti), Festival Hip Opession, Nantes 17/02 : Observation de lieux à graffiti, Nantes
Mars 2010	01/03 : Observation, répétition Vîrus et Dj Bachir, Louviers 09/03 : Concert de Vîrus, Lundis du Kalif, Rouen
Avril 2010	21/04 : Observation, Hip Hop Afternoon, Festival des cultures urbaines, Canteleu
Mai 2010	04/05 : Soirée concerts West Coast, Shari Vari, Rouen

Annexe 3

Chronologie de l'ethnographie du mouvement rap en France (suite)

Juin 2010	24/06 : Concert MCS et Sly Johnson, Paris Hip-hop Festival, Ivry sur Seine 28/06 : Entretien avec V., rappeur, Rouen 29/06 : Conférence Kevin Liles, Paris Hip-hop Festival, Paris
Juillet 2010	01/07 : Participation, Table ronde La diffusion du rap en France, Paris Hip-hop Festival, Paris 20/07 : Réunion avec Virus sur le développement de son projet associatif
Août 2010	09/08 : Repas avec Bachir et Virus, Rouen 19/08 : Observation sur les coins à graffitis de Rouen 20/08 : Entretien avec T, manager de MCS 27/08 : Concert Cypress Hill, Festival Rock en Seine, Paris
Octobre 2010	23/10 : Participation émission Edutainment, Radio HDR, Rouen
Novembre 2010	05/11 : Concert Showcase MCS à la Fnac, Rouen 05/11 : Concert MCS + Hocus Pocus, Notre-Dame-de-Gravenchon 10/11 : Concert de Wax Taylor + orchestre symphonique, Théâtre des Arts, Rouen
Décembre 2010	17/12 : Concert MCS, Café de la Danse, Paris
Janvier 2011	08/01 : Participation émission Edutainment, Radio HDR, Rouen 11/01 : Entretien G. C., Rédacteur en chef de <i>Rap Mag</i> , Paris 25/01 : Entretien F. M., Animateur Skyrock, Paris 26/01 : Exposition Jean-Michel Basquiat, Musée d'Arts Modernes, Paris 31/01 : Entretien M., gérant du site Les Puces de Clicli, Paris

Annexe 3

Chronologie de l'ethnographie du mouvement rap en France (suite)

Février 2011	05/02 : Observation sur les Puces de Clignancourt 18/02 : Concert de Youssoupha, Festival Hip-hop en Seine, Rouen
Avril 2011	08/04 : Concert de Pigeon John , salle 106, Rouen 19/04 : Soirée concerts Expérience rap, salle 106, Rouen 20/04 : Concert Akhenaton et Faf Larage, salle 106, Rouen
Mai 2011	06/05 : Exposition Poska Nostra, Saint-Etienne du Rouvray (76)
Juillet 2011	22/07 : Entretien F., amateur de rap, Rouen (76)
Septembre 2011	16/09 : Entretien M. amateur de rap, Rouen (76)

La mobilisation d'une perspective interactionniste pour éclairer la négociation du territoire de pratique des coachs en gestion

Sylvie Guignon, Ph.D.¹

Université Laval

Joëlle Morrissette, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Le point de vue adopté pour étudier le coaching en gestion est généralement prescriptif vis-à-vis de la pratique, posant des modèles théoriques comme référents, privilégiant une approche déductive et des méthodologies quantitatives pour mesurer ses impacts en termes de retour sur investissement, de niveau de satisfaction client. Sans nier l'importance de s'interroger sur le service rendu, il peut être réducteur d'envisager la pratique à travers des indicateurs de performance décontextualisés. Y a-t-il un intérêt à renouveler le regard posé sur l'objet pour une autre compréhension de la pratique et de ses enjeux? Cette contribution s'appuie sur une recherche doctorale (2012) qui interroge le développement du coaching dans la mosaïque des professions d'accompagnement au développement professionnel de gestionnaires. Menée selon une perspective interactionniste, elle s'est attachée à recontextualiser l'émergence de cette pratique, mettant au cœur de l'interprétation les interactions qui la coconstruisent.

Mots clés

PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE, COACHING EN GESTION, CONCEPTS SENSIBILISATEURS, NÉGOCIATION DE POINTS DE VUE, PROCESSUS D'ÉMERGENCE

Introduction

Lorsque l'on part à la découverte d'un lieu, à l'occasion d'une randonnée en montagne par exemple, on emprunte un chemin qui nous fait entrevoir petit à petit tout un paysage, complexe et changeant à chaque détour de la piste choisie. Bien souvent, il existe plusieurs sentiers que l'on peut emprunter, chacun identifié par rapport à sa spécificité, et susceptibles de conduire à des observations différentes; les points de vue choisis laissent voir des facettes

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 78-102.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

singulières du lieu en question. Certains chemins sont parcourus de nombreuses fois et deviennent des voies balisées, familières pour arpenter le lieu; mais il est toujours possible de trouver d'autres moyens de l'explorer, renouvelant l'expérience, les perspectives, la vision que l'on s'était faite de l'endroit.

Il en est de même des recherches qui sont menées au sein des disciplines. Les chercheurs qui œuvrent dans un domaine ont éprouvé des approches au fil du temps, privilégiant des méthodologies qui adressent des problématiques particulières et qui dressent un certain portrait des objets d'étude. Pour autant, il est toujours possible de renouveler le regard posé sur un sujet en sortant des sentiers battus et en proposant une approche moins familière dans le cadre d'une discipline, possiblement « classique » dans une autre.

Comme le propose l'introduction de ce numéro spécial qui invite à interroger la place croissante des approches qualitatives en sciences de la gestion, les activités professionnelles qui prennent place dans les organisations sont plus particulièrement étudiées à l'aune d'approches méthodologiques quantitatives. Cette situation peut notamment s'expliquer par la tradition de la discipline, mais aussi par la légitimation accrue du chiffre, portée notamment par le contexte de la nouvelle gestion publique (NGP) qui s'impose actuellement au Québec comme dans d'autres pays occidentaux et qui privilégie un usage instrumental de données chiffrées pour gouverner (Desrosières, 2008; Morrissette & Legendre, sous presse). Pour autant, les approches qualitatives portent en elles le potentiel de renouveler le regard posé sur un objet qui se dérobe si l'on s'en tient aux questionnements classiquement admis dans le domaine (Parissier & Audet, 2013).

C'est dans cette optique que cette contribution vise à présenter une recherche qualitative réalisée sur le coaching en gestion, soit une pratique visant l'accompagnement au développement professionnel de gestionnaires en entreprise, en empruntant à une perspective interactionniste comme envisagée dans la tradition de Chicago (Chapoulie, 2001). Il sera donc question, à travers le processus normalisé d'une recherche, de présenter en quoi opter pour une perspective interactionniste influence chaque étape de l'étude menée, amenant un regard compréhensif sur la pratique plutôt que prescriptif.

Une telle approche demande de poser une prémisse : adopter une perspective interactionniste comme posture générale de recherche conduit à inscrire l'objet dans le social, à le (re)contextualiser plutôt qu'à l'étudier de façon « aseptisée », comme on le ferait dans le cadre d'une pratique de laboratoire où on a pour habitude d'isoler ce qu'on étudie (Morrissette, 2010). L'accent est alors mis sur les interactions qui lient les acteurs à travers leurs pratiques (interactionnisme), ainsi que sur les univers de signification auxquels

ils se réfèrent (symbolique), ces significations étant elles-mêmes soumises à un processus continu d'interprétation (des définitions de la situation enracinées les unes dans les autres) (Morrisette, Guignon, & Demazière, 2011). Il s'agit donc d'adopter un point de vue qui ne considère plus seulement l'activité des coachs en ce qu'elle est et doit être rentable, mais bien comme un ensemble de conduites sociales, d'interactions qui façonnent la pratique de ces acteurs.

Ainsi, une première partie de cette contribution fait état du contexte de l'étude en se centrant sur la variété d'acteurs qui participent du monde social dans lequel s'insère le coaching de gestion. Une deuxième partie présente le cadre théorique qui guide une lecture possible de la situation et des interactions qui façonnent le coaching, avant de considérer la question qui a orienté la recherche. Une troisième partie expose le cadre méthodologique mis en œuvre, en matière d'investigation de terrain et d'approche analytique, qui a privilégié le sens que les coachs accordent à leurs activités. Une quatrième partie propose des résultats de la recherche qui illustre le rôle des interactions dans la coconstruction de la pratique du coaching.

Le cadre contextuel : une (re)contextualisation du coaching en gestion

Pour construire un objet de recherche selon une perspective interactionniste, il convient de poursuivre une démarche de (re)contextualisation (Abbott, 1999). Pour ce faire, on s'intéresse à réaliser un schéma des liens qui peuvent exister autour de l'objet d'étude pour l'appréhender dans toute sa richesse et sa complexité. À cette fin, dans ses « ficelles du métier » de chercheur, Becker (2002) propose de considérer tous les acteurs qui peuvent être impliqués, de près ou de loin, afin de donner une vie au sujet, c'est-à-dire de le réinsérer dans le réseau social qui le construit. C'est de cette manière que le coaching en gestion a été abordé dans le cadre de la recherche (Guignon, 2012), soit à partir de différents angles d'interaction, afin de rendre compte des sources d'influence qui composent le contexte social qui sert actuellement de terreau à l'émergence de cette pratique d'accompagnement au développement professionnel. Comme on le verra, c'est dans cette perspective qu'ont été examinés plusieurs points évoqués dans la suite : le contexte socio-économique qui semble avoir favorisé l'émergence de cette pratique; les particularités qui ont conduit à l'essor d'une pluralité d'offres d'intervention; la mosaïque des pratiques qui prennent en charge le développement professionnel de gestionnaires; des manières de faire qui sont privilégiées par les praticiens-coachs; l'intérêt que certains acteurs, appartenant à la communauté scientifique ou professionnelle, affichent vis-à-vis de la pratique.

Le contexte socio-économique

Accorder une importance au contexte socio-économique des années 1980-1990 qui ont vu les prémices de la pratique, c'est mettre en relief les conditions de l'émergence de cette nouvelle offre d'accompagnement au développement professionnel. À cette époque, la prépondérance de la compétition internationale, la poursuite de la performance et de la rentabilisation des ressources (y compris humaines), et la recherche d'une différenciation locale dans un contexte de mondialisation ont caractérisé le monde des entreprises (Boltanski & Chiapello, 1999; Crozier, 1994). Confrontées à une obligation de résultat de plus en plus pressante, ces dernières cherchent à développer le potentiel professionnel de leurs employés « clés » en misant bien sûr sur leur compétence et leur savoir-faire, mais plus encore sur leur adaptabilité à un environnement en perpétuel mouvement, leur capacité à renouveler des modes de gestion et à faire face à des défis insoupçonnés (Brunel, 2004). C'est donc dans ce contexte que les entreprises se tournent vers des interventions de coaching, y cherchant de nouveaux modèles de soutien à la performance.

L'évolution de la pratique

Faire le point sur l'évolution du coaching en gestion ouvre à la richesse du modèle d'affaires dans lequel se déploie la pratique, relevant la pluralité des offres qui s'est développée au fil du temps. Si les premières interventions de coaching se déroulaient dans le cadre d'une relation avec un coach externe et avaient pour cible des dirigeants d'entreprise (Hall, Otazo, & Hollenbeck, 1999), la pratique se décline aujourd'hui sous de nombreuses formes et atteint de multiples clients. On parle maintenant de coaching réalisé en externe ou en interne, d'interventions individuelles ou collectives, d'activités professionnelles ou d'outils pour gestionnaires (Frisch, 2005; Malarewicz, 2002, 2003; Sperry, 2008). De la même manière, la diversité des clients qui font appel à ces praticiens s'est accrue, par exemple des gestionnaires de tous types d'entreprises ou de services publics, de commissions et d'établissements scolaires, mais aussi des particuliers (Feldman & Lankau, 2005; Joo, 2005). Cette diversification croissante joue un rôle dans les ajustements de pratique qui ont encore lieu aujourd'hui.

La mosaïque des autres pratiques

Évoquer l'existence d'autres pratiques de soutien au développement professionnel dévoile la mosaïque de pratiques orientées vers le développement professionnel dans laquelle s'insère le coaching, amenant à considérer une combinaison de genres (Abbott, Stening, Atkins, & Grant, 2006; Paul, 2004). Il est ainsi question de mentorat, de tutorat, de conseil, de formation, par exemple, et la concomitance de pratiques souvent partiellement définies elles-

mêmes, conçues tantôt de façon distincte, tantôt de façon analogue, en opposition ou en complément, aboutit à dresser un portrait flou et contrasté d'un domaine en mutation, tel que le relèvent Audet et Couteret (2005) ou encore Feldman et Lankau (2005). Ces auteurs considèrent alors que cette indétermination des frontières entretiendrait une certaine confusion entre les pratiques et demande des négociations pour identifier les visées de chacune.

Les manières de faire

Cerner les multiples manières de faire du coaching instruit sur les différentes sources auxquelles puise la pratique qui paraît dès lors éclectique. Les coachs réfèrent à la fois à la pédagogie, à la psychologie, au management, à leurs expériences professionnelles préalablement acquises (et pas seulement comme gestionnaire en entreprise, mais aussi comme formateur ou coach sportif par exemple), etc. (Bloch, 1996; Eaton & Brown, 2002; Guignon, 2006). Interroger les manières de faire conduit aussi à mettre en lumière les tensions qui tissent la mise en œuvre de la pratique. Celle-ci est décrite tour à tour comme visant le développement de conduites dites performantes ou l'acquisition d'une réflexivité transposable dans l'action, comme évoluant entre intervention directive ou d'accompagnement, comme étant tantôt un outil de contrôle social, tantôt un moyen de socialisation (Guignon, 2006; Rappin, 2006; Vernazobres, 2006). Ce kaléidoscope d'images qui se superposent et qui renvoient à des représentations parfois très contrastées du coaching renseigne sur la complexité qui préside encore à la mise en œuvre d'une pratique qui n'est pas encore stabilisée et prévisible.

Les intérêts concurrents

Interroger ce qui se dit et s'écrit à propos du coaching permet de rendre compte de l'intérêt concurrent des chercheurs de deux disciplines, celles des sciences de la psychologie (Berglas, 2002; Kilburg, 2000) et de la gestion (Garman, Whiston, & Zlatopce, 2000; Gray, 2006), qui ont des visées différentes pour une pratique considérée par les premières dans une perspective de remédiation et par les secondes dans une perspective développementale. Ces deux disciplines sont engagées dans une lutte territoriale, dirions-nous, cherchant à encadrer les pratiques de coaching et à en contrôler l'efficacité selon des modèles qui leur sont propres (Feldman & Lankau, 2005; Guignon, 2012; Joo, 2005). À côté de cet intérêt de la communauté scientifique pour le coaching, il est aussi possible de relever la vitalité de l'offre professionnelle qui attire nombre de praticiens tels des consultants, des formateurs ou encore des thérapeutes qui tendent à s'approprier le coaching et démarchent des clients en avançant l'intérêt scientifique comme formule de vente pour leurs interventions. Pour autant, la position des coachs eux-mêmes est claire : ils se

considèrent comme des praticiens « à part entière », ayant des visées et une pratique distincte de celle de consultants ou de thérapeutes (Arfel, 2002). Enfin, ce tour d'horizon permet d'appréhender l'intérêt des clients qui semblent considérer de plus en plus le coaching comme un moyen efficace de développement professionnel; ceux-ci deviennent alors des partenaires actifs dans la régulation de l'offre de coaching, en contribuant à en définir les modes d'action, les limites, arbitrant entre les praticiens qu'ils reconnaissent ou pas comme coachs (par exemple, Hall et al., 1999; Wasylyshyn, 2003).

Le cadre contextuel, en n'ayant pas adopté les « traditionnelles lunettes » qui prescrivent des modèles éprouvés dans d'autres situations, a délaissé la question de l'efficacité de la pratique qui attire nécessairement l'attention sur des visées de productivité et conduit à vouloir rationaliser la pratique. La lecture ici proposée, faisant le panorama de l'inscription sociale de l'objet, ramène au premier plan d'un cadre contextuel les enjeux que tissent les interactions des différents acteurs (coachs et autres praticiens, clients et prescripteurs, chercheurs) qui ont un intérêt pour le coaching. En allant au-delà de ce que peuvent proposer les recherches menées qui mettent de l'avant les canons disciplinaires, et en explorant le contexte dans lequel se déploie le coaching, l'objet se construit en intégrant différentes facettes, et sa définition s'enrichit au fur et à mesure de l'avancement de l'exploration du contexte social dans lequel il s'insère. En d'autres mots, en situant l'objet d'étude dans l'espace et le temps, en recherchant la variété des points de vue qui s'expriment, en considérant le monde social et les interactions qui lui donnent une forme, une perspective interactionniste va au-delà d'une vision lisse et décontextualisée pour appréhender un « objet échevelé », c'est-à-dire aux contours brouillés, pourvus de longues connexions, et dont les « utilisateurs » doivent être vus comme ancrés dans des contextes particuliers, engagés (Latour, 1999).

Le cadre contextuel de la recherche conduit à définir l'objet comme une profession en émergence, dont le devenir est encore incertain, une profession qui est à se construire *dans* et *par* les interactions entre membres et avec les autres groupes auxquels ils sont liés. Dans cette optique, des éclairages théoriques ont été cherchés pour rendre compte de manière dynamique des deux mouvements à l'œuvre dans ce contexte, mouvements qui sous-tendent la constitution d'un groupe professionnel et la définition de sa pratique : un mouvement d'expansion à l'externe, d'une part, et un mouvement d'organisation à l'interne, d'autre part.

Le cadre théorique : le coaching sous l'angle des interactions inter et intra groupe

Le contexte social et scientifique évoqué précédemment suggère un monde en mouvement, dans lequel s'opère actuellement une « redistribution des cartes », en raison de l'émergence d'une nouvelle offre de service – celle des coachs – qui oblige à une redéfinition et à une nouvelle répartition des rôles professionnels. Ce contexte met en présence des acteurs sociaux qui tentent de préserver leurs acquis, de profiter de nouvelles opportunités ou de se distinguer. Ainsi présenté, ce contexte requiert la mobilisation d'une approche théorique qui peut rendre compte de cette dynamique. C'est dans cette perspective qu'ont été puisés des appuis aux travaux de chercheurs qui, d'une part, inscrivent les professions dans un monde social (Becker, 1988; Hughes, 1996) et, d'autre part, les considèrent comme des communautés de pratique (Wenger, 2005). Les domaines de la sociologie des professions et de l'apprentissage social proposent à cette fin des concepts sensibilisateurs (*sensitive concepts*², Blumer, 1954) qui permettent d'appréhender les processus de constitution d'un groupe professionnel et de définition de sa pratique.

La sociologie des professions

Une perspective interactionniste des professions se centre sur les interactions qui animent un « monde social » (Becker, 1988, 2002; Hughes, 1996). Elle met en exergue les éléments de coordination de différents groupes professionnels dans leurs activités, indispensables pour rendre le service attendu (qui ne préjuge ni des accords ni des désaccords qui l'émaillent). Cette coordination se traduit par une organisation de la « coopération » pouvant donner lieu à des aménagements au sein du monde social, se traduisant par la mise en œuvre de « conventions » qui facilitent les interactions entre toutes les parties prenantes. Becker (1988) donne l'exemple de la musique, un domaine où il existe nombre de conventions qui balisent l'activité des différents intervenants; les fabricants réalisent des instruments de musique conventionnels pour lesquels les compositeurs écrivent leur musique dans un vocabulaire convenu, et les musiciens savent déchiffrer les partitions codées de manière habituelle; connues des différents partenaires, ces conventions font partie de la culture des groupes d'acteurs qui les intègrent dans leurs rôles, leur matériel, leur production. Par ailleurs, cette approche met en exergue la possible confrontation entre « règles de l'art » et « innovation ». Les premières sont le fruit du cheminement expérientiel réalisé par des générations d'acteurs qui exercent une pratique établie et dont chacun des partenaires reconnaît la pertinence et le déroulement; elles constituent des savoir-faire « durcis » d'une culture de métier, car s'étant révélés féconds en ce qu'elles permettent

d'accomplir. Ainsi, lorsque les acteurs jouent leur rôle conformément aux conventions, ils sont considérés dans leur monde comme des professionnels intégrés qui réalisent une pratique selon des conventions communément admises (à l'instar des musiciens évoqués précédemment). La seconde renvoie à la nouveauté d'une pratique qui vient bousculer l'ordre établi par ses activités marginales, novatrices; elle peut être considérée comme un savoir-faire singulier de francs-tireurs. Donnant un exemple tiré du même domaine, Becker (1988) fait référence à un compositeur qui créerait une œuvre plus ou moins compatible avec les capacités d'exécution des interprètes et qui serait donc difficilement jouée, ou nécessitant des heures d'écoute et demandant alors au public une disponibilité inusitée. Ainsi, lorsque des acteurs bousculent des conventions, ils demandent aux autres de s'adapter et d'accepter leurs façons de faire. Un tel face-à-face peut conduire à l'abandon de l'innovation, à son intégration dans une pratique déjà existante ou à un réaménagement de l'espace social.

Cette première partie du cadre théorique fournit des concepts sensibilisateurs tels que « monde social », « coopération », « conventions », « règles de l'art » ou « innovation »; ceux-ci orientent l'interprétation des activités des coachs dans le cadre du mouvement d'expansion à l'externe qui amène la « redistribution des cartes » dans le monde de l'accompagnement au développement professionnel, tel qu'évoqué précédemment. Par leurs actions, les coachs visent à prendre une place dans le monde de l'accompagnement professionnel aux côtés de groupes professionnels déjà présents sur ce terrain. Leurs activités peuvent alors s'envisager au travers des réseaux d'influence mutuelle qui se constituent autour d'une pratique, des activités d'acquisition ou de défense des avantages, et des adaptations ou emprunts de conventions entre groupes professionnels.

L'apprentissage social

Une perspective interactionniste des communautés de pratique considère les interactions qui participent de la constitution d'un groupe professionnel. Elle met l'accent sur une « communauté » de membres engagés dans une même pratique qui apprennent au contact les uns des autres, définissant ainsi une pratique collective au travers du partage d'expériences singulières (Wenger, 2005). Cette coordination se traduit par la coconstruction d'un « répertoire partagé » de la pratique, soit des conventions qui la tissent – des savoir-faire donc –, des règles d'action ou des outils pertinents à sa réalisation. Ce bien commun est le fruit de la négociation de sens incessante qui a cours dans la communauté et qui contribue à en délimiter le territoire symbolique.

Cette seconde partie du cadre théorique fournit des concepts sensibilisateurs tels que « communauté de pratique », « répertoire partagé », « conventions », « règles d'action », « territoire »; ceux-ci orientent l'interprétation des activités des coaches dans le cadre du mouvement d'organisation à l'interne qui vise à stabiliser les normes professionnelles, à rendre le service prévisible pour les clients, etc. Par leurs actions, les coaches ont pour objectif la constitution d'un groupe professionnel spécifique. Leurs activités peuvent alors s'envisager au travers des activités de coordination des membres, du partage des savoirs de la pratique qu'ils développent, de la création d'une identité de praticien-coach reconnue.

Le cadre théorique interactionniste ici bricolé – au sens ingénieux du terme –, à l'aune de travaux ancrés en sociologie des professions et en apprentissage social, conduit à aborder l'objet d'étude sous l'angle des processus qui animent le monde social dans lequel s'inscrit le coaching et ceux qui participent de la définition de la pratique des coaches. En cela, il s'agit bien d'un cadre théorique qui donne une « perspective » sur l'objet, et non d'un cadre conceptuel qui viendrait s'imposer aux données récoltées par la suite, prédéfinissant par avance les catégories d'analyse en « forçant » le terrain à se plier à un modèle théorique. Ce choix s'éloigne de la voie classique de la recherche en sciences de la gestion qui s'appuie sur des modèles théoriques de gestion qui servent de référents pour juger des pratiques de terrain. Le regard normatif généralement adopté vis-à-vis des activités des praticiens pose problème de notre point de vue, car les référents idéalisés ne permettent pas d'appréhender la complexité de la pratique des coaches, d'en saisir les nuances contextuelles.

Dès lors, la question de recherche capitalise sur toute la démarche déjà accomplie et formule une interrogation relative aux négociations qui ont cours dans le monde social pour la reconnaissance des coaches et de leur pratique et aux mouvements qui organisent l'activité professionnelle : Quels sont les processus de revendication d'un territoire de pratique qui animent un groupe professionnel en émergence, soit celui des coaches en gestion ?

En cohérence avec les choix posés jusqu'ici, le cadre méthodologique présenté par la suite vise à créer un contexte susceptible de rendre compte des interactions qui mobilisent les acteurs dans la construction d'un sens autour de leur pratique.

Le cadre méthodologique : une place centrale pour la question du sens

La contextualisation de l'objet, sa « resocialisation » (Morrissette, 2010), suggère que des processus de négociation sont à l'œuvre dans la revendication

d'un territoire de pratique, des processus qui, à la faveur des éclairages théoriques retenus, lient des groupes professionnels entre eux et en leur sein. Les choix méthodologiques doivent donc permettre d'appréhender la dynamique de négociation qui anime des groupes professionnels. En ce sens, il est nécessaire d'aménager un contexte qui suscite la négociation des significations.

L'investigation de terrain : le point de vue négocié des coachs

La recherche a impliqué la participation de cinq « francs-tireurs » (Becker, 1988), soit des praticiens qui innovent par rapport aux professionnels intégrés qui agissent selon les « règles de l'art ». Plus spécifiquement, ce sont des praticiens à l'origine du mouvement de réaménagement de l'espace professionnel, des acteurs qui voulaient faire autrement et qui doivent faire preuve de créativité pour exister. Le recrutement s'est fait dans leur « réseau de sociabilité » existant (Gamson, 1992), sur une base volontaire, dans le respect de la diversité intrinsèque du groupe et de la représentativité des praticiens qui souhaitaient s'impliquer. Le groupe était donc constitué de cinq praticiens aux profils différents, que ce soit en termes d'âge, de sexe, de formation initiale, de carrière, d'ancienneté dans le groupe ou encore d'implication dans les activités du monde social (voir le Tableau 1).

Retenant du cadre théorique que la pratique fait l'objet d'une construction négociée entre les membres d'une communauté de pratique et en lien avec les membres d'autres groupes professionnels, ces praticiens ont été invités à partager des expériences autour de leurs activités professionnelles, dans le cadre de sept (7) entretiens collectifs. Ils ont eu à réfléchir entre pairs à propos d'un objet de préoccupation commune, passant alors d'un intérêt en commun à un intérêt commun au fil des rencontres (Anzieu & Martin, 2000, citant Sartre³). Ils ont ainsi débattu au sujet des activités liées à leur pratique en s'appuyant sur leurs préoccupations, en discutant de leurs représentations, en exprimant des croyances ou des conventions, en revendiquant des valeurs ou encore en interrogeant les tensions qu'ils expérimentent au cours de leurs activités professionnelles de coach.

Concrètement, les rencontres étaient marquées par le partage de récits de vie et de pratique (Bertaux, 2005; Desgagné, 2005) proposés par les praticiens, une méthode permettant l'explicitation d'une expérience vécue à partir de la narration des contextes, des actions en situation, des choix posés lors de l'intervention de coaching; ce partage entre pairs a donné à voir le sens qu'ils accordent à ces expériences, témoignant tant d'une histoire personnelle que collective (Demazière & Samuel, 2010). Ainsi, selon une démarche déjà

Tableau 1
Le profil des coachs participants

Coach	Sexe	Tranche d'âge	Discipline d'études (bac./ maîtrise)	Activités professionnelles en antérieures	Ancienneté en coaching	Affiliation	Certification
C1	F	50 - 60 ans	Enseignement	Enseignement / Administration scolaire	Plus de 10 ans	ICF ⁴ / FICQ ⁵	Master Professional Coach (MCC)
C2	F	30 - 40 ans	Psycho-éducation / Relations industrielles	Commerce / Conseil en réadaptation	Entre 1 et 5 ans	ICF / FICQ (mandat administratif)	Associate Certified Coach (ACC)
C3	F	50 - 60 ans	Mathématiques / Sciences économiques	Administration publique	Entre 1 et 5 ans	ICF / FICQ	Associate Certified Coach (ACC)
C4	H	30 - 40 ans	Langues / Anthropologie	Formation	Entre 5 et 10 ans	SICPNL ⁶ (mandat administratif)	Post Maitre PNL
C5	H	30 - 40 ans	Administration des affaires	Marketing	Entre 1 et 5 ans	ICF / FICQ	Associate Certified Coach (ACC)

éprouvée dans le cadre de travaux précédents (voir notamment Morrissette, 2011), un premier temps était consacré à des récits d'expériences individuels, à partir du « faire individuel »; un second temps était dédié aux débats collectifs suscités par les récits préalablement livrés afin de favoriser l'explicitation des activités et la négociation de leurs significations entre pairs, vers un « faire collectif ».

Les récits de pratique ont été choisis en fonction de trois thématiques, inspirées du cadre théorique par le truchement de concepts sensibilisateurs et d'une recherche antérieure (Guignon, 2006). En outre, elles ont été avalisées par une activité exploratoire de type remue-méninge menée avec les praticiens-coachs participants. L'une de ces thématiques, **Apprendre**, avait pour but de solliciter récits et débat autour des éléments qu'ils envisageaient comme

représentatifs de leurs apprentissages; elle a mené à l'approfondissement des éléments ayant trait aux parcours individuels des coachs, mais aussi aux dimensions plus collectives de l'apprentissage d'une pratique de coaching. Une autre thématique, **Intervenir**, mettait l'accent sur des aspects considérés comme significatifs, par exemple des pratiques exemplaires ou des pratiques à éviter ou encore des façons de faire valorisées; elle a conduit à approfondir des éléments de la culture du groupe, des moyens de rendre la pratique spécifique pour se différencier des autres groupes. Une dernière thématique, **Développer**, ciblait des éléments vus comme caractéristiques de leurs environnements de travail pour le déploiement de leurs activités; elle a mis en lumière le réseau social au sein duquel les coachs disent évoluer, de même que la nature de la coopération prenant place entre les divers groupes en présence.

Les rencontres ont favorisé une coconstruction de sens qui pouvait s'inscrire selon trois « zones » du territoire revendiqué, telles que définies par Morrissette (2010) : une **zone partagée**, se traduisant dans la présence de consensus renforçant la culture du groupe, une **zone admise**, tissée de positions plurielles reconnues comme pertinentes dans un monde professionnel en définition, et une **zone contestée**, donnant à voir des désaccords persistants concernant des façons de faire ou de voir la pratique, soit autant de réflexions réalisées en vue d'expliquer ou de convaincre un public de pairs (Clot & Faïta, 2000). Ainsi, d'une part, aborder le terrain selon une perspective interactionniste conduit à déployer une démarche pour permettre aux acteurs « de mettre en mots leur expérience » (Guignon & Morrissette, 2006); il est dès lors question de s'intéresser au sens que les acteurs accordent à leurs activités, à la façon dont ils « définissent la situation » (Thomas, 1923). D'autre part, cela conduit à favoriser le métissage des points de vue pour leur permettre de négocier les significations qu'ils y attachent. En outre, les entretiens collectifs constituent des occasions privilégiées de prendre connaissance des questionnements issus du milieu, plutôt que de lui imposer une vision cadrée en amont ou en aval par un dispositif de recherche qui aurait ses propres visées normatives.

L'approche analytique : un projet théorique qui insuffle du sens à la parole des coachs

Le dispositif de recherche a débouché sur un corpus qui résulte d'interactions, de négociations de sens autour de la pratique du coaching par des praticiens dont c'est l'activité professionnelle principale. En effet, les expériences relatées durant les récits individuels étaient élaborées par les coachs dans le contexte social de l'entretien collectif au cours duquel ils se dévoilent, s'accueillent et construisent en commun, les pairs servant de cadre de référence les uns pour les

autres. Quant aux débats collectifs, ils permettaient aux coaches de faire appel aux expériences narrées précédemment (dans la même rencontre ou lors de rencontres passées) pour asseoir leurs commentaires ou croiser différents points de vue. Ainsi, l'ensemble des verbatim transcrits met en évidence le produit collectif de la réflexion. Sous cet angle, l'approche analytique vise l'interprétation de la parole des coaches sollicités, pour appréhender la revendication qu'ils font d'un territoire de pratique, selon une posture dite analytique⁷ (Demazière & Dubar, 2004).

La perspective interactionniste privilégiée depuis le début de la recherche se traduit dans cette phase par le choix d'une approche inductive pour donner sens aux entretiens collectifs qui sont des dialogues entre pairs à propos de sujets centrés sur leurs expériences. Dans cette perspective, le chercheur interprète les données colligées pour aller plus loin que le sens donné par les acteurs à leur expérience, pour construire une compréhension autour d'un autre « phénomène » que celui décrit par les praticiens, en fonction du projet théorique qui est matérialisé par la question de recherche, clé du sens et de l'interprétation du corpus recueilli.

Il existe un certain nombre de principes et d'étapes génériques nécessaires à une analyse inductive, comme le relève Thomas (2006), et ceux-ci ont été mises en œuvre pour réaliser la présente recherche. La première vise à préparer les données, par exemple des verbatim. La seconde consiste à procéder à une lecture approfondie et répétée des textes disponibles pour recenser des thèmes et catégories possibles. La troisième étape conduit à regrouper sous des thèmes porteurs de sens des parties de verbatim qui semblent pouvoir éclairer l'objet de la recherche⁸. L'identification des catégories d'analyse fait l'objet de la quatrième étape et est le résultat d'un travail d'affinage des différents thèmes pour aboutir à des catégories et à des sous-catégories qui, au sein d'un sens générique partagé, amènent des distinctions qui enrichissent le modèle en cours de construction. Au final, il s'agit de proposer une nouvelle compréhension ou une nouvelle théorie ancrée dans l'empirie qui éclaire l'objet à l'étude, qui apporte une réponse à la question de la recherche négociée au-delà du sens premier porté par les propos des participants. C'est ainsi qu'ont été dégagés des processus de la revendication du territoire de pratique, comme nous l'illustrons en explicitant un exemple.

Des résultats de recherche : un nouveau point de vue sur la définition d'un groupe professionnel et de sa pratique

L'investigation de terrain ainsi que l'approche analytique ont produit un matériau qui relate la négociation du sens des activités menées par les coaches

dans leur monde social, un ajustement de la définition de la pratique vu au travers des échanges entre pairs. Ce matériau est exploité en interprétant ce sens que les praticiens donnent à leurs activités avec pour objectif de rendre compte de la constitution du groupe professionnel des coachs, au travers de processus qui visent à appréhender le mouvement vers ce projet d'établissement professionnel. La question leitmotiv durant les lectures de verbatim était « qu'est-ce qu'ils font ensemble pour se constituer en tant que groupe? ». Cela a conduit à dégager quatre processus de revendication animés par les coachs : « la projection dans un nouveau paradigme », « la construction identitaire collective », « l'établissement d'un réseau de coopération » et « la normalisation d'une pratique ».

En synthèse, le premier processus, « la projection dans un nouveau paradigme », permet d'éclairer la coconstruction d'une représentation de l'évolution des organisations en vue d'accueillir l'innovation que propose le coaching en gestion. Il s'est agi pour les coachs d'opposer une « ancienne mentalité » et un « nouveau paradigme » au travers d'une vision des organisations, des relations de travail, des modes d'accompagnement. Ce faisant, les coachs en sont venus à décrire un monde social reconfiguré pour exister.

Le deuxième processus, « la construction identitaire collective », rend compte du partage et de la consolidation de marqueurs identitaires que les coachs vivent dans le cours de leurs activités. Ils font ainsi référence à des activités qui leur permettent de se reconnaître des maîtres, de créer des artefacts et des formes de rituels rassembleurs, des éléments de transfert de savoir qui dénotent l'affiliation identitaire. C'est dans ces interactions que les coachs construisent une identité commune pour se [faire] (re)connaître.

Le troisième processus, « l'établissement d'un réseau de coopération », renvoie à l'établissement d'alliances stratégiques, aux choix des supporteurs (clients dans la haute direction et gestionnaires), aux partenariats acceptables (consultants) ou non (naturopathes), à la prise en compte des concurrents (psychologues), à la reconnaissance des affiliés selon certaines modalités d'appartenance (coachs internes, gestionnaires, service des ressources humaines⁹). Bref, les coachs tissent un réseau pour s'implanter, comme cela sera illustré ci-dessous.

Enfin, le quatrième processus, « la normalisation d'une pratique », éclaire les accords auxquels les acteurs parviennent concernant l'usage de modèles existants, les balises qu'ils tirent de l'innovation pour cadrer leur agir ainsi que les aménagements des principes d'action pour s'adapter aux contextes. Il s'agit pour eux de mettre à disposition de l'innovation les

connaissances et expériences acquises antérieurement, d'emprunter des modèles et des outils ayant fait leur preuve pour commencer à construire un répertoire de pratique qui pourra être partagé, mais de donner un tour de main spécifique à ces façons de faire empruntées respectueuses des valeurs qui sous-tendent l'innovation. Ils fabriquent dès lors une pratique spécifique.

À titre d'illustration, le troisième processus, « l'établissement d'un réseau de coopération », aborde les négociations rendues nécessaires et réalisées avec différents partenaires identifiés pour prendre une place dans le monde social. Les coachs ont ainsi dressé la cartographie d'un réseau pour s'implanter, des alliances dont se méfier ou des coalitions jugées pertinentes dans la perspective de s'établir durablement.

S'établir, c'est avant tout développer des liens avec les groupes professionnels déjà existants. L'espace socioprofessionnel que les coachs investissent est occupé par de nombreux intervenants. Les coachs y négocient donc leur place en établissant la légitimité de leur pratique professionnelle, en définissant ce qui les distingue des autres. En position de francs-tireurs, ils ont besoin de se trouver des alliés. Ils vont rechercher par exemple la coopération de clients et de prescripteurs qui trouvent un intérêt à la pratique qu'ils proposent.

C5 Je parlais avec quelqu'un des ressources humaines dans la fonction publique cette semaine, la directrice vient de déléguer à un de ses professionnels de se faire une tête sur le coaching

C5 quelle place ils vont donner au coaching

C3 //ouais

C5 //versus le mentorat et la formation; la formation ça va de soi, le mentorat, ils ont acheté l'idée, ça ne marche pas encore, mais ils ont acheté une idée; le coaching, ils savent pas quoi faire avec ça, [...] ça fait que moi innocemment, mais en même temps pour lui vendre l'idée, je lui ai dit « j'imagine que quand vous allez vous orienter vers le coaching, le fait de faire affaire avec des coachs professionnels certifiés par la Fédération internationale, ça va sûrement être un nouveau critère [...] aussi, n'est-ce pas », point d'interrogation; elle ne le savait pas vraiment, mais elle m'a dit, « si vous avez de l'information là-dessus »

C2 //oui

C5 // « quels sont les bénéfices »

C3 //c'est ça

C5 les bénéfices, je venais de finir mon argumentaire, je le lui ai fait parvenir dans l'heure qui a suivi, là, et quelque part, je pense qu'on a une possibilité d'influence.

(R2_265-283)

Ils vont établir des partenariats avec des professionnels reconnus, bien qu'*a priori* ceux-ci puissent apparaître comme des concurrents. Par exemple, ils vont voir dans un rapprochement avec des consultants une sorte de complémentarité.

C3 il y a des firmes de ressources humaines, partenaires, des firmes de conseil, [...] une firme comme ça, peut décider d'avoir une offre de coaching, et signer des ententes de partenariat avec des sous-traitants qui sont coachs

C4 ah oui

C5 en fait, c'est un partenaire

//quand tu

C2 //oui

C5 fais partie des partenaires

//et c'est un concurrent quand tu es exclu des partenaires.

(R6_2775-2796)

Par ailleurs, les coachs doivent se préoccuper de la légitimité des professionnels qui se forment, prennent la carte d'une fédération ou affichent des compétences diverses. Les coachs ne voient pas dans chacun de ces professionnels des pairs. Ainsi, ils vont se définir eux-mêmes, coachs externes, indépendants des organisations pour lesquelles ils peuvent réaliser des mandats de coaching; ils vont attribuer une qualification de coach à certains intervenants, les coachs internes, tout en limitant la définition de leur mandat; ils vont la refuser catégoriquement à d'autres, les gestionnaires ou les conseillers aux ressources humaines, mais promouvoir le coaching comme outil de gestion, encourageant la diffusion et l'intérêt pour le coaching.

C5 okay, mon point ce n'était pas de dire que je ne trouvais pas ça correct, mais c'était de délimiter jusqu'où va le coaching interne dans les organisations; donc, même une entreprise qui croit au coaching interne, qui a investi pour faire former quelqu'un, dans ce cas-là c'est un bel exemple, il reste quand même un marché de hauts dirigeants qui va à l'externe

C3 oui, puis je trouve que le découpage n'est pas si mal, si j'avais à faire un découpage rapidement, moi c'est à peu près comme ça que je le

ferais, puis il ne serait peut-être pas égal, dépendamment des postes, il y a un poste stratégique là, je dis non, lui il ne sera pas en interne, peu importe

C2 c'est intéressant ce que tu dis, parce que là tu parles dépendamment des postes, il y a des besoins aussi, c'est autre chose

C3 les besoins c'est autre chose aussi.

(R2_982-993)

Ceci étant dit, la négociation de l'espace avec les autres intervenants permet aussi d'envisager la pratique du coaching elle-même. Il est possible de dégager au moins deux espaces de pratique (Guignon, 2011). L'un, que les coachs s'octroient sans partage – la zone réservée de leur innovation. Ils y associent une légitimité qui établit leur spécificité. En se réservant certaines compétences, ils définissent la pratique, ce qu'elle recouvre, sa mise en œuvre, le service rendu [original] auquel des clients potentiels peuvent recourir. L'autre, que les coachs concèdent sous condition – la zone partagée de leur innovation. Ils y associent une stratégie d'établissement dans le contexte de leur émergence. En envisageant que certaines activités, dans certains contextes, peuvent être exercées par d'autres praticiens qu'eux-mêmes, ils donnent à connaître des éléments de la pratique qui demandent des ajustements, des modèles d'intervention qui peuvent s'écarter de ce qu'ils estiment être une pratique « pure », c'est-à-dire de l'ordre de l'idéal¹⁰. Ainsi, les coachs nous apprennent qu'il existe des cibles et des formes de coaching différentes, mais pas pour autant un développement de pratiques aléatoires. En négociant leur réseau de coopération dans le monde social, ils précisent leur pratique, sa portée, ainsi que les praticiens qu'ils considèrent comme légitimes dans leurs activités.

Ainsi, les frontières entre les groupes professionnels qui réalisent des activités d'accompagnement au développement professionnel, et surtout leurs pratiques, sont moins étanches que pourraient le laisser croire certains modèles théoriques appliqués dans une perspective *top-down* (Joo, 2005; Natale & Diamante, 2005). L'analyse du processus d'établissement d'un réseau de coopération par les coachs suggère plutôt que ces frontières sont plus ou moins ouvertes, selon les intérêts négociés des divers acteurs présents dans le monde social. La recherche a dès lors intérêt à laisser remonter du terrain (*bottom-up*) la compréhension dont sont porteurs les acteurs qui agissent en contexte, afin de prendre appui sur les négociations dont ils font état et qui modèlent la pratique pour comprendre celle-ci en tenant compte des enjeux qui lient les groupes en présence.

En somme, le cadre méthodologique, tant en regard de l'investigation de terrain que de l'approche analytique utilisée, tire profit de l'approche qualitative déployée à travers la mobilisation d'une perspective interactionniste. Il a permis d'appréhender la reconfiguration continue qui anime la mosaïque professionnelle, tels que dégagée du cadre contextuel. Il a aussi conduit au recueil, auprès de praticiens, des récits de pratique et des éléments de négociation à même de renseigner les processus qui façonnent un groupe qui veut établir sa pratique dans un monde social. De même, il a favorisé l'interprétation d'activités réalisées par des coaches pour faire (re)connaître leur pratique comme spécifique, à côté de celles déjà bien établies dans le domaine de l'accompagnement au développement professionnel. Ces différents choix mettent en relief une distance par rapport à la voie classique de la recherche en sciences de la gestion qui s'appuie plus traditionnellement sur des méthodologies dont l'épistémologie, de nature positiviste, renvoie à l'usage de variables prédéterminées et vise à valider ou invalider des hypothèses préétablies. En l'espèce, une façon traditionnelle d'investir le terrain aurait pu consister à faire passer un questionnaire, plus ou moins conséquent, à une population plus ou moins importante de coaches. Mais, ce faisant, le sens est impulsé par le chercheur dans la formulation qu'il fait des questions. Dans le cadre de la recherche ici présentée (Guignon, 2012), c'est la parole des acteurs qui a été privilégiée, celle des praticiens confrontés au quotidien à ce contexte d'émergence et dont eux seuls peuvent rendre compte du sens qu'ils y accordent.

Discussion conclusive

La recherche adopte traditionnellement une approche de type *research down* dans nombre de domaines, dont les sciences de la gestion (Guignon & Morrissette, 2006). Souvent menée selon une approche quantitative, elle mobilise des modèles théoriques qui précontraignent variables et questions, ou comptabilisent des éléments décontextualisés; elle vise à en vérifier la mise en œuvre adéquate ou le bon rendement. Dans une telle démarche, les acteurs et leurs activités sont souvent pointés comme déficitaires en regard des attentes fixées préalablement à l'appréhension du terrain. Sans remettre en question l'apport scientifique de telles recherches, il n'en demeure pas moins que certains phénomènes ne peuvent être captés et interprétés par ces démarches. L'indéterminé et la complexité des situations professionnelles, les processus de (re)composition continue à travers les interactions qui tissent les mondes sociaux, les interdépendances et les jeux d'influence mutuelle, les enjeux sous-jacents au sens véhiculés par des activités, sont autant d'éléments qui prennent

part à une dynamique que des approches qualitatives appréhendent de façon plus féconde.

En conséquence, délaissier la voie classique de la recherche en sciences de la gestion pour embrasser une perspective interactionniste a permis d'appréhender un phénomène en émergence, qui n'est ni homogène ni stabilisé, et ce, sans que cela soit un problème, mais plutôt une source de réflexion. De fait, en portant le regard sur les interactions entre acteurs, il a été possible de mettre en lumière de cette façon le social « en train de se faire », soit des processus mobilisés par des acteurs pour un projet collectif, ici l'établissement d'une profession. Ces processus, documentés sur la base des expériences négociées entre pairs, donnent à connaître, par exemple, le contexte des activités auxquelles ils participent tel qu'ils le conçoivent et, par là même, nous renseignent à propos des liens qu'ils entretiennent avec leurs partenaires.

Ainsi, au vu de la recherche, la façon dont les clients et prescripteurs qui peuvent faire appel au coaching, plutôt qu'à d'autres types d'accompagnement au développement professionnel, donne aux coachs de nouvelles balises pour penser leur positionnement dans les entreprises; certaines d'entre elles élaborent des grilles croisant des profils de coachs externes et internes – certification, niveau, expériences – avec des objectifs de développement ou de niveaux hiérarchiques pouvant être pris en charge. Leur réflexion à propos de la pratique, aussi adressée dans la recherche en termes de modèles d'intervention et d'outils, offre de nouvelles perspectives pour envisager sa prestation, ses prérequis et ses cibles (la définition d'une coresponsabilité tripartite par exemple est centrale dans le concept de l'intervention en coaching). Ce type de résultats de recherche est donc significatif pour le domaine de la gestion des entreprises et des ressources humaines, permettant d'identifier plus finement comment employer des coachs, pour quoi faire.

En outre, en s'attardant aux activités des coachs, mais surtout à ce qu'ils en disent et à ce qu'ils en négocient, entre pairs et avec leurs partenaires, il a été possible de mettre également en lumière comment la négociation d'un territoire symbolique par un groupe professionnel affecte la définition de sa pratique. De fait, les coachs, à titre d'acteurs sociaux compétents (Giddens, 1987), sont capables de mobiliser des ressources et de mettre en œuvre des stratégies pour réaliser leur projet d'établissement professionnel. La recherche a permis de rendre compte que, pour ce faire, ils en viennent à accepter des accords pragmatiques et à choisir des alliances. En agissant de la sorte, ils négocient différents compromis qui profanent en quelque sorte cet espace professionnel symbolique, cette zone réservée de leur innovation, en dénaturant l'image spécifique de la profession. C'est ainsi qu'ils vont par exemple

promouvoir le coaching pour les coachs internes (une pratique privée de certains attributs) ou comme outil pour les gestionnaires (une pratique reconfigurée pour une autre visée). À nouveau, ce type de résultats de recherche est significatif pour le domaine, permettant de discerner différents types dans la pratique, délibérément acceptés, et non une pratique disparate restant à uniformiser, à codifier.

À la lumière de cette contribution, il est possible d'avancer que l'usage de démarches de recherches qualitatives en sciences de la gestion est une voie peut-être encore « originale », comme le définit l'introduction de ce numéro spécial, mais pleine de promesses. La recherche qualitative et les points de vue qu'elle met en exergue doivent être envisagés comme complémentaires, étendant la pertinence sociale des recherches menées à propos d'un objet d'étude. Finalement, la multiplicité des regards vient enrichir la compréhension que l'on construit d'un objet d'étude, tout comme parcourir différents sentiers de randonnée permet de multiplier les expériences que l'on a d'un même lieu.

Notes

¹ L'auteure remercie le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) ainsi que le Fonds québécois pour la recherche en sciences sociales (FQRSC) dont les financements, sous la forme de bourses d'études ont rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article.

² Tel que l'explique Piette (1996), Blumer envisage deux types de concepts : des concepts « définitifs » qui s'appuient sur des représentations symboliques d'objets (des classes d'objets) dont les attributs sont déterminés de manière prescriptive; des concepts « sensibilisateurs » qui fournissent un sens général, une référence, une orientation. En ce sens, des concepts sensibilisateurs orientent la compréhension, tandis que des concepts définitifs commandent une analyse.

³ Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.

⁴ ICF : *International Coach Federation*.

⁵ FICQ : Fédération internationale des coachs du Québec.

⁶ SICPNL : Société internationale des coachs en PNL.

⁷ C'est la façon dont ces auteurs nomment l'une des trois postures d'analyse qu'ils identifient : restitutive, démonstrative et analytique.

⁸ Le classement émergeant à cette étape était à nouveau supporté par les concepts sensibilisateurs acquis dans le cadre théorique, reprenant des aspects définissant les groupes professionnels, les mondes sociaux, les communautés de pratique. À titre d'exemple, des thèmes [et sous-thèmes] tels la légitimité [le sale boulot, les concurrents], l'identité [le nom, les attributs du nom], etc. ont pu émerger et servir de

base au travail d'analyse, autant d'éléments qui orientaient le regard posé et le sens construit pour répondre au projet analytique.

⁹ D'après les coachs, les naturopathes, qui se montrent intéressés par un rapprochement avec les coachs relativement aux avantages qu'ils en tireraient, ne sont pas des partenaires acceptables, notamment parce qu'ils s'inscrivent dans le domaine de la santé, une image à laquelle les coachs souhaitent ne pas être associés.

¹⁰ Par exemple, une valeur primordiale dans l'établissement d'une relation de coaching passe par la confidentialité. Or, du point de vue des coachs externes, le coaching interne pourrait entraîner *la perception d'un risque* dans le fait de se confier à un intervenant lié à l'entreprise. C'est donc la garantie du secret qui est en jeu dans ce modèle d'intervention qui s'écarte de l'idéal.

Références

- Abbott, A. (1999). *Department and discipline : Chicago sociology at one hundred*. Chicago : University of Chicago Press.
- Abbott, G. N., Stening, B. W., Atkins, P., & Grant, A. M. (2006). Coaching expatriate managers for success : adding value beyond training and mentoring. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44(3), 295-317.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Arfel, F. (2002). Qui sont les coaches ? *Actualité de la formation permanente*, 178, 32-34.
- Audet, J., & Couteret, P. (2005). Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 18(4), 471-490.
- Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La découverte.
- Berglas, S. (2002). The very real dangers of executive coaching. *Harvard Business Review*, 80(6), 86-93.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Bloch, S. (1996). Coaching tomorrow's top managers. *The Journal of Workplace Learning*, 8(5), 30-32.

- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir*. Paris : Découverte.
- Chapoulie, J.- M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris : Éditions du Seuil.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Crozier, M. (1994). *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*. Paris : Éditions du Seuil.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D., & Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités*, 11. Repéré à <http://temporalites.revues.org/1167>
- Desrosières, A. (2008). *Gouverner par les nombres. L'argument statistique*. Paris : Presses de l'École des mines.
- Eaton, J., & Brown, D. (2002). Coaching for a change with Vodafone. *Career development international*, 7(5), 284-287.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching : a review and agenda for future research. *Journal of management*, 31(6), 829-848.
- Frisch, M. H. (2005). Extending the reach of executive coaching : the internal coach. *Human Resource Planning*, 28(1), 23.
- Gamson, W. A. (1992). *Talking politics*. New York : Cambridge University Press.
- Garman, A. N., Whiston, D. L., & Zlatopec, K. W. (2000). Media perception of executive coaching and the formal preparation of coaches. *Consulting Psychology Journal : Practice & Research*, 52(3), 201-205.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.

- Gray, D. E. (2006). Executive coaching : towards a dynamic affiance of psychotherapy and transformative learning processes. *Management Learning*, 37(4), 475-497.
- Guignon, S. (2006). *Des savoirs pratiques construits à partir de récits d'intervention de coachs en entreprise* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Guignon, S. (2011). Le territoire de pratique revendiqué par des coachs en gestion. Une analyse interactionniste. *Recherche qualitative*, 30(1), 200-223.
- Guignon, S. (2012). *La revendication de territoire des coachs en gestion. Une approche interactionniste pour rendre compte de l'émergence d'un groupe professionnel* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Hall, D. T., Otazo, K. L., & Hollenbeck, G. P. (1999). Behind closed doors : what really happens in executive coaching. *Organizational dynamics*, 27(3), 39-53.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Joo, B. K. (2005). Executive coaching : a conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462-488.
- Kilburg, R. (2000). *Executive coaching : developing managerial Wisdom in a world of chaos*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Latour, B. (1999). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris : La Découverte.
- Malarewicz, J. A. (2002). *Systémique et entreprise : coaching, relations interpersonnelles, changement*. Paris : Village Mondial /Pearson Education France.
- Malarewicz, J. A. (2003). *Réussir un coaching : grâce à l'approche systémique*. Paris : Village Mondial/Pearson Éducation France.
- Morrissette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education (CJNSE/RCJCE)*, 1(2). Repéré à <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/57/63>.

- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3028>
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (sous presse). *Les enjeux éthiques et politiques de l'évaluation en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Natale, S. M., & Diamante, T. (2005). The five stages of executive coaching : better process makes better practice. *Journal of Business Ethics*, 59, 361-374.
- Paul, M. (2004). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1-2), 121-144.
- Parissier, C., & Audet, M. (Éd.). (2013). La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. De la tradition à l'originalité. *Recherches qualitatives*, 32(2).
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Rappin, B. (2006). Le coaching ou la transparence intégrale. *Revue internationale de psychologie*, 12(27), 203-220.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Sperry, L. (2008). Executive coaching : an intervention, role function, or profession? *Consulting Psychology Journal : Practice & Research*, 60(1), 33-37.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl with cases and standpoint for behavior analysis*. Boston : Little Brown and Company.
- Vernazobres, Ph. (2006). Le coaching, révélateur et vecteur de nouveaux modes de régulation sociale en entreprise. *Revue internationale de psychologie*, 12(27), 179-201.
- Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive coaching : an outcome study. *Consulting Psychology Journal : Practice & Research*, 55(2), 94-106.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sylvie Guignon (Ph.D.) est consultante auprès de l'Université Laval dans le cadre du développement d'une communauté de pratique des directeurs de recherche; elle détient un doctorat et une maîtrise en psychopédagogie délivrés par cette institution. Elle a auparavant occupé différents postes au sein d'entreprises et d'organismes gouvernementaux. Ses travaux puisent à l'interactionnisme, aux communautés de pratique et à la sociologie des professions.

Joëlle Morrissette (Ph.D.) est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle s'investit particulièrement en recherche méthodologique, selon une perspective interactionniste qui conduit à saisir, de manière compréhensive, les significations des pratiques professionnelles pour ceux et celles qui les mettent en œuvre, et à repérer les processus d'ajustement et de négociation au principe de leur régulation.

Repérer les relations socio-affectives dans les groupes organisés. Le « détournement » de la grille d'observation de Bales

Benoît Gérard, Docteur en sciences de gestion

Université Paris-Dauphine

Laura D'hont, Doctorante en sciences de gestion

Université Paris-Dauphine

Alexandre Obœuf, Docteur en sciences sociales

Université de Paris Descartes

Résumé

En sciences de gestion, peu de recherches ont étudié les relations socio-affectives. Ce constat s'explique notamment par le fait que les méthodes de recherche traditionnelles (questionnaire, entretien, enquête sociométrique) possèdent des limites lorsqu'il s'agit de repérer les affinités au sein des groupes organisés. Partant de ce constat, nous proposons ici une méthode originale d'identification des relations socio-affectives basée sur l'observation. Illustrée empiriquement, l'approche proposée consiste à observer à l'aide d'une grille de Bales les membres d'un groupe dans un contexte de communication informelle. Les spécificités de cette grille d'observation permettent, sur le modèle de la sociométrie, de repérer les attractions et les répulsions entre les membres d'un groupe. D'ordinaire utilisée pour comprendre les rôles incarnés par les membres d'un groupe attelés à une tâche commune, la grille de Bales pourrait être détournée de son utilisation primaire pour devenir un outil d'identification des relations socio-affectives au sein d'un groupe organisé.

Mots clés

RELATIONS SOCIO-AFFECTIVES, GROUPE ORGANISÉ, OBSERVATION, BALES

Introduction

Parmi les thèmes délaissés dans les recherches en management, les affinités tiennent une place de choix (Grey & Sturdy, 2007). S'il existe un certain

nombre d'études s'étant intéressées à cette question en sciences de gestion (Dameron & Josserand, 2007; D'hont, 2011; Gérard & Redslob, 2010; Ingram & Morris, 2007; Ingram & Zou, 2008; McDonald & Westphal, 2003), elles restent toutefois assez peu nombreuses. Si le faible nombre de travaux consacrés à cette thématique peut s'expliquer par une prétendue séparation entre le monde affectif et le monde organisationnel (Ingram & Zou, 2008; Styhre, 2000; Zeliser, 2005), nous pensons qu'il peut aussi s'expliquer par les difficultés méthodologiques rencontrées par les chercheurs dans l'étude de ce phénomène.

D'abord, les méthodes de recherche traditionnellement utilisées en sciences de gestion possèdent des limites lorsqu'il s'agit de repérer les affinités dans un groupe. Ensuite, l'enquête sociométrique, approche méthodologique classique d'identification des relations socio-affectives en psychosociologie, exige des conditions de mise en application extrêmement difficiles à respecter dans les groupes organisés. Devant ces obstacles, les chercheurs n'ont bien souvent pas d'autre choix méthodologique raisonnable auquel recourir. Comment le chercheur en management peut-il alors identifier les relations socio-affectives dans un groupe organisé?

Notre travail cherche à proposer une méthode originale d'identification des relations socio-affectives, basée sur l'observation, susceptible de contourner les limites des méthodes traditionnelles. L'approche proposée consiste à observer, à l'aide d'une grille de Bales (1950), les membres d'un groupe dans un contexte de communication informelle. Nous pensons que les spécificités de cette grille d'observation sont susceptibles, sur le modèle de la sociométrie, de repérer les attractions et les répulsions entre les membres d'un groupe, et donc d'établir la cartographie socio-affective du groupe observé. D'ordinaire utilisée pour comprendre les rôles incarnés par les membres d'un groupe attelés à une tâche commune (Bales, 1950), la grille d'observation de Bales peut d'après nous être détournée de son utilisation primaire pour devenir un outil d'identification des relations socio-affectives au sein d'un groupe organisé. Afin d'appuyer cette idée, nous illustrons notre propos à l'aide d'une étude empirique menée dans une équipe de direction.

Notre article débutera par une problématisation présentant les limites des méthodes traditionnelles. Ensuite, nous exposerons la méthode proposée dans le cadre d'un terrain d'étude particulier, terrain que nous analyserons par la suite. Enfin, nous conclurons cet article par une discussion de la méthode proposée en mettant en évidence les conclusions, les limites et les perspectives de ce travail.

Problématisation

Nous cherchons dans cette section à mettre en évidence certaines difficultés méthodologiques rencontrées par les chercheurs en management qui ambitionnent d'étudier les relations socio-affectives à l'aide des méthodes de recherche traditionnelles. Avant cela, nous définirons notre objet d'étude. Nous terminerons cette section en introduisant une méthode originale en mesure de contourner les difficultés méthodologiques mentionnées.

Les relations socio-affectives au sein des groupes organisés

Suivant les travaux de référence en psychologie sociale (Anzieu & Martin, 1986; Hogg & Hains, 1998; Maisonneuve & Lamy, 1993; Moser, 1994; Parlebas, 1992), nous pouvons définir les affinités de la manière suivante : *les affinités reposent sur un attachement réciproque, personnalisé et sélectionné entre deux individus*. De cette définition, nous pouvons en déduire certains points de chevauchement et de différence avec des concepts connexes, sans pour autant adopter une vision exclusive des affinités. Si les relations affinitaires émergent d'une attraction interpersonnelle commune à deux individus, elles vont au-delà de cette simple attirance, car elles se développent dans une relation d'attachement plus durable. Elles peuvent se manifester à travers des relations amicales qui représentent un degré élevé de bienveillance et d'attachement affectif, mais elles peuvent aussi prendre la forme de liens plus faibles, comme le « copinage ». Si les relations affinitaires se distinguent des relations instrumentales, qui ne nécessitent pas d'attachement, elles peuvent néanmoins apparaître au sein de rapports instrumentaux. À l'inverse, les relations affinitaires peuvent aussi évoluer vers des liens plus opportunistes lorsque les individus incluent une dimension utilitaire à leurs relations. Il convient également de différencier les relations affinitaires de concepts proches tels que les liens familiaux et les liens communautaires. Si des affinités peuvent émerger entre les membres d'une famille, cela n'est pas une nécessité. En effet, les liens familiaux reposent bien sur de l'attachement, mais ils ne sont pas soumis à une sélection comme peuvent l'être les relations affinitaires. En plus d'être sélectifs, les liens affinitaires sont personnalisés. Cette personnalisation implique que la relation se fonde sur la reconnaissance des qualités personnelles des partenaires, ce qui n'est pas le cas dans les relations communautaires, où l'identité du groupe prime les caractéristiques individuelles.

Si les affinités, basées sur une personnalisation, ne peuvent émerger qu'au niveau d'une dyade, c'est-à-dire entre deux individus, les psychologues sociaux, à la suite de Moreno (1934), père fondateur de la sociométrie, ont souvent analysé ces relations au niveau du groupe, en agrégeant les affinités

entre les membres du groupe afin d'obtenir une structure socio-affective du groupe étudié. À ce niveau d'analyse, groupal, on peut alors parler de relations socio-affectives (Parlebas, 1992). Dans la continuité de ces travaux, notre travail analysera les relations socio-affectives à l'intérieur d'un groupe. D'ailleurs, pour être tout à fait précis, ici, nous nous intéresserons aux groupes restreints dans l'organisation. Afin de ne pas alourdir la rédaction, nous parlerons par la suite de groupe organisé.

Les difficultés méthodologiques rencontrées par la mobilisation des méthodes traditionnelles

Nous présenterons d'abord les limites de deux méthodes traditionnellement utilisées en management, soit le questionnaire psychométrique de type Likert et l'entretien, puis la difficulté à utiliser la méthode classique d'identification des relations socio-affectives, l'enquête sociométrique, au sein des groupes organisés.

L'inadaptation des questionnaires psychométriques de type Likert

Pour appréhender les relations socio-affectives, les chercheurs en management peuvent recourir à des approches de recueil de données par la passation d'un questionnaire. À cet égard, le questionnaire psychométrique basé sur une échelle de Likert peut être mobilisé par les chercheurs pour appréhender les relations socio-affectives qu'ils vivent au sein de leur groupe. Toutefois, le recours à ce type de questionnaire conduit à une analyse des relations socio-affectives très restrictive.

Dans une étude récente, Gérard, Obœuf et Maucuer (2012) proposent une catégorisation des relations groupales au sein d'équipes de management, en quatre catégories, dont l'une d'elles correspond aux relations socio-affectives. À l'aide d'une démarche inductive d'analyse de données recueillies par questionnaire, Gérard et al. (2012) associent un certain nombre d'items du questionnaire aux relations socio-affectives : l'existence d'un climat de confiance entre les membres de l'équipe, la complicité entre les membres de l'équipe, etc. Contrairement au questionnaire sociométrique qui demande au répondant de désigner un (ou plusieurs) individu(s), le questionnaire psychométrique, mobilisé ici, appréhende les relations socio-affectives de manière générale, comme s'il ne pouvait pas exister à l'intérieur du groupe étudié de disparités socio-affectives telles que l'existence de plusieurs sous-groupes socio-affectifs. Exprimé autrement, ce questionnaire se limite à évaluer un degré de socio-affectivité au niveau du groupe, et ne permet pas d'identifier la structure des relations socio-affectives à l'intérieur du groupe.

En conséquence, les traitements des données recueillies par un questionnaire psychométrique de type Likert ne sont donc pas adaptés pour mettre au jour la cartographie socio-affective du groupe étudié.

L'affaiblissement du pouvoir explicatif de l'entretien par le caractère tabou de l'objet d'étude

Dans son désir d'identifier les relations socio-affectives au sein d'un groupe organisé, le chercheur peut avoir recours à des méthodes de recherche « déclaratives », comme l'entretien. En l'occurrence, le chercheur aimerait obtenir des déclarations socio-affectives telles que « j'ai plus d'affinités avec Pierre qu'avec Paul ». Si l'entretien peut conduire à l'obtention de données riches et pertinentes pour de nombreux objets de recherche, il se heurte, dans notre cas, au caractère tabou des relations socio-affectives. Ainsi, les questions posées par le chercheur, même de manière indirecte, peuvent être perçues comme très indiscrettes. Ainsi que l'exprime Parlebas, ces questions « sollicitent en effet des sentiments intimes que chaque personne considère habituellement comme relevant strictement de son jardin privé » (Parlebas, 1992, p. 64).

Dès lors, il n'est pas rare, lorsque le chercheur tente de mettre au jour les affinités des acteurs par le biais de l'entretien, que ces derniers soient mal à l'aise, voire choqués; qu'ils fassent preuve de réticence, voire d'indignation. Si la création d'une relation de confiance avec les individus (par une habileté relationnelle, une présence durable dans l'organisation, etc.) et l'insistance sur le caractère confidentiel des déclarations peuvent atténuer la réticence des individus, cela ne garantit pas toujours la richesse des déclarations recueillies. Lorsque les interviewés ne paraissent ni mal à l'aise, ni réticents vis-à-vis de la thématique abordée, et qu'ils décident de se confier au chercheur, leurs déclarations restent évasives, rarement nominatives et très souvent non exhaustives. Avec ce genre de déclarations, le chercheur ne sera guère en mesure de reconstituer la cartographie socio-affective du groupe étudié.

Si l'entretien peut renseigner le chercheur sur les relations socio-affectives qui se nouent à l'intérieur d'un groupe, le caractère tabou de ces relations est susceptible d'affaiblir son pouvoir explicatif.

La difficulté de respecter les principes de l'enquête sociométrique dans les groupes organisés

Afin de repérer les relations socio-affectives dans un groupe, le chercheur en management peut aussi utiliser une méthode traditionnelle empruntée à la psychosociologie : l'enquête sociométrique. Toutefois, les conditions de mise en place de l'outil sociométrique, telles qu'elles ont été exposées par le

pionnier Moreno (1934), ou reprises par certains spécialistes, tel Parlebas (1992), sont extrêmement difficiles à respecter dans un groupe organisé.

Dès les premières heures de la sociométrie, Moreno (1934) dégagait les traits principaux de cette approche : création d'un climat de confiance, appel aux décisions des participants, préférences émises en vue d'une action commune, projet de reconstruction du groupe. Dans son sillage, Parlebas (1992) identifie trois principes de base sur lesquels repose la construction de cet outil :

Acquérir une connaissance approfondie du groupe et de son contexte. Dans un questionnaire sociométrique, les questions relatives aux préférences socio-affectives des individus ne doivent pas être posées sans prendre en considération le contexte du groupe étudié. Dès lors, avant de se lancer dans la rédaction d'un questionnaire sociométrique, le chercheur se doit de se familiariser avec le groupe et son contexte (les valeurs dominantes du groupe, son histoire, ses schèmes d'interprétations, ses projets).

Susciter une intense motivation. Le questionnaire sociométrique doit inviter « les répondants à désigner les partenaires qu'ils souhaitent ou récusent en vue de partager des situations d'intense communication affective » (Parlebas, 1992, p. 58). Comme le précisait déjà Moreno, ces situations doivent prendre la forme de projet d'action réel suscitant l'enthousiasme des répondants. La réalité du projet d'action est un élément fondamental pour susciter la motivation des répondants : des situations imaginaires ou conditionnelles ne sauraient répondre aux exigences sociométriques. La réalité du projet possède de profondes conséquences sur la vie du groupe : elle implique une « reconstruction du groupe », pour reprendre l'expression de Moreno (1934, p. 76).

Si la réalité du projet d'action est une condition nécessaire pour favoriser la motivation des répondants, elle n'est toutefois pas suffisante pour s'assurer du caractère socio-affectif des réponses recueillies. À cet égard, la nature de l'activité proposée est un élément décisif : choisit-on les mêmes individus selon qu'il s'agit de constituer un groupe de réflexion stratégique ou un groupe de travail chargé d'améliorer un système de calcul du coût? Selon l'activité envisagée, les préférences des individus peuvent varier (Parlebas, 1992). Si les préférences des individus peuvent reposer sur le critère socio-affectif, des critères liés à la technicité de l'activité vont interférer avec le premier (Parlebas, 1992). Il convient donc de bien choisir l'activité sur laquelle reposeront les choix des répondants. L'idée est de limiter les technicités d'interférence par le choix de l'activité afin que les choix des individus reposent le plus possible sur le critère socio-affectif (Parlebas, 1992).

Mettre en confiance les répondants. La confiance des répondants est essentielle pour obtenir des réponses sincères. Si la présence durable du chercheur dans le groupe et l'insistance sur le caractère confidentiel des réponses favorisent cette confiance, le fait que l'enquête sociométrique s'ancre sur un projet réel a véritablement tendance à lever les réticences que les répondants pourraient avoir vis-à-vis du questionnaire. Dans cette situation, le questionnaire sociométrique s'inscrit de manière plus naturelle dans les activités du groupe, sans donner l'impression d'être plaqué de façon artificielle.

Au regard des conditions de mise en place de l'enquête sociométrique, le chercheur en management désireux de mobiliser cette méthode devra disposer d'une forte capacité d'action sur ce groupe afin de proposer un projet d'action réel susceptible de reconfigurer l'activité collective, tout en faisant émerger les relations socio-affectives au sein du groupe.

Le chercheur en management ne dispose pas, la plupart du temps, d'un tel pouvoir d'action sur son terrain d'étude et, lorsque c'est le cas, par exemple dans le cadre d'une recherche-action, il n'est pas sûr que celui-ci lui donne la possibilité de mettre en place un projet d'action réel en mesure de faire émerger les relations socio-affectives dans un groupe organisé. Le contexte du groupe étudié ne doit pas être négligé. Si tous les groupes organisés possèdent leur histoire et leurs représentations dominantes, ils appartiennent tous à un univers où la coordination d'acteurs compétents revêt une grande importance. Dans un tel contexte, où la technicité tient une place de choix, un projet d'action réel, volontairement basé sur le critère socio-affectif, pourra être perçu par les membres du groupe comme hors de propos.

Si l'enquête sociométrique reste une approche précieuse pour repérer les relations socio-affectives dans un groupe, les conditions fondamentales de sa mise en place en font une approche délicate à mettre en application dans les groupes organisés. L'univers techniciste dans lequel évoluent ces groupes ne paraît pas favorable à la mise en place d'un projet d'action réel basé sur un critère socio-affectif.

Le Tableau 1 synthétise les objectifs et les limites des méthodologies de recherche traditionnelles utilisées pour étudier les relations socio-affectives.

L'observation : une option raisonnable?

L'observation constitue-t-elle une option raisonnable aux méthodes traditionnelles pour repérer les relations socio-affectives au sein des groupes organisés? À première vue, elle possède plusieurs atouts permettant de contourner les limites des méthodes traditionnelles : elle peut se focaliser sur les relations interpersonnelles (contournement de l'obstacle rencontré par le questionnaire psychométrique), elle ne cherche pas à amener les individus à

Tableau 1
Synthèse des objectifs et limites des méthodes traditionnelles

Méthodes traditionnelles	Objectifs	Limites
Le questionnaire psychométrique de type Likert	Évaluer le degré de socio-affectivité au sein du groupe	Ne permet pas d'identifier la structure des relations socio-affectives à l'intérieur du groupe
L'entretien	Obtenir des déclarations « orales » pour construire la cartographie socio-affective du groupe	Risque d'obtenir des déclarations superficielles, voire même de mettre mal à l'aise l'interviewé
Le questionnaire sociométrique	Obtenir des déclarations « écrites » pour construire la cartographie socio-affective du groupe	Difficulté de mettre en place un projet basé sur un critère socio-affectif sans que l'aspect techniciste interfère

déclarer leurs préférences socio-affectives (contournement de l'obstacle rencontré par l'entretien et le questionnaire sociométrique) et ne nécessite pas d'avoir une forte capacité d'action sur le groupe étudié (contournement de l'obstacle rencontré par l'enquête sociométrique). Mais, l'observation peut-elle pour autant constituer une source principale de données pour identifier les relations socio-affectives à l'intérieur d'un groupe? Une étude menée par Obœuf, Collard et Gérard (2008) apporte une réponse à cette question.

Les auteurs défendent l'idée que l'observation d'un jeu traditionnel, le jeu de la « balle assise »¹, peut permettre de saisir les relations socio-affectives dans un groupe. Les résultats de cette étude sont surprenants : une comparaison entre les résultats d'un questionnaire sociométrique et les communications motrices (passes et tirs) observées au cours du jeu débouche sur des sociogrammes quasi identiques. Les communications motrices observées pendant l'action, telles que les passes et les tirs, se confondent avec les préférences socio-affectives déclarées, les choix et les rejets, dans le questionnaire sociométrique. Comment expliquer un tel constat? Obœuf et al. (2008) attribuent ce phénomène à la logique interne du jeu de la « balle assise », caractérisée par une ambivalence (le libre choix des partenaires et des

adversaires) et une instabilité (la possibilité d'en changer au cours du jeu). En effet, les auteurs notent que les relations socio-affectives n'investissent pas de la même façon les communications motrices (tirs, passes, etc.) dans les sports collectifs traditionnels (football, handball, volley-ball), car ces derniers sont plus formalisés, codifiés et réglementés que le jeu de la « balle assise ». À en croire ce travail, l'identification des relations socio-affectives par l'observation est possible, mais dépend du contexte d'observation : plus les acteurs ont la possibilité de communiquer et d'interagir de manière informelle, plus la probabilité d'identifier les relations socio-affectives est importante.

Peut-on transposer une telle approche au sein d'un groupe organisé? Nous le pensons. C'est en tout cas l'idée que nous défendons dans ce travail. Notre ambition n'est pas de faire jouer les membres d'un groupe organisé à la « balle assise », mais plutôt de trouver un contexte comparable dans l'organisation. Un tel contexte doit permettre au chercheur d'observer les membres d'un groupe organisé en train de communiquer et d'interagir de manière informelle. Mais, observer les membres du groupe organisé dans un tel contexte ne résout pas tous les problèmes. Il faut savoir comment regarder les communications et les interactions actualisées entre les acteurs afin de repérer les relations socio-affectives.

À cet égard, la célèbre grille d'observation de Bales (1950) peut être précieuse. Si cette grille a été conçue pour comprendre les rôles incarnés par les membres d'un groupe attelés à une tâche commune, nous pensons que le chercheur peut la « détourner » de son utilisation primaire afin de dégager les relations socio-affectives dans un groupe. Afin d'appuyer notre idée, nous allons illustrer notre propos à partir d'une étude empirique. Classiquement, nous présenterons la méthodologie utilisée sur notre terrain d'étude, puis nous exposerons les résultats obtenus.

Méthodologie

L'illustration que nous proposons de l'utilisation de la grille de Bales pour repérer les relations socio-affectives s'inscrit dans une étude empirique plus vaste menée sur la forme d'une recherche-action. Dans une première section, nous présenterons brièvement l'objectif de l'intervention et le contrat de recherche-action. Dans une seconde section, nous exposerons précisément le canevas de la recherche.

L'objectif de l'intervention et le contrat de recherche-action

Tel qu'il est présenté ici, l'objectif de la recherche est clair : identifier les relations socio-affectives dans un groupe organisé. Pour y parvenir, nous cherchons à observer les membres d'un groupe organisé en train de communiquer et interagir de manière informelle. Afin de mener cet objectif,

nous avons proposé à la directrice de la Direction des Systèmes d'Information (DSI) de Mvision, une grande entreprise française du secteur audiovisuel, une intervention, menée par un expert, dont le but est la construction d'outils de pilotage. Cette intervention – qui sera détaillée par la suite – se caractérise par la mise en place de réunions-discussions au cours desquelles les membres de l'équipe cherchent à harmoniser leurs rôles (à se mettre en cohérence, dira-t-on par la suite), et cela pour bâtir des outils de pilotage harmonieux, intégrés et cohérents.

Intéressée par ce projet, la directrice de la DSI a accepté de le mettre en place au sein de son équipe. Le contrat de recherche-action passé entre la responsable de l'équipe, l'expert-conseil et le chercheur peut s'énoncer de la manière suivante : tandis qu'un expert-conseil doté d'un savoir-faire en entreprise proposait ses services pour renforcer la cohérence de l'équipe, le chercheur pouvait, en contrepartie, assister à l'ensemble de l'intervention de l'expert-conseil, et en particulier aux réunions-discussions. Ce contrat permettait donc au chercheur d'obtenir un point d'observation privilégié pour mener à bien son objectif de recherche.

L'intervention de l'expert-conseil a sollicité les membres de la DSI, à savoir la responsable de l'équipe et ses collaborateurs directs. L'équipe est composée de sept membres : la directrice et six directeurs de département. Les départements sont les suivants : le Département Production (DP), le Département Mobilité (DM), le Département Études (DE), le Département Ingénierie (DI), le Département *Broadcast* (DB) et le Département Gestion (DG). Sur les sept membres, nous n'avons eu la possibilité de réaliser l'intervention qu'avec cinq personnes : la directrice et quatre de ses collaborateurs directs². Dans la suite de l'exposé, afin d'en faciliter la lecture, nous appellerons les participants par des prénoms : Sébastien (directeur DP), Nicolas (directeur DM), Alexandre (directeur DI), Marlène (directrice DG) et Stéphanie (directrice DSI).

Le canevas de la recherche

D'abord, nous décrivons la méthode d'intervention utilisée par l'expert-conseil, puis nous expliquerons la collecte et l'analyse des données.

La méthode d'intervention

Afin de renforcer la cohérence de l'équipe de direction, l'expert-conseil a mobilisé une méthode d'intervention dont il est l'un des principaux concepteurs, appelée la méthode OVAR (Objectifs, Variables d'Action, Responsables) (Fiol, Jordan, & Sullà, 2004). La démarche OVAR est une méthode concrète et formalisée qui cherche à faciliter la coordination des objectifs des membres d'une équipe de management en (ré)introduisant le

dialogue entre eux (Fiol et al., 2004). Cette démarche est composée de trois étapes : la construction d'une grille OVAR par chaque membre de l'équipe, la confrontation et l'intégration des grilles de chacun des membres de l'équipe et la construction d'outils de pilotage à partir des grilles OVAR.

Dans le cadre de l'intervention réalisée au sein de la DSI de Mvision, conformément aux souhaits de la directrice de l'équipe, l'expert de la démarche a guidé les participants lors des deux premières étapes du processus OVAR : la construction des grilles et l'intégration de celles-ci. La troisième étape, celle de la construction d'outils de pilotage, a été laissée à la discrétion des membres de l'équipe. Dès lors, par souci de concision, nous ne présenterons ici que les deux premières étapes de la méthode.

La première étape consiste en la construction d'une grille OVAR par chaque membre de l'équipe. Il s'agit, d'abord, de demander à chaque participant, individuellement, de se représenter et de construire sa fonction pour la prochaine année. Cette construction prend la forme d'une matrice sur laquelle sont représentés, en colonnes, ses objectifs et, en lignes, les variables d'action qu'il propose pour mettre en œuvre ces objectifs (voir le Tableau 2). La construction de la grille s'achève par la désignation, par chaque participant, d'un ou de plusieurs responsables chargés de la mise en œuvre de chacune des variables d'action présentes dans sa grille (voir le Tableau 2). Les responsables peuvent être le manager lui-même, ses collaborateurs directs, mais aussi son supérieur et ses pairs, qu'il voit alors comme des contributeurs à la réalisation de sa mission.

La deuxième étape – qui est dans ce travail la plus importante – se déroule sous la forme d'une réunion-discussion durant laquelle chaque membre de l'équipe va présenter, à tour de rôle, sa grille aux autres dans le but d'harmoniser les grilles entre elles. Le climat de libre discussion, favorisée par l'expert, invite les participants à enrichir et à modifier leurs grilles à l'aide des points de vue, des suggestions et des recommandations des uns et des autres afin d'obtenir une meilleure articulation des logiques et des intentions. L'étape d'intégration des grilles peut faire l'objet de deux réunions distinctes (Fiol, 2006) : une première réunion, dite d'intégration latérale, rassemble les collaborateurs de l'équipe, sans le dirigeant; une seconde réunion, dite d'intégration verticale, rassemble l'ensemble des membres de l'équipe de direction, y compris le dirigeant.

Dans le cadre de l'intervention à Mvision, l'assistance de l'expert-conseil dans l'étape de construction des grilles s'est réalisée par téléphone et par voie électronique. En ce qui concerne l'étape d'intégration des grilles,

Tableau 2
Exemple de grille OVAR

VA	Objectifs				Responsables					
	Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3	Objectif 4	Manager	Collab. 1	Collab. 2	Collab. 3	Contrib. 1	Contrib. 2
VA 1	X			X		X				
VA 2	X						X			
VA 3	X	X		X		X				
VA 4		X			X					X
VA 5		X					X	X		
VA 6			X					X		
VA 7			X	X	X				X	
VA 8				X			X			

Légende : Intersection objectifs/variables d'action :

X : impact sur l'objectif

Responsables

- Manager

- Collaborateurs 1, 2 et 3 (collaborateurs directs du manager)

- Contribueurs 1 et 2 (supérieur hiérarchique ou pairs du manager)

Intersection responsables/variables d'action :

X : responsabilité ou coresponsabilité de la VA

Source : Adapté de Fiol et al., 2004, p. 16.

celle-ci a eu lieu au cours de deux réunions d'intégration, une latérale, une verticale, qui ont respectivement duré six et cinq heures.

La collecte et l'analyse des données

Si l'objectif de l'intervenant est de renforcer la cohérence au sein de l'équipe, celui du chercheur est d'identifier les relations socio-affectives du groupe. Le cadre des réunions OVAR invite les participants à communiquer et interagir fortement de manière informelle. Dans ce contexte, l'objectif du chercheur est d'observer les interactions afin de repérer la cartographie socio-affective du

groupe. Afin d'y parvenir, nous avons choisi d'utiliser la grille d'observation de Bales (1950).

D'après les travaux de Bales, lorsque l'on réunit les participants pour discuter d'un problème, ils développent des échanges tantôt orientés sur le domaine de la tâche, tantôt orientés sur le domaine socio-affectif. Plus précisément, il est possible, selon Bales (1950), de décortiquer les échanges qui se développent durant des réunions-discussions en catégories d'interaction (voir le Tableau 3). Il propose une grille d'observation permettant de décomposer les processus communicationnels en douze catégories d'interaction : six associées au domaine de la tâche, six associées au domaine socio-affectif. S'agissant des interactions du domaine socio-affectif, l'auteur propose de scinder les six types d'interaction en fonction de leur tonalité, soit positive, soit négative. Le domaine socio-affectif positif regroupe : la manifestation de solidarité, la manifestation de détente et l'approbation. Le domaine socio-affectif négatif regroupe : la manifestation d'antagonisme, la manifestation de tension et la désapprobation.

D'ordinaire utilisée pour comprendre les rôles incarnés par les membres d'un groupe attelés à une tâche commune (Bales, 1950), cette grille d'observation peut, d'après nous, être « détournée » par le chercheur pour devenir un outil permettant d'établir la cartographie socio-affective d'un groupe. Nous pensons que la mise en évidence d'interactions du domaine socio-affectif (négatif et positif) peut nous permettre d'identifier les relations socio-affectives du groupe. Ainsi, la distinction que Bales réalise entre les interactions du domaine de la tâche et celles du domaine socio-affectif nous permet de nous focaliser sur le critère socio-affectif des relations, en laissant de côté les critères de technicité relevant du domaine de la tâche. Cette distinction est précieuse pour notre projet, car elle limite les problèmes liés aux technicités d'interférence.

La grille de Bales facilite également la collecte des données menée par le chercheur-observateur. L'idée de cette grille n'est pas de s'intéresser aux contenus des discussions, mais plutôt à la structure des communications. Devant la quantité foisonnante d'informations dont il est témoin, le chercheur se focalisera seulement sur les catégories d'interactions identifiées par Bales qui structurent les échanges communicationnels. Le contenu des discussions ne l'intéresse que dans la mesure où ce dernier lui permet de mieux comprendre la structure interactionnelle qu'il observe. Plus concrètement, au cœur de

Tableau 3
Les catégories d'interaction de Bales

Domaines	Catégories d'interaction
Domaine socio-affectif positif	Manifeste de la solidarité
	Manifeste de la détente
	Approuve
Domaine de la tâche	Apporte une suggestion
	Apporte une opinion
	Apporte une information
	Demande une information
	Demande une opinion
Domaine socio-affectif négatif	Demande une suggestion
	Désapprouve
	Manifeste de la tension
	Manifeste de l'antagonisme

Source : Adapté de Bales, 1950, p. 9.

l'observation, la catégorisation des interactions reposent sur divers indices : les communications verbales (« je te suggère de... », « je ne suis pas d'accord avec toi », etc.), les tonalités des échanges (sérieux, ironique, sarcastique, agressif, etc.), les gestes (jeux de regards, mimiques faciales, mouvements du corps, etc.), etc. En résumé, le travail du chercheur-observateur consiste à repérer, sur le vif, les interactions relevant des domaines socio-affectifs (positif et négatif), d'identifier les acteurs concernés (émetteur(s) et récepteur(s)) et de relater la dynamique communicationnelle à partir des catégories d'interactions de Bales.

La grille de Bales est aussi précieuse pour analyser les données. Les données en poche, le travail d'analyse du chercheur sera facilité par les domaines et les catégories identifiés par Bales (1950). Sur le modèle de la sociométrie, les interactions interpersonnelles associées au domaine socio-affectif positif pourront être considérées comme des attractions ou des choix

socio-affectifs; celles associées au domaine socio-affectif négatif, comme des répulsions, ou des rejets socio-affectifs. En donnant la possibilité de faire émerger de l'interaction des attractions et des répulsions, l'observation à l'aide de la grille de Bales jouirait alors des mêmes atouts que le questionnaire sociométrique.

L'identification de la cartographie socio-affective de l'équipe

Parmi les échanges d'interactions identifiées par le chercheur au cours des réunions, certains d'entre eux sont en mesure de nous renseigner sur la cartographie socio-affective de l'équipe. Dans cette section, ces échanges seront présentés et interprétés en distinguant ceux issus de la réunion d'intégration latérale de ceux issus de la réunion d'intégration verticale.

Réunion d'intégration latérale

*Alexandre vient de présenter sa grille*³

- Marlène lui suggère d'ajouter sa responsabilité à deux variables d'action présentes dans sa matrice.
- Alexandre approuve.

L'échange interactionnel relaté met en évidence une interaction du domaine socio-affectif : l'approbation. En effet, Alexandre approuve la suggestion émise par Marlène. Comme l'approbation relève du domaine socio-affectif positif, l'interaction émise par Alexandre à destination de Marlène peut être considérée comme un signe socio-affectif positif. Pour le dire autrement, le comportement d'Alexandre témoigne d'une attitude positive à l'égard de Marlène. À l'image de cet extrait, il est possible de relater un autre échange interactionnel, engageant cette fois Alexandre, Marlène et Sébastien.

Sébastien vient de présenter sa grille

- Alexandre et Marlène questionnent Sébastien sur le contenu de son objectif n° 5 : « Mais, que souhaites-tu exactement? »
- Réceptif, Sébastien tente de reformuler son souhait avec d'autres mots.
- À l'issue d'une série d'échanges, Alexandre et Marlène lui suggèrent de scinder son objectif en deux afin de clarifier les grandes orientations de son département.
- Sébastien approuve.

L'échange présenté met en évidence deux formes d'approbation : une implicite, une explicite. Ainsi, dans un premier temps, Alexandre et Marlène demandent une information à Sébastien. Si cette forme d'interaction relève du domaine de la tâche, le fait que ces deux individus se rejoignent sur ce questionnement est une forme implicite d'approbation réciproque. L'attitude

positive d'Alexandre vis-à-vis de Marlène mentionnée précédemment se confirme dans cet extrait, qui met aussi en évidence une forme de réciprocité : Marlène possède une attitude positive à l'égard d'Alexandre. Dans un deuxième temps, en approuvant la suggestion d'Alexandre et Marlène, Sébastien fait preuve, de manière explicite, d'une attitude positive à leur égard. L'attitude positive de Sébastien vis-à-vis d'Alexandre et de Marlène trouve un écho, une réciprocité dans un autre échange interactionnel.

Nicolas vient de présenter sa grille

- Sébastien fait savoir qu'il ne voit pas dans quelle mesure il possède une responsabilité sur deux variables d'action présentes dans la matrice de Nicolas. Il suggère donc d'en être « dédouané ».
- Nicolas n'approuve pas la suggestion de Sébastien.
- Ils échangent quelques arguments.
- Après quelques minutes d'échanges infructueux, Sébastien jette des regards « incitatifs » vers Alexandre et Marlène.
- Peu de temps après, Alexandre – avec le soutien de Marlène – intervient. Il manifeste son accord avec le point de vue de Sébastien. Il en explique les raisons.
- Après une nouvelle série d'échanges collectifs, Nicolas renonce à son point de vue.

L'échange relaté met en évidence plusieurs interactions du domaine socio-affectif, dont deux principales : une désapprobation et une manifestation de solidarité. Au début de l'échange, Nicolas désapprouve la suggestion de Sébastien. Dans la mesure où la désapprobation fait partie des interactions du domaine socio-affectif négatif, la réaction de Nicolas dénote une attitude plutôt négative vis-à-vis de Sébastien. Dans la suite de l'échange, Sébastien demande, par le biais d'une interaction non verbale, de l'aide à Alexandre et Marlène. Alexandre, avec le soutien affiché de Marlène, répond à la demande de Sébastien, en manifestant de la solidarité à son égard. Relevant du domaine socio-affectif positif, la solidarité dont font preuve Alexandre et Marlène témoigne d'une attitude positive envers Sébastien. L'attitude positive de Sébastien vis-à-vis d'Alexandre et Marlène signalée ci-dessus trouve une forme de réciprocité dans cette manifestation de solidarité.

Les échanges interactionnels mentionnés jusqu'à présent mettent en exergue des attitudes positives réciproques (approbation et manifestation de solidarité) entre Alexandre, Marlène et Sébastien. Ces trois acteurs semblent constituer un sous-groupe socio-affectif dans l'équipe étudiée. Cette idée de sous-groupe prend d'autant plus de corps que Nicolas, qui actualise ici une

attitude négative envers Sébastien, ne semble pas en faire partie. Il serait un membre hors du groupe. Cette interprétation se confirme dans d'autres échanges interactionnels.

Nicolas vient de présenter sa grille

- Alexandre et Marlène lui suggèrent d'ancrer sa grille à un niveau plus abstrait.
- Nicolas n'approuve pas leur remarque et se lance dans une série d'explications. Son débit de parole s'accélère. Il s'agite sur la chaise. Il manifeste de la nervosité. Il monopolise la parole. Il cherche à défendre sa grille.
- Sa réaction introduit de la tension entre Nicolas et ses deux collègues.

L'échange relaté met en lumière deux interactions du domaine socio-affectif négatif : une désapprobation et une manifestation de tension. D'abord, Nicolas, à l'image de sa réaction précédente vis-à-vis de Sébastien, désapprouve le point de vue d'Alexandre et Marlène. Ce comportement met donc en évidence une attitude négative de Nicolas vis-à-vis d'Alexandre et de Marlène. Le comportement de Nicolas va même transformer cette désapprobation initiale en manifestation de tension. Par son attitude défensive et sa nervosité, Nicolas va instaurer un climat de tension entre Alexandre et Marlène et lui-même. Relevant des interactions du domaine socio-affectif négatif, la manifestation de tension actualisée par Nicolas met nettement en évidence l'attitude négative qu'il possède envers Alexandre et Marlène. L'attitude négative de Nicolas à l'égard d'Alexandre, Marlène et Sébastien se manifeste parfois même par de l'antagonisme.

La tension entre Nicolas et les autres participants est perceptible

- Le facilitateur intervient afin de redynamiser les échanges. Il apporte une information. Il fait remarquer que l'objectif n° 1 de Nicolas recoupe la plupart des variables d'action introduites dans sa matrice.
- Alexandre, Marlène et Sébastien en viennent à se demander si cet objectif n'est finalement pas un métaobjectif – qui englobe les autres. Ils suggèrent alors à Nicolas de faire de cet objectif n°1 un « prérequis » ou une « hypothèse de base ».
- Nicolas accepte, sans grand enthousiasme.
- Quelques minutes plus tard, Sébastien expose sa grille lorsque Nicolas, le sourire en coin, l'interpelle ironiquement : « Sur ce point là, mon prérequis te sera bien nécessaire! »

- Les autres participants ne réagissent pas. Sébastien continue de présenter sa grille.

Cet extrait met en exergue une manifestation d'antagonisme de la part de Nicolas, vis-à-vis d'Alexandre, Marlène et Sébastien. Lorsque Nicolas a présenté sa grille, Alexandre, Marlène et Sébastien, sous l'impulsion du facilitateur, lui ont suggéré de positionner son objectif n°1 en « pré-requis ». S'il a approuvé cette suggestion (ce qui pouvait être interprété comme une attitude positive à leur égard), il l'a ensuite utilisée à des fins antagonistes. Ainsi, voyant qu'il avait « perdu du terrain » sur ses « adversaires » en approuvant leur suggestion, il a cherché, par l'intermédiaire d'une petite remarque ironique, à valoriser sa position initiale afin de discréditer l'intérêt de la modification qu'il avait acceptée sans enthousiasme. Par cette remarque, il semble dire à ses « contradicteurs » : « Vous voyez, j'avais raison, vous avez tort. » Au travers de cette manifestation d'antagonisme, Nicolas confirme l'attitude négative qu'il possède envers Alexandre, Marlène et Sébastien, renforçant l'idée d'une scission socio-affective au sein de l'équipe.

Si Nicolas actualise principalement des interactions du domaine socio-affectif négatif avec Alexandre, Marlène et Sébastien, il en va différemment avec Stéphanie, durant la réunion d'intégration verticale.

Réunion d'intégration verticale

Nicolas vient de finir de présenter sa grille

- Stéphanie interroge Nicolas sur le contenu de son objectif « Mieux servir nos clients ».
- Après une série d'échanges, elle lui propose de scinder cet objectif en deux pour mieux rendre compte des orientations de son département.
- Il approuve.

Dans cet extrait, Nicolas approuve la proposition de Stéphanie. Alors qu'il actualise des attitudes négatives envers le sous-groupe socio-affectif composé d'Alexandre, Marlène et Sébastien, la réaction de Nicolas dénote ici une attitude positive à l'égard de Stéphanie. Cette attitude positive de Nicolas envers Stéphanie se confirme et trouve même une réciprocité dans d'autres échanges interactionnels.

- Pendant que Sébastien et Marlène présentent leurs grilles, Nicolas « glisse » plusieurs plaisanteries auxquelles Stéphanie est particulièrement réceptive.

Durant la réunion d'intégration verticale, Nicolas actualise d'autres interactions du domaine socio-affectif positif, soit des manifestations de

détente. Prenant la forme de plaisanteries, ces manifestations de détente émises par Nicolas trouvent une réponse positive dans les réactions de Stéphanie, ce qui dénote une attitude positive réciproque entre Nicolas et Stéphanie. Ces moments de détente sont d'autant plus marquants d'un point de vue socio-affectif qu'ils excluent les autres membres de l'équipe : Alexandre, Marlène et Sébastien. Cette rupture au sein du groupe dans les instants de détente est encore plus nette dans l'extrait suivant, où la détente des uns va de pair avec la tension vis-à-vis des autres.

Sébastien présente sa grille

- Stéphanie demande soudainement aux participants que les versions finales des grilles soient « *esthétiques* ». Elle explique qu'elle souhaite obtenir des grilles dans lesquelles les variables d'action qui influencent un même objectif soient regroupées pour rendre la grille plus agréable à lire.
- Alexandre rétorque : « On s'en moque, Stéphanie! Mais, dis-moi quand même, tu préfères les avoir dans quel ordre pour que ce soit parfaitement à ton goût?! »
- Marlène et Sébastien rigolent.
- Stéphanie sourit fébrilement. Elle paraît agacée.

Cet échange interactionnel met en évidence deux interactions du domaine socio-affectif : une manifestation de détente et une manifestation de tension. Alexandre taquine ouvertement Stéphanie avec une petite remarque ironique. En rigolant, Marlène et Sébastien partagent un moment de détente avec Alexandre, ce qui caractérise l'attitude positive qu'ils ont les uns envers les autres. En revanche, la réaction de Stéphanie dénote ensuite une certaine tension, due à la signification qu'elle accorde à la remarque d'Alexandre. À ses yeux, cette remarque, semble-t-il, ressemble plus à une manifestation de tension qu'à une manifestation de détente. Cet extrait met en exergue une situation où une manifestation de détente pour certains (Alexandre, Marlène et Sébastien) est en même temps – ou se transforme en – une manifestation de tension pour d'autres (Stéphanie). Ces échanges mettent en lumière des attitudes négatives entre, d'un côté, Alexandre, Marlène et Sébastien et, de l'autre, Stéphanie.

Sur le modèle de la sociométrie, il est possible de construire un sociogramme à l'aide des interactions du domaine socio-affectif évoquées (voir la Figure 1). Ainsi bâti, le sociogramme de l'équipe représente visuellement la cartographie socio-affective identifiée durant l'analyse des interactions : l'existence de deux sous-groupes socio-affectifs, l'un composé de Nicolas et

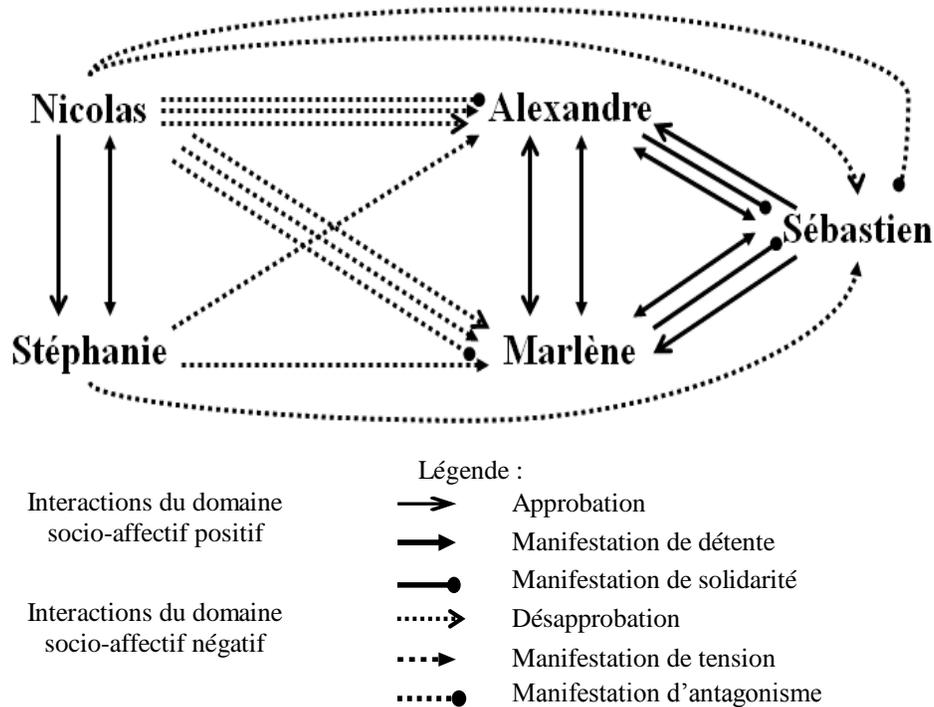


Figure 1. Sociogramme de la Direction des Systèmes d'Information (DSI).

Stéphanie, l'autre d'Alexandre, Marlène et Sébastien.

Discussion et conclusion

Comment le chercheur en management peut-il identifier les relations socio-affectives entre les membres d'un groupe organisé?

Les réponses apportées par les méthodologies de recherche traditionnelles se heurtent à plusieurs obstacles. D'abord, les méthodes traditionnellement utilisées en gestion telles que le questionnaire psychométrique et l'entretien possèdent leurs limites. Lorsque l'on cherche à appréhender les relations socio-affectives à l'aide d'un questionnaire psychométrique de type Likert, on constate que cette méthode ne donne pas la possibilité de mettre à jour la structure des relations socio-affectives à l'intérieur d'un groupe, se limitant à l'appréhension de la socio-affectivité au niveau du groupe. Lorsque l'on tente d'utiliser l'entretien, le caractère tabou des relations socio-affectives se traduit par la difficulté d'amener les

interviewés à déclarer leurs préférences socio-affectives, affaiblissant par là même le pouvoir explicatif de cette méthode. Ensuite, on constate aussi que la méthode classique pour étudier les relations socio-affectives, l'enquête sociométrique, reste délicate à mettre en œuvre dans l'organisation. En plus du caractère tabou des informations demandées, on note que les conditions de mise en place du questionnaire sociométrique, et en particulier l'élaboration d'un projet d'action réel basé sur un critère socio-affectif, sont délicates à respecter dans l'univers techniciste de l'organisation, basée sur la coordination d'acteurs compétents.

Conscients de ces difficultés, nous proposons dans ce travail une méthodologie de recherche originale en mesure de contourner les obstacles rencontrés par les méthodes traditionnelles. Basée sur l'observation des membres d'un groupe en train de communiquer et d'interagir de manière informelle, notre méthode de recherche se focalise sur les relations interpersonnelles (contournement de l'obstacle rencontré par le questionnaire psychométrique), ne cherche pas à amener les individus à déclarer leurs préférences socio-affectives (contournement de l'obstacle rencontré par l'entretien et le questionnaire sociométrique) et ne nécessite pas d'avoir une forte capacité d'action sur le groupe étudié (contournement de l'obstacle rencontré par l'enquête sociométrique). Si la mobilisation de l'observation contourne ces obstacles, comment cette approche peut-elle permettre de faire émerger les relations socio-affectives, et notamment en les distinguant des relations technicistes?

À cet égard, l'utilisation de la grille d'observation de Bales (1950) s'avère précieuse. D'abord, cette grille donne la possibilité de distinguer deux grands domaines d'interaction : le domaine de la tâche et le domaine socio-affectif. Cette distinction permet alors à l'observateur de différencier les échanges technicistes (du domaine de la tâche) des échanges socio-affectifs. Ensuite, en distinguant deux sous-domaines socio-affectifs (positif et négatif), cette grille possède des atouts indéniables pour faire émerger les relations socio-affectives dans un groupe. Sur le modèle de la sociométrie, les interactions interpersonnelles associées au domaine socio-affectif positif peuvent être considérées comme des attractions ou des choix socio-affectifs; celles associées au domaine socio-affectif négatif comme des répulsions ou des rejets socio-affectifs. L'observation d'interactions entre les membres d'un groupe à l'aide de la grille de Bales jouit alors des mêmes atouts que le questionnaire sociométrique. Dans ce travail, cette idée a été appuyée par une étude de cas réalisée au sein de la DSI de Mvision. Ainsi, les interactions identifiées durant les réunions-discussions, puis analysées à l'aide de la grille d'observation de Bales nous ont permis de proposer une cartographie socio-

affective de cette équipe. C'est la raison pour laquelle nous défendons l'idée selon laquelle la grille d'observation de Bales, traditionnellement mobilisée pour comprendre les rôles incarnés par les membres d'un groupe attelés à une tâche commune, peut être « détournée » de son utilisation originelle pour repérer les relations socio-affectives au sein d'un groupe restreint, et notamment dans l'organisation.

Une telle utilisation de la grille d'observation de Bales constitue une aubaine pour le chercheur en management désireux d'étudier les relations socio-affectives au sein de l'organisation. Contournant les limites des méthodes traditionnelles, l'approche proposée donne en effet la possibilité au chercheur en management d'étudier, grâce à l'identification préalable de la cartographie socio-affective d'un groupe, l'influence de la socio-affectivité dans le fonctionnement de l'organisation. La cartographie socio-affective mise en évidence peut être utilisée de manière variée en fonction de la problématique choisie par les chercheurs. Par exemple, l'utilisation de la grille de Bales peut être mobilisée pour comprendre l'influence de la socio-affectivité sur le processus d'ajustement mutuel (Gérard & Redslob, 2010).

Le plus souvent, en psychosociologie comme ailleurs, les relations socio-affectives sont étudiées à l'aide du questionnaire sociométrique. Or, notre travail met en exergue qu'une méthode purement qualitative, telle que l'observation, peut posséder les mêmes atouts que l'enquête sociométrique, tout en évitant certains obstacles qu'elle peut rencontrer, notamment au sein des groupes organisés. En outre, si la méthode proposée s'inscrit pleinement dans la tradition des études en recherche qualitative, l'originalité de notre démarche permet également de la renouveler. Ainsi, si les méthodes traditionnellement utilisées en recherche qualitative (entretiens, observations classiques) restent limitées lorsqu'il s'agit d'établir la cartographie socio-affective au sein d'un groupe, la méthode exposée dans cet article offre cette précieuse possibilité, et cela, grâce au détournement de l'illustre grille d'observation de Bales (1950).

Bien que la méthodologie proposée constitue une option intéressante aux approches méthodologiques traditionnelles, son opérationnalisation suscite toutefois quelques questions, qui nous invitent à proposer des perspectives de recherches futures.

La première interrogation est liée au contexte d'observation. L'utilisation de la grille de Bales prend sens dans un contexte dans lequel les individus possèdent une liberté de communiquer et d'interagir de manière informelle sur le plan interpersonnel. Si les réunions mises en place dans le cadre de notre recherche-action au sein de la DSI correspondent bien au contexte requis, on

peut se questionner sur une utilisation similaire de cette grille d'observation dans un contexte organisationnel plus classique. Dès lors, nous encourageons les chercheurs en management à essayer d'identifier les relations socio-affectives au sein d'un groupe, à l'aide de la grille de Bales, dans des contextes plus ordinaires tels que des réunions de travail.

Le deuxième axe de questionnements se réfère aux domaines et aux interactions identifiées par Bales (1950). Même outillé, distinguer nettement le socio-affectif du techniciste n'est pas une tâche aisée. Si l'approbation, par exemple, manifeste sans aucun doute une attitude positive envers autrui, quelle est sa véritable origine? Dans la mesure où la similitude attitudinale est un facteur favorable au développement et au maintien des affinités (Newcomb, 1968, 1971), être d'accord avec autrui peut être interprété comme une manifestation socio-affective. Mais, dans le cadre d'une interaction de travail, ne peut-on pas interpréter l'approbation comme le fait d'être d'accord avec une idée? Ensuite, les catégories d'interaction de Bales sont-elles les seules susceptibles d'aider à l'identification des relations socio-affectives? Bales repère six interactions du domaine socio-affectif, dont trois pour chacun des sous-domaines (positif et négatif). Pourtant, au cours de notre observation, les individus actualisaient deux interactions absentes de la grille de Bales : la manifestation de déférence et la manifestation d'indifférence. Serait-il possible de rattacher la déférence au domaine socio-affectif positif et l'indifférence au domaine socio-affectif négatif? Pour répondre à ces questionnements et faire de la grille de Bales un outil incontournable d'identification des relations socio-affectives, il conviendrait de multiplier les observations *in situ* afin de l'affiner et de l'enrichir.

La troisième source d'interrogations se réfère au passage de l'identification des interactions du domaine socio-affectif au statut de relation socio-affective. Sur quel critère peut-on se reposer? Afin de répondre sérieusement à ces interrogations, il serait utile de multiplier les études ayant recours à cette approche, tout en pouvant comparer les résultats obtenus à ceux issus d'une enquête sociométrique, à l'image du travail réalisé par Obœuf et al. (2008). De telles comparaisons permettraient sans doute de déterminer un critère analytique en mesure de définir à partir de quand il est possible de parler d'attraction, de rejet, et donc de relation socio-affective.

Pour conclure, si nous défendons l'idée qu'une utilisation de la grille de Bales peut aider le chercheur à identifier la cartographie socio-affective d'un groupe, nous ne saurions que trop encourager les chercheurs en management à mobiliser des approches méthodologiques variées afin de repérer les relations socio-affectives dans l'organisation. À cet égard, la

combinaison de l'enquête sociométrique, de l'entretien et de l'observation ne peut être que salvatrice. Et si d'aventure les méthodologies traditionnelles ne peuvent être utilisées, la mobilisation de la grille de Bales pourrait alors constituer une option raisonnable.

Notes

¹ « Dans le jeu de la “balle assise”, les joueurs sont répartis sur l'aire de jeu et cherchent à s'emparer d'une balle vivement convoitée. Le déplacement avec la balle fait partie des interdits. Les participants ne font partie d'aucune équipe désignée et les joueurs ont la possibilité, lorsqu'ils sont en possession de la balle, de choisir sur qui ils vont tirer ou vers qui ils vont faire une passe. Un joueur voulant faire une passe à un autre réalise celle-ci à l'aide d'un rebond au sol, alors qu'un tir se fera de volée. Si un joueur est touché, il devient prisonnier et doit s'asseoir sur place. Il devra alors attendre d'être délivré par la passe d'un participant ou par le hasard des rebonds. » (Obœuf et al., 2008, p. 88).

² L'absence des deux collaborateurs n'est aucunement liée à notre intervention, mais s'explique par des raisons médicale et professionnelle.

³ Les échanges interactionnels relatés sont des extraits des notes que le chercheur-observateur a pris durant les réunions d'intégration.

Références

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1986). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis : a method for the study of small groups*. Cambridge : Addison-Wesley.
- Dameron, S., & Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 174, 131-148.
- D'hont, L. (2011). *Le rôle des relations amicales dans les formes coopératives : le cas des projets d'entrepreneuriat*. Communication présentée au XX^e conférence de l'AIMS, Nantes, France.
- Fiol, M. (2006). *Contrôle de gestion et cohérence organisationnelle : un rendez-vous manqué*. Communication présentée au 27^e congrès annuel de l'Association Francophone de Comptabilité, Tunis.
- Fiol, M., Jordan, H., & Sullà, E. (2004). *Renforcer la cohérence d'une équipe. Diriger et déléguer à la fois*. Paris : Dunod.

- Gérard, B., Obœuf, A., & Maucuer, R. (2012). *Une catégorisation des relations sociales au sein des groupes organisés*. Communication présentée au XXI^e conférence de l'AIMS, Lille, France.
- Gérard, B., & Redslob, L. (2010). Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente. *Comptabilité – contrôle – audit*, 16(3), 79-100.
- Grey, C., & Sturdy, A. (2007). Friendship and organizational analysis, toward a research agenda. *Journal of Management Inquiry*, 16(2), 157-172.
- Hogg, M. A., & Hains, S. (1998). Friendship and group identification : a new look at the role of cohesiveness in groupthink. *Journal of Social Psychology*, 3(8), 323-342.
- Ingram, P., & Morris, M. W. (2007). Do people mix at mixers? Structure, homophily, and the “life of the party”. *Administrative Science Quarterly*, 52, 558-585.
- Ingram, P., & Zou, X. (2008). Business friendships. *Research in Organizational Behavioral*, 28, 167-184.
- Maisonneuve, J., & Lamy, L. (1993). *Psychosociologie de l'amitié*. Paris : Presses universitaires de France.
- McDonald, M. L., & Westphal, J. D. (2003). Getting by with the advice of their friends : CEO's advice networks and firm's strategic responses to poor performance. *Administrative Science Quarterly*, 48, 1-32.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Washington : Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Newcomb, T. M. (1968). Interpersonal balance. Dans R. P. Abelson, W. J. Aronson, T. M. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg, & P. H. Tannenbaum (Éds), *Theories of cognitive consistency : a sourcebook* (pp. 28-51). Chicago : Rand McNally.
- Newcomb, T. M. (1971). Dyadic balance as a source of clues about interpersonal attraction. Dans B. I. Murstein (Éd.), *Theories of attraction, and love* (pp. 31-45). New York : Springer.
- Obœuf, A., Collard, L., & Gérard, B. (2008). Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, 87-100.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : Presses universitaires de France.

Styhre, A. (2000). The organization of friendship. *Human Resource Development International*, 3(4), 413-417.

Zeliser, V. A. (2005). *The purchase of intimacy*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Benoît Gérard, titulaire d'un doctorat en sciences de gestion, est aujourd'hui maître de conférences à l'Université Paris-Dauphine. Membre du laboratoire DRM (Dauphine recherches en management), il réalise ses recherches en théorie des organisations, en optant pour des approches psychosociologiques. Ses travaux mobilisent des méthodologies aussi bien quantitatives que qualitatives, mais il porte un intérêt tout particulier aux recherches ayant recours à l'observation.

Laura D'hont est doctorante en sciences de gestion à l'Université Paris-Dauphine. Membre du laboratoire DRM (Dauphine recherches en management), elle étudie les relations affinitaires dans les organisations, en optant pour des approches sociologique et psychosociologique. Ses travaux mobilisent des méthodologies qualitatives.

Alexandre Obœuf, titulaire d'un doctorat en sciences sociales, est aujourd'hui maître de conférences à l'Université Paris Descartes. Membre du Groupe d'étude pour l'Europe de la culture et de la solidarité (GEPECS), il travaille sur les questions d'identité et de socialisation en interrogeant leur construction au sein des situations sociales traversées par les acteurs. Dans ses travaux, l'auteur mobilise principalement l'observation.

La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion

Mario Roy, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Paul Prévost, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article vise à présenter la recherche-action en tant qu'approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme dans les sciences de la gestion. Nous retraçons les préoccupations des chercheurs à l'origine de sa création pour en présenter les caractéristiques distinctives et situer le débat historique qui accompagne son utilisation au sein des milieux universitaires. Nous traitons par la suite des différences existant entre la recherche-action et la consultation, pour finalement nous attarder aux implications méthodologiques, pratiques et éthiques de la recherche-action.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, CONSULTATION, PRAGMATISME, RECHERCHE PARTICIPATIVE, LEWIN

Introduction

La recherche-action est une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. Cette intention de changement en tant que motif pour entreprendre une recherche déborde la simple description, compréhension et explication des phénomènes que l'on associe habituellement à la recherche (Robson, 2011). Elle remet directement en question la dissociation que l'on remarque habituellement entre la théorie et la pratique puisqu'en recherche-action, la théorie supporte l'action ou encore émerge de l'action. La théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 129-151.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

Dans les lignes qui suivent, nous allons retracer les travaux à l'origine de l'approche de façon à mettre en évidence les circonstances qui ont conduit à sa création et l'intention des pionniers qui l'ont imaginée. Par la suite, nous présenterons les caractéristiques clés qui distinguent la recherche-action des autres approches de recherches en sciences de la gestion. Puis nous illustrerons en quoi la recherche-action est différente de la pratique professionnelle des consultants experts ou facilitateurs qui partagent avec les chercheurs l'intention d'introduire des changements dans les organisations et autres systèmes sociaux. Finalement, nous aborderons la délicate question de l'éthique compte tenu des dilemmes qui confrontent les chercheurs dans leurs interactions avec les milieux au sein desquels ils réalisent leurs recherches.

L'origine de la recherche-action

Pour John Collier (1945), à qui l'on attribue la première utilisation de l'expression *recherche-action* dans une revue scientifique (Neilsen, 2006), c'est à partir du besoin d'agir que la connaissance acquiert un pouvoir dynamisant. Ses travaux sur la résolution des problèmes sociaux et ethniques vécus aux États-Unis avec les tribus autochtones lui ont permis de constater que lorsque la recherche sociale part d'un besoin d'agir, qu'elle intègre plusieurs disciplines, qu'elle implique les administrateurs publics aussi bien que les personnes qui vivent les problèmes et qu'elle est utilisée dans l'action, elle donne des résultats incomparablement plus productifs et plus véridiques que les études sociales disciplinaires traditionnelles. La préoccupation première de Collier, qui agissait alors comme commissaire aux affaires indiennes aux États-Unis, était surtout d'améliorer les conditions de vies des communautés amérindiennes opprimées en utilisant la recherche-action. À la même époque, Lewin voulait promouvoir la recherche-action en tant qu'approche scientifique légitime en psychologie sociale pour étudier la vie et la dynamique des groupes (Neilsen, 2006). Cette dominance de préoccupation soit envers la pratique ou envers la recherche qui existait lors de la création de la recherche-action demeure toujours présente aujourd'hui.

Un retour sur les écrits originaux de Kurt Lewin (1943, 1946) permet de retracer et de contextualiser la façon dont les composantes clés de la recherche-action (action, participation et recherche) ont été initialement formulées (Greenwood & Levin, 2007).

Ses premiers travaux précurseurs de la recherche-action à la *State University of Iowa* aux États-Unis concernaient le changement des habitudes alimentaires des familles américaines lié au rationnement des denrées au cours de la Deuxième Guerre mondiale. En utilisant une approche expérimentale conventionnelle, il a été en mesure de démontrer que les ménagères qui

prenaient en groupe la décision de cuisiner des abats plutôt que des pièces de viande plus nobles, modifiaient effectivement leurs habitudes culinaires, alors que celles qui étaient exposées uniquement à des présentations réalisées par des experts en nutrition et à une requête d'adopter de nouvelles habitudes pour soutenir l'effort de guerre changeaient beaucoup moins leurs pratiques (Lewin, 1943). La démonstration de l'effet de la participation des individus au sein de groupes de pairs qui prennent librement (sans manipulation) part à la décision d'altérer le statu quo a été telle qu'elle deviendra par la suite l'une des pierres d'assise de la recherche-action. Pour Lewin, ceux qui auront à passer à l'action doivent participer au processus de recherche des faits sur lesquels se basera leur action (Lewin & Grabbe, 1945). Il considère que le groupe a une telle influence sur l'adoption de normes comportementales qu'il faut créer un sentiment d'appartenance entre les acteurs (chercheurs et praticiens) qui partagent une même quête (la résolution d'un problème) de façon à ce qu'ils se sentent dans le même bateau (*in-group*), malgré les différences de statuts et de rôles qui les distinguent. La constitution d'un groupe d'appartenance ayant un but commun crée un contexte propice à l'adoption de nouvelles normes ou de nouvelles valeurs en s'appuyant sur une démarche conjointe de collecte et d'analyse des faits propres à la situation (Bargal, Gold, & Lewin, 1992).

Lewin voulait que la science sociale soit capable de résoudre des problèmes sociaux dans des situations concrètes (ex. : intervention militaire, conflits intergroupes, préjugés envers les minorités) et introduire des changements durables. C'est ce qui l'a amené à développer la recherche-action. Bargal et al. (1992) relèvent les caractéristiques suivantes de la recherche-action telle qu'imaginée et proposée par Lewin dans ses derniers écrits : 1) un processus cyclique de planification, d'action et d'observation en vue d'évaluer les résultats; 2) la rétroaction des résultats de la recherche à tous les groupes d'intérêts impliqués; 3) la coopération entre les chercheurs, les praticiens et les clients du début à la fin du processus; 4) l'application des principes qui gouvernent la prise de décision en groupe; 5) la prise en compte des différences dans les systèmes de valeurs et les structures de pouvoir des parties impliquées dans la recherche; 6) l'utilisation concomitante de la recherche-action pour résoudre un problème et générer des connaissances nouvelles. Ces caractéristiques de la recherche-action sont encore d'actualité aujourd'hui et certaines d'entre elles, que nous reprenons ci-dessous, comportent des implications qui la distinguent nettement de la recherche traditionnelle.

Trois caractéristiques clés de la recherche-action

Premièrement, *la recherche-action est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens* (Reason & Bradbury, 2008). Dans la recherche conventionnelle, le

chercheur adopte une position dominante. Il se positionne à l'extérieur, voire au-dessus du phénomène qu'il veut étudier et les personnes impliquées sont considérées comme des sujets relativement passifs qui seront soumis à divers traitements ou tests en fonction de l'objet d'investigation. Le chercheur en quête de « vérité » tente de découvrir des lois générales qui permettraient d'expliquer la constance des liens existants entre des variables observées. Dans la recherche-action, les personnes impliquées ne sont pas des sujets ou objets d'étude, mais bien des acteurs actifs dans la réalité. Ce sont des cochercheurs animés par les mêmes préoccupations que les chercheurs qui veulent comprendre un phénomène ou une problématique et agir pour changer la réalité qui les confronte et améliorer les choses (Reason & Bradbury, 2008). Chaque recherche est réalisée dans un contexte réel qui est nécessairement affecté par les conditions locales spécifiques qui influent sur la situation.

Dans une recherche-action, les chercheurs sont aussi des coacteurs qui interviennent pour répondre aux besoins et aux préoccupations qu'ils partagent avec les personnes provenant des milieux concernés. La relation entre les chercheurs et les gens des milieux est beaucoup plus égalitaire (certains diront plus démocratique) puisque les acteurs et les chercheurs mettent conjointement leurs compétences et leurs expertises distinctives à contribution pour comprendre et résoudre dans l'action les problèmes qui les concernent et qui constituent l'objet de la recherche. La participation des personnes concernées au processus de recherche-action est vue comme étant nécessaire à la réalisation subséquente des changements (Reason & Bradbury, 2008). La façon dont le chercheur exerce son rôle et contribue à la recherche varie en fonction de son niveau de proximité avec le système social qu'il veut étudier et la nature de la participation des acteurs au processus de recherche.

Deuxièmement, *la recherche-action trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses*. Cette intention de départ fait contraste avec la recherche traditionnelle qui trouve sa justification dans le besoin d'accroître le bagage de connaissances accumulées au sein d'une même discipline en comblant les trous ou zones inexplorées laissés en plan par les générations précédentes de collègues chercheurs. En se greffant essentiellement aux cadres théoriques existants, la recherche traditionnelle s'est développée en entretenant peu de liens avec les préoccupations du monde de la pratique (Reason & Bradbury, 2001), si bien qu'avec le temps il s'est créé un véritable fossé entre chercheurs et praticiens (Rynes, Bartunek, & Daft, 2001).

Le décalage entre les modélisations théoriques élaborées par les chercheurs à partir des méthodologies scientifiques dominantes issues du positivisme et les besoins sociétaux auxquels elles devaient aider à répondre est

devenu tellement important dans plusieurs disciplines (sociologie, anthropologie, éducation, psychologie) que la science dite « conventionnelle », avec son approche cartésienne, a été fortement remise en question dans les années 70, et ce, de façon simultanée sur plusieurs continents (Fals Borda, 2001). Fals Borda (2001) souligne qu'à cette époque, plusieurs intellectuels ont préféré quitter les institutions d'enseignements, qu'ils jugeaient incapables de les préparer à affronter les problèmes sociétaux de l'heure, et plusieurs d'entre eux sont devenus des activistes qui visaient à soutenir les causes des plus démunis en utilisant la recherche-action comme approche pour transformer la société. Pour ces derniers, la recherche traditionnelle avec ses critères positivistes de scientificité ne faisait que maintenir le statu quo existant dans le rapport de force entre les possédants et les moins nantis du monde. Ce courant préoccupé par les enjeux sociétaux très présents dans les pays du sud et les pays en voie de développement a choisi d'adopter les vocables de *recherche participative*, *recherche (action) participative*, *recherche militante* et d'autres formes apparentées de façon à mettre en évidence l'intention de critique sociale, d'émancipation des individus et des populations opprimées en s'engageant dans l'action sociale (Herr & Anderson, 2005). La recherche-action féministe, la recherche-action antiraciste et militantiste ont poursuivi dans la même veine. Ce positionnement politique critique du milieu universitaire et réfractaire à l'approche scientifique conventionnelle en sciences sociales n'a pas facilité l'intégration de la recherche-action à titre d'approche légitime dans les cercles académiques de plusieurs disciplines. En fait, plusieurs adeptes de la recherche-action visant l'émancipation des populations et la critique sociale ne voulaient tout simplement pas que leur action soit associée à la science et être éventuellement cooptés par le système dominant qu'ils désiraient réformer.

C'est aussi à cette époque que la recherche-action s'est développée, avec beaucoup de succès d'ailleurs, dans le domaine de l'éducation et comme voie alternative pour la génération de connaissances utilisables en gestion pour comprendre et changer des systèmes organisationnels complexes (Pasmore, 2001). Malgré ces succès et l'engouement de plus en plus important pour la recherche-action depuis une trentaine d'années en sciences de la gestion, cette dernière est loin d'avoir supplanté la recherche conventionnelle au sein des institutions universitaires.

Dans les sciences de la gestion, la recherche-action a largement été identifiée au courant humaniste, à l'approche systémique, à l'école sociotechnique de même qu'au développement organisationnel dont elle constitue l'une des pierres d'assises (Bradbury, Mirvis, Neilsen, & Pasmore, 2008). Les expérimentations en contexte réel de réorganisations

sociotechniques du travail à l'aide d'équipes semi-autonomes contrastaient fortement avec l'approche tayloriste qui considérait le travailleur comme étant une simple extension de la machine. Les études sur la mise en place d'équipes semi-autonomes en particulier visaient l'accroissement de la motivation et la participation des employés aux décisions d'organisation du travail sur les planchers d'usines et, ainsi, à favoriser la démocratie industrielle dans une perspective humaniste (Greenwood & Levin, 2007). Par contraste avec le mode traditionnel de gestion de la production dans lequel le personnel exécute strictement les directives de leur supérieur hiérarchique, les membres des équipes semi-autonomes ont le droit de prendre des décisions concernant l'organisation du travail au sein de leur équipe et les systèmes qui les encadrent en plus d'accomplir les tâches qui sont assignées à leur unité de travail (Roy, Bergeron, & Fortier, 2001).

Troisièmement, *le processus de recherche traditionnelle emprunte une voie linéaire alors que la recherche-action adopte plutôt une démarche cyclique*. Dans une recherche traditionnelle hypothético-déductive, le chercheur détermine à l'avance le contour du cadre théorique dans lequel il s'inscrit, il détermine de façon parcimonieuse les variables en cause et spécifie les hypothèses qu'il entretient concernant les relations devant exister entre ces variables. Par la suite, il fixe dans un protocole « fermé » d'expérimentation sa stratégie de collecte des informations requises pour confirmer ou infirmer ses hypothèses et répondre à sa question de recherche. Dans une telle approche, le chercheur tente de contrôler tous les facteurs externes à la recherche, incluant sa propre influence en tant que chercheur (facteurs exogènes), qui pourraient contaminer les résultats et invalider les conclusions de son étude.

Dans la recherche-action, comme dans la plupart des approches inductives, c'est l'inverse qui se produit. Le protocole n'est pas fixe, mais flexible selon la typologie de Robson (2011). Les chercheurs et les acteurs commencent par partager leurs préoccupations sur la situation problématique qui les rassemble (formulation du problème). Ils utilisent leur expertise, leur expérience et leurs cadres de références pour se donner une représentation suffisamment partagée de la situation pour s'engager dans l'action. Ils développent ensemble diverses stratégies pour améliorer la situation (planification) qu'ils expérimentent sur le terrain (action) et, finalement, ils analysent et évaluent de façon critique (réflexion) les actions qui ont été menées et leurs effets sur la situation. Cette dernière étape du cycle permet d'explicitier les connaissances acquises, d'apprécier l'écart entre l'état actuel et la situation souhaitée, de réfléchir et planifier de nouvelles actions, d'agir à nouveau et de reprendre la réflexion pour susciter de nouveaux apprentissages et imaginer ce qui pourrait être encore fait pour améliorer les choses. Le cycle

d'observation-analyse-action-observation-réflexion est repris jusqu'à ce que les parties prenantes considèrent que la problématique est suffisamment résolue et les apprentissages possibles réalisés.

Dans une recherche-action, le cadre de réflexion fondé sur les théories et l'expérience est nécessairement ouvert. Il s'enrichit, se précise ou se transforme au fur et à mesure que les cycles de planification-action-réflexion se succèdent. L'intérêt et l'attention se concentrent sur la situation à comprendre et à changer en adoptant une perspective systémique qui reconnaît que toutes les variables en jeu s'influencent mutuellement et simultanément dans un réseau de relations complexes, ou champ de forces selon Lewin, qui ne peut être tronqué sous peine d'en perdre la substance.

Le cadre méthodologique ne peut pas être prédéterminé, il est lui aussi ouvert puisqu'il découle des discussions entre les participants et qu'il évolue inévitablement en fonction des apprentissages réalisés dans l'action et la réflexion à chacune des itérations des cycles d'investigation. Ainsi, il n'existe pas deux recherches-actions qui reproduisent à l'identique la démarche des acteurs-chercheurs; de même, chacun des cycles d'action-réflexion diffère inévitablement des autres puisque la représentation de la réalité à l'étude, ou son cadrage et son recadrage selon Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) de même que Schön (1983), évolue en cours de route. La recherche-action peut prendre différentes formes en fonction des intentions et des intérêts qu'elle veut servir et en fonction de la position du chercheur par rapport au système social étudié. Un chercheur interne à l'organisation ne rencontre pas les mêmes enjeux qu'un chercheur externe qui vient intervenir au sein d'un milieu auquel il n'appartient pas. La Figure 1 s'est inspirée des représentations de divers auteurs (Kemmis & McTaggart, 1988; McNiff & Whitehead, 2006) pour illustrer le cycle de la recherche-action.

Nous avons ajouté une étape initiale et une étape finale au modèle traditionnel. La première étape consiste à mettre en place les conditions préalables propices à la mise en œuvre des changements qui seront induits par le processus de recherche. Ces conditions apparaissent dans le premier rectangle de la Figure 1. Les cycles subséquents présentent les activités typiques qui sont réalisées jusqu'à ce que la situation soit jugée suffisamment satisfaisante pour clore la démarche. L'étape finale qui apparaît dans le dernier rectangle vise à pérenniser les changements, apprécier le développement de la capacité d'agir des acteurs et retenir les leçons apprises en cours de route. Puisque la réalisation d'une recherche-action implique l'introduction de changements au sein du système, le chercheur se retrouve concurrentement à jouer un second rôle, celui d'un agent de changement.

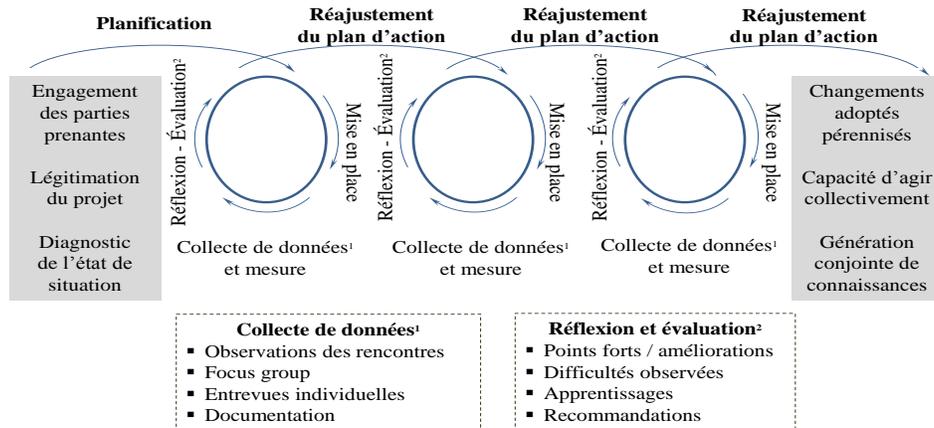


Figure 1. Le cycle de recherche-action.

Double rôle de chercheur et d'agent de changement

Le chercheur qui choisit d'adopter l'approche de la recherche-action pour procéder à son investigation du réel se voit très rapidement confronté à l'exercice concomitant de deux activités distinctes qui obéissent à des logiques différentes (support à l'action vs réflexion sur l'action), ce qui génère une dose certaine de tensions. Ces tensions apparaissent dans l'esprit même du chercheur qui doit à la fois répondre aux exigences de l'action en posant les gestes appropriés de façon à faciliter le processus de changement et réfléchir en continu à l'évolution de la démarche entreprise pour en tirer les apprentissages qui s'imposent. Schön (1983) aborde ce type de question dans le cas des praticiens qui veulent réfléchir sur leur propre pratique professionnelle. Les difficultés du chercheur se vivent aussi au plan interpersonnel dans ses rapports avec ses collaborateurs dont les attentes peuvent varier d'un groupe d'intérêt à l'autre (Stringer, 2007). Au plan de l'intervention, le chercheur se situe sur un continuum de participation à l'action qui peut aller de la facilitation du processus de changement jusqu'à la promotion d'idées et d'actions visant à changer la situation. Sur le plan de la recherche, le chercheur doit se donner les moyens de poser un regard réflexif sur l'action au fur et à mesure de son déploiement et permettre à ses partenaires de contribuer à cette réflexion puisqu'ils sont aussi des cochercheurs qui souhaitent comprendre comment changer le système dans lequel ils évoluent (Greenwood & Levin, 2007). Tout en sachant que ces deux activités suivent un cycle séquentiel (planification, action, réflexion), il n'est pas évident sur le terrain de délimiter la frontière et

de maintenir un équilibre entre action et réflexion. Il est facile de se laisser happer par la dynamique de l'intervention et tout aussi facile de se laisser séduire par les apprentissages au détriment des actions subséquentes. Nous avons vécu ce type de tension avec beaucoup d'intensité lors d'une recherche-action récente au cours de laquelle nous devions développer une stratégie de collaboration interétablissements dans le réseau de la santé et des services sociaux au Québec tout en soutenant la réalisation des expérimentations sur le terrain (Roy, Audet, Gosselin, Lortie, & Fortier, 2011).

Dans la Figure 2, nous proposons, à l'intérieur de la démarche réflexive du chercheur, la rédaction systématique de mémos que le chercheur s'adresse à lui-même à propos d'une catégorie, d'une propriété ou de relations susceptibles d'exister entre des catégories conceptuelles. Cette façon de procéder permet de garder des traces de ses réflexions et un va-et-vient constant avec l'état des connaissances concernant l'objet de sa recherche-action. Le texte prend l'allure d'un journal de bord du projet et sa rédaction a l'avantage de réserver un temps spécifique pour la réflexion. En procédant de la sorte, on s'assure que les deux aires d'activités (action et réflexion sur l'action) sont couvertes dans des plages de temps ordonnées tout au long de la recherche.

Enjeux politiques

Les organisations de productions et de services contemporaines, qu'elles soient publiques ou privées, sont des entités relativement structurées qui évoluent dans un système social complexe composé de parties prenantes aux intérêts divers et parfois contradictoires. Pour qu'une recherche-action ait la moindre chance de porter ses fruits, elle doit être légitimée préalablement ou dès le départ par les membres influents des principaux groupes d'intérêts directement concernés, à commencer par la direction de l'organisation. Puisque la recherche-action est aussi une stratégie participative de changement, elle ne peut être imposée aux acteurs. Elle nécessite un engagement volontaire des parties prenantes qui croient que leur implication et leur collaboration au processus de recherche permettront de remettre en question le statu quo existant et d'améliorer les choses. Contrairement à la position adoptée par le courant de critique sociale que nous évoquions plus haut, dans le domaine des sciences de la gestion, la recherche-action est considérée comme une approche collaborative de changement favorisant la démocratisation des milieux de travail grâce à la participation des divers groupes d'intérêts, sans pour autant remettre en question l'ordre établi dans la société ou encore contester le droit de gérance des dirigeants des organisations.



Figure 2. La démarche de réflexion sur l'action par le mémo (adaptation à partir de Prévost et Roy, 2013).

C'est à partir du choc des différents points de vue des participants aux intérêts divers, incluant celui des chercheurs, dans le milieu concerné par la recherche-action, qu'une représentation partagée de la problématique peut émerger et servir de base à l'élaboration conjointe d'un plan d'action qui mobilisera l'énergie et l'intérêt de tous. Le partage en public du diagnostic initial de la problématique permet de démontrer à toutes les personnes concernées l'importance d'agir et leur capacité à converger et à collaborer en vue d'améliorer les choses dans un futur qui a du sens pour tous.

Les organisations contemporaines évoluent dans un contexte turbulent qui fait en sorte que plusieurs changements doivent être réalisés de façon concomitante. Dans de telles circonstances, le temps et la disponibilité effective des acteurs constituent une ressource rare convoitée par les promoteurs des divers projets de changements. Le niveau de priorité de la recherche-action par rapport aux autres préoccupations courantes doit être apprécié dès le départ et être suffisamment élevé pour que le processus se déroule à un rythme acceptable. Au cours de cette phase d'entrée dans l'organisation, le chercheur externe doit être en mesure d'établir sa légitimité auprès des divers groupes

formels et informels qui composent le tissu social de l'organisation. Pour Stringer (2007), le chercheur doit prendre contact le plus rapidement possible avec les parties prenantes, c'est-à-dire ceux qui devront agir et ceux qui seront affectés par les travaux de recherche. En plus des personnes en autorité qui sont en mesure d'autoriser l'activité au sein de l'organisation, les leaders d'opinion doivent être rencontrés le plus tôt possible pour constituer le noyau dur de personnes qui composeront le groupe de recherche-action. Le chercheur devra se faire accepter en adoptant une posture de facilitateur du processus de recherche-action plutôt qu'en tant qu'expert de contenu ou promoteur de solutions.

Cette posture non partisane à titre de ressource pour soutenir la démarche nécessite que le chercheur soit capable d'établir une relation de confiance et de proximité avec les personnes et les groupes concernés qui peuvent entretenir des antagonismes. Stringer (2007) recommande d'adopter une attitude ouverte, neutre, amicale, facile d'approche et intéressée à apprendre de tout un chacun. Il s'agit d'être en position de soutien, disponible, et de se rendre utile dans la situation en mettant ses ressources et habiletés au service du processus et du groupe.

Sur le plan politique, le chercheur ne peut être associé à l'un ou l'autre des groupes d'intérêts. Les membres des divers groupes doivent pouvoir avoir accès au chercheur de façon formelle et informelle et avoir l'assurance que leurs commentaires ne seront pas divulgués aux autres parties, particulièrement lorsque la confiance n'est pas totalement au rendez-vous au sein du milieu (Stringer, 2007).

L'éventail des compétences requises pour mener à bien l'entreprise s'en trouve nettement accru par comparaison avec la réalisation d'une recherche hypothético-déductive conventionnelle. À cela s'ajoute la difficulté de bien différencier la position du chercheur par rapport à celle d'un consultant.

Recherche-action vs consultation

La consultation en gestion et la recherche-action comportent des similarités indéniables compte tenu du fait que les écrits de référence dans les deux cas trouvent leur origine dans les travaux initiaux de Kurt Lewin et de ses successeurs (Baskerville, 1999). La parenté est encore plus évidente lorsque la consultation se réclame du mouvement du développement organisationnel (DO). Ce mouvement qui s'inscrit dans le courant humaniste considère les organisations comme étant des systèmes sociotechniques. Il s'intéresse à la résolution de problèmes complexes en contexte réel et à l'introduction de changements permettant l'émancipation des personnes et l'efficacité des organisations en utilisant la recherche-action (French & Bell, 1999). Il n'est

donc pas surprenant que la consultation en DO et la recherche-action puissent être confondues d'autant plus que plusieurs consultants utilisent le cycle de recherche-action dans leur pratique professionnelle.

Certains chercheurs ont choisi d'adopter une autre expression pour résoudre ce dilemme. C'est le cas entre autres de Chris Argyris (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985) qui a décidé de remettre de l'avant le mot « science » dans l'étude de la pratique et de l'intervention, en utilisant l'expression *science de l'action* (*action science*) plutôt que *recherche-action* pour traiter de ses travaux et du corpus de connaissances qui en découle (Coghlan, 2011). Sa version de l'approche met l'accent sur l'analyse et la réflexion concernant les variables qui gouvernent l'action de façon à générer des savoirs utilisables dans la pratique (*actionable knowledge*) et susciter des apprentissages. L'apprentissage en simple boucle apparaît lorsque l'on tente de résoudre un problème ou un conflit entre des variables qui empêchent l'atteinte du but visé par l'action, alors que l'apprentissage en double boucle survient lorsque l'on remet en question les raisons et les variables qui sous-tendent l'action ou encore le but même de l'action (Argyris et al. 1985).

Dans leur théorie de l'action, Argyris et Schön (1978) s'intéressent à l'écart qui existe entre les modèles mentaux plus ou moins conscients qui sous-tendent les pratiques et les actions, les « théories mises en pratique » (*theory-in-use*) ou théories implicites, et celles auxquelles on réfère formellement lorsque l'on s'exprime pour expliquer nos actions aux autres, les « théories auxquelles on adhère » (*espoused-theory*). L'étude de cet écart est porteuse d'apprentissages pour le spécialiste et l'organisation.

De toute évidence, le cycle de planification-action-réflexion n'est pas unique à la recherche-action. Il est aussi utilisé couramment dans tout processus de résolution de problèmes (PSP) par les praticiens de nombreuses disciplines pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs professions. Dans le monde industriel par exemple, la roue de Deming *plan-do-check-act*¹ a été largement popularisée au Japon dans les années 50 avant d'être réintroduite aux États-Unis et en Europe comme méthode d'amélioration continue de la qualité des processus de fabrication et des produits manufacturés. De petits groupes d'employés provenant des planchers d'usines participaient alors à des cercles de qualité dont le mandat consistait à proposer des idées permettant de résoudre les problèmes de qualité de la production. Le succès de l'approche se répandra largement par la suite dans le monde industriel et donnera naissance au mouvement de Qualité totale et au *lean-management* qui est encore très présent de nos jours.

Malgré ses points communs avec la consultation, nous considérons que la recherche-action, qui se décline d'ailleurs sous diverses formes et modalités dans la pratique des chercheurs, se distingue fondamentalement de la consultation dans ses finalités, ses exigences et préoccupations méthodologiques, la nature de la relation entretenue entre le chercheur et les participants, la portée de ses résultats et les perspectives de diffusion qu'elle implique (Baskerville, 1999). Les Tableaux 1 à 4 résument les principales distinctions que nous avons retenues.

La finalité première en consultation consiste à maximiser les revenus tout en minimisant les coûts engendrés par le service à rendre au client. C'est pourquoi les consultants ont tendance à concentrer leurs activités dans des domaines d'expertise délimités de façon à appliquer des connaissances fondées sur la pratique qui leur permettent de se distinguer sur le marché et résoudre plus efficacement que la concurrence les problèmes de leurs clients. Les stratégies d'intervention peuvent être participatives ou non. Par contraste, la motivation première de la recherche-action consiste à cogénérer avec les acteurs des connaissances nouvelles homologables sur le plan scientifique qui seront transférables à d'autres situations et dans d'autres contextes. Ces savoirs sont créés dans l'action de façon participative avec les personnes concernées tout au long de la mise en œuvre des changements requis par la situation. Chacun des partenaires contribue à sa façon à la résolution de la problématique et au développement des connaissances apprises en cours de route.

Les consultants aident les gestionnaires à prendre des décisions en sachant qu'ils sont loin de détenir toute l'information disponible ou même nécessaire pour exercer leur jugement. Il s'agit pour ces derniers de réduire le degré d'incertitude jusqu'au point où ils se sentiront suffisamment à l'aise pour prendre une décision éclairée. Les consultants doivent dans l'exercice de leur fonction appliquer les codes de déontologie propres à leur profession et à leur organisation. Dans la recherche-action, le chercheur doit non seulement atteindre ce point, mais en plus il doit être en mesure de démontrer à tout lecteur averti que les données recueillies sont pertinentes, fiables, et crédibles selon les critères adoptés par la communauté scientifique, que l'intervention tient compte des avancées théoriques existantes et que les apprentissages réalisés en cours de route sont transférables éventuellement à d'autres contextes comparables. Le cadre opératoire utilisé doit être suffisamment riche et explicite pour que le lecteur puisse porter un jugement sur la valeur des résultats et la façon dont ils ont été obtenus. Les résultats doivent être

Tableau 1
Finalités

Recherche-action	Générer dans l'action des connaissances scientifiques en tentant de changer une réalité organisationnelle ou sociale jugée insatisfaisante par les membres d'un système social.
Consultation	Réaliser un gain économique en vendant des services-conseils sous forme d'expertise ou de facilitation, destinés à résoudre une problématique sociale dans une organisation cliente.

Tableau 2
Exigences méthodologiques

Recherche-action	Répondre aux critères de qualité scientifique de la recherche en sciences de la gestion en plus de permettre la prise de décision.
Consultation	Réaliser un diagnostic suffisamment robuste pour permettre une prise de décision éclairée.

suffisamment substantiels pour apporter une contribution au corpus théorique existant. La valeur scientifique des connaissances issue de la recherche dépend non seulement de leur capacité à agir sur la situation à l'étude, mais aussi de la rigueur avec laquelle les données ont été recueillies pour rendre compte du processus de changement qui a eu lieu. La recherche-action est assujettie aux règles d'éthique du monde académique concernant la recherche impliquant des êtres humains. En vertu de ces règles, tous les aspects de la recherche et particulièrement la méthodologie sont avertisés au préalable par un comité de pairs indépendants.

Si dans les deux cas, la problématique constitue le point d'ancrage de la relation, la nature de cette relation est très différente selon que l'on est dans un rapport de consultation ou un rapport de recherche-action. La recherche-action implique une relation relativement égalitaire dans laquelle le chercheur a un statut d'expert de la démarche ou de facilitateur externe et de participant sur le plan des contenus; il s'associe aux autres participants et contribue à l'effort

Tableau 3
Rapports avec les participants

Recherche-action	Les chercheurs et les membres de l'organisation participent librement à la résolution de problèmes et à la production de connaissances transférables.
Consultation	Les consultants interviennent en vertu d'un mandat de la direction pour résoudre de façon participative ou non une situation jugée problématique.

d'apprentissage collectif dans les cycles de planification, d'action et de réflexion. C'est une relation de collaboration volontaire bidirectionnelle. Le consultant pour sa part jouit d'un statut d'expert externe dans sa relation avec les participants. Il applique ses connaissances pour résoudre la situation ou bien il aide les participants à proposer des avenues de changement compte tenu du mandat établi avec l'organisation cliente. C'est une relation d'affaires de type client-fournisseur assujettie à un contrat de service qui détermine le rôle du consultant, les modalités de réalisation du mandat et les livrables attendus.

La diffusion des résultats d'une intervention confiée à un consultant est restreinte, et ce, pour diverses raisons. L'organisation qui a payé le consultant n'est pas nécessairement intéressée à ce que son expérience profite à la concurrence et la firme de consultants peut vouloir conserver l'exclusivité de son expertise incluant la propriété intellectuelle sur les connaissances générées au cours du processus. Dans de tels cas, les connaissances sont tenues suffisamment secrètes pour protéger la base d'affaires de la firme (Baskerville, 1999).

La recherche-action vise par contraste à ce que tous puissent profiter des efforts consacrés à la résolution de la situation problématique tout en préservant l'anonymat de l'organisation participante. Il s'agit de permettre et faciliter le transfert des nouvelles connaissances existantes concernant la problématique et l'approche de la recherche-action dans de telles circonstances. La recherche-action est vue comme une occasion d'apprentissage pour les membres de l'organisation qui remettent en question leurs normes de fonctionnement (le *double-loop learning* de Argyris & Shön, 1978) et une occasion pour la communauté scientifique d'ajuster ou de remettre en question ses cadres théoriques existants pour faire face à des problématiques similaires dans d'autres milieux ou d'autres situations.

Tableau 4
Portée et diffusion des résultats

Recherche-action	Les résultats sont transférables à d'autres situations comparables. Ils sont publics et diffusés le plus largement possible auprès de la communauté scientifique et professionnelle.
Consultation	Les résultats sont limités à l'exécution du mandat. Ils sont privés et souvent confidentiels. La diffusion est restreinte à l'organisation cliente et la firme de consultants.

De façon à faciliter la comparaison avec la pratique de la consultation, nous avons utilisé ci-dessus la recherche-action dans sa forme générique traditionnelle. Coghlan (2011), pour sa part, considère qu'il existe plusieurs formes ou modalités de recherche-action réalisées dans les organisations ces dernières années, telles que l'apprentissage dans l'action, la science de l'action (Argyris et al., 1985), l'enquête appréciative (Cooperrider & Srivastva, 1987), l'étude clinique, la recherche coopérative (Heron & Reason, 2008), l'étude développementale de l'action et la recherche-intervention (Buono & Savall, 2007) pour nommer les principales. Il ajoute que ces formes de recherche-action mettent plus particulièrement l'accent sur l'expérience subjective des participants et sur la façon dont ceux-ci donnent du sens aux situations qui les confrontent et qu'ils désirent changer de même que sur la façon dont ils cadrent et mettent en œuvre leurs stratégies d'intervention.

En ce sens, la recherche-action telle qu'elle se pratique fréquemment de nos jours présente une saveur plutôt post-moderne par rapport à la perspective moderniste du chercheur qui réalise strictement un diagnostic avec son client (Coghlan, 2011).

Considérations éthiques et de qualité de la recherche-action

Comme on peut le constater, la recherche-action *comporte des implications politiques et éthiques* qui débordent largement les simples préoccupations de consentement libre et éclairé des sujets humains que l'on retrouve dans la recherche traditionnelle. L'accès à l'information, l'utilisation de l'information pendant et après la recherche, la propriété intellectuelle du matériel publiable issu du processus, la prise de décision tout au long de la recherche et l'incidence du changement sur les personnes, les organisations et les groupes d'intérêts concernés sont des questions importantes auxquelles le chercheur sera inévitablement confronté.

En comparaison avec la recherche positiviste traditionnelle, les considérations éthiques sont à la fois plus complexes, mais comportent de meilleures garanties dans le traitement des sujets humains compte tenu des caractéristiques propres à la recherche-action et à l'équilibre du pouvoir dans le processus de recherche qui est à l'avantage des participants. En effet, dans la recherche traditionnelle, la démarche est entièrement sous le contrôle du chercheur qui décide à l'avance de l'enchaînement des activités et de la nature de la participation des sujets à l'intérieur d'un protocole fixe paramétré par le chercheur en vue de répondre à sa question de recherche. Par contraste, dans la recherche-action, toutes les décisions et toutes les activités concernant le processus de recherche de même que le choix et la mise en œuvre des actions et l'analyse des résultats de ces actions sont réalisées conjointement de façon volontaire et engagée avec les participants qui décident en partenariat avec le chercheur de consacrer le temps et les efforts requis pour changer la réalité qui les confronte. En fait, les participants contribuent non seulement aux aspects méthodologiques et pratiques de la production de la connaissance, mais aussi à la détermination même de l'objet de recherche et de ceux à qui la recherche bénéficiera (Coghlan, 2011). Les principes qui sous-tendent la recherche-action impliquent la collaboration entre les parties, la cogénération des savoirs et la démocratisation des rapports humains au sein des organisations et systèmes sociaux impliqués. Plutôt que d'être considérés comme des sujets ou objets d'étude en situation de test, les participants acquièrent le statut d'intervenants à part entière dans le processus de génération et de mise en œuvre des actions au sein du milieu étudié, qui est le véritable objet de recherche; ils sont considérés comme des cochercheurs dans la production des connaissances scientifiques. Ces lignes directrices qui encadrent toute recherche-action démontrent que les participants humains sont traités avec respect et attention tout au long du processus. Le partenariat permet d'étudier comment il est possible d'introduire des changements souhaités par ceux-là même qui vivent au sein des milieux concernés.

Les enjeux éthiques ne sont pas écartés pour autant. Ils doivent simplement être traités différemment. Brydon-Miller et Greenwood (2006) examinent avec intérêt les principaux enjeux qui préoccupent à juste titre les comités institutionnels d'éthique de la recherche appelés à se prononcer sur les projets soumis par les chercheurs. Ces enjeux-ci concernent d'une part le déroulement de la recherche et le libre consentement à participer des participants et d'autre part le traitement de la confidentialité et le risque encouru par les personnes qui contribuent à la recherche.

Les comités d'éthique visent d'abord à s'assurer qu'aucun tort n'est causé aux humains impliqués dans la recherche et, ainsi, éviter des poursuites

éventuelles au civil impliquant la responsabilité institutionnelle à cause des gestes posés par les chercheurs. Comme nous l'avons vu, la recherche-action est un processus ouvert et cyclique dont on ne peut prédire le déroulement ni les résultats, comme c'est habituellement le cas dans la recherche conventionnelle. Il est donc impossible, voire inopportun, de demander aux participants de consentir à l'avance à des actions indéterminées.

Dans la recherche-action cependant, l'action est entièrement sous le contrôle des participants qui déterminent ce qu'ils veulent expérimenter pour changer la situation qui les confronte. Cette position de pouvoir et de contrôle des participants sur leur destinée fait en sorte que le chercheur n'a aucune autorité sur les choix qu'ils prennent; il est lui-même un participant volontaire à l'action qu'il contribue à définir librement avec ses partenaires. Comme l'action est sous le contrôle des participants, ces derniers ne peuvent être assujettis à l'autorité externe des comités d'éthique institutionnels académiques pour réglementer leurs choix.

Dans de telles circonstances, il faut recadrer le problème d'approbation. Plusieurs comités d'éthique d'universités américaines réputées ont résolu le dilemme en déterminant que dans une recherche-action il ne s'agit pas d'approuver les gestes posés par les membres de l'organisation ou de la communauté étudiée, mais plutôt l'utilisation que fera le chercheur des données recueillies concernant ces gestes, activités et décisions. Le consentement libre et éclairé doit simplement spécifier que le chercheur demande l'autorisation des participants de décrire les décisions et actions qu'ils auront choisi de prendre dans le cadre du processus de recherche, de même que les résultats qui en découlent (Brydon-Miller & Greenwood, 2006).

Dans le même sens, il est illusoire de supposer qu'il est possible de préserver l'anonymat des personnes qui agissent au sein de leur organisation pour introduire des changements. Si l'anonymat des personnes interviewées lors de la collecte d'information pour procéder au diagnostic initial est possible, les gestes posés par les acteurs à la suite du diagnostic sont largement publics et les résultats font l'objet d'analyses et d'évaluations partagées par tous de façon à réaliser des apprentissages collectifs et à entreprendre le cycle suivant. En fait, la crédibilité des personnes identifiées au projet de changement constitue l'un des facteurs qui influent sur le succès de la démarche.

Ces particularités de la recherche-action font en sorte que l'appréciation des risques associés à la recherche doit être abordée publiquement avec les parties prenantes, de même que les limites inhérentes à la protection de l'anonymat des contributeurs dans un contexte de changement. Ces éléments doivent être mis en balance avec la probabilité de réaliser des modifications

significatives souhaitées au sein du milieu. De plus, il faut être au clair quant à l'obligation du chercheur de dire la vérité même si cette vérité n'est pas toujours positive ou favorable (Brydon-Miller & Greenwood, 2006).

Ce qui doit être impérativement convenu au plan de la confidentialité concerne encore une fois la diffusion de l'expérience. Est-ce que les participants et l'organisation préfèrent que leur contribution à l'avancement des connaissances soit maintenue anonyme ou encore préfèrent-ils qu'on leur accorde leur part de crédit dans le développement des connaissances réalisées avec eux? Dans de tels cas, une excellente pratique consiste à intégrer des membres du milieu en tant que coauteurs des communications scientifiques issues de la recherche.

Une recherche-action de qualité permet à la fois la réalisation de changements sociaux (résultats valides qui permettent de résoudre une problématique) et l'accroissement des connaissances en sciences sociales (apprentissage de la part des chercheurs et des praticiens). Le processus de recherche est volontaire et participatif tout au long de son déroulement (intégrité du processus et qualité de la relation entre les participants). Elle favorise la démocratie en considérant tous les participants comme étant des égaux qui ont accès publiquement aux constats qui émergent des divers cycles de l'étude (dialogue entre toutes parties prenantes sur les apprentissages réalisés au sein du système social).

Conclusion

La recherche-action comporte des particularités distinctives permettant de produire des connaissances essentielles à la compréhension et à l'amélioration de la réalité sociale qui seraient autrement inaccessibles. Dans la recherche-action, la connaissance émerge des initiatives de changements mises en œuvre par les partenaires; elle est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens; elle est nécessairement ouverte puisqu'il est impossible de déterminer à l'avance le cours de l'action, le nombre de cycles qui seront impliqués, ni même le résultat final au sein des milieux. Dans une recherche-action, l'intervenant externe occupe un double rôle de chercheur et d'agent de changement et est impliqué au même titre que les participants du milieu dans le projet qu'il étudie. La recherche-action se distingue de la consultation par ses exigences méthodologiques puisqu'elle vise la génération de connaissances crédibles sur le plan scientifique et transférables à un large public de chercheurs et de praticiens, plutôt que de se limiter à la résolution d'un problème circonscrit au sein de l'organisation concernée.

Ces particularités ont une incidence déterminante sur les considérations éthiques de la recherche qui implique la participation d'êtres humains.

Contrairement à ce qui se produit dans la recherche traditionnelle, l'équilibre du pouvoir penche du côté des participants qui décident tout au long du déroulement du projet quelles actions seront menées pour changer l'état des choses au sein de leur milieu. Sur le plan éthique, ils ne peuvent donc pas être soumis aux dictats d'une autorité institutionnelle académique externe qui encadrerait leurs choix et leurs gestes. L'utilisation et la diffusion des résultats de la recherche, de même que le maintien ou non de l'anonymat de l'organisation demeurent cependant des enjeux éthiques qui doivent être traités formellement par le chercheur avec les membres de l'organisation et sanctionnés par les comités institutionnels d'éthique de la recherche.

L'intérêt de la recherche-action comme approche scientifique pour aborder avec succès les problématiques organisationnelles complexes découle largement du lien particulier qui unit les chercheurs et les praticiens qui veulent envisager les choses autrement et changer le monde dont ils font partie (Reason & Bradbury, 2001, 2008).

Note

¹ Planifier, réaliser, vérifier, réajuster.

Références

- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science : concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bargal, D., Gold, M., & Lewin, M. (1992). Introduction : the heritage of Kurt Lewin. *Journal of Social Issues*, 48(2), 3-13.
- Baskerville, R. L. (1999). Investigating information systems with action research. *Communications of the Association for Information Systems (AIS)*, 2(19), 2-32.
- Bradbury, H., Mirvis, P., Neilsen, E., & Pasmore, W. (2008). Action research at work : creating the future following the path from Lewin. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (2^e éd., pp. 77-92). London : Sage.

- Brydon-Miller, M., & Greenwood, D. (2006). A presentation of the relationship between action research and human subjects review processes. *Action Research*, 4(1), 117-128.
- Buono, A., & Savall, H. (2007). *Socio-economic interventions in organizations*. Charlotte, NC : Information Age.
- Coghlan, D. (2011). Action research : exploring perspectives on a philosophy of practical knowing. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 53-87.
- Collier, J. (1945). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 12(3), 265-303.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. Dans R. W. Woodman, & W. A. Pasmore (Éds), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129-170). Greenwich, CT : JAI Press.
- Fals Borda, O. (2001). Participative (action) research. In social theory : origins and challenges. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (pp. 27-37). London : Sage.
- French, W., & Bell, C. (1999). *Organization development* (6^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research : social research of social change* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology with a co-operative inquiry. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research* (2^e éd., pp. 367-380). London : Sage.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation : a guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Éds). (1988). *The action research planner* (3^e éd.). Geelong, Australia : Deakin University Press.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewin, K., & Grabbe, P. (1945). Conduct, knowledge and acceptance of new values. *Journal of Social Issues*, 3(1), 53-64.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London : Sage.

- Neilsen, E. H. (2006). But let us not forget John Collier : commentary on David Bargal's 'Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm on action research'. *Action Research*, 4(4), 389-399.
- Pasmore, W. (2001). Action research in the workplace : the social-technical perspective. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (pp. 38-47). London : Sage.
- Prévost, P., & Roy, M. (2013). *L'étude de cas un essai de synthèse*. Document inédit, Faculté d'administration, Université de Sherbrooke, QC.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2008). *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (2^e éd.). London : Sage.
- Robson, C. (2011). *Real world research* (3^e éd.). Oxford : Blackwell Publishing.
- Roy, M., Audet, M., Gosselin, A., Lortie, P. B., & Fortier, L. (2011). *La communauté stratégique : une approche pour développer la collaboration interorganisationnelle*. (Rapport n° LEA-2030). Ottawa : Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé (FCRSS), programme Intégration des données probantes aux décisions (IDPD) 2009.
- Roy, M., Bergeron, J.-L., & Fortier, L. (2001). Équipes semi-autonomes de travail : recension des écrits et état de la situation au Québec. *Psychologie du travail et des organisations*, 7(3-4), 243-256.
- Rynes, S., Bartunek, J., & Daft, R. (2001). Across the great divide : knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44(2), 340-355.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

***Mario Roy** enseigne à la maîtrise et au doctorat les fondements humains et organisationnels de la gestion de même que le changement organisationnel. Il a été vice-doyen à la recherche et directeur fondateur à Sherbrooke du premier programme de doctorat professionnel en administration des affaires (DBA) au Canada, offert conjointement avec l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est titulaire de la Chaire d'étude en organisation du travail qui s'intéresse à l'incidence des nouvelles formes d'organisation du travail sur les personnes et les organisations.*

***Paul Prévost** enseigne à la maîtrise et au doctorat, plus particulièrement dans les domaines du développement local et de la méthodologie de la recherche. Il a été doyen et vice-doyen à l'enseignement et aux affaires internationales. Paul Prévost a développé et dirigé plusieurs programmes. Il a notamment été directeur académique de l'Institut d'entrepreneuriat et directeur de l'Institut de recherche et d'enseignement sur les coopératives. Il est l'auteur de plusieurs livres et articles en gestion et développement local.*

La contribution des métaphores dans la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage organisationnel¹

Julie Béliveau, MBA, DBA

Université de Sherbrooke

Anne-Marie Corriveau, MBA, DBA

Université de Sherbrooke

Louise Leclerc, Professionnelle de recherche

Université de Sherbrooke

Serge Gagnon, Ph.D.

CRISO / Institut de recherche du Centre universitaire de santé McGill

Marie-Claude Giroux, Étudiante à la maîtrise

Université de Sherbrooke

Résumé

Vue comme un outil favorisant à la fois la réflexion et l'action, la métaphore suscite un intérêt grandissant chez les chercheurs en sciences de la gestion. Toutefois, peu de méthodologies de recherche qualitative utilisent cet outil comme levier pour accompagner la réflexion collective et l'apprentissage organisationnel. Le présent article vise à présenter la contribution des métaphores dans la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO). Pour ce faire, nous expliquons d'abord les étapes de réalisation d'un PCAO, en soulignant l'apport particulier des métaphores dans ce parcours. Ensuite, nous partageons les résultats d'un projet de recherche en cours où nous utilisons la méthodologie du PCAO au sein de cinq établissements de santé et de services sociaux québécois en démarche d'implantation d'un modèle de gestion, de soins et de services centré sur la personne. Les résultats permettent une catégorisation préliminaire des cinq types de réactions que

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 152-174.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

suscite l'utilisation des métaphores dans le cadre de la méthodologie du PCAO : la validation, la correction, la bonification, la remise en question et l'adaptation. Ces premiers résultats permettent de tirer des leçons susceptibles d'alimenter la recherche et la pratique.

Mots clés

PARCOURS COLLECTIFS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL, MÉTAPHORES, RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, RÉFLEXION COLLECTIVE

Introduction

Le rôle des métaphores dans les organisations et dans la théorie organisationnelle intéresse les chercheurs des sciences de la gestion depuis déjà quelques décennies (Cornelissen, 2005; Morgan, 1996; Oswick & Grant, 1996). Il s'agit effectivement d'un champ de recherche en pleine effervescence (Andriessen, 2011).

Surtout popularisée par Morgan (1996), l'utilisation des métaphores permet de comparer une réalité à une image pour déterminer les similarités entre les deux (ex. : l'organisation est une machine). Ainsi, la métaphore devient un instrument pour voir quelque chose à la lumière d'autre chose (Burke, 1945, cité dans Johnson-Sheehan, 1999). Elle permet de changer de perspective, ou encore de lentille, en reconceptualisant l'objet d'intérêt à travers un ensemble de concepts typiquement associés à autre chose (Johnson-Sheehan, 1999).

Bien que les métaphores soient considérées comme de puissants outils pour susciter à la fois la réflexion et l'action (Lakoff & Johnson, 1980), peu de méthodologies de recherche qualitative appliquées aux sciences de la gestion en prévoient l'utilisation. C'est à ce chapitre que se démarque la méthodologie du *parcours collectif d'apprentissage organisationnel* (PCAO).

Le *learning history* (ci-après appelé parcours collectif d'apprentissage organisationnel ou PCAO) a été développé en 1994 au *Center for Organizational Learning* du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). D'abord conçu pour faciliter le transfert d'apprentissage réalisé dans le cadre de projets pilotes vers les autres secteurs d'une organisation (Kleiner & Roth, 1997), le PCAO a par la suite été utilisé dans différents contextes de recherche-action pour favoriser l'étude de l'apprentissage organisationnel et des initiatives de changement (Roth & Bradbury, 2008). Il s'agit d'une méthodologie de recherche qualitative en émergence, assimilée à la recherche inductive (Amidon, 2008). Souvent utilisé dans un contexte de recherche-action participative, le PCAO est conçu pour permettre aux parties prenantes de reconnaître leurs apprentissages passés et pour les guider dans un dialogue

générateur de nouveaux apprentissages qui éclaireront leurs actions futures (Bradbury & Mainemelis, 2001).

Dans un article précédent (Béliveau, Parent, & Roch, 2006), nous présentons un survol de la littérature sur le PCAO pour illustrer les racines, les buts, les contributions, les avantages, les défis et les conditions de succès de cette méthodologie de recherche, ainsi que les méthodes et les tactiques employées pour en assurer la validité. Nous faisons également la démonstration des avantages du recours au PCAO pour l'étude du transfert des connaissances en présentant deux études de cas où cette méthodologie avait été utilisée dans une logique de recherche-action participative.

Sur cette base, le présent article vise à démontrer l'apport de l'utilisation des métaphores dans la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO) à travers la présentation d'un projet de recherche en cours au sein de cinq établissements de santé et de services sociaux. La première partie de l'article présente d'abord un résumé de ce projet de recherche. La deuxième partie décrit les différentes étapes de réalisation d'un PCAO dans le cadre de ce projet de recherche en mettant l'accent sur la façon novatrice dont nous utilisons les métaphores pour amener les participants à prendre part activement au processus de réflexion collective à la base des actions futures de l'organisation. Dans la troisième partie de l'article, nous présentons les cinq métaphores utilisées dans le cadre de ce projet de recherche, de même que les types de réactions suscitées par ces métaphores. Enfin, la quatrième partie discute des avantages et des limites associés à l'utilisation des métaphores dans le PCAO et propose quelques implications pour la recherche et la pratique.

Résumé du projet de recherche en cours

Plusieurs établissements de santé et de services sociaux abordent les défis de la croissance des besoins et de la rareté des ressources en misant sur le développement d'environnements de travail sains et performants et sur l'humanisation des soins. Différents modèles intégrés sont proposés pour aller dans ce sens, dont le modèle Planetree, un modèle de gestion, de soins et de services centré sur la personne (Frampton & Charmel, 2009). Développé aux États-Unis au début des années 1980, le modèle Planetree est appliqué dans plus de 500 établissements, principalement aux États-Unis, mais également au Canada, aux Pays-Bas, au Brésil, au Japon et en France. Ce modèle se traduit par la mise en place de ressources, de programmes et d'outils favorisant le bien-être et la santé globale de la clientèle, du personnel et des communautés. Il se déploie en dix composantes qui guident les organisations dans son implantation. Ces composantes témoignent des différentes sphères à prendre en

considération dans le mieux-être des individus (ex. : valoriser les interactions humaines, partager l'information, humaniser l'environnement physique).

Au Québec, près de trente établissements sont engagés dans une démarche d'intégration de la philosophie et des composantes du modèle Planetree en collaboration avec le Réseau Planetree Québec².

Le présent projet de recherche-action participative se déroule au sein de cinq établissements membres de ce réseau. Financé par le programme des Partenariats pour l'amélioration du système de santé (PASS) des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) et par les cinq établissements participants, ce projet de recherche s'intitule *Le transfert des modèles intégrés de gestion d'établissements de santé et de services sociaux centrés sur le développement d'environnements de travail sains et performants et sur l'humanisation des soins*. Aux fins de l'article, nous appellerons ce projet de recherche Planetree.

Les cinq établissements participant au projet ont été sélectionnés sur une base volontaire. L'échantillon obtenu comporte des caractéristiques avantageuses, notamment des tailles différentes, des missions différentes et un état d'avancement différencié de l'implantation du modèle Planetree. Ainsi, certains établissements sont en situation de démarrage, alors que d'autres sont en démarche pour l'obtention de la désignation Planetree (processus rigoureux de certification où l'établissement doit répondre à plus de cinquante critères couvrant la philosophie et les différentes composantes du modèle Planetree).

Les principaux thèmes visés par ce projet de recherche sont : les accélérateurs de changement durable dans les pratiques de gestion et les pratiques cliniques lors du transfert du modèle Planetree, le rôle des cadres supérieurs et intermédiaires à cet égard, l'effet de la méthodologie du PCAO sur le transfert du modèle Planetree au sein des établissements participants et le rôle du programme de soutien offert par le Réseau Planetree Québec dans le transfert du modèle Planetree au sein de ses établissements membres.

Étapes de réalisation d'un parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO) : illustration à l'aide d'une application réelle

Dans le cadre du projet de recherche Planetree, échelonné sur trois ans, nous effectuerons deux boucles de PCAO par établissement (à l'an 1 et à l'an 3 du projet de recherche). Chaque boucle de PCAO de ce projet comporte cinq étapes présentées à la Figure 1.

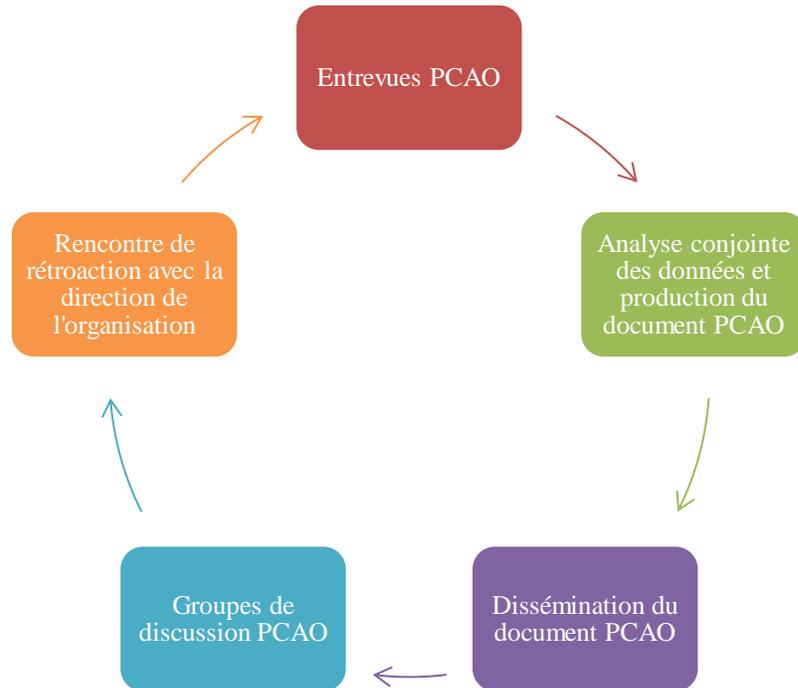


Figure 1. Les cinq étapes d’une boucle d’un parcours collectif d’apprentissage organisationnel (PCAO.)

Dans les prochaines sections, nous expliquons en détail comment nous réalisons chacune des étapes d’une boucle de PCAO dans le cadre du projet de recherche Planetree.

Entrevues PCAO

Chaque boucle de PCAO commence par des entrevues semi-dirigées d’environ 60 minutes auprès d’un échantillon de 30 participants par établissement. Cet échantillon par choix raisonné (Patton, 2002) se veut représentatif de la variété des responsabilités et des postes occupés par le personnel de chaque établissement. Ainsi, on rencontre des membres de la direction, des cadres intermédiaires, des intervenants et des membres du personnel de soutien. Les entrevues sont enregistrées sur bande audio et transcrites intégralement (*verbatim*). En ce qui concerne le recrutement des participants, la démarche s’est faite en plusieurs étapes de façon à garantir la participation volontaire des participants. D’abord, la direction de l’établissement a été invitée à identifier 60 participants potentiels, représentant les différentes catégories d’emploi de

l'établissement, selon deux principaux critères : leadership d'opinion et disponibilité pour participer aux deux boucles de PCAO du projet de recherche. À partir de ce bassin de participants potentiels, l'équipe de recherche a sélectionné de façon aléatoire 30 participants à qui elle a fait parvenir une invitation de participation par courriel ou par la poste.

Inspirées par la méthodologie du PCAO (Jacques, 1997; Schein, 1987), les questions d'entrevues passent de l'exploration (que s'est-il produit?), au diagnostic (pourquoi et comment cela s'est-il produit?), à la réflexion sur l'action-en-cours (qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement?). Le guide d'entrevue utilisé dans le cadre de la première boucle de PCAO du projet Planetree est brièvement décrit ci-après.

- **Exploration** : Quelles sont vos réactions par rapport au modèle Planetree? Que s'est-il produit depuis le début du transfert du modèle Planetree dans votre établissement?
- **Diagnostic** : Quelles sont les forces motrices et restrictives de ce changement? Quels sont les impacts dans votre travail quotidien, dans votre milieu de travail et auprès de la clientèle? Quelles sont les stratégies utilisées par la direction et par les cadres intermédiaires pour favoriser la transformation des pratiques du personnel en accord avec le modèle Planetree? Quels sont les effets de ces stratégies? Comment décririez-vous le rôle du Réseau Planetree Québec dans cette démarche?
- **Réflexion sur l'action-en-cours** : Qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement pour accélérer, dans une perspective de changement durable, le transfert du modèle Planetree dans votre établissement? Comment décririez-vous votre expérience dans le cadre du processus PCAO?

Analyse conjointe des données et production du document PCAO

À la suite des entrevues, les membres de l'équipe de recherche, appelés historiens de l'apprentissage dans la méthodologie du PCAO (Kleiner & Roth, 1996), effectuent une première analyse et produisent une synthèse des données recueillies. Cette étape s'appelle la phase de *distillation* dans la méthodologie du PCAO : elle illustre l'effort déployé par les chercheurs pour conserver l'essence et la nature spécifique du récit des participants (Roth & Bradbury, 2008). La distillation comporte deux étapes : une analyse de contenu réalisée au moyen du logiciel Atlas TI, suivie d'une analyse conceptuelle à partir du codage obtenu avec le logiciel. Le codage effectué sur Atlas TI permet d'identifier les citations d'entrevues associées aux thèmes visés par le projet de recherche. Suivant les leçons de la théorie enracinée (Strauss & Corbin, 2004), la méthodologie du PCAO suggère de coder les fragments d'entrevues sans

grille d'analyse préalable dans le but de produire une catégorisation émergente. Ainsi, cette première phase de codification donne lieu à une série de codes, que nous regroupons ensuite en familles de codes thématiques similaires. La démarche de codage permet donc d'effectuer la condensation des données et de dégager des thèmes clés.

Lorsque nous avons terminé l'analyse des données, nous passons à la rédaction du document PCAO. Pour ce faire, nous structurons le document en créant des thèmes enracinés dans les données et en organisant le déroulement du document de façon à relier étroitement les thèmes (Kleiner & Roth, 1996).

Inspiré par l'outil ethnographique de Van Maanen (1988) appelé *jointly-told tale* (récit collectif), le document PCAO relate les épisodes critiques récents d'une organisation, présentés dans un format en deux colonnes (Bradbury & Mainemelis, 2001). La colonne de droite contient les citations des personnes interviewées, décrivant leurs perceptions, réflexions, préoccupations, attitudes et interrogations à l'égard de l'intégration du modèle Planetree dans leur établissement. La colonne de gauche, quant à elle, renferme les commentaires analytiques des historiens de l'apprentissage, ainsi que des questions destinées à susciter une réflexion collective. Ces analyses sont associées aux commentaires des participants. Elles visent à faire ressortir les thèmes récurrents du récit, à poser des questions sur les hypothèses implicites des acteurs et à signaler les contradictions dont il est nécessaire de discuter (Argyris, 1990).

Une fois que le premier jet du document PCAO est complété, nous l'acheminons au coordonnateur Planetree de l'établissement (le collaborateur interne, qui est aussi membre de l'équipe des historiens de l'apprentissage), en vue d'une rencontre d'interprétation conjointe des données avec l'équipe de recherche. Les objectifs de cette rencontre sont de deux ordres : 1) recueillir les commentaires du collaborateur interne de façon à valider et enrichir l'analyse de l'équipe de recherche; 2) discuter des métaphores qui émergent de cette analyse et choisir celle qui semble la plus proche de ce que l'organisation vit à travers l'implantation du modèle Planetree, de façon à pouvoir l'utiliser lors des groupes de discussion. Les commentaires du collaborateur interne peuvent toucher tant le fond que la forme du document PCAO et permettent de compléter le regard externe des chercheurs par un point de vue venant de l'intérieur de l'organisation. Ils sont discutés lors de la rencontre d'interprétation des données et, lorsqu'ils font consensus au sein des historiens de l'apprentissage, ils sont intégrés au document PCAO.

Dissémination du document PCAO

Ensuite, le document PCAO est disséminé auprès de toutes les personnes interviewées afin qu'elles en valident le contenu. Pendant leur lecture du document, les participants sont invités à prendre en note leurs réflexions, leurs commentaires et leurs questions de façon à ce que le document du PCAO puisse servir de point d'ancrage aux conversations dans le cadre de groupes de discussion (Kleiner & Roth, 1996).

Groupes de discussion PCAO

Nous organisons ensuite quatre groupes de discussion PCAO : un avec la direction, un avec les cadres intermédiaires et deux avec les autres membres du personnel ayant participé aux entrevues (coordonnateurs cliniques, intervenants et membres du personnel de soutien). Les groupes de discussion durent environ 90 minutes. Ils sont enregistrés sur bande audio et les échanges sont transcrits intégralement (*verbatim*).

L'objectif des groupes de discussion est de valider et d'enrichir l'analyse des données d'entrevues. Comme l'indique Hlady Rispal (2002), les échanges entre les acteurs pendant le groupe de discussion enrichissent la compréhension des dimensions sociales et interactives du phénomène à l'étude. La discussion vise également à faire émerger les problématiques implicites et les pistes de solutions pour accélérer la mise en place des conditions de succès de la démarche d'humanisation Planetree dans l'établissement (Kleiner & Roth, 1997).

Au début des groupes de discussion PCAO, nous présentons quelques concepts clés de l'apprentissage organisationnel aux participants afin de créer un climat favorable aux échanges (Kleiner & Roth, 1996).

Le déroulement des groupes de discussion PCAO se divise en trois phases, brièvement explicitées ci-après.

Première phase : recueillir les réactions par rapport au document PCAO

La première phase vise à recueillir les réactions des participants à l'égard du document PCAO. Ainsi, après avoir présenté une synthèse des principaux résultats contenus dans le document PCAO, nous demandons aux participants :

- Qu'est-ce qui vous a fait réagir dans ce document? Quelles étaient les causes de cette réaction?
- Considérez-vous que le document PCAO est une représentation exacte de ce que les gens disent, pensent et font?
- Y a-t-il des perspectives omises ou mal représentées?

Le fait de donner l'occasion aux participants de réagir au document PCAO fait partie du processus d'apprentissage collectif et permet des discussions encore plus ouvertes par la suite (Kleiner & Roth, 1996). Évidemment, ceci nécessite un bon climat où les participants se sentent en sécurité, de même que la présence d'un animateur capable de guider le groupe à travers ces réactions en retournant aux données qui les ont déclenchées et en examinant les hypothèses implicites qui en sont à l'origine (Kleiner & Roth, 1996).

Deuxième phase : discuter de la métaphore proposée

Dans la deuxième phase des groupes de discussion PCAO, nous proposons aux participants une métaphore qui a émergé de notre interprétation conjointe des données et qui synthétise bien l'histoire qu'ils nous ont racontée dans les entrevues. L'utilisation d'une métaphore vise à faire parler les résultats autrement et à susciter les conversations entre les participants. Nous leur demandons si la métaphore fait écho à ce qu'ils vivent à l'égard de la démarche d'humanisation Planetree en cours dans leur organisation ou si d'autres métaphores pourraient mieux représenter ce qui se passe présentement dans leur organisation. C'est précisément à cette étape que notre utilisation de la méthodologie du PCAO se démarque de celle proposée par les créateurs de cette méthodologie (Kleiner & Roth, 1996).

En effet, dans leur manuel de référence pour la réalisation d'une *learning history*, Kleiner et Roth (1996) mentionnent que le document produit doit respecter l'impératif de recherche (en tenant le récit enraciné dans les données), l'impératif mythique (en racontant une histoire fascinante qui captive et retienne l'attention des gens) et l'impératif pragmatique (en racontant l'histoire d'une manière qui puisse se lire, s'entendre et se discuter dans les organisations).

Ainsi, l'impératif mythique vise d'abord à faire ressortir les mythes de l'organisation, sa culture, sa dimension affective, bref, son cadre implicite. Dans la méthodologie prescrite dans ce manuel, cela signifie d'utiliser un style narratif imagé, rempli d'analogies mettant en évidence la culture, les jugements et les croyances présentes dans l'organisation. Cet impératif mythique permet une sorte de distanciation des données brutes pour aller un peu plus en profondeur dans ce dont elles témoignent vraiment, que ce soit les peurs, les tensions, les succès, les joies ou encore les défis. En choisissant soigneusement les éléments les plus évocateurs à travers le récit et en les accentuant à l'aide de ces éléments mythiques, les historiens de l'apprentissage parviennent à mettre en lumière la véritable histoire qui a été racontée par les participants durant le processus de recherche. C'est à ce moment qu'un nouveau sens du changement

émerge du récit. Sans cette dimension, l'histoire racontée risque d'être ennuyeuse et sans impact (Kleiner & Roth, 1996).

Dans le cadre du projet de recherche Planetree, nous avons fait le choix de traiter différemment l'impératif mythique prescrit dans la méthodologie originale du *learning history*. En effet, une fois l'analyse et la rédaction du document terminées, nous choisissons une métaphore qui nous paraît suffisamment puissante pour synthétiser les principaux constats liés à l'évolution de la démarche d'humanisation entreprise par les organisations participantes. Tout en demeurant dans l'intention d'origine de mettre en relief la dimension mythique et affective du changement, l'utilisation d'une métaphore au moment des groupes de discussion PCAO ravive l'intérêt des participants en introduisant souvent un nouveau vocabulaire et en jetant un nouvel éclairage sur le changement étudié. La discussion passe alors à un niveau de réflexion supérieur où les participants prennent du recul par rapport aux données brutes et aux anecdotes du quotidien de l'organisation pour se donner une vue d'ensemble de la situation. C'est un peu comme si l'histoire racontée prenait une nouvelle vie, cette fois en trois dimensions.

Troisième phase : faire émerger les pistes d'action et les leçons apprises

La troisième phase des groupes de discussion PCAO vise à faire émerger des pistes de solutions pour favoriser l'implantation du modèle Planetree au sein des établissements participants. À ce moment, la conversation est tournée vers les éléments qui soutiennent les participants dans leur passage de la réflexion à l'action (Roth & Bradbury, 2008). Nous posons alors les questions suivantes aux participants :

- Qu'est-ce que vous aimeriez faire avec ces nouvelles idées?
- Quelles seraient les prochaines étapes à planifier pour s'assurer d'en tenir compte?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider à aller de l'avant?
- Quelles leçons peut-on tirer de votre expérience et qui pourraient être utiles à d'autres?

Rencontre de rétroaction PCAO avec la direction de l'organisation

Pour conclure la boucle de PCAO, nous faisons une synthèse des données collectées dans le cadre des groupes de discussion PCAO. Cette synthèse est ajoutée à la fin du document PCAO et comporte trois parties : 1) les réactions des participants à l'égard du document PCAO, 2) les commentaires et réactions des participants à l'égard de la métaphore proposée, et 3) les pistes de solutions qui ont émergé des discussions, de même que les leçons d'apprentissage. Les chercheurs acheminent la version complète du document PCAO à la direction

de l'établissement et planifient une rencontre de rétroaction (*feedback*) de deux heures avec tous les membres de l'équipe de direction. En s'appuyant sur les résultats de la première boucle de PCAO, cette rencontre vise à discuter avec eux des forces motrices de l'établissement, de ses enjeux d'amélioration et des stratégies qu'ils souhaitent déployer pour assurer la pérennité de leur démarche d'humanisation Planetree.

Résultats

La présente section se divise en deux parties. D'abord, nous présentons les métaphores utilisées dans le cadre du projet de recherche Planetree, de même que les éléments communs qu'elles ont permis de mettre en lumière. Ensuite, nous proposons une catégorisation des cinq types de réactions qui ont émergé de l'analyse des réactions des participants à l'égard des métaphores proposées lors des groupes de discussion PCAO dans les établissements participants. Cette catégorisation permet d'illustrer les différents niveaux de réflexion suscités par ces métaphores ainsi que leur contribution à la démarche d'humanisation des organisations qui participent au projet de recherche.

Les métaphores utilisées dans le projet de recherche

Dans notre recherche Planetree, nous intégrons systématiquement une métaphore dans les groupes de discussion PCAO avec les participants. Issue des réflexions et des échanges entre l'équipe de recherche et le coordonnateur Planetree de l'établissement à la suite de l'analyse et de la rédaction du document PCAO, cette métaphore permet de résumer l'essentiel des caractéristiques et des constats propres à l'expérience de chaque organisation. Notons que les métaphores utilisées ont parfois été inspirées d'une ou de plusieurs citations particulièrement marquantes des entrevues ou encore d'une image déjà présente dans une organisation et à laquelle les gens se réfèrent régulièrement.

Le Tableau 1 présente les métaphores qui ont été utilisées dans les cinq établissements participants lors de la première boucle de PCAO, qui s'est déroulée de janvier 2012 à février 2013. La dernière colonne met en évidence les principales caractéristiques que cherchait à illustrer chacune de ces métaphores.

Il est intéressant de remarquer que ces cinq métaphores ont toutes permis d'illustrer trois caractéristiques communes aux démarches d'humanisation Planetree dans les organisations à l'étude.

D'abord, ces métaphores illustrent toutes d'une manière ou d'une autre le mouvement. Autrement dit, la démarche d'humanisation n'est jamais complètement achevée. Il s'agit plutôt d'un processus continu nécessitant

Tableau 1
Métaphores utilisées dans les cinq établissements participants

Milieu	Métaphore utilisée	Caractéristiques mises en évidence
Établissement 1 <i>Un grand voilier en croisière</i>		<ul style="list-style-type: none"> - But commun : tous dans une même direction; - En mouvement, en route vers une destination; - Positionne le rôle et l'interdépendance de chacun : employés, clients, partenaires; - Difficile à faire tourner; - Soumis à des facteurs externes à son contrôle; - Liens avec les forces motrices; - Humanisme = vent dans les voiles.
Établissement 2 <i>Une expédition en haute montagne</i>		<ul style="list-style-type: none"> - But commun; plusieurs chemins pour y arriver, et pas en ligne droite – l'humanisme est un de ces chemins; - En mouvement : une fois un sommet atteint, on peut en viser d'autres; - Positionne le rôle et l'interdépendance des employés et de la direction; - Besoin d'avoir les bons outils, dont l'humanisme; - Importance des interactions humaines; - Prendre le temps, parfois s'arrêter au camp de base; - On n'arrive pas tous au sommet en même temps : respect et soutien de chacun.
Établissement 3 <i>Un jardin en pleine floraison</i>		<ul style="list-style-type: none"> - But commun : créer un bel environnement de soins, un milieu en santé; - En mouvement : un jardin change, évolue et a besoin de soins constants; - Besoin de planifier la disposition, de former les jardiniers, de trouver les bons outils, d'entretenir... (phases de l'humanisation); - Positionne le rôle des employés et des clients; - La diversité reflète aussi celle des membres de l'organisation.
Établissement 4 <i>Un feu de joie</i>		<ul style="list-style-type: none"> - But commun : Le feu sacré de bien servir la clientèle; - En mouvement : doit être entretenu; peut grossir ou s'éteindre; - Positionne le rôle des employés et de la direction; - Il faut les bons ingrédients, dont l'humanisme; - Nécessité que plusieurs mettent la main à la pâte : efforts soutenus de plusieurs; - La flamme qui se passe d'un territoire à l'autre; - Rassembleur, favorise la communication; - Attention aux feux d'apparat.
Établissement 5 <i>Un orchestre en répétition</i>		<ul style="list-style-type: none"> - But commun : offrir une prestation de qualité; - En mouvement : on s'accorde, on se pratique pour être toujours meilleur; - Positionne le rôle des employés et de la direction; - Sections d'instruments = divers points de services et missions de l'organisation; - Interdépendance des différentes sections les unes avec les autres; - Diversité selon les points de services illustrée par l'habillement varié; - Il manque les clients, mais la pratique mène à la représentation qui lui sera offerte.

l'adhésion et l'implication des gens, tout comme c'est le cas dans l'entretien d'un jardin ou dans l'entretien d'un feu de joie. À cet égard, la force des métaphores utilisées est de faire voir que les ralentissements, les remises en question ou les ajustements qui ont dû être faits au cours de la démarche d'humanisation ne doivent pas être perçus comme des échecs, mais bien comme faisant partie du chemin qu'il fallait parcourir ensemble.

Les cinq métaphores utilisées mettent aussi en évidence l'adhésion largement partagée entre les membres de l'organisation autour d'un but commun, celui de bien servir et soigner leurs clients. C'est ce but commun qui est mis en lumière par une traversée en voilier, par une expédition pour atteindre un haut sommet ou par un orchestre qui se prépare à sa grande première. Cette association de la démarche d'humanisation à un but commun

donne un sens supplémentaire, et parfois nouveau aux yeux des participants, à ce que l'on souhaite accomplir dans cette organisation.

Cette idée de mouvement, associée à celle de but commun, met finalement en relief l'interdépendance des membres de l'organisation dans l'accomplissement de ce qui a été entrepris. Si le rôle de leader doit être joué par la direction, comme le chef dans un orchestre par exemple, chacune des métaphores utilisées reflète aussi l'importance que chaque membre du personnel joue son rôle efficacement, comme doivent le faire des compagnons de cordée³ en haute montagne.

Les cinq types de réactions aux métaphores proposées

Lors de l'analyse des résultats de la première boucle de PCAO du projet de recherche Planetree, nous avons fait émerger une catégorisation préliminaire des réactions des participants à l'égard de la métaphore proposée lors des groupes de discussion. Cette catégorisation comprend cinq types de réactions : la validation, la correction, la bonification, la remise en question et l'adaptation. Il est possible de trouver plusieurs types de réactions dans un même établissement. Chacun de ces types de réactions est expliqué dans les sections qui suivent en présentant à l'appui quelques citations tirées des groupes de discussion réalisés dans les cinq établissements participants du projet de recherche Planetree.

La validation

Étant donné qu'un des objectifs des groupes de discussion est de valider et d'enrichir l'analyse des données d'entrevues, nous invitons les participants à nous dire si la métaphore suggérée correspond à ce qu'ils vivent à l'égard de la démarche d'humanisation en cours dans leur organisation ou si d'autres métaphores pourraient mieux représenter leur démarche. Dans l'ensemble des établissements participants, la métaphore proposée a permis de valider la lecture globale de « l'histoire qui se construit » dans l'organisation dans le cadre de sa démarche d'humanisation. Dans certains cas, la métaphore était d'autant plus significative qu'elle avait déjà été utilisée par l'organisation pour illustrer une démarche de qualité ou une vision stratégique par exemple. Dans tous les cas, la métaphore proposée a été validée comme étant une bonne représentation de ce qui se vivait dans l'organisation tout en mettant l'accent sur certaines de ses particularités. Il s'agissait en somme d'une bonne manière de faire le point sur la situation et de s'assurer d'une certaine compréhension partagée par la majorité des participants, comme en témoignent ces extraits issus des groupes de discussion dans les établissements participants :

Je la trouve excellente [la métaphore], parce que ça représente le feu de la passion qui anime finalement tout le personnel. Je n'ai

pas personne en vue qui n'est pas passionné, d'une façon ou d'une autre, sur un volet de son travail en ce qui concerne surtout le client (membre de la haute direction, établissement 4, métaphore du feu de joie).

On ne pourrait pas penser à une meilleure image; je pense que celle-ci dit tout! (membre du personnel, établissement 3, métaphore du jardin en pleine floraison).

La validation est sans doute la réaction la moins transformationnelle que nous recevons dans le cadre des groupes de discussion PCAO. Néanmoins, elle demeure essentielle pour aller plus loin vers les autres types de réactions qui, elles, engagent davantage les participants dans une réflexion collective menant éventuellement à la mise en action des résultats de la recherche.

La correction

Bien que la pertinence de la métaphore proposée ait été validée dans les cinq établissements du projet de recherche, il est fréquent que des participants nuancent ou corrigent certains aspects de l'interprétation offerte par les historiens de l'apprentissage. Ces réactions permettent généralement de raffiner l'interprétation qui est faite de la métaphore et de préciser certaines dimensions de la démarche d'humanisation qui étaient jusqu'alors occultées, ou du moins n'étaient pas suffisamment mises en lumière par l'explication proposée initialement. Les citations suivantes illustrent bien ce type de réaction :

Quand on parle de vent dans les voiles, c'est comme si c'est un élément hors contrôle. Moi, dans cette démarche-là, je ne veux surtout pas que ce soit comme ça. [J'aime bien] l'idée des rames, de dire que je suis mis à contribution, et que je suis aussi coresponsable de ce que va devenir cette force motrice (cadre intermédiaire, établissement 1, métaphore du grand voilier en croisière).

Moi, ce n'est pas sûr que j'aie la même analyse de l'image. Pour moi, Planetree, ce n'est pas un chemin qui monte au sommet. Dans l'image que vous nous proposez, moi ce que je vois, c'est que notre travail, c'est de donner les meilleurs services possibles à la population. Ça, c'est la montée, c'est le chemin qu'on a à suivre. Pour moi, Planetree, c'est l'outil pour que l'organisation, l'équipe qu'on forme, on chemine là-dedans (intervenant clinique, établissement 2, métaphore de l'expédition en haute montagne).

On ne voit pas nos clients [dans la métaphore de l'orchestre]. Il faudrait qu'il y ait un public pour bénéficier de ça (membre de la haute direction, établissement 5, métaphore de l'orchestre en répétition).

Ce type de réactions témoigne bien du sens critique dont font preuve les participants à l'égard de leur approche d'humanisation, mais aussi à l'égard des résultats proposés par les historiens de l'apprentissage, en prenant part activement au processus de recherche. Déjà, à ce stade, on constate les premiers effets de l'utilisation des métaphores sur la réflexion collective qui se fait dans l'organisation en permettant à certaines critiques d'être faites d'une manière constructive. La métaphore offre alors un contexte pour formuler ces préoccupations de manière plus neutre. Encore une fois, dans la plupart des groupes de discussion, ce type de réactions a permis d'enrichir la métaphore proposée et d'obtenir un bon niveau de consensus.

La bonification

Au-delà des correctifs proposés par les participants pour nuancer ou préciser certains éléments de leur démarche qui est synthétisée à travers la métaphore, certains groupes vont plus loin encore en proposant une lecture différente de la métaphore ou encore des métaphores connexes. C'est un peu comme si, à la suite de la présentation de la première métaphore par les historiens de l'apprentissage, certains participants disaient « oui, c'est bien, mais moi, ça me fait penser à autre chose ». Dans ce type de réaction, les participants démontrent que la métaphore leur a servi de point de départ pour une réflexion beaucoup plus approfondie. Ils ne se contentent pas du regard offert par les chercheurs, mais s'appliquent à ancrer cette nouvelle compréhension de ce qui se passe dans leur organisation à travers une interprétation plus pointue de la métaphore qui leur est proposée :

Moi je dirais avec le budget, c'est comme, il y a moins de vent et quand il y a moins de vent tu vas moins vite. Tu avances pareil, mais tu cherches les petites brises (membre du personnel, établissement 1, métaphore du grand voilier en croisière).

Il y a des cordées qui partent ou sont plus avancées, il y en a d'autres qui ne sont pas encore parties. Puis, l'image des gens qui donnent la main en arrière, je ne suis pas sûr que la première cordée donne nécessairement la main en arrière à la deuxième, puis vice-versa (cadre intermédiaire, établissement 2, métaphore de l'expédition en haute montagne).

À ce moment-ci dans le projet de recherche, cette bonification de la métaphore par les participants semble constituer un premier pas dans la voie d'une véritable appropriation des résultats de la recherche.

La remise en question

Toujours dans une perspective d'appropriation des résultats de la recherche, nous avons constaté que la métaphore proposée par l'équipe de recherche amène parfois une certaine remise en question, non pas de la démarche d'humanisation elle-même, mais plutôt des moyens qui ont été pris jusqu'à maintenant pour la mettre en œuvre. Ce type de réaction est plus rare, car elle se rencontre presque exclusivement lors des groupes de discussion avec les équipes de haute direction, et parfois chez certains cadres intermédiaires, qui se questionnent alors sur les conditions de succès et les prochaines étapes à entreprendre :

Comment on maintient un cap quand il y a tempête? (membre de la haute direction, établissement 1, métaphore du grand voilier en croisière).

Avant de partir en excursion, on aimerait savoir : est-ce que tout le monde connaît le plan de match? Est-ce que tout le monde a des outils? On a bifurqué quelques étapes. Il y en a qui sont peut-être rendus en haut, il y en a d'autres qui sont encore en bas. Il y en a qui sont partis tout seuls (cadre intermédiaire, établissement 2, métaphore de l'expédition en haute montagne).

Ces remises en question représentent généralement le premier niveau de réaction à la métaphore qui permet de faire des liens avec l'action, avec ce qui est concrètement mis en place au sein de l'organisation pour permettre l'intégration de l'approche d'humanisation Planetree.

L'adaptation

Finalement, le dernier niveau de réaction obtenu lors des groupes de discussion réalisés est celui de l'adaptation des résultats du PCAO en vue d'en faire une utilisation concrète dans l'organisation. À cette étape, les participants font le parallèle entre la métaphore proposée et certains défis auxquels l'organisation fait face ou encore clarifient à quelle étape de l'intégration de l'approche d'humanisation Planetree l'organisation est rendue. Dans certains cas, les participants vont jusqu'à proposer une toute autre métaphore qui leur permet à leur tour de valider leur propre compréhension de ce qui a été discuté, comme en fait foi la citation portant sur la locomotive au paragraphe suivant. Il s'agit donc d'une réflexion qui se produit généralement en fin de discussion et qui permet d'ouvrir sur les suites qui seront données à la démarche d'humanisation.

Il s'agit véritablement du passage de la recherche à l'action, au cours duquel on souhaite utiliser la métaphore pour favoriser des prises de conscience ou pour amorcer une nouvelle étape dans le processus d'humanisation :

Je trouve ça intéressant l'image, c'est même quelque chose qu'on pourrait présenter aux équipes. Je trouve que c'est une image qui pourrait peut-être nous aider à influencer et à voir la contribution de la bûche que chacun peut apporter (cadre intermédiaire, établissement 4, métaphore du feu de joie).

Je réfléchis en même temps et puis je pensais plutôt à une locomotive où, en bout de ligne, on se dit très souvent : les gens sont en quête de sens ou ne voient pas le sens, où on veut aller avec le modèle [Planetree]. Mais, en réalité, c'est que ce n'est pas un endroit où on veut aller, c'est juste qu'on est dans la locomotive Planetree et c'est à nous à habiller la locomotive qui elle, fait son chemin (membre de la haute direction, établissement 4, métaphore du feu de joie).

On a déjà parlé aussi d'une équipe, une équipe de baseball, une équipe de hockey où il y a des bons joueurs, il y en a qui trainent de la patte, il y en a qui sont moins bons, mais l'équipe entraîne tout le monde dans la même direction. Je pense que ce qui est important, c'est l'image de la collectivité, c'est un groupe, ce n'est pas une entreprise individuelle, c'est la collectivité, chacun fait sa partie (membre de la haute direction, établissement 3, métaphore d'un jardin en pleine floraison).

À ce stade, la métaphore devient une référence dans laquelle on se reconnaît et qui permet d'exprimer de manière plus neutre, mais tout de même puissante, la réalité, les défis et les objectifs liés à la démarche d'humanisation.

Les cinq types de réactions présentés dans cette section mettent en évidence les différents niveaux de réflexion suscités par la métaphore. Il est possible de situer ces réactions sur un continuum passant d'une simple prise de connaissance des résultats de la recherche jusqu'à une intégration beaucoup plus ancrée, se traduisant par des remises en question et l'élaboration de pistes d'action. C'est ce que représente le continuum illustré à la Figure 2. Nous avons complété le continuum par deux flèches. La première, située au-dessus du continuum, illustre le processus d'appropriation des résultats de la recherche, qui débute à l'étape de bonification et se poursuit jusqu'à l'adaptation des résultats de la recherche. La deuxième flèche, située au-

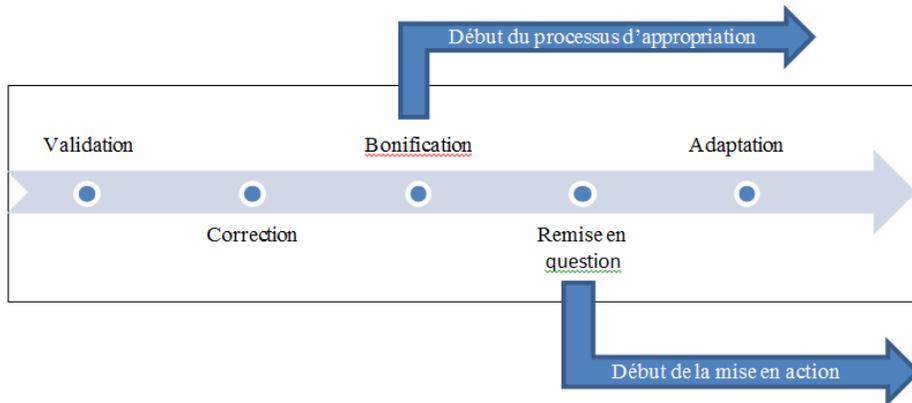


Figure 2. Continuum d'appropriation des résultats du parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO) à la suite de la proposition d'une métaphore.

dessous du continuum représente le processus de mise en action des résultats, qui lui débute à l'étape de remise en question.

Discussion

En nous appuyant sur les résultats de la première boucle de PCAO dans les cinq établissements participants, il est possible de discerner les avantages et les limites associés à l'utilisation de métaphores dans la méthodologie du PCAO. La présente section aborde ces éléments et propose quelques implications pour la recherche et la pratique.

Avantages de l'utilisation de métaphores dans la méthodologie du PCAO

À l'issue de la première boucle de PCAO du projet de recherche Planetree dans cinq établissements engagés dans une démarche d'intégration de la philosophie et des composantes du modèle Planetree, nous constatons la force des métaphores pour susciter la réflexion collective et pour orienter les actions futures de l'organisation. L'utilisation d'une métaphore pour synthétiser les résultats de la recherche permet de prendre un recul par rapport à la réalité quotidienne du terrain, de dépersonnaliser certaines situations et d'objectiver les faits. La métaphore présentée jette ainsi les bases d'un dialogue constructif et plus créatif. En outre, lorsque la métaphore soulève des réactions s'approchant de l'appropriation, on constate qu'elle ouvre la voie à une véritable transition entre la recherche et l'action en devenant une référence sur laquelle pourront s'appuyer des actions concrètes sur le terrain.

Ces différents constats rejoignent les propos de Lakoff et Johnson (1980) au sujet du rôle des métaphores dans nos vies. Selon eux, les métaphores imaginatives et créatives sont capables de nous donner une nouvelle compréhension de notre expérience. Ainsi, elles peuvent donner un nouveau sens à notre passé, à nos activités quotidiennes et à ce que nous connaissons et croyons. Les métaphores mettent certains aspects en lumière et les rendent cohérents, tout en occultant d'autres aspects. À travers ce processus, la métaphore donne un nouveau sens à notre expérience et peut avoir un effet de rétroaction, guidant nos actions futures en accord avec cette métaphore. Ainsi, les métaphores sanctionnent les actions, justifient les inférences et nous aident à fixer des buts (Lakoff & Johnson, 1980).

Dans le même ordre d'idées, Baake (2003) ajoute que les métaphores agissent comme des catalyseurs en aidant à extraire du sens des situations. De plus, les métaphores fonctionnent comme une sorte de projecteur qui éclaire la réalité et concentre notre attention sur certains aspects de cette réalité d'une façon qui la rend cohérente. Autrement dit, les métaphores permettent de regarder une situation de manière différente, ce qui déclenche de nouvelles pensées et hypothèses (Baake, 2003).

Limites de l'utilisation de métaphores dans la méthodologie du PCAO

Le présent projet de recherche n'est rendu qu'à mi-chemin et, malgré les réactions prometteuses obtenues lors des premiers groupes de discussion, il est encore trop tôt pour confirmer le véritable impact de l'utilisation d'une métaphore sur les stratégies et les actions qui seront mises en place dans chaque établissement participant. D'abord, si les métaphores ont suscité un intérêt lors des groupes de discussion, on peut se demander si elles sont ensuite récupérées dans l'organisation. Nous savons que la métaphore utilisée pour un établissement leur a inspiré le thème de leur gala reconnaissance. Au-delà de cette situation, nous ne savons pas encore si les métaphores ont permis de poursuivre le dialogue, la réflexion et, éventuellement, d'orienter de nouvelles actions. La deuxième boucle de PCAO de ce projet de recherche permettra de faire cette vérification.

En outre, on est en droit de se demander si, toujours dans le présent projet, le fait qu'il y ait peu de propositions de nouvelles métaphores ne relève pas du fait que les gens osent peu contredire ce qui est proposé par les historiens de l'apprentissage. Cette question mériterait aussi qu'on s'y attarde, peut-être en faisant un exercice inverse et en demandant d'abord aux participants de trouver une métaphore qui résume leur expérience, telle que décrite dans le document PCAO.

Finalement, la catégorisation des cinq types de réactions proposée dans cet article ne s'appuie actuellement que sur les groupes de discussion réalisés dans le cadre de la première boucle de PCAO du projet de recherche. La réalisation de la deuxième boucle permettra de raffiner cette catégorisation et de la lier à des impacts qui auront pu être validés.

Conclusion

La méthodologie du PCAO enclenche un processus de réflexion au sein de l'organisation participante. En ce sens, cette méthodologie ne vise pas à fournir des réponses et des solutions toutes faites aux dirigeants et aux membres de l'organisation, mais leur offre plutôt des outils pour faire eux-mêmes cette réflexion et y donner suite. C'est notamment dans cette perspective qu'est produit le document PCAO, qui peut devenir un artefact de l'organisation, sur lequel se développera un nouveau dialogue. C'est au cœur de cet artefact que se situe la dimension symbolique du PCAO. Dans le cadre du projet de recherche présenté dans cet article, nous avons choisi de pousser un peu plus loin cette dimension en utilisant une métaphore au moment des groupes de discussion PCAO pour susciter la réflexion collective des participants et les amener à jouer un rôle actif dans la suggestion de pistes d'actions futures. Les résultats obtenus jusqu'à maintenant ont permis une catégorisation préliminaire des cinq types de réactions que suscite l'utilisation des métaphores dans le cadre de la méthodologie du PCAO : la validation, la correction, la bonification, la remise en question et l'adaptation. Pour vulgariser et illustrer ces résultats, nous situons à la Figure 2 les cinq types de réactions sur un continuum, passant d'une simple prise de connaissance des résultats jusqu'à une intégration beaucoup plus ancrée, se traduisant par des remises en question et l'élaboration de pistes d'action. Ainsi, nos résultats préliminaires démontrent que les métaphores constituent un outil de réflexion puissant permettant aux membres d'une organisation de s'approprier une réalité, de la commenter, d'en discuter et de chercher à l'améliorer. Les suites de nos travaux permettront de témoigner des véritables impacts dans l'action de ces réflexions.

Notes

¹ Les auteurs tiennent à remercier les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) et les cinq établissements participants à la recherche pour leur soutien financier et matériel dans le cadre de ce projet. De plus, les auteurs remercient les évaluateurs pour leurs judicieux commentaires, qui ont permis d'enrichir et de bonifier l'article.

² Pour plus d'informations sur le Réseau Planetree Québec et le modèle Planetree, vous pouvez consulter le site internet reseauplanetree.org.

³ Une cordée est un groupe d'alpinistes encordés qui font ensemble l'ascension ou la descente d'un sommet.

Références

- Amidon, S. (2008). The learning history : analysing an emerging genre. *Journal of Business Communication*, 45(4), 451-482.
- Andriessen, D. (2011). Metaphors in knowledge management. *Systems Research and Behavioral Science*, 28, 133-137.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Reading, MA : Addison Wesley.
- Baake, K. (2003). *Metaphor and knowledge : the challenges of writing science*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Béliveau, J., Parent, R., & Roch, J. (2006). Parcours collectif d'apprentissage organisationnel : une stratégie de recherche qualitative porteuse pour l'étude du transfert de connaissances. *Recherches qualitatives*, 26(2), 40-65.
- Bradbury, H., & Mainemelis, C. (2001). Learning history and organizational praxis. *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 340-357.
- Cornelissen, J. P. (2005). Beyond compare : metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*, 30(4), 751-764.
- Frampton, S. B., & Charmel, P. (2009). *Putting patients first : best practices in patient-centered care* (2^e éd.). San Fransisco, CA : Jossey-Bass.
- Jacques, M. L. (1997). Learning histories : the S in PDSA of learning. *The TQM Magazine*, 9(1), 6-9.
- Johnson-Sheehan, R. D. (1999). Metaphor as hermeneutic. *Rhetoric Society Quarterly*, 29(2), 47-64.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Kleiner, A., & Roth, G. L. (1996). *Field manual for a learning historian, version 4.0*. Cambridge, MA : MIT Center for Organizational Learning.
- Kleiner, A., & Roth, G. L. (1997). How to make experience your company's best teacher. *Harvard Business Review*, 75(5), 172-177.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : University of Chicago Press.
- Morgan, G. (1996). *Images of organization*. Beverly Hills, CA : Sage.

- Grant, D., & Osrick, C. (1996). *Metaphor and organizations*. London : Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Roth, G., & Bradbury, H. (2008). Learning history : an action research practice in support of actionable learning. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (pp. 350-365). London : Sage.
- Schein, E. H. (1987). *Process consultation, Vol. II*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. (Trad. par M.-H. Soulet). Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field, on writing ethnography*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.

Julie Béliveau est professeure au Département de management et gestion des ressources humaines à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke et chercheuse à la Chaire d'étude en organisation du travail. Ses travaux de recherche portent sur le transfert de connaissances, les cadres intermédiaires, l'exemplarité comportementale en gestion, les méthodes de recherche qualitative et les approches de gestion et de soins centrées sur la personne dans les établissements de santé et de services sociaux.

Anne-Marie Corriveau est consultante en recherche à la Chaire d'étude en organisation du travail de la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Ses champs d'intérêt professionnel sont : le management stratégique, la collaboration interorganisationnelle, le transfert de connaissances, les méthodes de recherche qualitative, les approches de gestion et de soins centrées sur la personne dans les établissements de santé et de services sociaux et la gouvernance.

Louise Leclerc est professionnelle de recherche à la Chaire d'étude en organisation du travail de la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Ses champs d'intérêt professionnel sont le transfert de connaissances, la santé et la sécurité au travail, les méthodes de recherche qualitative et les approches de gestion et de soins centrées sur la personne dans les établissements de santé et de services sociaux.

Serge Gagnon est directeur associé et chercheur principal du CRISO (Conseil, recherche et innovation en santé des organisations), un organisme rattaché à l'Institut de recherche du Centre universitaire de santé McGill. Ses travaux de recherche portent sur les relations entre la qualité de l'environnement psychosocial de travail, les comportements organisationnels et la qualité des services. Ses champs d'intérêt professionnel sont liés au renouvellement des pratiques de développement organisationnel (DO) et à la santé organisationnelle.

Marie-Claude Giroux est auxiliaire de recherche à la Chaire d'étude en organisation du travail et étudiante à la maîtrise en intervention et changement organisationnel (ICO) à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Son mémoire de maîtrise porte sur le rôle de l'équipe permanente du Réseau Planetree Québec dans le transfert du modèle Planetree au sein de ses établissements membres.

La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique¹

Marie-Noëlle Albert, Docteure en sciences de l'administration

Université du Québec à Rimouski

Marie-Michèle Couture, Doctorante

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Illustré tout au long du processus par des extraits d'une recherche antérieure, cet article montre comment le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique peut aider à légitimer l'acquisition de connaissances à partir de récits autobiographiques. Cette légitimation passe par la transformation du récit comme savoir local en un savoir générique à l'aide de différents types de travail épistémique. L'utilisation de ces méthodes en sciences de gestion peut permettre d'explorer des savoirs inaccessibles par des méthodes de recherche plus « traditionnelles ».

Mots clés

RÉCITS AUTOBIOGRAPHIQUES, CONSTRUCTIVISME, TRAVAIL ÉPISTÉMIQUE

Introduction

Malgré l'omniprésence actuelle de l'approche qualitative en sciences humaines, le débat n'est toujours pas clos sur sa valeur scientifique. Alors que pour Mucchielli (2004), les critères de certification, l'éthique, le paradigme de référence et les théories inductives trouvées sont largement établis pour la valider, pour Cassell, Symon, Buehring et Johnson (2006), la recherche qualitative est encore et toujours vue, par définition, comme non crédible, car elle n'adopterait ni analyses statistiques, ni rigueur, ni systématisations ou mesures. Sans doute pour pallier cela, on trouve bon nombre de recherches qui utilisent des méthodes de cueillette qualitatives (inhérentes à l'étude des phénomènes humains) suivies d'un certain traitement numérique. Or, pour la recherche autobiographique, ce compromis quasi qualitatif (Paillé, 2004) n'est ni possible ni opportun. Dès lors, ces méthodes sont souvent considérées

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 175-200.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

comme sans contenu scientifique ou insuffisamment rigoureuses, théoriques et analytiques pour répondre aux normes scientifiques (par exemple, Cassel et al., 2006; Ellis, Adams, & Bochner, 2011; Feldman, 2003; Hackley, 2007; Holbrook, 1995; Rod, 2011). Parlant d'introspection, Brown (2012) va même jusqu'à dire que ces études porteraient l'autocomplaisance, l'indécision et le nombrilisme. Préoccupés par ces critiques, les chercheurs en études personnelles ont également montré la nécessité de se battre sur la question de la validité de leurs études (Feldman, 2003). Mais selon Haynes (2011), ce n'est pas simplement un problème méthodologique, il s'agit d'un problème épistémologique² fondamental.

La recherche qualitative au sens strict vise des objectifs de lecture et non pas des objectifs de mesure, cherchant plus à faire comprendre qu'à démontrer. Elle se situe au plan des phénomènes eux-mêmes, elle n'est pas centrée sur la forme du matériau à analyser. Enfin, dans cette approche, on ne tente pas d'objectiver les phénomènes vécus ou observés, on procède plutôt directement et de façon interprétative à leur reformulation/interprétation/théorisation. La notion de preuve y étant plus une de reformulation authentique ou d'argumentation théorique que de procédés indépendants du chercheur (Paillé, 2004).

Cette approche pourrait bien être l'essence même du paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP), dans lequel nous souhaitons ici inscrire la recherche autobiographique.

Même si on admet qu'elles pourraient aider à lier les théories et les pratiques (Anderson, Dodd, & Jack, 2012), peu d'académiciens des sciences de gestion s'aventurent dans des travaux où le praticien et le chercheur ne font qu'un (Armitage, 2007). Une explication pourrait être qu'il n'y a pas de guide pour la production de connaissances, reconnues comme scientifiques, pour ces stratégies de recherche. D'un point de vue constructiviste pragmatique, il serait vain, et peut-être même contre nature, de vouloir élaborer une démarche normative à suivre pour la validité, au sens positiviste, des savoirs ainsi produits. Cependant, il est possible de construire des repères pour leur légitimation.

Des travaux précédents ont théorisé la légitimation des savoirs élaborés à partir de l'expérience de praticiens dans le paradigme constructiviste (Albert & Avenier, 2011). Partant principalement de là et des travaux de Bullough et Pinnegar (2001), il sera ici question de moyens pour légitimer des savoirs issus de l'expérience d'un praticien-chercheur par la recherche autobiographique. Cet article, dans un premier temps, dresse un portrait des méthodes de recherches autobiographiques. Dans un deuxième temps, il s'appuie sur le

travail d'Albert et Avenier (2011) pour expliciter la légitimation de savoirs dans le PECP. Dans un troisième temps, il détermine tour à tour des repères pour construire des récits autobiographiques et le travail épistémique qui y est associé pour la construction et la diffusion du savoir générique. Enfin, il discute de la contribution des méthodes autobiographiques dans le paradigme constructiviste pragmatique et de ses implications en sciences de gestion. Il est illustré par des extraits issus d'une recherche antérieure (Albert & Couture, 2011; Couture, 2012).

Les méthodes autobiographiques

Les recherches en sciences sociales utilisent de plus en plus de récits et de méthodes biographiques (Haynes, 2006). Il existe une tradition s'appuyant sur des méthodes de récits autobiographiques. Ce type de méthodes a été introduit avec force par l'école de sociologie de Chicago (Zussman, 1996) et est fréquemment utilisé dans l'étude des phénomènes sociaux, en sciences de l'éducation et dans une moindre mesure, en sciences de gestion. Ces récits autobiographiques peuvent mettre l'accent sur une présentation vraisemblable d'interactions entre le soi et le contexte (Armitage, 2007).

Malgré cela, outre la validité des savoirs produits, la recension des écrits montre qu'il n'y a pas de consensus scientifique entourant les recherches de type autobiographique (celles où le praticien et le chercheur ne font qu'un), et ce, bien qu'il soit possible d'en retrouver des traces depuis la Grèce antique (Gould, 2006). Tandis que seuls Bullough et Pinnegar (2001), repris par Patton (2002), ont élaboré des lignes directrices pour valider les recherches autobiographiques en sciences de l'éducation, différents types d'approches similaires existent sous des noms différents et les chercheurs ne s'entendent pas sur ce qui distingue chacune de ces catégories (Ellis & Bochner, 2003). On trouve, entre autres, les méthodes d'autobiographies, auto-ethnographies, introspection, témoignages, récits d'expériences personnelles, essais personnels, auto-observations, ethnographies personnelles, retours d'expériences et ethnographie réflexive. Nous développerons quelque peu celles qui nous semblent les plus rencontrées en sciences de la gestion et les plus en contraste les unes des autres : l'auto-ethnographie, l'introspection et le retour d'expérience.

L'auto-ethnographie

C'est Ellis et Bochner (2003) qui ont développé et expliqué l'auto-ethnographie, une approche de recherche et d'écriture qui cherche à décrire et à analyser systématiquement (graphie) une expérience personnelle (auto) afin de comprendre l'expérience culturelle (ethnique) (Ellis et al., 2011). L'auto-ethnographie permet au chercheur en organisation de connecter intimement le

personnel et le culturel à l'aide de liens entre plusieurs couches de la conscience, des pensées, des sentiments et des croyances (Boyle & Parry, 2007; Ellis & Bochner, 2003). La recherche auto-ethnographique offre la possibilité de générer une nouvelle compréhension de situations ou d'événements auparavant cachés (Bruni, 2002). Pour Boyle et Parry (2007), un de ses éléments centraux est l'utilisation d'un style esthétique de l'écriture. Cette méthode a la particularité de s'effectuer au fur et à mesure de l'expérience plutôt qu'a posteriori. Elle est souvent utilisée par les chercheurs pour étudier leur propre pratique de recherche. Pour un exemple d'utilisation de cette méthode en sciences de la gestion, il est possible de lire Kempster et Steward (2010).

L'introspection

C'est ce type de recherches autobiographiques que nous trouvons le plus en sciences de gestion, plus précisément en marketing, ces recherches comportant des narrations impressionnistes de la part de son auteur sur ses propres expériences de consommation (Béji-Bécheur, Özçağlar-Toulouse, & Zouaghi, 2012). L'autoréflexion explore la profondeur de sa propre réalité intérieure et les récits illustrent des épisodes instructifs de consommation (Brown, 2012). Ces narrations ont été fondées sur des éléments scientifiques en psychologie (Gould, 2006; Wallendorf & Brucks, 1993), toutefois les études qualifiées d'introspections au sein de ce corpus ne seraient pas des introspections au sens des psychologues (Brown, 2006).

Quant à lui, Holbrook (1995) préfère l'expression *introspection personnelle* plutôt que celle d'*auto-ethnographie*, qui n'offrirait ni l'essence de la joie ni celle des expériences douloureuses. Il définit cette introspection comme étant un examen de sa propre expérience mentale. Aussi, Piaget a développé une méthode d'introspection, utilisée par les ethnométhodologues, où le chercheur est un sujet qui s'observe et s'analyse. Gould (1995, 2006) traite l'introspection comme un processus de transformation personnelle, associé à un élément de prise de conscience (Brown, 2012).

En outre, Wallendorf et Brucks (1993) ont identifié cinq catégories d'introspection selon le degré de participation du chercheur :

- l'introspection du chercheur lui-même, dans ce cas le chercheur procède à une auto-introspection;
- l'introspection guidée, ici le chercheur aide d'autres individus à formuler leurs introspections;

- l'introspection interactive qui, quant à elle, suppose une forme d'échange entre le chercheur et la personne devant fournir l'introspection où les deux parties partagent des expériences similaires;
- une forme syncrétique d'introspection qui regroupe toutes les caractéristiques des catégories précédentes;
- et un processus réflexif de la recherche.

Le retour d'expérience (REX)

D'une manière générale, le retour d'expérience (REX) est un outil de management formalisé dans les organisations qui consiste à collecter, modéliser, stocker, réutiliser, évaluer, mettre à jour et partager les connaissances issues d'expériences particulières dont on peut tirer des leçons. On peut alors parler de praticiens réflexifs. Le REX est une écriture où le narrateur est acteur ou témoin de situations étudiées. Le récit peut fournir toutes sortes d'informations sur ce qui s'est passé. Il forme un « vécu de l'intérieur » décrivant en « profondeur, non seulement la situation, mais aussi la relation entre le narrateur et la situation » (Bourion, Bournois, Laroche, & Plane, 2012, p. 35).

Peu importe la terminologie choisie, les récits personnels peuvent aider à explorer de nouvelles voies. Cela étant facilité par le fait que le chercheur intègre différents rôles – de protagoniste il devient auteur (Beverley, 2004) –, il a une relation facile avec le terrain et un accès illimité aux données (Minowa, Visconci, & Maclaran, 2012). Ainsi, nous tenons à promouvoir la narration personnelle dans les études de gestion. Avec ces méthodes réflexives, le chercheur s'efforce de donner un sens à des expériences personnelles, souvent en contraste avec la recherche existante. Toutefois, comme Brown (2006), nous préférons utiliser l'expression *méthode de recherche autobiographique*.

Rappelons que l'autobiographie est également un genre littéraire populaire très développé dans lequel on peut trouver des similitudes avec son pendant académique. Lejeune (1989) a qualifié la prose narrative rétrospective écrite par des personnes réelles concernant leur propre existence de « pacte autobiographique » dans lequel l'accent est mis sur la vie individuelle de chaque personne, et plus particulièrement l'histoire personnelle.

Une recherche autobiographique devrait également illustrer de nouvelles perspectives sur l'expérience individuelle en trouvant et en remplissant un « vide » dans les scénarios connexes existants (Ellis et al., 2011).

Comme l'introspection, qui est née en recherche sur la consommation en tant que méthode formelle dans un contexte d'une recherche qualitative se positionnant contre un paradigme positiviste (Gould, 2006), ce type de

méthode devrait être développé dans un paradigme non positiviste qui pourrait contribuer à les légitimer. Dans celui du constructivisme pragmatique, la recherche légitime des connaissances à l'aide d'un travail épistémique³. Autrement dit, la connaissance scientifique ne se trouve pas directement dans le récit, mais est construite à partir de celui-ci. C'est pourquoi nous avons besoin de repères supplémentaires, autres que la littérature existante, afin de légitimer les connaissances résultant de ces méthodes. Cet article veut montrer comment le paradigme du constructivisme pragmatique pourrait aider à légitimer l'acquisition de connaissances à partir de récits autobiographiques.

La légitimation de savoirs : un arrimage sur l'article d'Albert et Avenier (2011)

L'article d'Albert et Avenier (2011) met l'accent sur les différentes facettes du travail épistémique (réflexif) à effectuer pour légitimer des « recherches ayant pour finalités l'élaboration de savoirs scientifiques activables par des praticiens, en s'appuyant sur l'expérience de praticiens » (p. 22). Cinq types de travail épistémique y sont distingués : construction et canevas de la recherche, construction de savoirs locaux, élaboration de savoirs génériques, communication de savoirs et activation de savoirs (voir l'Encadré 1).

Quant à eux, Bullough et Pinnegar (2001) ont élaboré des lignes directrices qu'il faudrait respecter pour légitimer une recherche autobiographique et Patton (2002) a repris la plupart de ces règles (voir l'Encadré 2). En se basant sur ces travaux, des repères ont été adaptés au PECP. Les commentaires qui suivront amènent des informations supplémentaires et expliquent comment légitimer les récits autobiographiques dans ce paradigme épistémologique.

Inspirée, appuyée et alignée sur ces lignes directrices (Bullough & Pinnegar, 2001; Patton, 2002) et sur le PECP, la méthode de recherche autobiographique que nous avons élaboré a été expérimentée avec succès durant les dernières années⁴. Le cheminement est constitué d'allers-retours successifs entre l'information empirique et les théories et concepts utilisés pour la comprendre (Avenier & Gavard-Perret, 2008), et ce, en différents temps : le questionnement (qu'est-ce qui est intrigant?), la reformulation (comment le phénomène a-t-il été vécu?), l'interprétation (ce que la littérature en dit), la théorisation (proposition d'hypothèses plausibles), la communication (dans le monde académique et pratique) et la mise en pratique (repères heuristiques pour l'action). En continu, le processus et les savoirs sont l'objet d'un travail épistémique (réflexif).

Le travail en dyade permet de ratisser plus largement les connaissances déjà admises. Mais surtout, le dialogue ouvert des chercheurs, dans le but

- **Le canevas de la recherche** comprend en général la question de recherche, les principales ressources théoriques mobilisées, la stratégie d'investigation et les méthodes de collecte des informations envisagées. Il a aussi un préalable majeur : la spécification du cadre épistémologique à l'intérieur duquel la recherche sera conduite (Avenier & Gavard-Perret, 2008).
- **Les savoirs locaux** désignent des savoirs qui sont censés mettre en mots certaines connaissances d'acteurs de l'organisation étudiée relatives à la problématique pratique qui sous-tend la question de recherche.
- **La construction de savoirs génériques** s'effectue à la fois par décontextualisation de savoirs locaux à travers l'étude systématique de multiples groupes de comparaison (Charmaz, 2003; Glaser & Strauss, 1967), et par conceptualisation par « un saut inventif du chercheur (Barin, 2007) » (Albert & Avenier, p. 36) effectué sur la base d'un substrat hétéroclite.
- Outre la communication dans les médias scientifiques, **la communication de ces savoirs** à des praticiens confrontés à cette problématique participe à la légitimation pragmatique de ces savoirs à travers la reconnaissance de leur pertinence pratique par des gestionnaires.
- **La mise en pratique de savoirs génériques** exige un travail de contextualisation de ces savoirs pour les adapter aux spécificités de la situation considérée. Les chercheurs peuvent contribuer à faciliter ce travail, mais ne peuvent pas l'effectuer complètement par eux-mêmes. Cette opération exige en effet qu'un certain travail de reconception de ces savoirs et de reconstruction de leur sens soit effectué par les praticiens qui sont directement concernés par leur activation.

Encadré 1. Types de travail épistémique (tiré de Albert & Avenier, 2011).

d'atteindre une compréhension commune (Habermas, 1984) les aide à exercer une réflexion critique sur leur recherche. Cette méthode peut être illustrée comme le démontre la Figure 1.

S'appuyant sur ce qui précède, rapprochons maintenant la recherche autobiographique de la théorisation relative à la légitimation des savoirs dans le paradigme constructiviste pragmatique d'Albert et Avenier (2011).

- Une recherche autobiographique devrait sonner vrai et établir des liens plausibles.
- La recherche devrait mettre de l'avant les émotions et leurs interprétations.
- Une recherche autobiographique devrait s'assurer de bien resituer les personnes dans leur contexte ou les mises en situation.
- Une recherche autobiographique devrait être honnête et basée sur la franchise.
- Les interprétations effectuées ne devraient pas seulement révéler, mais devraient aussi interroger les relations, les contradictions et les limites des visions présentées.
- Une parole authentique est nécessaire, mais pas suffisante pour rencontrer les standards universitaires d'une recherche autobiographique.
- Une recherche autobiographique devrait faire ressortir le développement de l'individu en incluant certaines dramatisations.
- Une recherche autobiographique devrait avoir l'obligation inéluctable de favoriser la compréhension d'une situation non seulement pour soi-même, mais aussi pour les autres.
- Une recherche autobiographique devrait offrir de nouvelles perspectives à des vérités établies.

Encadré 2. Lignes directrices de la recherche autobiographique, tirées de Bullough et Pinnegar (2001) et de Patton (2002).

Le canevas de la recherche

La conception du canevas d'une recherche autobiographique est relativement proche de ce qui est présenté dans l'article d'Albert et Avenier (2011), si ce n'est que le questionnement de départ est différent et peut facilement provenir de lacunes théoriques apparentes au regard d'une pratique. Cette méthode peut être particulièrement intéressante pour interroger une pratique d'un point de vue non abordé par la théorie.

Les savoirs locaux

Le récit autobiographique est une mise en forme particulière de savoirs locaux. De fait, le praticien-chercheur exprime l'expérience et les connaissances

Dans un premier temps, le récit autobiographique est écrit d'une manière tout à fait naïve, sans chercher à comprendre, au moment même de sa rédaction, ce qui s'est passé et pourquoi. Le narrateur parle simplement de ce qu'il a vécu et comment il l'a vécu, comme s'il parlait de sa journée en rentrant du travail ou s'il racontait ses vacances à un ami.

Bien que la recherche doive s'inscrire dans une démarche de distanciation, la pudeur n'est pas de mise, le récit doit exposer le jeu des acteurs et les sentiments ressentis par le principal protagoniste. Le lecteur doit pouvoir appréhender les situations vécues de l'intérieur (Gaulejac & Roy, 1993; Gaulejac, Hanique, & Roche, 2007), voire se mettre dans la peau de l'auteur.

Pour une mise en contexte rigoureuse, qui évite au mieux les « allants de soi », le praticien-chercheur doit modifier, retravailler, déconstruire et reconstruire son récit, jusqu'à ce qu'il soit aussi limpide que possible pour tout lecteur. Contrairement à une autobiographie littéraire, le narrateur doit éviter les intrigues, les mystères et la poésie. Le récit sert de matériau empirique pour la recherche scientifique, ce n'est pas un divertissement, même s'il peut être écrit pour qu'il soit agréable à lire.

Le style utilisé pour écrire le récit n'est pas normatif. La forme chronologique, thématique, avec ou sans dialogue, etc. est tout simplement choisie afin de faciliter la compréhension du lecteur et est fondée sur l'objectif de la recherche. Seule la véracité de l'histoire, réelle ou perçue par l'auteur qui en est le principal protagoniste, est importante, d'où le nom de recherche autobiographique.

Sous des apparences de simplicité et d'évidences, l'exemple du récit qui suit a été construit suivant ces repères (voir l'Encadré 3).

Travail épistémique associé aux savoirs locaux

Dans le PECP, il est essentiel d'effectuer un travail réflexif pour assurer le caractère scientifique d'une étude (Avenier, 2010). Celui-ci est basé sur les connaissances élaborées et le processus cognitif impliqué dans le développement de cette connaissance. Parce que ce travail est délibéré, il s'agit de s'interroger sur le sens réel caché derrière les notions élaborées ou mobilisées, les mettant en perspectives théoriques et pratiques, de les articuler aux savoirs déjà admis et de procéder à leur déconstruction-reconstruction (Avenier & Schmitt, 2005).

Dans un processus continu, les événements sont expliqués par l'histoire qui a fait ce qu'ils sont (Becker, 1998). Le praticien-chercheur saisit cette

Mon entreprise était une extension de mon chez-moi, j'y passais tellement de temps. Dès le départ, je l'ai conçue pour qu'elle soit confortable et intimiste, aussi bien pour moi que pour les clients. La plupart du temps, je pouvais gérer et opérer cette TPE [très petite entreprise] toute seule ou avec un seul employé, mais quelques fois c'était trop de travail. Comme je m'y sentais chez moi, quoi de plus naturel que de demander à mes proches de m'aider?

L'entreprise était dans le domaine de l'alimentation/restauration. Mon mari, ma mère, mon fils, mes oncles, ma belle-sœur, mon père, mon beau-père, ma belle-mère, ma nièce, mes tantes et une ancienne voisine; tous ont aidé à leur manière et travaillé dans l'entreprise à certains moments (ex : conseils stratégiques, cuisine, plonge, entretien ou rénovation, etc.).

Dans le cas de ma TPE, la gestion des ressources humaines devenait essentiellement la gestion des ressources familiales et ma principale stratégie était l'adaptation. L'entreprise était toujours un peu à mon image, mais cette image changeait au gré des collaborateurs du moment.

En théorie, j'avais presque toujours besoin du même type d'employés, mais une description de tâches qui s'appliquait à tous était impossible, je devais m'adapter constamment. Je devais utiliser les potentiels de chacun et combler personnellement les lacunes. Si l'une était plus à l'aise au service, je me retrouvais en cuisine, et vice versa. Si l'un était plus autonome, je devais accepter un certain nombre d'initiatives, si l'autre était démunie par rapport au travail à accomplir, je devais faire un plan de travail très détaillé. L'un était capable de faire plusieurs choses à la fois, alors je pouvais me concentrer. L'autre était capable de faire une seule chose à la fois, alors je devais avoir les yeux partout. Et tout ceci s'imbriquait dans des relations très proches où, si l'autorité était clairement établie, le pouvoir n'en était pas moins partagé.

La planification se faisait en fonction des contrats et de l'achalandage, mes besoins étaient ponctuels. Pour le recrutement, je n'offrais pas d'emploi, je demandais qu'on me rende service. Pour la sélection, je demandais d'abord à celui qui était le plus en mesure de m'aider, mais s'il n'était pas disponible, je demandais à qui voudrait bien m'aider. L'accueil était fraternel, on était en famille! L'intégration était facile, on se connaissait déjà. La formation était minimaliste, le travail n'était pas très spécialisé et je me disais que leurs façons de faire étaient aussi bonnes que les miennes. Je supervisais les résultats plutôt que les méthodes ou les personnes et je me rendais disponible pour toutes questions ou demandes de renseignement. Les conditions de travail étaient entendues avec chacun, en général j'expliquais mes contraintes (légales, d'horaires, etc.) et je fournissais les outils et les vêtements

obligatoires. Les descriptions de tâches s'adaptaient en fonction des compétences et des disponibilités de chacun. Une fois ces éléments établis, ces collaborateurs étaient généralement très autonomes, mais ils se référaient naturellement à moi pour toutes décisions importantes. L'évaluation du travail se faisait seulement sur demande du travailleur. De mon côté, si le travail n'était pas satisfaisant, je n'avais qu'à demander à quelqu'un d'autre la prochaine fois ou à superviser autrement. Nous n'étions pas dans un organisme humanitaire, le travail de chacun méritait une rétribution, mais la plupart de mes proches refusaient d'être payés en argent. La rémunération se composait essentiellement de remerciements à profusion, de rabais sur les achats et de service personnel pour rendre la pareille. J'avais l'impression d'être en dette quasi éternelle envers chacun. J'avais bien un leadership à exercer, mais sans autorité formelle. J'affirmais mes valeurs, j'encourageais, je m'efforçais de garder une ambiance de fête familiale, je m'informais des besoins, j'assumais l'entière responsabilité des mauvais coups et je félicitais allègrement pour les bons coups.

Cette entraide familiale n'a pas eu que des avantages. Par exemple, en faisant le choix d'avoir recours à mon entourage au lieu de payer des salariés pour l'aménagement de mon local commercial, j'ai pris un retard de six semaines. Quand les gens nous aident gratuitement et de bon cœur, il faut accepter ce qu'ils ont à offrir (compétences et disponibilités). Au final, le loyer payé et le chiffre d'affaires perdu durant cette période ont été plus élevés que les dépenses que je croyais évitées.

Encadré 3. Exemple de construction d'un récit autobiographique.

occasion pour réviser à plusieurs reprises son récit en réinterrogeant et développant ce qui fut d'abord écrit de manière implicite ou inconsciente. Avec ce type de recherche, la finalité est d'apprendre « comment » plutôt que de confirmer ou d'infirmer « ce qui » est déjà connu. Cette approche est conforme avec celles proposées par Yanow (2006), Shehata (2006), Schön (1983), ainsi que Wallendorf et Brucks (1993).

À partir du récit précédent (Encadré 3), l'Encadré 4 montre le travail épistémique associé aux savoirs locaux.

Le travail épistémique pour transformer les savoirs locaux en savoirs génériques

La recherche doit faire partie d'un processus de distanciation, visant à différencier les faits des perceptions. Ce processus suppose l'explicitation des éléments principaux sur lesquels ce genre de travail est fondé. Pour accomplir

À propos des chercheurs

Le travail épistémique a commencé dès que le sujet de recherche a été identifié. Les cochercheuses ont pu remettre en question leurs propres valeurs familiales, leurs personnalités et leurs styles de direction respectifs, les circonstances qui ont conduit à la mise en route de cette entreprise, etc. Il a également été important de considérer les expériences précédentes de la cochercheuse; cela a inévitablement eu un impact sur la compréhension de l'expérience de la narratrice et la compréhension du récit autobiographique. L'équipe de recherche était composée de deux ex-chefs d'entreprise, l'une spécialisée dans la gestion des ressources humaines et l'autre en administration des affaires. En fait, ces cochercheuses ont pris en compte dès le départ le fait que leurs milieux respectifs et leurs caractéristiques personnelles pourraient avoir une influence sur l'étude. Elles étaient conscientes de leur rôle dans l'étude et ce travail épistémique a été commis délibérément tout au long de l'étude. En lisant le récit, la cochercheuse faisait des liens avec sa propre expérience et réinterrogeait la narratrice sur des points précis. Pour répondre à ces interrogations, le récit a été modifié à plusieurs reprises avant de prendre la forme présentée dans l'Encadré 3.

À propos du récit

Cette étude a commencé par un appel à communications pour un colloque intitulé Gestion des ressources humaines dans les PME : De la théorie à la pratique. Au cours des discussions initiales avec la cochercheuse, la narratrice ne se sentait pas à l'aise d'écrire un récit sur la gestion des ressources humaines (GRH) parce qu'elle avait seulement eu quelques employés à la fois, et souvent pas du tout, parce qu'elle était principalement aidée par ses proches. En partageant leurs expériences respectives, les coauteurs ont insisté sur l'imbrication de leur vie personnelle et professionnelle.

Le paragraphe qui débute par « En théorie, j'avais presque toujours besoin du même type d'employés... » était déjà dans le premier récit, mais ne figurait pas au cœur de celui-ci. En outre, l'expression *travailleurs bénévoles* était employée dans le texte comme un terme générique représentant tous les membres de la famille et les amis.

Le travail réflexif externe a montré que la gestion des parents bénévoles n'avait presque jamais fait l'objet de recherche spécifique. Des textes portant sur la nécessité pour les *startups* d'avoir recours au travail non rémunéré ont été trouvés, mais pas de textes explicatifs de ces besoins particuliers, ni sur la façon de traiter cette catégorie spécifique de travailleurs. La narratrice a alors ressenti le besoin d'écrire un récit tout à fait nouveau pour mettre en évidence ce problème. Mais le récit précédent n'a pas été éliminé pour autant parce que

les chercheurs ont été en mesure d'en extraire des éléments pertinents et de les inclure dans le nouveau récit. Les travaux sur la gestion des bénévoles ont amené à revoir le récit, en se concentrant sur les aspects administratifs, les difficultés et les mauvaises décisions liées à des perceptions erronées. Le sujet de recherche a été mis en évidence et le titre définitif a été attribué : Les ressources humaines familiales au sein d'une TPE : une gestion des personnes.

Encadré 4. Exemple de travail épistémique associé aux savoirs locaux.

son travail autobiographique, le chercheur doit comparer et contraster l'expérience personnelle avec les travaux de recherche existants (Ellis et al., 2011). Il développe des liens avec une littérature scientifique diversifiée et hétérogène et des cadres théoriques de différentes disciplines universitaires. Cette conception accepte une pluralité cohérente d'approches (Cova & Elliot, 2008). En d'autres termes, le chercheur peut décontextualiser la connaissance par l'étude systématique de comparaisons multiples (Charmaz, 2003; Glaser & Strauss, 1967).

Ayant bien conscience qu'il s'agit de sa seule interprétation des événements vécus, le praticien-chercheur doit les appréhender de divers points de vue. Ces nouvelles compréhensions sont alors l'amorce d'interrogations nécessitant l'écriture d'autres éléments de l'histoire qui doivent, eux aussi, être mis à l'épreuve, et ainsi de suite jusqu'à saturation.

Suivant l'écriture du récit précédent (Encadré 3), voici maintenant les résultats du travail réflexif ayant mené à la construction de savoirs génériques.

Construction du savoir générique

Même si le récit est personnel, il doit pouvoir faire écho à d'autres. Ce qui est recherché n'est ni l'élaboration d'histoires singulières ni la réalisation d'une thérapie personnelle. La finalité d'une mise en mots de l'expérience du chercheur (la connaissance locale) est l'élaboration de savoirs actionnables⁵ par des praticiens (connaissances génériques). Cette transformation nécessite rigueur et prise de recul (le travail épistémique). En d'autres termes, il s'agit d'établir des repères heuristiques pour l'action (Avenier, 2007, 2010).

Cette méthode, comme toute autre faisant appel à un praticien réflexif, permet d'avoir accès à des informations qui ne seraient pas révélées par le biais de questions ou d'observation d'autres méthodes plus « traditionnelles » (Ellis et al., 2011). Ainsi, le sens donné aux savoirs de l'expérience peut être en contraste avec d'autres recherches. Prasad (2000) ainsi que Carlson et

La GRH s'intéresse généralement aux salariés. Or, nous voyons qu'il existe des ressources humaines qui nécessitent une gestion, mais qui ne sont pas des salariés. Cette catégorie se trouve fréquemment au sein des TPE. En effet, selon Nelson (1989), les dirigeants de petites entreprises sont séduits à l'idée de recevoir de l'aide de la part de personnes de confiance, étant donné qu'elles ne coûtent rien et sont potentiellement utiles. Sans discuter de leur rémunération, Torrès (2011) affirme que lorsque le propriétaire-dirigeant embauche, il privilégie souvent son conjoint ou sa conjointe, puis il élargit sa recherche à la famille et au cercle d'amis. Le marché du travail, plus anonyme, ne serait qu'un recours de dernier ressort. Lynch et Smith (2008) alternent l'utilisation des termes *bénévoles* et *travailleurs non payés*. Ils expliquent que la littérature sur la GRH des bénévoles est extrêmement rare tandis que leurs motivations ont été largement étudiées. Van Vuuren, De Jong, & Seydel (2008) ont montré que les bénévoles présentaient un engagement affectif élevé et un engagement calculé faible par rapport à l'organisation. Mais ces auteurs ont également montré que les bénévoles disposaient d'un engagement normatif plus important que les travailleurs payés. Les engagements affectifs et normatifs sont des prédicateurs de performance extrarôle, par exemple des comportements de travail innovateurs (MacKenzie, Podsakoff, & Ahearne, 1998). En se basant sur de nombreuses études, Lee, Tan, & Javalgi (2010) conviennent du fait que les engagements affectifs et normatifs sont associés positivement, et l'engagement calculé est associé négativement à la performance au travail. Dans notre cas, les bénévoles sont sûrement engagés affectivement et peut-être de manière normative, ils devraient donc pouvoir être plus performants. Mais les bénévoles ne disposent pas de toutes les compétences nécessaires. En outre, ces volontaires ne sont pas toujours aussi disponibles que le voudrait le dirigeant. Enfin, il peut être difficile pour un dirigeant de faire des rétroactions négatives ou d'exiger des choses de la part de personnes venues « gentiment l'aider ». Ainsi, les performances de ces personnes engagées ne correspondent pas à celles de personnes rémunérées. Ces différences de performances sont à l'origine de coûts cachés qui ne sont pris en compte ni par les dirigeants, ni par les organismes financiers.

Un des plus grands défis, pour les organisations dans lesquelles des bénévoles sont mis à contribution, concerne la réalisation de l'équilibre entre l'informel inhérent au bénévolat et le besoin de gestion formelle (Lynch & Smith, 2008). Afin de relever le défi de maintenir l'harmonie familiale (Kenyon-Rouvinez & Ward, 2004), l'entrepreneure a une attitude qui relève de la théorie Y de McGregor (1960), peut-être désuète, mais non moins pertinente dans ce cas-ci. Les traits des individus s'intègrent à ceux de

l'organisation, le travail se fait aussi naturel que le jeu et la créativité des collaborateurs est désirée. Les travailleurs participent volontairement à la poursuite des objectifs de l'entreprise et reconnaissent la légitimité de l'autorité de la propriétaire-dirigeante. Ce management, qui n'a pas vraiment l'air d'en être un, est l'expression et la mise en œuvre de la liberté de chacun en plus d'« incarner la contingence dans son sens radical, c'est-à-dire à la fois dépendant d'un contexte, des opportunités et contraintes qu'il fournit, et indéterminé, donc libre » (Crozier & Friedberg, 1977, pp. 38-39).

Encadré 5. Exemple de travail épistémique pour transformer les savoirs locaux en savoirs génériques.

Pelletier (1995) soulignent qu'un savoir générique exprime des propriétés qui sont considérées comme essentielles pour caractériser le phénomène étudié, cela alors que ce savoir n'est pas rendu invalide par l'existence de ce qui pourrait être considéré comme un contre-exemple.

L'exemple de l'Encadré 6 illustre le savoir générique produit à partir du récit (Encadré 3) et du travail épistémique effectué (Encadrés 4 et 5).

La communication des savoirs

En contraste avec d'autres approches (par exemple Béji-Bécheur et al., 2012; Boje & Tyler, 2008; Brown, 2006; Ellis et al., 2011; Holbrook, 1995), lors de la présentation de nos recherches, nous choisissons de séparer le récit, le travail épistémique et le savoir générique. La dissociation entre le narrateur et le chercheur permet aux lecteurs de voir par eux-mêmes le processus de distanciation impliqué en réponse à une problématique de recherche scientifique. Les interprétations et les opinions personnelles ne sont pas interdites dans le récit, au contraire, mais le travail épistémique les met en perspective. De cette façon, le récit n'est ni le faire-valoir d'une vérité que nous tenons à promouvoir (comme cela pourrait être le cas dans une chronique éditoriale), ni simplement une belle histoire. Ainsi, selon une citation Mitch Allen, rapportée par Ellis et al. (2011), il est important de distinguer un processus de recherche autobiographique et des histoires entendues quotidiennement sur les chaînes de télévision. Cette distinction passe par un ensemble d'outils théoriques et méthodologiques.

La mise en pratique de savoirs génériques

Dans l'article d'Albert et Avenier (2011), l'utilisation de parabole pour aider les praticiens à actionner les savoirs génériques est suggérée. Dans une recherche autobiographique, le récit pourrait servir le même but.

Une prise de conscience des difficultés liées à la gestion des bénévoles demeure un défi pour les organisations, car les bénévoles ne sont pas des employés, malgré le fait que l'entrepreneur leur est redevable et qu'il a besoin d'eux pour accomplir certaines tâches. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre le caractère informel inhérent au bénévolat et la nécessité d'une gestion formelle, tout en conservant une ambiance familiale harmonieuse.

Envisager le travailleur comme une personne entière nécessite une gestion différente de ce qui est généralement prescrit dans la littérature en GRH. Une telle gestion, axée sur la personne, repose sur la transparence, la clarté, la simplicité et la confiance. Une gestion qui cherche à conjuguer les intérêts individuels, collectifs et organisationnels et qui peut s'appréhender comme des rapports familiaux de production (Barthez, 1982), traduisant l'imbrication des différents aspects de la vie. Cependant, elle a aussi ses coûts.

Encadré 6. Exemple d'un savoir générique.

On ajoute dans le même article que « mettre en pratique des savoirs n'est pas synonyme d'appliquer des préconisations ou des prescriptions, mais plutôt d'activer ces savoirs au sens où Tenkasi, Mohrman et Mohrman (2007) ont utilisé ce terme » (Albert & Avenier, 2011, p. 38). Une personne active des savoirs dans une situation particulière quand elle prend ces savoirs en considération dans sa manière d'envisager la situation. Elle les traite comme des repères qui suscitent la réflexion ou éclairent des situations problématiques (Albert & Avenier, 2011).

Lors de la présentation de la recherche-exemple (les encadrés) dans un symposium scientifique, une des coauteures a eu l'occasion de constater cet effet de la recherche autobiographique. Après une lecture du récit et un simple énoncé des savoirs génériques produits, une participante a pris la parole pour dire :

Merci pour votre généreuse présentation. Je suis de retour dans un poste de gestion depuis peu, après quelques années d'absence. Votre récit m'a rappelé plusieurs choses que j'appréciais à l'époque où j'étais dans une petite entreprise, mais que j'ai maintenant tendance à négliger. J'y travaillerai dès lundi!

Cette déclaration ne nous indique pas précisément ce que la dame a retenu de la présentation, mais elle est très claire sur le fait qu'elle lui est utile dans la compréhension de sa situation actuelle. De notre point de vue, cette information sur une activation possible légitime le savoir générique produit.

Que ce savoir puisse être utilisé de différentes manières par les praticiens est totalement assumé dans le PECP, puisqu'on cherche à fournir des repères de compréhension utiles pour l'action et non des prescriptions à suivre.

La contribution des méthodes autobiographiques dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique

Le PECP nous permet de construire des repères pour légitimer les méthodes autobiographiques. Le chercheur adopte différentes facettes (praticien-chercheur) selon les différentes phases du processus. Ce processus n'est pas linéaire, il nécessite souvent plusieurs allers-retours successifs. Sa présentation est linéaire pour en faciliter la compréhension. Il commence par un récit écrit par un auteur qui est aussi un praticien. Un travail épistémique concernant l'écriture du récit est ensuite effectué. Puis vient un travail épistémique à l'aide d'une littérature multiple. Ainsi il est possible, en tant que chercheur, de produire des connaissances génériques. Même si les méthodes autobiographiques sont généralement contextualistes (voir, par exemple, Holbrook, 1995), les connaissances génériques ainsi produites ne sont ni contextualistes, ni nomothétiques (Tsoukas, 2005).

Les limites de la recherche autobiographique

Lors de l'utilisation des méthodes biographiques dans des recherches, il est important de considérer qu'il existe sans aucun doute des limites à notre connaissance du passé, et même des auteurs qui sont les protagonistes de leur propre histoire peuvent atteindre ces limites (Filion & Akizawa, 2012). Tout en essayant d'être le plus sincère possible, tout n'est pas raconté, ni même racontable. Par ailleurs, selon les enseignements de G. H. Mead, tout en étant conscient que la mémoire peut limiter et même transformer l'action passée, il est important d'insister sur le fait que ce ne sont pas les événements en eux-mêmes qui font l'expérience, mais bien le sens donné à ces événements, autrement dit, la compréhension que l'on en a dans le présent.

Dans un tout autre ordre d'idées, cette abondance de sincérité (nécessaire et souhaitée) entraîne une autre limite de la recherche autobiographique qu'en d'autres contextes on rangerait du côté de l'éthique. Cette limite n'est pas tant relative à la construction de la recherche ou à la validité des résultats obtenus qu'à une certaine difficulté quand vient le temps de les communiquer. De fait, ce type de recherche étant particulièrement personnalisée, l'anonymat, que l'on tente ordinairement de préserver, est ici impossible. Surtout dans l'environnement rapproché du praticien-chercheur (et le monde devient de plus en plus petit au fur et à mesure qu'il est connu), certains scrupules peuvent refaire surface, rendant difficiles la publication et la promotion de son travail. Cela peut être particulièrement vrai en sciences de gestion, là où les activités

académiques et pratiques sont souvent des vases communicants. Par conséquent, le praticien-chercheur aura tout intérêt à choisir ses sujets d'investigation avec grand soin.

Implications pour les sciences de gestion

Plus qu'expliquer pour prévoir, les sciences de gestion cherchent à comprendre pour agir. Cette phrase à elle seule mériterait un développement beaucoup plus long qu'il n'est permis ici, mais retenons seulement que par son aspect strictement qualitatif, la recherche autobiographique, telle que proposée, se démarque nettement de la démarche hypothético-déductive classique, qui peut souvent être inappropriée et sclérosante dans les sciences « projet » (comme celles de la gestion), même si elle peut être parfaitement efficace dans les sciences « objet » (comme les sciences exactes).

De plus, la recherche autobiographique se présente comme une personnification de réalités autrement étudiées et quand on l'inscrit dans le PECP, elle permet de faire appel, de façon éclairée, à des connaissances acquises dans d'autres champs disciplinaires pour bonifier les sciences de gestion.

Deux autres bénéfices de la recherche autobiographique peuvent être considérés comme marginaux, mais tout de même non négligeables. Premièrement, cette méthode pourrait sans aucun doute permettre de capitaliser les connaissances pratiques des étudiants en gestion. De fait, les écoles de gestion accueillent bon nombre d'étudiants qui font un retour aux études ou qui sont à la recherche d'un complément de formation (on a qu'à penser au MBA) et qui pourraient partager pour théoriser au regard de la gestion, par cette méthode, des connaissances acquises ailleurs. Deuxièmement, sachant que ces récits sont articulés dans une visée de connaissances scientifiques, ils peuvent être riches en exemples concrets et pertinents, dont les étudiants sont si friands, permettant de rapprocher théorie et pratique dans l'enseignement.

Conclusion

À travers une brève description de quelques méthodes autobiographiques, de repères pour la légitimation de savoirs ainsi élaborés et une illustration, cet article a montré comment le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique peut aider à légitimer l'acquisition de connaissances à partir de narrations personnelles. Les sciences de gestion n'utilisent que très peu ces méthodes. Or, elles peuvent permettre d'accéder à des connaissances invisibles par des méthodes plus « traditionnelles ». Au surcroît, la méthode proposée pourrait aider à différencier et particulariser les sciences de gestion, tout en permettant de capitaliser les connaissances pratiques de ses étudiants, ce qui est

hors du commun dans un monde qui se veut souvent hermétique. Finalement, les repères construits pourraient guider des auteurs qui souhaiteraient produire des savoirs génériques actionnables basés sur des récits autobiographiques, qui peuvent intégrer pour les comprendre, les savoirs déjà admis dans d'autres disciplines.

Notes

¹ Cet article inclut un extrait légèrement modifié d'une recherche précédente dont une première version a fait l'objet d'une communication au Symposium « GRH en PME : de la théorie à la pratique », Marrakech, Maroc (2011), d'un chapitre de mémoire de maîtrise inédit à l'Université du Québec à Rimouski (2012) et d'un chapitre d'ouvrage soumis.

² Piaget (1967, p. 6) définit l'*épistémologie* comme « l'étude de la constitution des connaissances valables ». La posture épistémologique du chercheur aura potentiellement des incidences « sur le but de la connaissance, les critères au moyen desquels les connaissances sont évaluées, la forme des énoncés, le statut de la connaissance élaboré et la manière dont la connaissance est mobilisable en pratique » (Avenier, 2011, p. 41). Pour un chercheur, expliciter sa posture épistémologique, c'est « préciser les hypothèses fondamentales sur lesquelles se fonde le processus d'élaboration et de justification des connaissances dans le projet considéré » (Avenier, 2011, p. 41).

³ Pour Piaget (1967), le travail de légitimation de savoirs élaborés au cours d'une recherche s'effectue par une « critique rétroactive des concepts, méthodes ou principes utilisés jusque-là de manière à déterminer leur valeur épistémologique elle-même » (p. 51). Ce que Piaget dénomme *critique épistémologique interne* est en grande partie capturé par ce qui est désormais couramment appelé *réflexivité*. Ici, les expressions *travail épistémique* et *travail réflexif* sont utilisés sans distinction.

⁴ Pour un autre exemple, voir Albert et Couture (2013).

⁵ La validité externe des connaissances produites est liée à leur transférabilité dans d'autres contextes, à savoir qu'elles fournissent aux acteurs de ces contextes des repères utiles à la compréhension de leur propre situation et actionnables pour agir intentionnellement. Ce test empirique est pragmatique : il est effectué à travers l'action plutôt qu'au moyen de tests statistiques (Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012).

Références

Albert, M.- N., & Avenier, M.- J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.

- Albert, M.- N., & Couture, M.- M. (2011, Octobre). *Exploration de ressources familiales au sein d'une TPE*. Communication présentée au Symposium GRH en PME : de la théorie à la pratique. Marrakech, Maroc.
- Albert, M.- N., & Couture, M.- M. (2013). The support to an entrepreneur : from autonomy to dependence. *Sage Open*, 3. Repéré à <http://sgo.sagepub.com/content/3/2/2158244013492779>
- Anderson, A. R., Dodd, S. D., & Jack, S. L. (2012). Entrepreneurship as connecting : some implications for theorising and practice. *Management Decision*, 50(5), 958-971.
- Armitage, A. (2007). Truths and realities : an autobiographical account of a researcher's view from the inside. Dans D. Remenyi (Éd.), *Proceedings of the 6th european conference on research methodology for business and management studies* (pp. 21-28). Lisbon, Portugal : Academic Conferences Limited.
- Avenier, M.- J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.- J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 140-170). Paris : L'Harmattan.
- Avenier, M.- J. (2010). Shaping a constructivist view of organizational design science. *Organization Studies*, 31(9), 1229-1255.
- Avenier, M.- J. (2011). Pourquoi jeter le bébé avec l'eau du bain? Méthodologie sans épistémologie n'est que ruine de la réflexion! *Libellio d'AEGIS*, 7(2), 39-52.
- Avenier, M.- J., & Gavard-Perret, M. L. (2008). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans D. Gavard-Perret, C. H. Gotteland, & A. Jolibert (Éds), *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion* (pp. 5-45). Paris : Pearson Education France.
- Avenier, M.- J., & Parmentier Cajaiba, A. (2012). The dialogical model : developing academic knowledge for and from practice. *European Management Review*, 9(4), 199-212.
- Avenier, M.- J., & Schmitt, Ch. (2005). *La communication des savoirs actionnables à diverses communautés de praticiens : chaînon souvent manquant dans la recherche*. Communication présentée à la XIV^e Conférence AIMS. Angers, France.
- Barin, C. (2007). *Le processus de formation des stratégies de développement durable de groupes multinationaux*. Lyon : Université Jean Moulin.

- Barthez, A. (1982). *Famille, travail et agriculture*. Paris : Economica.
- Becker, H.- S. (1998). *Tricks of the trade : how to think about your research while you're doing it*. Chicago : University of Chicago Press.
- Béji-Bécheur, A., Özçağlar-Toulouse, N., & Zouaghi, S. (2012). Ethnicity introspected : researchers in search of their identity. *Journal of Business Research*, 65(4), 504-510.
- Beverly, J. (2004). *Testimonio : on the politics of truth*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Boje, D.- M., & Tyler, J. A. (2008). Story and narrative noticing : workaholism autoethnographies. *Journal of Business Ethics*, 8(4), 173-194.
- Bourion, Ch., Bournois, F., Laroche, P., & Plane, J.- M. (2012). La place du comportement organisationnel dans la gestion des ressources humaines. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 46(XVIII), 21-44.
- Boyle, M., & Parry, K. (2007). Telling the whole story : the case for organizational autoethnography. *Culture and Organization*, 13(3), 185-190.
- Brown, S. (2006). Autobiography. Dans R. W. Belk (Éd.), *Handbook of qualitative methods in marketing* (pp. 440–452). Cheltenham : Edward Elgar.
- Brown, S. (2012). Wake up and smell the coffin : an introspective obituary. *Journal of Business Research*, 65(4), 461-466.
- Bruni, N. (2002). The crisis of visibility : ethical dilemmas of autoethnographic research. *Qualitative Research Journal*, 2(1), 24-33.
- Bullough, R.- V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Carlson, G. N., & Pelletier, F. J. (Éds). (1995). *The generic book*. Chicago : University of Chicago Press.
- Cassell, C., Symon, G., Buehring, A., & Johnson, P. (2006). Qualitative research in management : an introduction to the themed issue. *Management Decision*, 44(2), 161-166.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory : objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Strategies for qualitative inquiry* (2^e éd., pp. 249-291). Thousand Oaks : Sage.

- Couture, M.-M. (2012). *L'entrepreneur, une personne complexe : vers une vision cohérente et intégrée de la gestion des personnes en milieu de travail* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Cova, B., & Elliott, R. (2008). Everything you always wanted to know about interpretive consumer research but were afraid to ask. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 11(2), 121-129.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2003). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : researcher as subject. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 199-258). Thousand Oaks : Sage.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography : an overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 12(1). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Filion, L.-J., & Akizawa, H. (2012). La méthode biographique. Approche structurante pour l'étude des représentations entrepreneuriales. *Revue internationale de psychosociologie*, 44(XVIII), 117-146.
- Gaulejac, V., & Roy, S. (1993). *Sociologies cliniques*. Marseille : Hommes et perspective.
- Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (Éds). (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Gould, S.-J. (1995). Researcher introspection as a method in consumer research : applications, issues and implications. *Journal of Consumer Research*, 21(1), 719-722.

- Gould, S.-J. (2006). Unpacking the many faces of introspective consciousness : a metacognitive-poststructuralist exercise. Dans R. W. Belk (Éd.), *Handbook of qualitative research methods in marketing* (pp. 186-197). Cheltenham : Edward Elgar.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, volume 1 : reason and the rationalization of society*. Boston, MA : Beacon Press.
- Hackley, C. (2007). Auto-ethnographic consumer research and creative non-fiction : exploring connections and contrasts from a literary perspective. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 10(1), 1352-2752.
- Haynes, K. (2006). Linking narrative and identity construction : using autobiography in accounting research. *Critical Perspectives on Accounting*, 17(4), 399-418.
- Haynes, K. (2011). Tensions in (re)presenting the self in reflexive auto-ethnographical research. *Qualitative Research in Organizations and Management : An International Journal*, 6(2), 134-149.
- Holbrook, M. (1995). *Consumer research : introspective essays on the study of consumption*. Thousand Oaks : Sage.
- Kempster, S., & Steward, J. (2010). Becoming a leader : a co-produced autoethnographic exploration of situated learning of leadership practice. *Management Learning*, 41(2), 205-219.
- Kenyon-Rouvinez, D., & Ward, J. L. (2004). *Family business : key issues*. New York : Palgrave Macmillan.
- Lee O., Tan, J., & Javalgi, R. (2010). Goal orientation and organizational commitment : individual difference predictors of job performance. *International Journal of Organizational Analysis*, 18(1), 129-150.
- Lejeune, P. (1989). *On autobiography*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Lynch, S., & Smith, K. A. (2008). The dilemma of judging unpaid workers. *Personnel Review*, 39(1), 80-95.
- MacKenzie, S.-B., Podsakoff, P.-M., & Ahearne, M. (1998). Some possible antecedents and consequences of in-role and innovative job salesperson performance. *Journal of Marketing*, 62(1), 87-98.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York : MacGraw-Hill.

- Minowa, Y., Visconti, L.- M., & Maclaran, P. (2012). Researchers' introspection for multi-sited ethnographers : a xenoheteroglossic autoethnography. *Journal of Business Research*, 65(4), 483-489.
- Mucchielli, A. (Éd.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Nelson, G.- W. (1989). Factors of friendship : relevance of significant others to female business owners. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(4), 7-18.
- Paillé, P. (2004). Qualitative (Analyse). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 210-212). Paris : Armand Colin.
- Patton, M.- Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(2), 66-72.
- Rod, M. (2011). Subjective, personal introspection in action-oriented research. *Qualitative Research in Organizations and Management : An International Journal*, 6(1), 6-25.
- Schön, D.- A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Shehata, S. (2006). Ethnography, identity, and the production of knowledge. Dans D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Éds), *Interpretation and method : empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 244-262). New York : M. E. Sharpe.
- Tenkasi, R.- V., Mohrman, S.- A., & Mohrman, A.- M.- J. (2007, Juin). *Making knowledge contextually relevant : the challenge of connecting academic research with practice*. Communication présentée à The Third Organization Studies Summer Workshop. Crete, Grèce.
- Torrès, O. (2011). Proxémies financières des PME. *Revue française de gestion*, 4, 189-204.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge*. Oxford : Oxford University Press.
- Van Vuuren, M., De Jong, M.- D.- T., & Seydel, E.- R. (2008). Commitment with or without a stick of paid work : comparison of paid and unpaid workers in a non-profit organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 315-327.

- Wallendorf, M., & Brucks, M. (1993). Introspection in consumer research : implementation and implications. *Journal of Consumer Research*, 20, 339-359.
- Yanow, D. (2006). Thinking interpretively : philosophical presuppositions and the human sciences. Dans D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Éds), *Interpretation and method : empirical research methods and the interpretative turn* (pp. 5-26). New York : M. E. Sharpe.
- Zussman, R. (1996). Autobiographical occasions. *Contemporary Sociology*, 25, 143-148.

Marie-Noëlle Albert est professeure au département d'administration de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Docteure en sciences de l'administration, elle a été entrepreneure et gestionnaire dans une grande entreprise pendant une dizaine d'années. Elle s'intéresse surtout à la notion de personne et à la complexité liée à sa gestion dans les méthodes autobiographiques et le paradigme constructiviste pragmatique.

Marie-Michèle Couture a été propriétaire-dirigeante de microentreprises pendant plus de 15 ans. Elle a fait un retour aux études supérieures en gestion des personnes en milieu de travail en 2010 et est actuellement candidate au doctorat ainsi que chargée de cours en gestion à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle est particulièrement intéressée par le développement de l'entrepreneuriat local.

Recherches collaboratives et constructivisme pragmatique : éclairages pratiques

Aura Parmentier Cajaiba, Maître de conférences

Université Nice Sophia Antipolis

Marie-José Avenier, Directrice de recherche au CNRS

Université de Grenoble

Résumé

Cet article apporte des éclairages pratiques sur une manière rigoureuse de conduire une recherche collaborative destinée à élaborer des savoirs académiques pertinents pour la pratique gestionnaire. Ces éclairages valent plus particulièrement dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique et dans le cadre méthodologique qu'offre le modèle dialogique. Les démarches associées aux cinq étapes de ce modèle sont précisément explicitées et illustrées par des exemples tirés d'un projet de recherche mené dans une industrie nouvellement réglementée. Les repères proposés intègrent des éléments de méthodes qualitatives existantes en justifiant systématiquement leur utilisation en regard du contexte épistémologique considéré.

Mots clés

MODÈLE DIALOGIQUE, FOSSÉ THÉORIE PRATIQUE, RECHERCHE COLLABORATIVE, CONSTRUCTIVISME PRAGMATIQUE, RIGUEUR

Introduction

La recherche en sciences de gestion connaît une conversation théorique durable sur le fossé entre théorie et pratique de la gestion en organisation (Bartunek, Rynes, & Ireland, 2006; Rynes, 2007; Rynes, Bartunek, & Daft, 2001). Les recherches qualitatives menées en association avec des praticiens apportent des réponses conceptuelles à ce débat. Ces recherches, fréquemment qualifiées de « collaboratives » (Reason & Bradbury, 2007), intègrent notamment la recherche en équipe interne/externe (« *insider/outsider team research* », Bartunek & Louis, 1996), le modèle en diamant de Van de Ven (2007), l'investigation participative de Reason (1994), ou encore le modèle dialogique

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 201-226.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

(Avenier, 2009; Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012). Ce dernier présente l'originalité de fonder non seulement l'élaboration de savoirs mais aussi la construction de la question de recherche sur des interactions approfondies avec des praticiens de la gestion.

Ces différents modèles se présentent comme des cadres généraux et abordent peu les questions pratiques. Leur présentation s'effectue parfois en relation avec un paradigme épistémologique. Tout comme Van de Ven (2007), Avenier et Parmentier Cajaiba (2012) soulignent l'importance cruciale d'explicitier le cadre épistémologique dans lequel des arguments méthodologiques sont développés. Ces auteurs inscrivent explicitement la présentation de leur modèle respectif dans le réalisme critique (Van de Ven, 2007) et dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012).

La qualité des recherches-actions est souvent mise en question (Reason, 2006). Pourtant, un certain nombre d'articles et d'ouvrages traitent de questions méthodologiques pratiques dans les recherches qualitatives en général (Eisenhardt, 1989; Gioia, Corley, & Hamilton, 2013; Langley, 1997). Ces travaux, toutefois, n'abordent pas le cas spécifique des recherches collaboratives et explicitent rarement le cadre épistémologique dans lequel leurs préconisations valent. Pourtant, le mode de justification de la rigueur d'une recherche et des savoirs élaborés dépend du cadre épistémologique considéré dans cette recherche. Il en résulte que la mobilisation, dans une recherche collaborative, de préconisations pratiques émanant de diverses sources peut conduire à des incohérences dans le « design » (ou canevas, Hlady Rispal, 2002) de cette recherche – lesquelles sont fréquemment assimilées à un manque de rigueur de la recherche (Gephart, 2004) – et, par suite, à des problèmes de validité de ses résultats.

Le constructivisme connaît une diffusion croissante dans la recherche francophone en sciences de gestion depuis le milieu des années 90 (Chanal, Lesca, & Martinet, 1997; Charreire & Huault, 2002). Malgré cette diffusion croissante, peu de publications proposent des repères pratiques pour mener des recherches collaboratives dans ce paradigme épistémologique. Albert et Avenier (2011) se focalisent sur le travail épistémique à effectuer au fil d'une recherche conduite dans le constructivisme pragmatique en illustrant leur propos avec un exemple particulier de recherche menée de manière collaborative. Avenier et Parmentier Cajaiba (2012) se concentrent sur le processus de construction d'une question de recherche dans le modèle dialogique en illustrant leur propos avec des exemples tirés de différentes recherches.

L'objectif de cet article est d'apporter des éclairages pratiques sur la façon de conduire de manière rigoureuse une recherche collaborative dans le constructivisme pragmatique en s'inscrivant dans le cadre original qu'offre le modèle dialogique. Ces éclairages concernent l'ensemble du processus de recherche, à partir de la construction de la question de recherche jusqu'à l'activation et la communication des résultats. Le propos est ici systématiquement illustré par des exemples qui sont tous tirés d'un même projet de recherche mené selon le modèle dialogique (Parmentier Cajaiba, 2010) afin de donner une vision de l'ensemble du processus.

Nous précisons tout d'abord les contextes épistémologique et méthodologique de la présente contribution, ainsi que le contexte empirique du projet de recherche destiné à illustrer le propos. La suite de l'article est structurée selon les phases du modèle dialogique. Ainsi, les différentes parties détaillent successivement la spécification du canevas de la recherche, l'élaboration de savoirs locaux, la construction de savoirs génériques, la communication des savoirs élaborés et, enfin, l'activation de ces savoirs dans différents contextes.

Les contextes méthodologique, épistémologique et empirique

Modes d'élaboration et de justification des savoirs dans le constructivisme pragmatique

Les principales hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste pragmatique¹ peuvent être résumées de la manière suivante.

La première hypothèse pose que l'expérience humaine est connaissable et que, dans le processus d'élaboration des savoirs, ce qui provient de la situation étudiée est inséparablement enchevêtré à ce qui provient de la perception du chercheur. De plus, l'intention de connaître influence notre expérience de la situation et, par conséquent, la connaissance que l'on en développe. Enfin, « savoir » c'est disposer de repères et de moyens pour agir intentionnellement dans le monde. Plus précisément, le but du processus de connaissance est d'élaborer des images *viabiles* et *fonctionnellement adaptées* de notre expérience du monde (Glaserfeld, 2001). Les savoirs élaborés dépendent donc des objectifs et du contexte du processus d'élaboration des connaissances. Ils ont le statut d'*hypothèses plausibles*.

Tout comme dans la méthodologie de la théorie enracinée (Glaser & Strauss, 1967; Guillemette & Luckerhoff, 2009), la génération de savoirs (Sirvent, Rigal, Llosa, & Sarlé, 2012) dans le constructivisme pragmatique est effectuée par généralisation conceptuelle (Avenier, 2010; Glaser, 2004; Tsoukas, 2009a) à partir d'un matériau empirique constitué au moyen de méthodes qualitatives (étude de cas, observation participante...) dans le cadre

de stratégies de recherche variées (recherche-action, recherche collaborative...).

La justification de la fiabilité du processus de recherche dans le constructivisme pragmatique dépend des moyens mis en œuvre pour permettre au lecteur de suivre le cheminement cognitif menant du matériau empirique de la recherche aux résultats revendiqués. Pour ce faire, le chercheur a besoin d'explicitier l'ensemble des opérations effectuées, en particulier la manière dont le codage et la catégorisation ont été réalisés, mais aussi la manière dont les inférences ont été élaborées à partir du matériau empirique disponible.

La validité interne repose sur la cohérence interne et la rigueur du processus de recherche, ainsi que sur le caractère viable et fonctionnellement adapté du savoir conceptuel élaboré au cours du projet de recherche.

La cohérence interne de la recherche dépend de la cohérence du canevas de la recherche, c'est-à-dire de la cohérence mutuelle de ses différentes composantes. Celles-ci sont : 1) le cadre épistémologique de la recherche; 2) le but de la recherche – génération ou mise à l'épreuve de savoirs; 3) la question de recherche; 4) les principales références théoriques mobilisées; 5) les méthodes et tactiques mises en œuvre pour constituer et exploiter le matériau empirique. Il convient de s'assurer de la cohérence de la recherche non seulement au moment de l'élaboration du canevas de la recherche, mais aussi tout au long de la recherche. Ceci vaut tout particulièrement lorsque le canevas est amené à évoluer en liaison avec l'émergence progressive des résultats.

La validité externe de savoirs désigne la validité de ces savoirs au-delà de l'arène empirique à partir de laquelle ils ont été élaborés. La justification de la validité externe de savoirs requiert de les tester de manière empirique. Dans le constructivisme pragmatique, cette mise à l'épreuve consiste à évaluer la capacité de ces savoirs, tels que réinterprétés dans les nouvelles situations où ils sont éprouvés, d'offrir aux acteurs concernés des repères leur apportant une aide pour comprendre ces situations. Les savoirs seront considérés comme viables s'ils donnent des repères effectifs pour agir intentionnellement. La mise à l'épreuve est donc pragmatique : elle est effectuée en lien avec l'action plutôt qu'au moyen de tests statistiques. Elle est habituellement réalisée avec des études de cas ou des recherches-interventions.

Même s'il peut être mobilisé pour la génération de savoirs dans la plupart des cadres épistémologiques contemporains, c'est dans le constructivisme pragmatique qu'a initialement été développé le modèle dialogique qui va maintenant être brièvement présenté.

Le modèle dialogique de recherche collaborative

Le modèle dialogique (Avenier, 2009; Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012) constitue un cadre de recherche collaborative qui présente les deux particularités suivantes. D'une part, il repose sur des dialogues productifs (Tsoukas, 2009b) continus entre chercheurs et praticiens durant tout le processus de recherche. D'autre part, les chercheurs s'efforcent de maintenir continuellement en tension les deux objectifs antagonistes et complémentaires d'élaboration de connaissances qui sont intéressantes tant sur les plans académique que pratique. D'où son nom. Le qualificatif « dialogique » est ainsi utilisé à la fois en référence à la notion de dialogue productif (Tsoukas, 2009b), et au principe dialogique de Morin (1999) qui vaut lorsque l'on est confronté à des enjeux ou des objectifs à la fois antagonistes et complémentaires. Ce principe propose que l'action soit alors conduite en maintenant continuellement ces deux pôles en tension.

Ce cadre méthodologique a été initialement développé (Avenier, 2010) pour l'élaboration de savoirs académiques destinés à éclairer des pratiques de gestion. Ceux-ci sont construits en intégrant explicitement connaissances et expérience de praticiens.

Le modèle dialogique comporte cinq grands types d'activités qui sont généralement menées de manière itérative et interactive :

- 1) *Construction de la question de recherche et spécification du canevas de la recherche.* La question de recherche est construite de manière collaborative selon un processus itératif s'articulant autour de trois phases. L'implication forte des praticiens dans la construction de la question de recherche favorise sa pertinence pratique.
- 2) *Élaboration de savoirs locaux.* Les savoirs locaux sont des savoirs contextualisés qui sont développés en tirant parti de l'expérience et des savoirs des praticiens. Ils servent de base à l'élaboration de savoirs conceptuels.
- 3) *Élaboration de savoirs conceptuels.* L'objectif est de monter en généralité conceptuelle à partir des savoirs locaux. La généralisation conceptuelle s'effectue à partir de l'étude de groupes de comparaison et en reliant les savoirs locaux à la littérature existante.
- 4) *La communication des savoirs.* Cette activité ne se limite pas à la communication des résultats de la recherche dans des conférences et revues académiques. Elle concerne aussi la communication des savoirs élaborés à une audience composée de praticiens dans des médias destinés aux gestionnaires comme la presse spécialisée ou des conférences

professionnelles. Ce type de communication a deux objectifs : informer les praticiens et leur permettre de se saisir de ces savoirs, mais aussi obtenir leur avis et leur point de vue.

- 5) *L'activation des savoirs dans des milieux variés.* La mise en pratique des savoirs élaborés est à la fois le but de la recherche et un moyen de tester en pratique le caractère adapté et viable de ces savoirs dans d'autres contextes. L'activation de savoirs joue un rôle central dans les projets de recherche dont le but principal est de tester la validité externe de savoirs existants.

Origine et contexte du projet de recherche illustratif

Le contexte empirique de la présente contribution est celui d'un projet de recherche qui est présenté dans cet article uniquement à des fins illustratives. Ce projet a été mené entre 2005 et 2010 dans un secteur industriel naissant relevant de l'industrie phytopharmaceutique. Il comprend essentiellement des PME qui développent, produisent et vendent des pesticides et fertilisants organiques. Celles-ci connaissent d'importantes difficultés de financement. Leur petite taille est un handicap par rapport aux grandes entreprises phytosanitaires européennes. De plus, elles proposent des produits nouveaux qui ne correspondent pas aux habitudes de consommation. Enfin, le secteur agricole n'est pas perçu comme attrayant par les investisseurs.

Le secteur phytopharmaceutique dans son ensemble commercialise des produits qui sont dispersés dans la nature et ingérés par les êtres humains. En France, cette industrie est régulée par le processus d'Autorisation de Mise sur le Marché (AMM)² qui permet de contrôler l'accès au marché de ces produits. L'AMM est intégré aux processus de production des produits phytosanitaires classiques depuis les années 50. Les produits phytosanitaires organiques ont été intégrés à la régulation européenne en 2001, avec mise en application dans les pays membres en 2006. Cette contrainte est donc entièrement nouvelle pour les entreprises de phytosanitaires organiques. Étant donné son caractère hautement stratégique, celles-ci doivent rapidement comprendre comment la satisfaire.

Le projet de recherche illustratif a été entrepris dans le cadre d'une étude préalable réalisée en 2004 à la demande d'une « gazelle » de ce secteur. L'objectif de cette étude était de comprendre la problématique de l'AMM. Cette étude a mis au jour trois éléments importants : 1) l'AMM revêt un caractère stratégique pour les PME de phytosanitaires organiques; 2) la littérature académique disponible ne permet pas d'éclairer cette problématique stratégique; enfin, 3) un projet de recherche ayant à la fois des implications pratiques et un intérêt théorique peut être mis en place. Un projet de recherche adapté permettrait donc de comprendre les demandes institutionnelles

provenant des institutions européennes tout en développant des savoirs sur la construction de compétences organisationnelles permettant d'y répondre.

Le chercheur a été recruté en octobre 2005 pour mener une recherche collaborative au sein d'une entreprise de ce secteur naissant. La demande première des dirigeants était d'obtenir des éléments de compréhension sur un problème stratégique actuel : que faut-il faire pour obtenir des homologations? Les dirigeants considéraient alors l'obtention de l'AMM comme un processus administratif à régler par un *lobbying* adapté. Le recrutement visait à comprendre les différentes activités administratives à mener et à les mettre en œuvre pour obtenir une première homologation. La question de recherche n'était alors pas encore précisée.

Durant 12 mois, le chercheur a travaillé régulièrement avec un ancien responsable des affaires réglementaires européennes d'une multinationale, dans une relation de mentorat. Ce dernier a partagé ses connaissances et son expérience sur les procédures, les relations avec les autorités et les étapes à respecter pour mener à bien un processus d'AMM. L'expérience acquise a permis de comprendre finement les mécanismes et les règles tacites et explicites de ce domaine, et a fait prendre conscience que cette activité ne pouvait être réduite à un processus administratif. L'activité exigeait de réorganiser les ressources disponibles. Ceci nous amène à l'élaboration de la question de recherche et, plus largement, à la spécification du canevas de la recherche.

Spécification du canevas de la recherche

Les cinq facettes du canevas d'une recherche ont été énumérées précédemment. En ce qui concerne le projet illustratif, le cadre épistémologique est le constructivisme pragmatique. Le but principal de la recherche vise à élaborer des savoirs nouveaux à partir de connaissances pratiques. Il nous reste à préciser les trois processus suivants : la construction de la question de recherche; l'identification des références théoriques pertinentes; la spécification du canevas de l'étude empirique – qui précise la méthode de recherche, la tactique de collecte et les stratégies de traitement. Les différentes facettes du canevas doivent être cohérentes entre elles pour assurer la validité interne de la recherche.

Construction progressive de la question de recherche...

La définition d'une question de recherche intéressante sur le plan théorique est une tâche cruciale pour tout chercheur. Dans le modèle dialogique, la question de recherche est en outre conçue en référence à une problématique pratique persistante. Le processus global de construction de la question de recherche s'articule autour de trois activités menées de manière itérative jusqu'à une

convergence. Ces activités sont : l'identification conjointe d'un problème pratique important d'intérêt théorique potentiel important, la revue des littératures académiques et professionnelles adaptées, et l'évaluation conjointe des éclairages apportés au problème pratique dans les littératures examinées.

Avenier et Parmentier Cajaiba (2012) discutent amplement l'intérêt de ces activités. Ces auteures illustrent diverses modalités possibles sur différents projets de recherche sans toutefois entrer dans les aspects pratiques. Il s'agit ici d'examiner les aspects pratiques de ces activités, en prenant appui sur le projet illustratif.

Ces activités se déroulent entre, d'une part, les diverses orientations progressives des revues de littérature et, d'autre part, les compréhensions progressivement enrichies des problématiques pratique et théorique.

Ainsi, l'étude préliminaire a conduit à problématiser la préoccupation pratique de l'entreprise comme un problème d'acquisition d'un actif intangible (la capacité d'obtention de l'AMM). Hall (1992) montre l'importance de ce type de ressource dans le processus stratégique des entreprises. Ceci a orienté une partie de la revue de littérature vers l'approche par les ressources (Barney, 1996; Newbert, 2007). La revue de littérature sur les compétences organisationnelles (Prahalad & Hamel, 1990) a été éclairée, à partir du terrain, par la connaissance de l'homologation développée avec le mentor.

La difficulté rencontrée par les PME pour trouver des financements a aussi orienté la réflexion vers l'approche par les ressources. N'ayant pas les moyens d'acquérir des ressources par des prestations de conseil, ces entreprises réorganisent leurs actifs en vue du développement de ressources. Si l'acquisition de ressources est principalement traitée par le marché des facteurs, Dierickx et Cool (1989) ont cependant montré combien il est crucial de prendre en compte le processus d'accumulation des ressources. Newbert (2007) ajoute que ceci ne peut être effectué avec des tests quantitatifs d'hypothèses tandis que Sirmon, Hitt et Ireland (2007) soulignent l'absence d'études empiriques du processus d'accumulation de ressources dans l'entreprise.

La présentation des résultats de la revue de littérature à des gestionnaires de l'organisation, qui était destinée à les confronter aux préoccupations pratiques considérées, a révélé les deux points suivants :

- 1) Peu de littérature académique éclaire les questions relatives à l'élaboration d'actifs intangibles pour gérer des contraintes réglementaires;

- 2) Il y a un besoin de conduire des recherches sur les processus internes d'accumulation de ressources afin d'éclairer d'autres gestionnaires confrontés à des problèmes pratiques similaires.

Ceci a conduit à envisager la recherche comme une étude processuelle de l'élaboration d'une compétence nouvelle. Cette étude est centrée sur l'interprétation des micropratiques à l'œuvre destinée à répondre à la question de recherche suivante : « Comment de petites entreprises en condition de ressources limitées peuvent-elles développer des actifs intangibles destinés à gérer efficacement des demandes institutionnelles? » La lacune théorique correspondante a ainsi été identifiée grâce à des interactions entre praticiens et chercheur et n'aurait probablement pas émergé seulement à la suite des revues de littérature.

Ceci montre de quelle manière l'écueil potentiel majeur de la « construction de la question de recherche » dans les recherches collaboratives – à savoir l'insuffisance d'ancrage théorique – peut être évité par la conduite itérative de revues de littérature orientées par l'évolution de la compréhension de la problématique pratique. C'est par des lectures attentives de la littérature académique et l'évaluation, effectuée conjointement avec les praticiens concernés, des apports de la littérature au problème pratique que l'on parvient à identifier une lacune théorique intéressante pour la pratique et pour la recherche. La section suivante illustre les autres aspects de la construction d'un canevas de recherche globalement cohérent en proposant des pistes d'action pour affronter les difficultés susceptibles de survenir au fil de ce processus.

... en lien avec l'identification d'un corpus théorique de référence

Dans cette section, nous montrons comment s'est poursuivie la construction de la question de recherche en lien avec les références théoriques progressivement mobilisées.

Le travail prolongé avec le mentor avait permis de comprendre le processus d'AMM et son rôle central dans les entreprises phytosanitaires. Chaque étape du développement d'une substance active est conditionnée par les contraintes liées au processus d'homologation, lequel induit des relations interdisciplinaires fortes au sein de l'entreprise. Ceci interroge la possibilité de susciter une capacité à travailler en collaboration au sein de PME. Ce questionnement trouve un écho dans les arguments de Javidan (1998) qui comprend l'homologation comme relevant d'une compétence centrale, une compréhension intéressante qui n'a pas encore été relayée dans la littérature académique.

La revue de littérature révèle que peu d'études ont été menées sur l'élaboration et le développement interne de compétences (Hugo & Garnsey,

2005; Musca, 2007; Warnier, 2008). Les études existantes ne prennent pas en considération les pratiques utiles au développement de nouvelles compétences. Des échanges entre le chercheur, son mentor et le directeur général de la PME les ont conduits à la formulation finale suivante de la question de recherche : « Quels éléments peuvent aider à soutenir le processus de création d'une activité nouvelle dans une PME, et comment ces éléments peuvent-ils être articulés pour aboutir à une compétence cohérente avec le cœur de métier de l'entreprise? » Répondre à cette question de recherche est perçu par le chercheur et le directeur général comme un moyen d'éclairer valablement la problématique pratique nouvelle de l'homologation, puisqu'elle apporterait une réponse à la question pratique : « Quel savoir-faire développer pour obtenir rapidement des AMM? »

L'accord sur le canevas de recherche (Encadré 1) a été obtenu au terme de plusieurs itérations successives entre, d'une part, la littérature académique et professionnelle et, d'autre part, les éléments empiriques provenant des observations de terrain et des discussions avec des gestionnaires de l'entreprise. Cela est discuté plus en détail dans la partie ci-après qui décrit la conception du canevas de l'étude empirique.

L'Encadré 1 peut donner l'impression d'être le résultat d'un processus séquentiel linéaire. Cependant, avant la décision finale de mobiliser la littérature sur les ressources et les compétences, le chercheur a étudié la possibilité d'autres perspectives théoriques. Par exemple, la perspective sur les barrières à l'entrée, qui ne permettait pas d'élaborer des savoirs utilisables par l'entreprise, car elle apportait une compréhension globale du fonctionnement d'une industrie mais pas d'éclairage relatif aux moyens d'action d'une entreprise.

Une difficulté importante dans la spécification du corpus théorique est d'identifier quels champs de recherche sont simultanément pertinents pour a) la problématique pratique considérée, b) la situation générale du secteur industriel concerné, et c) la situation particulière de l'entreprise. L'identification de domaines conceptuels intéressants au regard de ces trois critères implique de rechercher des contributions académiques susceptibles d'éclairer la problématique pratique à partir de diverses perspectives théoriques. Il convient ensuite d'évaluer conjointement avec les praticiens concernés dans quelle mesure la littérature identifiée aide à concevoir une réponse au problème pratique de l'entreprise dans son secteur industriel particulier et au regard de la situation spécifique de l'entreprise dans ce secteur. L'ensemble des décisions d'orientation théorique prises au cours du processus sont à expliquer, et la cohérence entre théorie et problématique pratique à justifier continuellement.

Paradigme épistémologique : Paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier, 2010)

Lacune théorique : Comprendre comment des PME en condition de ressources limitées peuvent développer en interne une nouvelle compétence distinctive.

Question de recherche principale : Comment des PME ayant des ressources limitées et concernées par des réglementations nouvelles peuvent-elles réorganiser leurs ressources en vue de construire une compétence qui permet de répondre rapidement à ces préoccupations stratégiques émergentes?

Principales références bibliographiques :

Approche par les ressources : Barney 1996; Hall 1992.

Approche par les compétences : Javidan, 1998; Prahalad & Hamel, 1990.

Méthodologie de la recherche : Alvesson, 2003; Avenier, 2010; Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Langley, 1997; Yin, 2009.

Stratégie de recherche : Collecter le maximum possible de matériau empirique sur le processus de développement de la nouvelle activité liée à la réglementation et, dans la mesure du possible, collecter des points de vue variés sur la mise en place de la nouvelle activité.

Organisation de l'étude de cas : Le chercheur a conçu une étude de cas associée à une modalité de recherche collaborative en partenariat avec un expert en vue de développer des savoirs académiques fondés sur les connaissances pratiques et l'expérience accumulée sur le sujet de la question de recherche.

Encadré 1. Résumé du canevas de la recherche du projet de recherche illustratif.

Concernant la construction du canevas de recherche, il reste à examiner l'ensemble des aspects empiriques de la recherche. Tout ce qui concerne la méthode empirique, la tactique de collecte des informations et les stratégies de traitement qui leur seront associées, est regroupé dans les paragraphes suivants.

Conception du canevas de l'étude empirique

Le modèle dialogique (Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012) constitue un cadre général pour l'élaboration de savoirs académiques à partir à la fois de connaissances de praticiens et de savoirs académiques, dans le constructivisme pragmatique. Mais ces auteures sont peu disertes sur l'opérationnalisation pratique de ce modèle, en particulier sur la conception et la conduite de l'étude empirique. Sur ce sujet général, il existe une palette d'outils méthodologiques à partir desquels élaborer le canevas de l'étude empirique visant la construction

de savoirs académiques enracinés. L'étude de cas (Yin, 2009) est un cadre méthodologique qui offre des orientations pratiques. Les paragraphes ci-après offrent un certain nombre de repères méthodologiques qui adaptent divers principes proposés par Yin (2009) avec l'objectif de saisir des connaissances pratiques concernant des préoccupations pratiques en vue d'élaborer des savoirs locaux et génériques dans le paradigme épistémologique considéré.

Définir le cas et les unités d'analyse

Pour Yin (2009), l'élaboration d'une étude de cas implique tout d'abord de définir le cas, les unités d'analyse retenues et d'envisager le type d'analyse qui sera mis en œuvre. Dans le modèle dialogique, la définition du cas implique d'identifier des praticiens disposant de connaissances et d'expérience relativement au problème pratique et à la question de recherche associée. Dans le projet de recherche illustratif, le cas étudié est celui de l'activité d'homologation. Ce projet de recherche est structuré par les trois éléments suivants : la question de recherche, le problème d'homologation, et les experts de la régulation.

La précision des unités d'analyse en lien avec la question de recherche aide à délimiter le cas. Yin (2009) indique que celles-ci peuvent être constituées d'individus, de groupes, d'organisations; elles peuvent aussi être plus abstraites comme des communautés, des relations, des décisions ou des projets.

Pour réaliser une étude du cas suivant le modèle dialogique, il est préférable d'adopter une stratégie de définition progressive des unités d'analyse, qui s'effectue non seulement en lien avec la question de recherche, mais aussi avec les éléments empiriques collectés. Ceci favorise la cohérence du canevas méthodologique. Dans le cas illustratif, les unités d'analyse ont initialement été définies en référence à l'activité d'homologation. Le chercheur a d'abord envisagé de prendre comme unité d'analyse chaque projet d'homologation. Après réflexion, il est apparu plus pertinent et cohérent de réorganiser ces unités d'analyse selon une modalité les discriminant suivant leurs ressemblances ou leurs dissemblances. Les quatre unités d'analyse finalement créées (Encadré 2) ont des spécificités communes en ce qui a trait au type de démarche qu'elles recouvrent. Ceci permet d'assurer l'homogénéité des unités d'analyse transversalement au déroulement du cas.

Spécifier les sources empiriques et créer une base de données structurée

Yin valorise six sources d'information : la documentation, les archives, les entretiens, les observations directes, l'observation participante et les artefacts

Unité d'analyse (UA) n° 1 : homologation pour expérimentation de produit phytosanitaire (niveau national) = projet d'homologation (PH) 1

UA n° 2 : homologations provisoires et pour expérimentation de produit fertilisant (niveau national) = PH 2 et 3

UA n° 3 : homologation de substance active (niveau européen) = PH 4

UA n° 4 : renouvellement, extension et transmission (niveau national) = PH 5 et 6

Encadré 2. Unités d'analyse considérées.

physiques. L'étude de cas permet donc de collecter une assez large palette d'éléments empiriques.

Yin (2009) rappelle l'importance d'utiliser des sources multiples en vue d'enrichir la compréhension du phénomène étudié. Il propose aussi des pistes pour accroître la pertinence et la validité de l'étude de cas dans un cadre épistémologique réaliste. Ces lignes directrices sont valables dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier, 2010).

Une fois les sources empiriques et la tactique de collecte déterminées, l'activité suivante consiste à créer la base de données de l'étude. Ceci facilite l'accès au matériau empirique durant le travail d'interprétation et pour d'éventuelles évaluations ultérieures, pour vérifier les sources, retrouver des mémos et des comptes-rendus, ainsi que vérifier l'ancrage empirique des inférences faites. Les systèmes de stockage informatiques et les logiciels de traitement de données qualitatives sont des aides précieuses à la constitution et la conservation de bases de données structurées. Schwartz-Shea (2006) souligne l'importance de l'évaluation par des pairs. L'accès à une base de données globale peut aider les pairs à effectuer ce travail d'évaluation. Le dernier point mis en évidence par Yin (2009) concerne la qualité de la recherche et l'importance de conserver ce qu'il appelle « la chaîne des preuves ». Il affirme que ceci « permet à un observateur externe [...] de suivre les inférences de chaque preuve partant des questions de recherche initiales jusqu'aux ultimes conclusions de l'étude de cas »³ [Traduction libre] (p. 122). Ce principe vaut, quel que soit le cadre épistémologique de la recherche. L'Encadré 3 donne à voir les sources des données et leur structuration sous forme d'une base dans le cadre du projet de recherche illustratif.

Documents :

- Tous les courriels sur l'homologation échangés jusqu'à l'obtention de la première homologation européenne. Source choisie pour son potentiel d'enregistrement des pratiques quotidiennes et des acteurs successifs.
- Compte rendu de réunions. Source choisie pour apporter des informations sur les dates décisives et les orientations prises à différents niveaux.

Archives :

- Lettres échangées avec les institutions de l'homologation. Source choisie pour éclairer sur le discours de l'entreprise auprès des institutions.

Observation participante :

- Journal de bord de la recherche tenu tout au long du projet. L'objectif est de conserver des notes précises du déroulement du projet, mais aussi des états émotionnels du chercheur.

Entretiens :

- 22 entretiens ont été réalisés (en début et en fin de projet). Cette source a été utilisée pour obtenir les points de vue d'un large éventail d'acteurs participant à l'activité d'homologation.

Une première base de données contenant tous les courriels a été créée. Le matériau empirique a ensuite été sauvegardé dans une base de données au moyen d'un logiciel d'analyse de données qualitative (NVivo 8).

Encadré 3. Spécification des sources empiriques et création de la base de données.

Assurer la cohérence entre empirie et corpus théorique

Yin (2009) propose diverses stratégies pour la construction de cohérence entre le cas et les savoirs conceptuels : 1) se référer à des propositions théoriques; 2) développer des descriptions des cas; 3) associer des sources de données qualitatives et quantitatives; 4) étudier des explications rivales. Il souligne l'importance de mettre à l'épreuve tout ou partie des résultats associés avec ces stratégies au moyen de tests statistiques.

Ces diverses stratégies qui valent dans les paradigmes épistémologiques réalistes peuvent être mobilisées dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique. Bien qu'il n'y ait pas de contre-indication à réaliser des tests statistiques, ce n'est pas la voie privilégiée pour mettre à l'épreuve la validité de savoirs dans ce cadre épistémologique. Comme nous l'avons mentionné précédemment et comme le propose le modèle dialogique,

la mise à l'épreuve de la validité externe de savoirs s'effectue de manière pragmatique dans des études de cas complémentaires.

Les techniques utilisées dans les études interprétatives peuvent également être mobilisées. Silverman (2006) compare ainsi plusieurs techniques utilisées dans des paradigmes épistémologiques variés telles que la méthode ethnographique, l'analyse de discours, l'analyse de conversation et la théorie enracinée. La manière dont ces méthodes ont été utilisées dans le cas illustratif est présentée dans l'Encadré 4.

Dans les projets de recherche visant la génération de savoirs conceptuels, la détermination du canevas méthodologique est réalisée de manière itérative.

Le processus de construction du canevas d'une recherche menée selon le modèle dialogique ayant été traité, concentrons-nous maintenant sur le processus d'élaboration de savoirs dans ce modèle.

Dans le modèle dialogique, l'élaboration de savoirs conceptuels repose sur deux activités menées de manière itérative : l'élaboration de savoirs locaux et la construction de savoirs génériques.

L'élaboration de savoirs locaux

Avenier (2009) définit un savoir local comme un savoir construit à partir des connaissances et de l'expérience des praticiens engagés dans la recherche concernant le problème pratique. Cette activité suppose des interactions importantes et suivies avec les praticiens pour saisir la manière dont ils expriment leurs connaissances et leur expérience relative au problème pratique. Il est important d'associer cela à des techniques comme l'observation et l'étude de documents. Il est aussi possible de mettre en œuvre des rapports personnels (Balogun, Huff, & Johnson, 2003).

Le terme *local* est utilisé en référence à Geertz (1983) et souligne le caractère contextualisé des savoirs élaborés dans cette activité. La justification de la validité des savoirs locaux repose sur la manière dont ils ont été élaborés sur la base des documents internes collectés, des observations conduites par le chercheur à un moment donné, et de l'expérience et des connaissances des praticiens telles qu'elles ont été exprimées au cours des entretiens. Les savoirs locaux dépendent donc des praticiens interrogés, de leur formation et de leur place dans l'organisation.

Le projet de recherche illustratif montre que l'élaboration de savoirs locaux peut prendre diverses formes. Le problème pratique sous-jacent concernait la construction d'une compétence relative à l'homologation. Au moment où le chercheur a été recruté, peu de connaissances et d'expériences

Le chercheur a, dans un premier temps, utilisé des méthodes ethnographiques pour décrire le point de vue emic puisqu'il travaillait dans l'entreprise. Il a écrit un journal de recherche durant 2 ans et demi pour conserver les détails qu'il aurait autrement probablement oubliés. Pour accéder à une perspective plus large, il a aussi utilisé une technique de visualisation de son journal de bord, permettant de sélectionner les événements qui lui semblaient avoir le plus d'importance en regard de la question de recherche. Ceci lui a permis d'avoir une vision globale des événements sur la période.

Une analyse de discours a été menée pour interpréter les différents matériaux empiriques collectés – courriels, entretiens, documents, journal personnel. Le codage initial a été réalisé sur les courriels. Le chercheur considérait que cela représentait un matériau empirique fondamental à partir duquel il était important de créer les premiers codes. Il a méticuleusement détaillé le processus de codage, ce qui permet de suivre le raisonnement l'ayant amené à la construction de savoirs.

Encadré 4. Interprétation du matériau empirique collecté.

sur l'homologation étaient disponibles dans l'organisation. Le chercheur lui-même était novice en la matière. Pour développer des savoirs locaux pertinents pour le problème pratique, il s'est tourné vers deux types de sources extérieures : des experts et des bases de données. L'Encadré 5 présente les deux types d'élaboration de savoirs locaux qui ont été menés. Le premier type provient de la place spécifique occupée par le chercheur dans l'organisation : c'est l'identification de savoirs législatifs adaptés qu'il a faits par une étude attentive de la documentation légale. Le deuxième type de savoir local élaboré a été obtenu en interagissant avec un expert, externe à l'organisation, ayant accepté de participer à des sessions de travail et à des entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont une grande valeur. Ils permettent de développer, à partir des connaissances tacites de l'expert, des savoirs locaux explicites susceptibles d'être mobilisés par d'autres praticiens à fin d'action et par des chercheurs à fin d'élaboration de savoirs conceptuels. Cette source d'information particulière est particulièrement fragile et donc à mobiliser à bon escient pour maintenir l'intérêt et la confiance de l'expert.

Le projet de recherche illustratif montre que l'élaboration de savoirs locaux peut éventuellement engager des praticiens qui n'appartiennent pas directement à l'organisation où se déroule l'étude de cas. Il montre aussi que les activités du modèle dialogique interagissent plus que la présentation

Les savoirs locaux sont constitués, dans cet exemple, de deux types de savoirs différents. Le savoir législatif constitue la base du savoir. Le type d'informations concerné ayant été défini avec les dirigeants, ce savoir, obtenu par des recherches documentaires, est à actualiser régulièrement par une veille réglementaire. Le second type de savoir consiste en un « savoir tiré de la pratique » incluant les savoirs tirés des connaissances et de l'expérience professionnelle du mentor par le chercheur et des savoirs pratiques explicites tirés de l'expérience des processus d'homologation développée par le chercheur.

Identification du savoir législatif : cette étape a été réalisée par un attentif travail de lecture, de sélection et de rétention d'informations législatives relatives au processus d'homologation dans les pays concernés. Le chercheur s'est servi de bases de données externes répondant au besoin d'informations défini avec les dirigeants.

Explicitation de connaissances pratiques : Il s'agit de connaissances relatives aux processus d'homologation qui ont été développées au fil des années par les grandes entreprises de produits phytosanitaires chimiques. Ces savoirs ont été pour partie identifiés par interaction avec un ancien employé de ce type d'entreprise qui a aidé le chercheur tel un mentor, et pour partie tirés de la mise en œuvre de plusieurs processus d'homologation (Unité d'analyse).

Encadré 5. Élaboration des savoirs locaux.

synthétique que nous en avons faite ci-dessus ne l'indique. Dans le cas présent, l'élaboration de savoirs locaux a commencé avant même que la question de recherche soit clairement établie, et a même participé à son élaboration.

Contribuer à combler une lacune théorique spécifiée dans le canevas de la recherche implique que les savoirs locaux élaborés soient reliés à des notions conceptuelles et soient d'une certaine manière généralisés. C'est ce que vise l'élaboration de savoirs génériques.

Construction de savoirs génériques

Le principe de généralisation dans le paradigme épistémologique adopté consiste en l'élaboration de savoirs génériques. Il s'agit d'identifier des principes génériques qui conceptualisent les régularités observées dans les savoirs locaux et/ou offrent des compréhensions décontextualisées des raisons de ces régularités. La construction de savoirs génériques est donc réalisée par conceptualisation et décontextualisation de savoirs locaux à partir de l'étude systématique de groupes de comparaison multiples et de théories substantives (Charmaz, 2003; Glaser & Strauss, 1967). L'élaboration des compréhensions

des régularités est essentiellement effectuée par abduction (Locke, 2010; Van de Ven, 2007) en lien avec les théories existantes.

Les deux processus d'élaboration de savoirs locaux et génériques sont intimement imbriqués puisque l'élaboration de savoirs locaux est influencée par les savoirs locaux et génériques préalables des praticiens et des chercheurs. Il est d'ailleurs fréquent que, durant la période d'élaboration de savoirs génériques, les chercheurs se réfèrent à la littérature académique et retournent sur le terrain pour étudier plus particulièrement certains phénomènes.

La mise au jour de différents types de savoirs nous amène à discuter dans la partie suivante des différents moyens de les communiquer et de les activer, dernière étape du modèle dialogique.

Communication des savoirs élaborés

Il s'agit maintenant de montrer comment les activités de communication de savoirs locaux et génériques, et d'activation de ces savoirs, ont été mises en œuvre.

Communication de savoirs locaux

Le problème pratique était de comprendre comment développer une nouvelle compétence liée à l'homologation et comment conduire l'activité destinée à répondre aux obligations réglementaires. Dans ce contexte, la communication des savoirs locaux a pris des formes variées : explication des buts poursuivis dans le cadre de l'activité réglementaire globale, puis communication sur la mise en œuvre de cette activité. Les praticiens dédiés à l'homologation ont mis en œuvre différents moyens selon qu'il fallait communiquer sur l'ensemble du processus ou sur des livrables particuliers. Ainsi, ils organisaient une ou deux fois par an de grandes réunions d'information avec les responsables de département et tous les collaborateurs concernés par les projets d'homologation afin de s'assurer que ceux-ci disposent des connaissances de base requises pour mener les différentes microactivités impliquées par l'activité d'homologation. Ils ont également mis en place des groupes de travail plus restreints pour communiquer sur l'avancée d'un projet particulier, en présentant par exemple les artefacts nécessaires à l'homologation. Cette manière de communiquer sur les savoirs locaux développés durant le projet de recherche a été complétée par de nombreux échanges informels par téléphone et courriel.

La communication interne des savoirs locaux au fur et à mesure de leur élaboration a suscité des questions de la part des participants qui ont en retour permis de développer des savoirs locaux complémentaires. Ces nombreux échanges et collaborations avec divers praticiens tout au long de la recherche ont ainsi participé à ce processus de construction de savoirs.

Communication de savoirs génériques

Les savoirs génériques développés durant la recherche ont été régulièrement discutés avec le dirigeant de l'entreprise au cours de leur élaboration afin de tester leur pertinence dans le cadre de sa réflexion stratégique. De fait, dans ce secteur, les dirigeants sont les acteurs les plus concernés par le développement et l'intégration de compétences en homologation, étant donné le caractère stratégique de l'homologation. Les réponses positives du dirigeant ont encouragé le chercheur à poursuivre dans la voie considérée. Les savoirs génériques relatifs à la création d'artefacts consacrés ont aussi été communiqués à diverses audiences de type académique : soutenance d'une thèse de doctorat sur le sujet du projet illustratif, communications à diverses conférences à partir desquelles plusieurs articles sont en cours d'évaluation.

Activation des savoirs élaborés

La mise en œuvre progressive de l'activité d'homologation dans l'organisation étudiée peut être vue comme un processus d'activation graduel des savoirs locaux et génériques au fur et à mesure de leur élaboration. Le savoir générique concernant les artefacts a émergé de l'observation de la mise en œuvre effective de l'activité d'homologation. Ce savoir a été activé de manière délibérée puis progressivement modifié et redéfini en fonction des retours obtenus de l'activation. Ceci a contribué à développer plus avant les savoirs génériques sur le rôle d'artefacts soutenant la mise en œuvre d'activités nouvelles, transversales à la structure de l'organisation étudiée.

D'autres activations de ce type dans d'autres organisations du même secteur pourraient être mises en œuvre ou observées dans le réseau des producteurs de produits de biocontrôle. Dans le projet de recherche illustratif, l'activation de savoirs locaux et génériques a joué un rôle important dans l'élaboration de savoirs génériques complémentaires.

Discussion et conclusion

Cet article offre des éclairages pratiques utiles à la mise en œuvre d'une méthode originale de recherche collaborative – la méthode dialogique –, dans un cadre épistémologique qui connaît une diffusion croissante dans les recherches en sciences sociales depuis une quinzaine d'années, particulièrement en sciences de gestion (Chanal et al., 1997; Charreire & Huault, 2002), en sciences de l'éducation (Laroche & Bednarz, 1994) et en sciences de la communication (Watzlawick, 1988). À travers cette contribution pratique, cet article éclaire aussi d'un angle nouveau les débats généralement conceptuels sur le fossé entre théorie et pratique. En effet, nous venons de voir comment on peut, par interactions successives entre la littérature et le terrain

d'étude, élaborer une question théorique qui a de la valeur tant pour les praticiens que pour les chercheurs. Cette manière de construire une question de recherche en interaction avec des praticiens est jugée importante pour les tenants de la réduction du fossé entre théorie et pratique (Bartunek & Egri, 2012). Elle peut aussi favoriser l'intérêt des praticiens pour la recherche académique, une solution proposée par Rynes (2007) pour réduire le fossé entre théorie et pratique.

Si les éclairages pratiques proposés dans cet article concernent une méthode de recherche collaborative particulière, ils valent pour d'autres méthodes moyennant quelques aménagements. Des éclairages pratiques complémentaires pourraient aussi être développés pour ces autres méthodes, par exemple pour la méthode de recherche en équipe interne/externe (Bartunek & Louis, 1996). Celle-ci repose sur des interactions entre des praticiens/chercheurs œuvrant au sein de l'organisation et un chercheur externe qui facilite la pratique réflexive et critique au sein de l'équipe. Dans cette méthode, il serait utile d'étudier plus particulièrement des moyens susceptibles de favoriser la réflexivité et le travail critique, tels que le journal de recherche (Nadin & Cassell, 2006) ou d'autres artefacts qui seraient utilisés comme support à l'échange. Les journaux de recherche pourraient aussi être intégrés au modèle en diamant de Van de Ven (2007), qui voit le praticien comme une source précieuse d'information pour explorer une question de recherche. Il s'agirait alors d'inciter les praticiens à tenir des journaux de bord pour collecter de l'information et ensuite utiliser ces journaux de bord comme compléments de réflexion pour la compréhension et l'évaluation de l'action. Ceci reviendrait en quelque sorte à sensibiliser les praticiens à l'auto-ethnographie (Alvesson & Kärreman, 2000). Le modèle de l'investigation participative de Reason (1994) valorise le travail avec des praticiens en tant que cochercheurs, donc participants à l'élaboration de savoirs. Dans cette perspective, il pourrait être intéressant de sensibiliser les praticiens concernés aux outils de la recherche, ce qui faciliterait l'élaboration conjointe de savoirs.

Les éclairages pratiques apportés à la méthode dialogique ont été illustrés de bout en bout sur un projet de recherche qui a été conduit dans le domaine du management stratégique des organisations. Cependant, la méthode dialogique n'est pas spécifique à un champ disciplinaire des sciences de gestion. Elle peut même être mobilisée dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, notamment celles qui sont directement reliées à des pratiques professionnelles telles que les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, les sciences du sport, etc. Les éclairages pratiques apportés valent aussi dans ces disciplines.

Enfin, les éclairages pratiques apportés reposent sur certains éléments de méthodes initialement développées dans d'autres cadres épistémologiques, notamment de types positiviste et réaliste (Yin, 2009). Ceci est légitime parce que, dans un cadre constructiviste pragmatique, on peut mobiliser de manière réfléchie des savoirs, des méthodes et des techniques développés dans d'autres cadres épistémologiques, en prenant soin d'adapter leurs sens au contexte du cadre constructiviste (Avenier, 2010). Ceci montre comment on peut intégrer des éléments de méthodes traditionnelles dans la mise en œuvre pratique d'une méthode de recherche originale.

Notes

¹ Selon les auteurs, ce paradigme épistémologique est parfois qualifié de « téléologique » (Avenier, 2010; Le Moigne, 2001) ou de « radical » (Glaserfeld, 1984, 2001, 2005; Le Moigne, 1995, 2001), plutôt que de « pragmatique ». Ces trois appellations désignent un seul et même paradigme épistémologique constructiviste, lequel, selon Avenier (2011), diffère radicalement de celui conceptualisé par Guba et Lincoln (1998).

² Le processus menant à l'obtention de numéros d'Autorisations de Mise sur le Marché est appelé processus d'homologation dans le langage courant. Nous utiliserons donc sans distinction particulière l'un ou l'autre terme.

³ « allows an external observer [...] to follow the derivation of any evidence from initial research questions to ultimate case study conclusions » (Yin, 2009, p. 122).

Références

- Albert, M.- N., & Avenier, M.- J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies : struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), 167-193.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse : on the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53(9), 1125.
- Avenier, M.- J. (2009). A methodological framework for constructing generic knowledge. Dans O. Eikeland, & B. Brogger (Éds), *Turning to practice with action research* (pp. 141-178). Frankfurt : Peter Lang.
- Avenier, M.- J. (2010). Shaping a constructivist view of organizational design science. *Organization Studies*, 31, 1229-1251.

- Avenier, M.- J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme? *Management et avenir*, 43(3), 372-391.
- Avenier, M.- J., & Parmentier Cajaiba, A. (2012). The dialogical model : developing academic knowledge for and from practice. *European Management Review*, 9(4), 199-212.
- Balogun, J., Huff, A. S., & Johnson, P. (2003). Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. *The Journal of Management Studies*, 40(1), 197-224.
- Barney, J. B. (1996). The resource-based theory of the firm. *Organization Science*, 7(5), 469.
- Bartunek, J. M., & Egri, C. P. (2012). Introduction : can academic research be managerially actionable? What are the requirements for determining this? *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 244-246.
- Bartunek, J. M., & Louis, M. R. (1996). *Insider/outsider team research*. London : Sage.
- Bartunek, J. M., Rynes, S. L., & Ireland, D. R. (2006). What makes management research interesting, and why does it matter? *Academy of Management Journal*, 49(1), 9-15.
- Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A. C. (1997). Vers un ingénierie de recherche en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, 116, 41-51.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory : objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 249-291). Thousand Oaks : Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London : Sage.
- Charreire, S., & Huault, I. (2002). Cohérence épistémologique : les recherches constructivistes françaises en management “revisitées”. Dans N. E. A. Mourgues (Éd.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (pp. 296-318). Colombelles : Éditions EMS.
- Dierickx, I., & Cool, K. (1989). Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. *Management Science*, 35(12), 1504-1511.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*. New York : Basic Books.

- Gephart, R. P. (2004). Qualitative research and the academy of management journal. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Glaser, B. G. (2004). "Naturalist inquiry" and grounded theory. *Forum : Qualitative Social Research*, 5(1). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/652>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Glaserfeld, E. v. (1984). An introduction to radical constructivism. Dans P. Watzlawick (Éd.), *The invented reality : how do we know what we believe we know* (pp. 17-40). New York : Norton.
- Glaserfeld, E. v. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of Science*, 6(1-3), 31-43.
- Glaserfeld, E. v. (2005). Thirty years radical constructivism. *Constructivist Foundations*, 1(1), 9-12.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The landscape of qualitative research. Theory and issues* (pp. 195-220). London : Sage.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Hall, R. (1992). The strategic analysis of intangible resource. *Strategic Management Journal*, 13(2), 135-144.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hugo, O., & Garnsey, E. (2005). Problem-solving and competence creation in the early development of new firms. *Managerial and Decision Economics*, 26(2), 139-148.
- Javidan, M. (1998). Core competence : what does it mean in practice? *Long Range Planning*, 31(1), 60-71.
- Langley, A. (1997). L'étude des processus stratégiques : défis conceptuels et analytiques. *Management International*, 2(1), 37.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). Constructivisme et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-20.

- Le Moigne, J.- L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.- L. (2001). *Le constructivisme, Tome I. Les enracinements*. Paris : L'Harmattan.
- Locke, K. (2010). Abduction. Dans A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Éds), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 1-3). London : Sage.
- Morin, E. (1999). La pensée complexe, une pensée qui se pense. Dans E. Morin, & J.- L. Le Moigne (Éds), *L'intelligence de la complexité* (pp. 247-267). Paris : L'Harmattan.
- Musca, G. (2007). La construction de compétences dans l'action. *Revue française de gestion*, 174(5), 93-113.
- Nadin, S., & Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 3(3), 208.
- Newbert, S. L. (2007). Empirical research on the resource-based view of the firm : an assessment and suggestions for future research. *Strategic Management Journal*, 28(2), 121-146.
- Parmentier Cajaiba, A. (2010). *La construction de compétences fondamentales, une application à l'homologation dans l'industrie du biocontrôle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Grenoble, France.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). *The core competence of corporation*. Cambridge, MA : Harvard Business School Reprint.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks : Sage.
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2007). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Rynes, S. L. (2007). Editor's foreword : tackling the "great divide" between research production and dissemination in human resource management. *Academy of Management Journal*, 50, 985-986.
- Rynes, S. L., Bartunek, J. M., & Daft, R. L. (2001). Across the great divide : knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44, 340-355.

- Schwartz-Shea, P. (2006). Judging quality. Evaluative criteria and epistemic communities. Dans D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Éds), *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 89-113). New York : M. E. Sharpe Inc.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London : Sage.
- Sirmon, D. G., Hitt, M. A., & Ireland, R. D. (2007). Managing firm resources in dynamic environment to create value : looking inside the black box. *Academy of Management Review*, 32(1), 273-292.
- Sirvent, M. T., Rigal, L., Llosa, S., & Sarlé, P. (2012). La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Recherches qualitatives*, 31(3), 71-92.
- Tsoukas, H. (2009a). Craving for generality and small-N studies : a wittgensteinian approach towards the epistemology for the particular in organization and management studies. Dans D. A. Buchanan, & A. Bryman (Éds), *The Sage handbook of organizational research methods* (pp. 285-301). London : Sage.
- Tsoukas, H. (2009b). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, 20, 941-957.
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship : a guide for organizational and social research*. New York : Oxford University Press.
- Warnier, V. (2008). *Construire les compétences stratégiques : le cas de l'industrie de la dentelle haut de gamme*. Paris : Vuibert.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks : Sage.

Aura Parmentier Cajaiba est maître de conférences à l'Université Nice Sophia Antipolis – laboratoire GREDEG (Groupe de Recherche en Droit, Économie, Gestion, UMR 7321). Ses recherches visent à comprendre et proposer des savoirs sur la création de compétences, de routines et de capacités en condition de ressources limitées. Ce premier axe de recherche adopte une perspective alliant stratégie et organisation. Elle s'intéresse plus particulièrement aux pratiques et micropratiques à l'œuvre dans ces phénomènes. Elle est aussi passionnée par les méthodologies qualitatives, ce qui constitue le second axe de ses recherches. Elle est responsable d'un des projets scientifique du GREDEG : « Méthodologies en économie, sciences de gestion et sociologie ».

Marie-José Avenier est directeur de recherche au CNRS au Centre d'Études et de Recherches Appliquées à la Gestion (CERAG, UMR 5820), où elle est responsable des séminaires transversaux. Elle est vice-présidente de l'Association européenne pour la Modélisation de la CompleXité (MCX), qui est présidée par Jean-Louis Le Moigne. Depuis plus de vingt ans, ses activités de recherche se développent autour de deux fils conducteurs entrelacés en une double hélice : d'une part des recherches relatives à des problématiques gestionnaires considérées comme complexes et, d'autre part, des investigations d'ordre épistémologique. Celles-ci concernent la conception de méthodes de recherche spécifiquement destinées à élaborer des savoirs scientifiques visant à éclairer des problématiques gestionnaires pratiques persistantes, dans des cadres scientifiques et épistémologiques précisément explicités. Elle a publié une quarantaine d'ouvrages et chapitres d'ouvrage ainsi qu'une vingtaine d'articles dans des revues de haut niveau, dont un article récent dans *Organization Studies* qui développe une conception constructiviste des sciences des organisations vues comme des sciences de l'artificiel.

La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles

Nada Sayarh, Doctorante

Université de Genève

Résumé

La netnographie est apparue depuis quelques années comme la méthode de prédilection pour l'analyse des communautés virtuelles. Cette méthode privilégiée initialement dans les travaux portant sur le comportement du consommateur s'est ensuite élargie aux autres domaines des sciences sociales. Constituée de quatre étapes principales, elle s'inspire de la méthode de recherche ethnographique. Néanmoins, elle est animée de controverse au sein de la communauté académique en ce qui concerne la posture non participante du chercheur. Dans cet article, nous présentons tout d'abord la méthode ainsi que sa mise en application. Ensuite, et à partir de notre expérience de son utilisation, nous apporterons des éléments supplémentaires pour appuyer l'adoption de la posture non participante dans le cas de l'investigation des sujets sensibles.

Mots clés

COMMUNAUTÉS VIRTUELLES, ETHNOGRAPHIE, NETNOGRAPHIE, SUJETS SENSIBLES, SURPOIDS

Introduction

Le développement technologique et la propagation d'Internet ont créé de nouveaux défis pour les chercheurs qui tentent de comprendre le consommateur qui est non seulement confronté à de nouveaux paradoxes mais utilise de surcroît des outils technologiques récents qui défient les limites des méthodes traditionnelles de recherche. En effet, Internet est devenu une partie intégrante de la vie de l'individu. Achats en ligne, demande de conseil sur des forums, échanges d'expériences sur des blogues, l'individu n'hésite plus à utiliser le Web pour améliorer son niveau de connaissance, et aussi pour interagir et former des communautés avec d'autres membres partageant les mêmes intérêts (Muniz & O'Guinn, 2001). Hagel et Armstrong (1997) expliquent que l'idée de la communauté est au cœur du Web. Cette nouvelle technologie permet

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 227-251.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

différentes formes de communication défiant toute limite spatiale et temporelle. L'amélioration de la bande passante, la croissance permanente de son étendue ainsi que la globalisation laissent présager que l'accroissement de ces communautés virtuelles n'est pas prêt de ralentir.

Les communautés virtuelles : un terrain pertinent pour les sujets sensibles

Plusieurs recherches témoignent de l'importance des regroupements virtuels dans la compréhension des phénomènes culturels. Ces communautés ont été définies comme étant des « groupements sociaux qui émergent du Web quand suffisamment d'individus mènent des discussions publiques assez longtemps, et avec suffisamment de sentiments humains afin de constituer des réseaux de relations personnelles dans l'espace virtuel » (Rheingold, 1993, p. 3).

Ces groupes dits postmodernes ont été étudiés pour éclairer des problématiques d'ordre social (Rheingold, 1994), mais aussi économique et de consommation (Armstrong & Hagel, 2000; Hagel & Armstrong, 1997). Ces groupes procurent plusieurs avantages. Un des intérêts principaux de cette proximité virtuelle relève du fait qu'elle a permis à des individus très éloignés géographiquement et partageant le même centre d'intérêt de communiquer. Cet environnement permet aussi d'obtenir du soutien social d'inconnus. En effet, des chercheurs ont reconnu la socialisation comme étant une pratique clé des communautés virtuelles incorporant accueil, empathie, gouvernance (Schau, Muñiz, & Arnould, 2009). Les consommateurs se libèrent des normes de l'environnement extérieur et créent une collectivité où de nouvelles normes et rituels sont conçus et où la domination des pouvoirs externes est absente, laissant ainsi place à une contreculture.

Dans le cas où l'individu est considéré comme un marginal de sa société, ces communautés virtuelles deviennent une source de sécurité pour leurs membres qui se sentent en confiance pour aborder des sujets ne correspondant pas aux normes de leur environnement. Ces groupes offrent de multiples avantages. Ainsi, des individus partageant des pratiques déviantes peuvent se retrouver sur le Net plus facilement que dans le contexte de face à face. Selon Rheingold (1993), les communautés virtuelles permettent la participation à des conversations sans se soucier de l'apparence physique des communicants. L'importance primordiale est donc attribuée aux idées et à l'interaction. Alors que le manque de contact physique peut être perçu comme un handicap à la communication de manière générale, ceci n'est pas le cas pour les sujets à caractère sensible. D'une part, le monde virtuel offre en effet la possibilité aux participants de ne pas divulguer leur identité. Ceci encourage la liberté d'expression sur des sujets qui seraient difficiles à aborder dans le contexte de

face à face. D'autre part, le pseudonyme ainsi que la distance physique donnent à l'utilisateur du Web une protection difficile à reproduire dans un autre contexte. Cet anonymat virtuel offre une sécurité pour s'impliquer dans des domaines et discuter de sujets dont le partage est difficile en face à face (Cotte & Latour, 2009). Ceci peut se faire sans conséquence sociale car derrière leurs ordinateurs, les personnes sont désinhibées de tout biais et stéréotype provenant de la société (Singer, 1996).

De surcroît, ces regroupements sont une source de soutien social pour leurs membres. Plusieurs exemples dans la littérature témoignent ainsi de cette assistance sociale, par exemple dans les cas des communautés de femmes souffrant de ménopause ou d'addictions aux drogues et à l'alcool (Wellman & Gulia, 1999). Dans leur étude concernant les mariages interculturels, Nelson et Otnes (2005) démontrent que ces regroupements offrent un soutien émotionnel aux mariées devant faire face à une différence de tradition dans la cérémonie du mariage entre les familles du marié et de la mariée. La communauté virtuelle leur procure l'écoute, l'empathie et l'aide nécessaire pour faire aboutir leur projet. Mathwick, Wiertz, et de Ruyter (2008) discutent aussi de la façon dont les communautés virtuelles apportent ce soutien grâce au capital social généré par les membres. À travers les normes de volontarisme, de réciprocité et de confiance sociale, la communauté est engagée à résoudre les difficultés de ses participants. Ainsi, la communauté virtuelle représente un terrain pertinent pour l'étude des sujets sensibles. Elle constitue un environnement de soutien où l'individu se sent libre de se confier.

La netnographie : une méthode de recherche pour les environnements virtuels

Devant ces communautés virtuelles, les méthodes de recherche qualitative classique ont vite montré leurs limites. Comment pouvait-on étudier en profondeur la culture de l'individu, ses envies, ses choix ainsi que ses interactions dans un terrain inconnu pour le chercheur? C'est de cette façon qu'en 1997 Kozinets a proposé la méthode netnographique (qui est une combinaison des mots *network* et *ethnographie*) afin d'étudier les environnements virtuels. Cette méthode reprend les étapes classiques de l'ethnographie et les adapte afin d'étudier les communautés en ligne (Kozinets, 2006) (voir le Tableau 1). Effectivement, l'ethnographie, qui a vu le jour en anthropologie, est la méthode par excellence utilisée pour l'étude des groupes sociaux en sciences sociales et au-delà du domaine où elle a émergé. Ainsi, bien que la netnographie se soit révélée dans la recherche liée à la consommation, son utilisation ne se limite pas à ce champ de recherche et

Tableau 1
Différences et similarités entre netnographie et ethnographie
(adapté de Kozinets, 2002, 2006)

	Méthode	Objet de recherche	Chercheur
Similarités	Méthodes flexibles, adaptables au contexte culturel.	Le sens, les pratiques et les structures d'un groupe social particulier.	Doit avoir un bon niveau de compétences afin de collecter et interpréter les données.
	Se base sur la compréhension du phénomène propre et spécifique à la communauté étudiée (connaissance enracinée dans les faits).	Focalisation sur le comportement des consommateurs.	Observe discrètement les comportements naturels.
	Préconise l'interprétation métaphorique, herméneutique et analytique des données.	Sa compréhension en profondeur nécessite la fréquentation de la communauté pendant plusieurs mois.	Doit faire preuve de réflexivité, de rigueur et de perspicacité. Ses intérêts et compétences influencent les résultats.
Spécificités de l'ethnographie	Lourde en temps et en investissement personnel.	Orienté sur le marché.	Présence physique dans le contexte recherché.
	Intrusive.	Le discours et les comportements	Participation dans la culture étudiée.
		Vérification des résultats par les sujets très onéreuse.	
Spécificités de la netnographie	Plus simple et consomme moins de temps.	Orienté sur le virtuel. Discours textuel.	Pas de limitation physique sur sa présence.
	Non intrusive.	Vérification des résultats par les sujets facilement accessible.	Participation optionnelle.

peut être appliquée à toute étude qui vise à comprendre les communautés virtuelles dans une perspective culturelle.

Ainsi, ces deux méthodes ont plusieurs similarités, notamment en ce qui concerne l'approche du terrain et les étapes pour l'investir. Dans les deux cas, le chercheur est considéré comme un instrument essentiel à la recherche. De manière similaire à l'ethnographie, la netnographie permet au chercheur de comprendre les symboles, le sens ainsi que les pratiques de groupes sociaux, mais cette fois dans un contexte bien spécifique qui est celui du Web.

Depuis son élaboration, la méthode netnographique a été utilisée dans les études de consommation pour résoudre de multiples problématiques, et plus spécifiquement pour décrire les phénomènes reliés aux communautés de consommation qui émergent à travers la communication virtuelle (Kozinets, 2002), notamment les mouvements sociaux des consommateurs (Kozinets & Handelman, 2004), les facteurs de succès des communautés virtuelles (Tikkanen, Hietanen, Henttonen, & Rokka, 2009), les discours privés (Gould, 2008), les communautés de café (Kozinets, 2002), les communautés de boycottage (Kozinets & Handelman, 1998), la communauté de fans de X-Files (Kozinets, 1997), la production de capital social (Mathwick et al., 2008), l'apprentissage des étudiants universitaires (O'Reilly, Rahinel, Foster, & Patterson, 2007), l'éducation (Sandlin, 2007) ainsi que l'identité (Jensen Schau & Gilly, 2003).

Hors du domaine du comportement du consommateur, cette méthode a été utilisée par exemple en sciences de gestion afin de comprendre comment l'apprentissage et la création de connaissances s'opèrent dans les communautés virtuelles d'innovation (Hemetsberger & Reinhardt, 2006); en communication afin de comprendre l'impact d'Internet sur la construction identitaire des mouvements sociaux hors ligne (Nip, 2004); en technologie de l'information et de la communication afin de proposer une typologie des communautés virtuelles (Porter, 2004), en sciences de l'organisation afin de présenter une taxonomie des métiers du Web (Guérin, 2009) et en sociologie afin de comprendre les communautés virtuelles des amateurs de voitures (Hewer & Brownlie, 2007).

L'intérêt de la netnographie relève du fait qu'elle permet d'observer l'interaction des individus en ligne par rapport au sujet d'intérêt, et ce, sans s'interposer. C'est une méthode d'investigation naturelle (Lincoln & Guba, 1985) qui utilise l'information disponible publiquement sur le Web pour identifier et comprendre les besoins ainsi que les décisions des groupes sociaux (Kozinets, 2009). Lors de ce processus de recherche, il ne s'agit pas de se restreindre à l'observation des interactions entre membres, mais de s'immerger

et de s'imprégner de la communauté jusqu'à en devenir un membre à part entière (Kozinets, 1997). Cela permet non seulement de comprendre et de partager la passion commune qui anime les membres de la communauté mais, plus important encore, de mieux investir le cœur du terrain de recherche.

Les étapes de la netnographie

Les procédures de l'étude netnographique sont similaires à celles de l'ethnographie classique. Elle revêt un caractère interprétatif et permet l'étude de sens. Ainsi, elle présente une pertinence pour les types d'investigation traitant des perspectives et représentations mentales, des processus sociaux, des communications et relations établies, des hiérarchies des cultures ainsi que des systèmes de représentation. Cette méthode ne passe pas par une simple analyse de contenu recueilli sur le Web, mais requiert une entière immersion du chercheur au sein de sa communauté, l'objectif étant d'atteindre une compréhension profonde du groupe social investi, laquelle devient possible grâce à l'utilisation de la description dense (*thick description*) (Geertz, 1973).

Étape 1 : Entrée

La première étape de la netnographie consiste à faire une « entrée » (Kozinets, 2002). Ainsi, le chercheur doit préparer le terrain avant de sélectionner la communauté à étudier et d'entamer son analyse. Tout d'abord, il est important de définir une question de recherche claire et spécifique. Ensuite, une identification sur le Net des communautés présentant une concordance avec le type de questions qui animent le chercheur doit se faire (voir le Tableau 2).

La démarche suivante consiste à filtrer les groupes les plus pertinents par rapport à la question de recherche. Les communautés qui détiennent un flux d'informations régulier, comptent plusieurs membres actifs et présentent les données les plus riches en lien avec la problématique de recherche sont sélectionnées. Il est aussi important de choisir des terrains qui offrent un niveau important d'interactivité, un nombre important de communicants, des participants hétérogènes (Kozinets, 2009). Une dernière sélection a lieu afin de déterminer la communauté à étudier; à ce moment, il est essentiel de soigneusement recouper le maximum d'informations la concernant ainsi que ses participants. À cet effet, le chercheur peut se servir des différents moteurs de recherche disponibles, la finalité étant d'en devenir non seulement l'expert mais aussi un membre à part entière (Kozinets, 2002). Dans ce but, le chercheur doit bien en cerner le centre d'intérêt. Cela se fait à travers un examen minutieux des interactions entre les membres afin de développer un sens du langage utilisé et de connaître la position de chaque membre (ex. : leader, influenceur). Il est primordial de porter une attention spéciale aux membres les plus actifs qui constituent le cœur de la communauté (Kozinets,

Tableau 2

Types de communautés virtuelles (adapté de Kozinets, 2002, 2009)

Boards	Aussi appelés <i>newsgroups</i> , <i>usegroups</i> , <i>Usenet groups</i> ou forums. Les participants mettent en ligne des messages et d'autres y répondent de manière asynchrone.
Réseaux sociaux	L'interaction se base sur des liens sélectifs entre les individus.
Listes de diffusion	Ce sont des listes d'adresses de courriel qui réunissent plusieurs personnes autour d'un thème à intérêt commun.
Espaces de jeux	Environnements virtuels où l'interaction sociale se fait à travers des jeux de rôles ou des jeux virtuels.
Espaces de messagerie instantanée	Des endroits virtuels où une ou plusieurs personnes se rencontrent virtuellement et interagissent de manière synchrone.
Blogues	Type de page Web mis à jour de manière régulière par son auteur.
Sites audiovisuels	Les participants partagent et commentent le contenu audio et visuel mis en ligne par d'autres participants.

1999). Parallèlement à l'ethnographie classique, la netnographie implique l'inclusion du journal de bord du chercheur (Kozinets, 2002) en tant que source d'information pendant l'étape d'analyse des données.

Étape 2 : Collecte des données

Plusieurs types de données en netnographie doivent être intégrés durant le processus de collecte. Premièrement, il y a les données disponibles au sein de la communauté virtuelle qui se présentent sous forme de textes rédigés par les membres du groupe. Parallèlement à l'ethnographie où l'analyse concerne les éléments externes de la communication avec les sujets, notamment la voix, les silences ainsi que les hésitations, l'analyse netnographique doit bien intégrer les éléments complémentaires au message, notamment sa taille, son titre, sa

date d'envoi et le nombre de réponses (Bertrandias & Carricano, 2006). Deuxièmement, les notes du chercheur, ses réflexions ainsi que ses remarques écrites durant le processus d'observation et l'analyse de son terrain constituent une importante source de données (Kozinets, 2002). Troisièmement, dans le cas où le chercheur adopte une posture participante, le contact peut être établi avec les membres dans le but de faire des entretiens individuels ou de démarrer une nouvelle discussion afin de générer du contenu ciblé à la question de recherche.

En ce qui a trait à la quantité d'information, et parallèlement à la recherche qualitative en général, il serait plus judicieux de ne pas cesser la collecte de données tant que la communauté continue à générer de nouvelles idées et de nouvelles pistes de compréhension de la problématique. Aussi, afin d'offrir le plus de précision possible, il est recommandé d'inclure dans le rapport d'étude le nombre de messages et de sites Web étudiés, ainsi que le nombre de participants impliqués dans la recherche (Kozinets, 2009). Traditionnellement, lors de l'analyse, il est important de donner un contexte aux données. Or, dans le cas de la netnographie, cette contextualisation peut s'avérer difficile au regard du peu d'informations personnelles disponibles sur le Web. Ainsi, devant cette contrainte, la qualité du construit scientifique justifie le manque d'informations personnelles des participants (Kozinets, 2002).

Par ailleurs, bien que l'analyse des données en netnographie soit plus compatible avec les méthodes qualitatives, certaines méthodes quantitatives peuvent aussi être utilisées. En effet, selon Bertrandias et Carricano (2006) les méthodes qualitatives peuvent aller de « la simple analyse de contenu à des techniques plus poussées comme la comparaison systématique, ou l'analyse typologique en passant par les analyses lexicométriques des discours utilisant des logiciels tels que Tropes ou Alceste » (Bertrandias & Carricano, 2006, p. 58). Du côté des méthodes quantitatives, des analyses statistiques de l'arborescence des messages, de la classification hiérarchique ainsi que des analyses factorielles peuvent être utilisées. Ces méthodes ne sont toutefois pas employées dans la mise en application de notre méthode netnographique.

Étape 3 : Analyse des données et interprétation

Une fois les données collectées, l'étape suivante consiste à analyser les messages. Afin de gérer la quantité élevée d'informations recueillies par la netnographie, le chercheur peut d'abord avoir recours à une classification des messages pour identifier les messages hors sujet (Dholakia & Zhang, 2004). Ensuite, une analyse qui s'apparente à la théorie enracinée dans les faits ou à la

méthode comparative constante (Glaser & Strauss, 1967; Huberman & Miles, 1991; Merriam, 1998; Strauss & Corbin, 1998) est effectuée.

Il se peut que le chercheur ait besoin d'effectuer plusieurs allers-retours entre la théorie et les données avant d'être apte à générer des interprétations pertinentes des données et à répondre à la question de recherche initiale (Arnould & Wallendorf, 1994; Thompson, Locander, & Pollio, 1989). Il ne faut pas négliger le fait que l'analyse des données doit se faire pendant que le chercheur est intensément immergé dans la communauté, l'objectif étant de garder une proximité afin d'être à même d'appréhender les données selon la perspective des participants.

Pendant ce processus vient le codage des données avec des variables qui reflètent le comportement des participants. Au fur et à mesure que le chercheur interagit avec son corpus, sa manière de l'analyser évolue. En effet, les variables identifiées se dispersent pour se regrouper selon un nouveau schéma qui représente l'évolution de la perception de la réalité selon le chercheur (Kozinets, 2006). Le chercheur doit ainsi adopter une approche émiqque pour atteindre un niveau profond de compréhension de la culture. Ensuite, une approche étiqque est nécessaire afin de conceptualiser ses résultats de recherche.

Les principales questions durant cette étape concernent la validation, la crédibilité ainsi que la transférabilité des données (Lincoln & Guba, 1985). La question de la crédibilité se pose pour les résultats de la netnographie, dans le sens où les supports virtuels permettent aux sujets de se donner une image qui diffère de leur profil réel. Kozinets (2002) clarifie ce point en mettant l'accent sur l'objet d'analyse de la méthode. En effet, la netnographie ne cherche pas à analyser des personnes mais des discours. Se référant aux écrits de Mead (1934) et Wittgenstein (1953), il confirme que l'observation du netnographe doit porter sur les aspects périphériques relatifs aux messages mis en ligne (type de message, contenu, support utilisé) qui, en effet, remplissent les critères de crédibilité. Le contexte virtuel permet d'observer uniquement des comportements dans leur contexte précis et non des personnes comme c'est le cas de l'ethnographie classique (Kozinets, 2002).

En matière de généralisation, la netnographie permet l'observation d'une communauté dans un contexte particulier. Cette limite doit être prise en compte par le chercheur; celui-ci ne doit pas être tenté de généraliser le comportement des membres à d'autres situations, qu'elles soient réelles ou virtuelles. Dans le cas contraire, le chercheur doit prouver l'application des résultats à d'autres contextes en effectuant une triangulation avec des données de recherches qui se basent sur d'autres méthodes qualitatives telles que les groupes de discussion, les entretiens ou l'ethnographie classique.

Étape 4 : Validation par les participants et éthique de la démarche

La netnographie est une méthode qui facilite la validation des données par les membres participants. En effet, le chercheur peut contacter les membres de la communauté virtuelle et leur exposer les résultats de la recherche netnographique dans le but de recueillir leurs commentaires et faire preuve de transparence. Cette méthode utilisée dans d'autres contextes (Arnould & Wallendorf, 1994; Hirschman, 1985; Lincoln & Guba, 1985) s'applique donc aussi à la netnographie. La rétroaction (*feedback*) est importante car elle permet aux membres de nuancer les résultats de recherche et de les alimenter avec des données additionnelles, ce qui améliore la compréhension du sujet de recherche. En plus, du point de vue éthique, cette communication permet d'informer les membres du travail du chercheur.

La convivialité de l'outil Internet fait que des allers-retours restent possibles entre les participants et le netnographe, ce qui permet un enrichissement de l'étude et constitue une caractéristique unique en comparaison avec les autres méthodes qualitatives. De surcroît, cette accessibilité du chercheur témoigne d'une ouverture d'esprit de sa part, ce qui lui permet d'établir une relation de confiance avec ses informateurs et, du coup, la possibilité d'échange continu d'informations (Kozinets, 2002).

Or, cette démarche n'est pas toujours possible, surtout dans le cas où le chercheur choisit de ne pas établir de contacts avec la communauté. Quand il s'agit de la recherche de sujets sensibles où la prise de contact avec les membres devient un risque pour l'authenticité des résultats, le chercheur peut ne pas avoir recours à cette validation (Langer & Beckman, 2005).

Le chercheur peut aborder la communauté de deux manières possibles. L'observation non participante consiste à traiter des données disponibles en ligne sans une intervention du chercheur dans les discussions. Au contraire, l'observation participante amène le chercheur à intervenir au sein des communications des membres et parfois même à guider les échanges vers son sujet d'intérêt. À ce propos, il existe une disparité au sein de la communauté scientifique quant à l'adoption de l'approche participante ou non participante. Kozinets a préconisé l'approche participante qui implique que le chercheur déclare sa présence au sein de la communauté, lors de l'étape d'entrée, au risque de se faire rejeter (Kozinets, 2002, 2009). Néanmoins, cette approche n'a pas été adoptée dans plusieurs recherches qui ont préconisé des postures purement observatoires ou passives (Brown, Kozinets, & Sherry Jr, 2003; Hamilton & Hewer, 2010; Maulana & Eckhardt, 2007). Les chercheurs ont justifié leur approche purement observatoire par le fait que cette méthode leur a permis d'accéder à des données dénuées du biais accompagnant l'interaction du

chercheur avec ses sujets. Par ailleurs, d'autres ont opté pour des positions hybrides alliant les deux approches (Coskuner-Balli & Thompson, 2013; Paechter, 2012). Cela remet donc en question la position de Kozinets et confirme que la netnographie peut être compatible avec une approche non participante.

De plus, la recommandation de Kozinets est d'ordre général et n'a pas examiné spécifiquement les défis liés à l'étude des sujets sensibles. Dans son livre traitant de la netnographie (Kozinets, 2009), il explique pour sa recherche sur la série télé X-Files avoir demandé la permission de plusieurs membres d'une communauté virtuelle afin d'étudier leurs messages et que tous ont donné leur accord sauf une personne qui avait mis en ligne des informations sur sa propre observation d'activités paranormales. Selon Kozinets, l'individu en question n'a finalement pas donné son accord car les expériences paranormales sont source de stigmatisation. Les données étant d'un intérêt majeur pour cette recherche, le chercheur a eu recours à une deuxième tentative de persuasion qui s'est soldée une fois encore par un refus. Ainsi, adopter la posture de Kozinets implique de faire abstraction de ces données et de ne pas bénéficier de leur apport à la recherche. Ne pas analyser des données concernant des sujets sensibles en ligne de manière non intrusive implique donc une compréhension partielle du phénomène étudié. Or, les comportements en ligne sont effectivement devenus partie intégrante de l'identité de l'individu dans notre ère et, de ce fait, leur étude s'avère indispensable à la compréhension de celui-ci (Belk, 2013). Pour Langer et Beckman (2005), l'intervention du chercheur représente une interférence qui peut avoir une incidence sur l'authenticité des données et mettre en péril les résultats de la recherche, notamment pour des sujets sensibles où les individus appréhendent la participation à toute forme de recherche.

Dans la section suivante, nous allons présenter une partie de notre étude netnographique qui a porté sur l'investigation d'une communauté virtuelle d'individus en surpoids. Au-delà de constituer un exemple pour illustrer la mise en application de la netnographie, cette recherche vise à démontrer l'intérêt d'adopter une posture non participante à travers la compréhension de la dimension de sécurité que procure la communauté virtuelle. Plusieurs chercheurs parlent d'une facilité à se divulguer dans ce type d'environnement étant donné qu'il préserve l'anonymat des participants. Néanmoins, ces recherches n'expliquent pas comment se constitue cette dimension.

Une mise en application de la netnographie : le cas sensible du surpoids

En ce qui concerne notre recherche, nous avons mobilisé la méthode netnographique pour étudier le sujet sensible du surpoids en France. Dans une société où la minceur est devenue un standard de beauté, évoluer socialement avec un corps en surpoids devient source de mal-être (Poulain, 2002). Cela est d'autant plus difficile que la nourriture est abondante et constamment enjolivée par les médias et que le corps est perçu comme une entité malléable (Dukan, 2012). L'individu fait face de manière continue à des discours provenant de différents acteurs le poussant à se débarrasser de son surpoids considéré comme superflu, inesthétique et nuisible pour la santé (Durif-Bruckert, 2007). Les personnes en surpoids sont considérées comme responsables de leur situation, ce qui justifie des comportements discriminatoires à leur égard. Par conséquent, cela réduit leurs opportunités notamment en matière d'éducation, d'emploi, de socialisation, de relations amoureuses et d'ascension sociale (Cogan, 1999). Les communautés virtuelles représentent une forme de regroupement de ces individus stigmatisés qui traditionnellement devaient faire face à cette adversité de manière isolée.

Devant la multiplication de ces regroupements, nous nous sommes fixé comme objectif, dans le cadre d'une étude globale, de comprendre le rôle de ces communautés virtuelles pour ces individus stigmatisés. Néanmoins, en raison du manque de consensus et du peu de littérature au sein de la communauté scientifique en ce qui concerne la posture du chercheur vis-à-vis de sa communauté, nous avons estimé que la compréhension des éléments constitutifs de la dimension de sécurité peut éclairer le choix d'une approche participante ou non. En effet, l'article de Langer et Beckman (2005) constitue le seul travail connu traitant directement de l'application de la netnographie aux sujets sensibles. Or, cet effort se focalise sur l'aspect de l'accès aux informateurs et ne s'intéresse pas plus à l'aspect sécuritaire du point de vue des individus. De ce fait, nous avons mis en place une étude exploratoire traitant de ce point dans le contexte de la stigmatisation des personnes en surpoids en France. La mise en place de cette étude ainsi que ses résultats sont présentés ci-dessous.

Entrée

Lors de notre investigation, une recherche sur le Web nous a permis de dresser une première liste des communautés virtuelles pouvant constituer notre terrain de recherche. Nous avons ensuite opté pour le forum d'une communauté virtuelle francophone basée en France visant les femmes en surpoids (le forum « Vive les rondes »). Ce site offre une concordance avec notre question de

recherche. Ce forum répond aussi aux exigences mentionnées précédemment. Il est géré par deux administrateurs indépendants, et son contenu est produit par ses membres. Néanmoins, la maintenance du site Web est financée par des publicités mais ne comprend pas une intervention des annonceurs au plan du contenu. Parcourir le site ainsi que les forums de discussion nous a permis de cerner le centre d'intérêt de ce groupe. En effet, le site n'a aucune visée activiste, mais offre un support à l'acceptation de soi pour les femmes s'estimant en surpoids. Cette communauté offre un haut niveau d'interaction et les textes des membres sont très riches de contenu en lien avec notre problématique. Les fils de discussion les plus actifs concernent les défis quotidiens des membres et reçoivent en moyenne 26 réponses. Nous avons effectué notre entrée en janvier 2010 et nous avons commencé à observer les interactions entre les individus et à nous imprégner de la communauté afin de comprendre ses membres, son langage, ses intérêts ainsi que ses pratiques.

Durant cette étape, nous avons tenu un journal de bord où nous avons pris note de nos observations concernant les textes des membres, ainsi que nos incertitudes et émotions relativement à la communauté. Nous y avons aussi détaillé, au préalable, notre approche d'observation de la communauté. Nous avons établi un état des lieux de nos connaissances en ce qui concerne notre objet de recherche et relaté la façon dont nous avons acquis ces connaissances, l'idée étant, se faisant, de pouvoir tracer par la suite le cheminement intellectuel de notre compréhension de l'objet de recherche. L'objectif était aussi de mettre en perspective tout biais du chercheur afin d'adopter une approche réflexive quant à l'interprétation des données.

Collecte des données

Notre collecte de données a débuté en juin 2010. L'auteure a d'abord passé en revue tous les fils de discussion afin d'acquérir une compréhension détaillée de la communauté ainsi que de tous les sujets représentant une pertinence pour ses membres. Après ce premier filtrage, l'auteure a sélectionné les fils de discussion représentant les plus hauts niveaux d'interactivité et un corpus de recherche substantiel relativement à la question de recherche. Ensuite, l'auteure a téléchargé la totalité de ces fils de discussion en procédant à un « copier-coller » dans un fichier Word. Cette démarche a généré un document comprenant environ 1000 messages.

Une fois les données réunies, la classification des messages selon le taux d'informations contenues ainsi que leur proximité à la problématique de la chercheuse a été entreprise. L'effort d'analyse s'est focalisé prioritairement sur les messages les plus riches en données et les plus liés à notre question de recherche (Kozinets, 2002). Pour notre recherche, nous avons privilégié les

messages provenant des membres les plus actifs au sein de la communauté qui sont considérés comme son noyau. Nous nous sommes aussi assurée d'incorporer des messages des différents profils afin d'avoir une vision globale de la communauté dont l'observation s'est étendue sur une année.

Analyse des données et interprétation

La première lecture de la totalité des messages retenus nous a permis d'acquérir une impression générale concernant nos données. De cela ont découlé les hypothèses initiales en lien avec nos observations. Pendant la deuxième lecture, la chercheuse s'est plutôt focalisée sur l'identification des données en lien avec les suppositions initiales. Cette étape a permis une remise en question des idées de base qui ont par la suite été améliorées pour se rapprocher de plus en plus des données recueillies.

Dans ce cas, le codage a émané de la question de recherche et a évolué au fur et à mesure de la confrontation des résultats avec la théorie. Nous avons atteint le niveau de saturation quand les nouvelles données produites par la communauté se sont facilement intégrées dans les catégorisations et les codes que nous avons définis. C'était une indication que le processus d'analyse a permis de comprendre et de cerner l'ensemble du phénomène étudié et que la collecte des données pouvait être arrêtée. Ainsi, durant cette étape, nous nous sommes focalisée sur les comportements des membres et non sur leur personne.

Validation par les participants et éthique de la démarche

Nous avons décidé d'adopter une approche d'observation non participante, car notre objectif était de faire le moins d'obstruction possible à l'interaction entre les membres et de conserver l'authenticité de notre terrain pour mieux le comprendre (Hewer & Brownlie, 2007). De surcroît, cette posture est justifiée par la nature de l'espace investigué qui est considéré comme public dans la mesure où son accès pouvait se faire de manière libre et ne nécessitait pas la création d'un compte personnel (Beaven & Laws, 2007). Néanmoins, afin de protéger l'identité des informateurs, nous avons altéré la traçabilité de leurs propos en leur attribuant des noms fictifs. Nous avons aussi pris soin de ne pas révéler dans notre rapport toutes les données sociodémographiques rencontrées dans le forum qui pouvaient permettre l'identification des membres. En effet, nous avons découvert que plusieurs membres donnent des informations personnelles telles qu'adresses de courriel, poids, photos, lieu de résidence, lieu de travail, situation familiale, nom et nombre des enfants, âge, profession...

En ce qui concerne la vérification par les membres, nous avons adopté la posture de Langer et Beckman (2005) qui préconise que le chercheur ne rentre pas en contact avec les membres de sa communauté. Ainsi, la vérification par

les membres n'est plus possible mais reste pertinente. Elle se justifie par la qualité des données générées par cette approche.

Résultats

Notre analyse exploratoire à caractère inductif a permis d'établir trois principales dimensions constitutives de la dimension de sécurité au sein de la communauté virtuelle. Ces trois dimensions sont les normes de bienveillance, l'autodivulgence collective ainsi que la séparation.

Les normes de bienveillance

Nous avons constaté que les membres se sentent en sécurité lorsqu'elles discutent de leurs difficultés à accepter leur corps en surpoids. Les sujets concernent leurs blessures les plus profondes qu'elles disent avoir subies majoritairement de leurs proches, notamment des parents et partenaires. Elles disent se sentir en confiance de divulguer leurs souffrances et parlent souvent d'avis éclairés des membres de la communauté virtuelle. Les membres expliquent que cette bienveillance n'est pas automatique au sein d'autres communautés virtuelles traitant du surpoids. Nos données nous ont permis de constater que cet environnement non discriminatoire est possible grâce aux normes de non-stigmatisation établies dans la charte du forum. Effectivement, devant les normes sociétales stigmatisantes, les individus peuvent avoir recours à des communautés de semblables afin de créer de nouvelles normes leur permettant d'échapper à la discrimination subie au sein de leur environnement (Kates, 2002; Schouten & McAlexander, 1995).

Dans le cas qui nous intéresse, nous avons observé que la mise en place de ces normes ne revient pas uniquement aux administrateurs du site Web. En effet, ces dernières connaissent une forte adhésion de la part des membres qui n'hésitent pas à les renforcer lorsque des messages contiennent toute forme de discrimination, qu'elle soit positive ou négative. À titre d'illustration, des propos comme « les rondes sont plus intelligentes que les minces » sont aussi rejetés par les membres en référence à la charte du forum. Ainsi, la volonté des membres, associée à la charte de cet espace, contribue au sentiment de sécurité qui permet aux participantes de ne pas craindre la réaction des individus comme c'est le cas dans leur réalité quotidienne. Sophie en témoigne ci-après : « Je dois dire que c'est vachement agréable pour moi d'être sur ce site je ne me sens pas du tout jugée!! Je peux être 100 % moi-même et tirer la langue tant que je veux. »

L'autodivulgence collective

Le deuxième élément concerne l'autodivulgence. En effet, nous avons décelé que les membres de la communauté n'hésitent pas à discuter sur le forum des

sujets qui leur sont sensibles, ce qu'elles ne font pas nécessairement avec leur entourage. Ainsi, plusieurs d'entre elles admettent éviter certains sujets ou mentir à leur propos, par exemple leurs mensurations, leur mal-être par rapport au surpoids, leur désir de se faire opérer, leur difficulté à tomber enceinte, leurs problèmes conjugaux et sexuels. Ci-dessous, l'exemple de Marie qui parle de ses tentatives non abouties pour tomber enceinte :

En revanche, j'ai pris une grande décision, je n'en parlerai plus autour de moi, je ne veux plus avoir à répondre aux questions, je ne veux plus devoir justifier mes choix, ce sont les notre [sic] point barre, qui peut juger, qui peut comprendre sans être passé par là? ... Alors oui ce fut un échec, un de plus mais bon je dirais pas qu'on a l'habitude je mentirais [...]

Cet exemple montre bien que le forum est considéré comme un endroit privilégié pour discuter des sujets difficiles à aborder en face à face par peur des réactions des autres. Certaines divulgations qui y sont faites concernent même des agissements d'ordre éthique ou légal. Prenons ici l'exemple de Sandrine qui parle de ses agissements non éthiques :

Tous mes rapports de stages faits pendant mes études sont des faux. Je n'ai jamais pu trouver une entreprise qui m'accepte, pourquoi je n'en sais rien, les autres se faisaient un peu pistonner par papa-maman et y arrivaient. Le pire c'est que j'ai eu d'excellentes notes pour ces rapports.

Cette autodivulgation a un caractère collectif, car souvent un premier message d'autodivulgation encourage d'autres membres, en réponse, à dévoiler leurs souffrances les plus refoulées. Ainsi, en réagissant de la sorte, les membres valident non seulement le vécu de l'autre mais se montrent aussi solidaires en lui présentant un témoignage d'un vécu similaire prouvant qu'elle n'est pas la seule à faire les frais de la stigmatisation du surpoids. Donc, c'est à travers cette autodivulgation collective que les participantes partagent leur attachement à la quête de l'autoacceptation (Belk, 2010).

La séparation

Le troisième élément qui constitue la dimension sécuritaire concerne la séparation dans les discours entre les membres et les non-membres de la communauté. En effet, nous avons constaté que les participantes mettent en exergue leur solidarité et l'opposent aux « autres » qui sont perçus comme étant source de persécution. Ci-après, le commentaire de Noémie qui pense subir une intervention chirurgicale à l'estomac dans le but de perdre du poids :

[...] je tenais à vous témoigner ma reconnaissance pour vos messages remplis d'espoir et « d'ondes positives ». [...] je dois bien avouer que le fait de ne retrouver aucun jugement dans vos témoignages me ravit. [...] beaucoup se permettent de juger les gens opérés sans chercher à comprendre leurs réelles motivations et leur vécu.

Exposer leurs souffrances est une marque de vulnérabilité pour les individus en surpoids. Dans un contexte de face à face où l'individu est jugé responsable de sa taille, exposer sa situation engendre souvent, d'après les discours des participantes, des comportements discriminatoires. Les discours recueillis montrent que cela n'est pas le cas au sein de cette communauté. Les membres sont considérées comme des êtres partageant la même expérience, devant faire face aux mêmes problèmes et agissant avec empathie et compréhension envers les autres membres. Elles ne jugent pas les autres, mais les soutiennent en leur prodiguant des conseils pertinents.

Les non-membres sont pour leur part considérés comme une source de préjudice et de souffrance. Ils sont mis en avant comme des gens incapables de comprendre la situation des membres, arborant une attitude de jugement et étant une source de questions gênantes. Dans ce cas, la communauté devient une échappatoire pour s'éloigner des autres et se rapprocher de ses semblables (Schouten & McAlexander, 1995). Les membres la sollicitent dans le but de tisser des amitiés, de socialiser ou de faire des rencontres en face à face. Certaines comme Camille la privilégient même à leur environnement social.

Et depuis j'ai décidé de changer de vie. Premièrement en assumant mes kilos en trop et ensuite en prenant la vie du bon côté et non plus voir que par le travail [sic] pour prouver surtout aux autres que nous les grosses comme ils disent nous sommes différentes et ne valons pas grand-chose. [...] J'aimerais faire des connaissances et partager des expériences avec d'autres internautes. Voilà, car je suis bavarde et j'avoue que le contact me manque beaucoup.

En séparant les « autres » de « nous », les membres de la communauté non seulement distinguent les membres des non-membres, mais déterminent aussi les limites de la communauté. De surcroît, elles participent à une prise de conscience commune de ce qui les réunit, ce qui contribue à les souder entre elles et renforce la pérennité de la communauté (Muniz & O'Guinn, 2001).

Discussion pour une approche non participante et limites de la recherche

Notre investigation a mis en exergue la nature libératrice de cette communauté. Les normes de bienveillance, l'autodivulgence collective ainsi que la séparation permettent de constituer un espace sécurisé où l'individu se sent

libre d'aborder au sein de la communauté virtuelle des sujets non discutés en face à face. Ce caractère sécuritaire fait place au soi véritable qui émerge dans le contexte virtuel (Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002). Nos résultats laissent à penser que participer à cette communauté peut réduire l'effet d'inhibition qui permet la discussion de sujets sensibles en toute transparence. Pour la chercheuse, divulguer sa présence peut signifier pousser certains membres à adopter le même comportement qu'au sein de leur environnement social, c'est-à-dire avoir recours au mensonge ou bien se retirer des discussions. Cela peut aussi mettre en péril la séparation entre les membres et les non-membres. Sa déclaration peut être vécue comme une intrusion et risque de modifier la conscience commune de la communauté, élément indispensable à sa pérennité. Elle peut être considérée comme une violation des normes de bienveillance dans la mesure où les intentions de la chercheuse peuvent être interprétées de manière négative. Cela peut mener au rejet de cette dernière par la communauté, risque de toucher les fondements de la communauté et peut même avoir des conséquences négatives sur ses normes de confiance sociale. La confiance étant au centre du capital social de la communauté, sa baisse peut nuire à la valeur de la communauté pour ses membres (Mathwick et al., 2008).

Une des limites principales de notre étude concerne le sexe des membres investigués. Bien que notre questionnaire de base ne se soit pas restreint au genre féminin, il s'est avéré au moment d'approcher le terrain que la participation au sein de ces regroupements virtuels se constituait majoritairement de femmes. Une lecture de la littérature nous a permis d'identifier les femmes comme ayant un taux de participation plus élevé que les hommes en matière de discussions en ligne. Cela est encore plus pertinent dans le cas du surpoids où les standards de minceur imposés par la société ainsi que le discours des médias sont plus dirigés vers les femmes que les hommes. Or, ne pas intégrer la perspective des deux genres est une limite pour notre recherche, surtout dans un contexte où les hommes subissent de plus en plus de pression pour se conformer eux aussi aux nouveaux standards de beauté physique, dont la minceur. Les futures recherches pourraient étudier cette dimension sécuritaire au sein d'une communauté virtuelle masculine et évaluer le rôle de la communauté virtuelle à insuffler cette sécurité désinhibitrice.

Une méthode avantageuse pour l'analyse des communautés virtuelles et des sujets sensibles

Selon Kozinets (2006), les avantages de la netnographie résident dans le fait qu'elle reste naturelle, rapide, simple et moins chère que l'ethnographie traditionnelle. De surcroît, cette méthode est flexible, non intrusive et souple à implémenter, ce qui permet de l'appliquer à plusieurs sujets de recherche. La

virtualité de la méthode fait que le chercheur n'est pas confronté à des contraintes d'espace et de temps.

La netnographie est plus naturelle et moins intrusive que les groupes de discussion ou les entretiens. La présence du chercheur n'interrompt en aucun cas les pratiques du sujet (Hammersley & Atkinson, 2007). La netnographie se base primordialement sur les observations des individus dans leur contexte naturel et non un contexte artificiel créé par le chercheur comme c'est le cas des entretiens ou des groupes de discussion. Le chercheur a un accès continu aux données et aux sujets ainsi qu'à l'historique des interactions. Le corpus du chercheur n'y est que plus riche et profond, ce qui permet une meilleure compréhension du phénomène étudié.

De surcroît, la netnographie est rapide et financièrement plus abordable étant donné que le recrutement de l'échantillon étudié se fait plus facilement que dans le cas d'entretiens réels. En effet, le netnographe peut utiliser les différents moteurs de recherche sur Internet afin de sélectionner les communautés les plus pertinentes sans avoir besoin de se déplacer (Kozinets, 2009). Des moyens basiques comme un ordinateur et une connexion Internet suffisent pour accéder à l'information requise. Aucune retranscription n'est nécessaire puisque les verbatim des consommateurs sont disponibles en texte et qu'un simple « copier-coller » suffit pour intégrer les dires des sujets dans un rapport.

Les limites de cette méthode émanent du fait qu'elle étudie les comportements sur le Web, ce qui restreint les données individuelles. En effet, peu d'informations concernant les membres de la communauté sont disponibles, car ceux-ci utilisent souvent des pseudonymes et ne dévoilent pas leur identité. De surcroît, les données recueillies par le netnographe, et donc ses conclusions, ne peuvent pas s'appliquer aux autres comportements des membres de la communauté étudiée. Les résultats de la netnographie sont donc difficilement généralisables à tous les comportements des sujets.

La question de la généralisation se pose aussi par rapport à l'applicabilité des données recueillies à d'autres communautés et catégories de consommateurs. Le comportement relevé de la communauté virtuelle reste spécifique au groupe et est difficilement généralisable aux autres communautés. Cela implique que le netnographe désirant généraliser ses résultats se doit d'être prudent au moment de l'évaluation des similarités avec d'autres communautés. Le chercheur peut avoir recours dans ce cas à plusieurs triangulations, notamment avec des données d'entretiens ou de groupes de discussion ou, potentiellement, des données provenant d'autres méthodes de recherche (Coskuner-Balli & Thompson, 2013; Scaraboto & Fischer, 2013). De

plus, cette méthode révèle la perspective des membres les plus actifs de la communauté. Ainsi, l'avis des membres les moins passionnés n'est d'emblée pas intégré. Cela limite la validité externe des résultats acquis. Finalement, un des risques majeurs de la netnographie réside dans le fait que le chercheur peut se noyer dans les nombreuses données (Catterall & Maclaran, 2002) en raison du nombre important d'informations disponibles sur le Web. Ainsi, il est important de définir au préalable la procédure adoptée par le chercheur pour collecter ses données.

Au-delà de présenter la méthode netnographique et sa mise en application, la rédaction de cet article avait aussi comme objectif d'étoffer la littérature traitant de l'application de la netnographie aux sujets sensibles. À travers l'identification des dimensions liées à la sécurité des membres, nous avons démontré comment cette méthode, associée à une posture d'observation non participante, pouvait être avantageuse pour étudier les sujets sensibles. Nous avons établi que les normes de bienveillance, la divulgation collective ainsi que la séparation des membres et des non-membres étaient des dimensions constituantes du sentiment de sécurité qui animait les membres quant au partage de leurs souffrances enfouies et non exposées dans un contexte de face à face. La discussion de nos résultats a mis en évidence les risques associés à la divulgation du chercheur et comment celle-ci pouvait mettre en péril aussi bien l'authenticité des messages que la pérennité de la communauté elle-même et son capital social. Ainsi, nos résultats nous ont permis de confirmer la posture de Langer et Beckman (2005) pour les sujets sensibles qui préconise que la non-divulgation du chercheur est la posture à adopter, quitte à ce que cette posture implique la non-validation des résultats par les membres. Dans ce cas, le chercheur privilégie l'accès à des données uniques qui sont indispensables à une réelle compréhension de l'individu.

L'utilisation de la netnographie n'est donc pas sans inconvénients. Cependant, son intérêt pour la recherche des communautés virtuelles en gestion et en sciences sociales est sans équivoque. Elle représente un outil pouvant améliorer la compréhension des individus sur le terrain du Web, dont l'importance ne cesse de croître.

Références

- Armstrong, A., & Hagel, J., III. (1996). The real value of On-Line communities. *Harvard Business Review*, 74(May-June), 134-141.
- Arnould, E. J., & Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography : interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 484-504.

- Bargh, J. A., McKenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 33-48.
- Beaven, Z., & Laws, C. (2007). "Never let me down again": Loyal customer attitudes towards ticket distribution channels for live music events : a netnographic exploration of the US leg of the Depeche Mode 2005–2006 World Tour. *Managing Leisure*, 12(2), 120-142.
- Belk, R. (2010). Sharing. *Journal of Consumer Research*, 36(5), 715-734.
- Belk, R. W. (2013). Extended self in a digital world. *Journal of Consumer Research*, 40(3), 477-500.
- Bertrandias, L., & Carricano, M. (2006). Le prix derrière l'écran : étude netnographique d'une communauté virtuelle professionnelle de Pricing managers. *Décisions marketing*, 41, 53-66.
- Brown, S., Kozinets, R. V., & Sherry Jr, J. F. (2003). Teaching old brands new tricks : retro branding and the revival of brand meaning. *Journal of Marketing*, 67(3), 19-33.
- Catterall, M., & Maclaran, P. (2002). Researching consumers in virtual worlds : a cyberspace odyssey. *Journal of Consumer Behaviour*, 1(3), 228-237.
- Cogan, J. C. (1999). Re-evaluating the weight-centered approach toward health. Dans J. Sobal, & D. Maurer (Éds), *Interpreting weight : the social management of fatness and thinness* (pp. 229-255). New York : Aldine de Gruyter.
- Coskuner-Balli, G., & Thompson, C. J. (2013). The status costs of subordinate cultural capital : at-home fathers' collective pursuit of cultural legitimacy through capitalizing consumption practices. *Journal of Consumer Research*, 40(1), 19-41.
- Cotte, J., & Latour, K. A. (2009). Blackjack in the kitchen : understanding online versus casino gambling. *Journal of Consumer Research*, 35(5), 742-758.
- Dholakia, N., & Zhang, D. (2004). Online qualitative research in the age of e-commerce : data sources and approaches. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 5(2). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/594/1289>
- Dukan, P. (2012). *Lettre ouverte au futur président de la République : mon grand projet citoyen pour la France*. Paris : Le Cherche Midi.

- Durif-Bruckert, C. (2007). *La nourriture et nous : corps imaginaire et normes sociales*. Paris : Armand Colin.
- Geertz, C. (1973). Thick description : toward an interpretive theory of culture. *Culture : Critical Concepts in Sociology, 1*, 173-196.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Piscataway, NJ : De Gruyter.
- Gould, S. J. (2008). An introspective genealogy of my introspective genealogy. *Marketing Theory, 8*(4), 407.
- Guérin, M. M. (2009). La netnographie : outil de prospective des métiers, une application aux nouveaux métiers du Web. *Management & avenir, 5*, 386-405.
- Hagel, J., & Armstrong, A. G. (1997). Net gain : expanding markets through virtual communities. *The McKinsey Quarterly, 1*, 140-153.
- Hamilton, K., & Hewer, P. (2010). Tribal mattering spaces : social-networking sites, celebrity affiliations, and tribal innovations. *Journal of Marketing Management, 26*(3-4), 271-289.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : principles in practice*. New York : Taylor & Francis.
- Hemetsberger, A., & Reinhardt, C. (2006). Learning and knowledge-building in open-source communities. *Management Learning, 37*(2), 187.
- Hewer, P., & Brownlie, D. (2007). Cultures of consumption of car aficionados : aesthetics and consumption communities. *International Journal of Sociology and Social Policy, 27*(3-4), 106-119.
- Hirschman, E. C. (1985). Humanistic inquiry in marketing research : philosophy, method, and criteria. *Journal of Marketing Research, 23*(3), 237-249.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Jensen Schau, H., & Gilly, M. C. (2003). We are what we post? Self-presentation in personal web space. *Journal of Consumer Research, 30*(3), 385-404.
- Kates, S. M. (2002). The protean quality of subcultural consumption : an ethnographic account of gay consumers. *Journal of Consumer Research, 29*(3), 383-399.
- Kozinets, R. V. (1997). "I want to believe" : a netnography of the X-philes' subculture of consumption. *Advances in Consumer Research, 24*(1), 470-475.

- Kozinets, R. V. (1999). E-tribalized marketing? The strategic implications of virtual communities of consumption. *European Management Journal*, 17(3), 252-264.
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen : using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61-72.
- Kozinets, R. V. (2006). Netnography 2.0. Dans R. W. Belk (Éd.), *Handbook of qualitative research methods in marketing* (pp. 129-142). Northampton, MA : Edward Elgar.
- Kozinets, R. V. (2009). *Netnography : doing ethnographic research online*. London : Sage.
- Kozinets, R. V., & Handelman, J. (1998). Ensouling consumption : a netnographic exploration of the meaning of boycotting behavior. *Advances in Consumer Research*, 25(1), 475-480.
- Kozinets, R. V., & Handelman, J. M. (2004). Adversaries of consumption : consumer movements, activism, and ideology. *Journal of Consumer Research*, 31(3), 691-704.
- Langer, R., & Beckman, S. C. (2005). Sensitive research topics : netnography revisited. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 8(2), 189-203.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Mathwick, C., Wiertz, C., & de Ruyter, K. (2008). Social capital production in a virtual P3 community. *Journal of Consumer Research*, 34(6), 832-849.
- Maulana, A. E., & Eckhardt, G. M. (2007). Just friends, good acquaintances or soul mates? An exploration of web site connectedness. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 10(3), 227-242.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Muniz, A. M., & O'Guinn, T. C. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, 27(4), 412-432.
- Nelson, M. R., & Otnes, C. C. (2005). Exploring cross-cultural ambivalence : a netnography of intercultural wedding message boards. *Journal of Business Research*, 58(1), 89-95.

- Nip, J. Y. (2004). The queer sisters and its electronic bulletin board. *Information, Communication & Society*, 7(1), 23-49.
- O'Reilly, N. J., Rahinel, R., Foster, M. K., & Patterson, M. (2007). Connecting in megaclasses: the netnographic advantage. *Journal of Marketing Education*, 29(1), 69.
- Paechter, C. (2013). Researching sensitive issues online : implications of a hybrid insider/outsider position in a retrospective ethnographic study. *Qualitative Research*, 13(1), 71-86.
- Porter, C. E. (2004). A typology of virtual communities : a multi-disciplinary foundation for future research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1). Repéré à <http://indiana.edu/vol10/issue1/porter.html>
- Poulain, J. P. (2002). *Sociologies de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community : homesteading on the electronic frontier*. New York : Harper Collins. Repéré à <http://www.rheingold.com/vc/book/>
- Rheingold, H. (1994). *The virtual community : finding connection in a computerised world*. London : Secker & Warburg.
- Sandlin, J. A. (2007). Netnography as a consumer education research tool. *International Journal of Consumer Studies*, 31(3), 288-294.
- Scaraboto, D., & Fischer, E. (2013). Frustrated fatshionistas : an institutional theory perspective on consumer quests for greater choice in mainstream markets. *Journal of Consumer Research*, 39(6), 1234-1257.
- Schau, H. J., Muñiz, A. M., & Arnould, E. J. (2009). How brand community practices create value. *Journal of Marketing*, 73(5), 30-51.
- Schouten, J. W., & McAlexander, J. H. (1995). Subcultures of consumption : an ethnography of the new bikers. *The Journal of Consumer Research*, 22(1), 43-61.
- Singer, J. B. (1996). Virtual anonymity : online accountability and the virtuous virtual journalist. *Journal of Mass Media Ethics*, 11(2), 95-106.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Thompson, C. J., Locander, W. B., & Pollio, H. R. (1989). Putting consumer experience back into consumer research : the philosophy and method of existential-phenomenology. *Journal of Consumer Research*, 16(2), 133.

- Tikkanen, H., Hietanen, J., Henttonen, T., & Rokka, J. (2009). Exploring virtual worlds : success factors in virtual world marketing. *Management Decision*, 47(8), 1357-1381.
- Wellman, B., & Gulia, M. (1999). Virtual communities as communities. Dans P. Kollock, & M. Smith (Éds), *Communities in cyberspace* (pp. 167-194). London : Routledge.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford : Basil Blackwell.

Nada Sayarh est doctorante au département des Hautes études commerciales de l'Université de Genève. Elle détient un MBA en Marketing de Binghamton University, NY, États-Unis. Précédemment elle a travaillé en tant que chef de marque au sein de compagnies multinationales telles que Procter and Gamble, Colgate Palmolive ainsi que Shell. Les questions reliées au surpoids, à la stigmatisation aux communautés à la communication virtuelle ainsi qu'au bien-être du consommateur sont au centre de ses intérêts de recherche.

Déambulation et cueillette dans le bois digital de YouTube : construction d'une approche spatiale et narrative de la recherche¹

Christèle Boulaire, Ph.D.

Université Laval

Guillaume Hervet, Ph.D.

École Supérieure de Commerce de Saint-Étienne

Raoul Graf, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

À travers une déconstruction et une analyse réflexive du « *making of* » d'une étude en comportement du consommateur qu'ils ont réalisée en sortant des sentiers battus, trois chercheurs exposent et justifient leur construction et leur usage d'une approche nouvelle de la recherche. Ils montrent comment, dans le contexte de cette approche métaphorique, spatiale et narrative de la recherche – résumée sous le vocable du « bois narratif digital » –, ils ont pu appréhender et comprendre les nouveaux objets de recherche complexes et mouvants apparus dans les nouveaux espaces du Web 2.0, et induire des implications managériales pertinentes.

Mots clés

CRÉATIVITÉ DU CHERCHEUR, CHERCHEUR-EXPLORATEUR, APPROCHE NARRATIVE DE LA RECHERCHE, APPROCHE SPATIALE DE LA RECHERCHE, BOIS NARRATIF DU WEB 2.0

Introduction

Les développements d'internet ont permis l'émergence de nombreux espaces virtuels dont YouTube, espace au cœur de cette étude, mais aussi le développement de réseaux sociaux ou encore de moteurs de recherche. De nouvelles pratiques s'y sont développées, notamment de production et de

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 252-274.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

consommation individuelle et collective d'objets nouveaux (vidéos, chansons, jeux), de même que de création et de partage de ces objets par les internautes, galvanisés par une culture participative (Jenkins, 2006) et les propriétés du Web 2.0. Ce sont aussi des pratiques nouvelles de déambulation dans ces espaces qui se sont installées. Lorsque ces nouveaux objets mouvants, complexes et interreliés deviennent des objets de recherche, comment peut-on comprendre leur nature et la dynamique entre eux dans le contexte (lui aussi nouveau) de leur production et de leur consommation? C'est par l'élaboration d'une nouvelle approche de recherche que nous avons décidé de répondre à cette question, nouvelle approche que nous allons exposer ci-dessous.

Pour ce faire, nous procéderons à une déconstruction et à une analyse réflexive d'une étude sortant des sentiers battus que nous avons menée (Boulaire, Hervet, & Graf, 2010). Cette étude s'intéressait aux vidéoclips créatifs sur YouTube, à la nature de leur montage et à la dynamique de leur création. Sur le plan managérial, nous cherchions à tirer des enseignements dans la relation à établir, à soutenir et à entretenir entre une organisation ou une de ses marques et ses consommateurs (Füller, Jawecki, & Mühlbacher, 2007; Kozinets, 1999). Le choix de YouTube offrait aussi un intérêt considérable en tant que nouveau média et canal de communication dans le cadre d'un marketing interactif à la page. Nous détaillerons et justifierons l'approche que nous avons construite, inspirée de la métaphore du bois narratif de Eco (1998). Nous ferons une présentation succincte de cette métaphore avant de montrer la manière dont nous l'avons revisitée, puis comment nous l'avons opérationnalisée dans YouTube dans le cadre de notre étude. Nous aborderons également nos motivations sous-jacentes à l'élaboration de notre approche. Nous présenterons ensuite brièvement les principaux résultats de notre recherche et les plus importantes implications managériales qui en ont découlé en mettant en évidence, *a posteriori*, leur rigueur et leur pertinence. Enfin, nous ferons état du profil du chercheur qui émerge de notre approche et conclurons en mentionnant aussi les limites de cette dernière. Mais tout d'abord, nous relaterons la naissance de cette approche, en commençant par rappeler le risque lié à l'innovation en recherche.

L'innovation en recherche, une entreprise risquée mais nécessaire

Même les méthodes plus récentes dans la discipline comme la netnographie (Kozinets, 2002), adaptation originale à internet de l'ethnographie (Thompson, Stern, & Arnould, 1998), peuvent ne pas suffire pour comprendre les nouveaux objets de recherche. De plus, elles peuvent ne pas s'avérer suffisamment efficaces pour communiquer le processus d'élaboration d'une compréhension de ces objets. Ce faisant, il faut alors oser changer de méthode, s'adapter et

créer une autre méthode associée à une vision quelque peu différente de la façon de produire et de communiquer de la connaissance utile. Le défi et le risque qui nous attendaient étaient importants car, comme le relève Jeffrey (2005), « nombre d'universitaires considèrent qu'une méthode d'investigation qui a fait ses preuves confère à une recherche son caractère scientifique » (Jeffrey, 2005, p. 145). D'ailleurs, s'inscrire dans la tradition rassure au point que l'on peut en oublier les postulats qui accompagnent l'usage d'une méthode. Nous partageons avec Jeffrey (2005) la croyance que « la maîtrise de moyens techniques, même très sophistiqués, ne conduit pas nécessairement le chercheur à mieux comprendre son objet d'étude » (Jeffrey, 2005, p. 146). Nous rajoutons que la maîtrise de techniques très élaborées, très formalisées, n'évite en rien la possibilité de faire une erreur de 3^e type, soit chercher à faire la lumière au mauvais endroit, sur le mauvais objet, sur le faux problème.

Afin de pouvoir éclairer pertinemment notre objet de recherche, nous avons établi un premier ensemble de constats, en nous immergeant dans l'univers du site YouTube. Cela nous a permis d'opter, comme nous le verrons, pour une approche avec une dimension narrative et une dimension spatiale, mais aussi une dimension duale. Il nous semblait en effet pertinent, comme nous l'expliquerons, d'établir un pont entre la production créatrice de vidéoclips et l'élaboration de connaissances scientifiques sur cette production.

Vers une approche duale narrative de la production créatrice de clips et de connaissances scientifiques

Dans nos constats figurait le fait que l'activité de divertissement en ligne de production-consommation de vidéoclips se solde par une multitude de « récits » offerts à la communauté de YouTube et consommés par cette même communauté. Ce sont ces « récits » dont nous, chercheurs, voulions récupérer et analyser un échantillon (*purposive sampling*), au sens de l'approche naturaliste (Lincoln & Guba, 1985), pour comprendre les différents types de montages créatifs qu'ils contiennent et arriver à une saturation des catégories, toujours au sens de l'approche naturaliste. Par sa dimension narrative, notre approche pouvait déjà s'inscrire, du moins en partie, dans le paradigme narratif développé par Shankar, Elliott et Goulding (2001). De plus, nous pouvions emprunter à la *Reader Response Theory* (McQuarrie & Mick, 1999; Mick & Buhl, 1992; Scott, 1994; Stern, 1993) la vision que l'interprétation d'un texte est le produit d'une rencontre entre ce texte et un lecteur, ce dernier ayant des compétences et des stratégies de lecture variées. Dans le cadre d'une expérience de lecture, c'est en fait un dialogue qui s'instaure entre un auteur et un lecteur, tous deux historiquement, culturellement et socialement situés,

motivés de diverses façons par cette rencontre et animés chacun d'une intention.

Nous devons cependant enrichir cette vision pour l'adapter à notre contexte d'étude. Ce faisant, nous avons abordé la production créatrice de clips vidéo sur YouTube comme s'apparentant à un discours « textuel » polysémique dont les auteurs étaient principalement les producteurs amateurs de ces clips. Nous avons noté que ce discours prolifique, en constante évolution, était accessible en continu au grand public grâce à internet. Dans le lectorat de ce texte, ou plutôt hypertexte, nous avons considéré que figuraient à nouveau ces producteurs amateurs qui se font inspirer par les créations des autres membres de la communauté d'innovation (Kozinets, Hemetsberger, & Schau, 2008). L'hypertexte de la production de vidéoclips sur YouTube pouvait ainsi résonner en chacun d'eux d'une manière différente et conduire chacun à une expérience et à une interprétation particulière de celui-ci, même si des conventions de lecture, soutenues notamment par les technologies d'étiquetage des clips et les indexations personnelles (folksonomies) (Gruber, 2007) en résultant, participent d'un socle commun ou consensuel d'éléments de « compréhension » des vidéoclips.

Pour nous chercheurs, également lecteurs de cet hypertexte, notre cadre conceptuel retenu devait servir de conventions communes préliminaires (grille d'interprétation commune préliminaire). Mais ces conventions seraient renégociables au fur et à mesure de notre compréhension du phénomène de la créativité à l'étude. De plus, nous devons également nous faire auteurs pour produire un « récit académique » (un article) à notre communauté scientifique. Nous devons nous servir de notre « lecture » de l'hypertexte et de notre expérience en résultant pour écrire ce récit, avec là encore des conventions, mais cette fois-ci d'écriture à respecter. Nous partageons donc un double statut de lecteur et d'auteur (Firat & Venkatesh, 1995), avec l'internaute non chercheur. C'est en ce sens que nous avons qualifié notre nouvelle approche d'approche narrative « duale ».

Vers une approche duale spatiale de la production créatrice de clips et de connaissances scientifiques

Nous avons fait un autre constat, à savoir que l'hypertexte produit et consommé de vidéoclips créatifs, fruit du discours polysémique des internautes-auteurs, constituait un espace « pratiqué » (de Certeau, 1980). Il nous semblait primordial de prendre en considération que c'est dans le cadre de nouvelles pratiques de déambulation dans ces nouveaux espaces que l'internaute dépose son « récit » (sa création d'un vidéoclip), le nomme et le catégorise, qu'il trouve un autre « récit » (un autre vidéoclip) dont il s'inspire

ou qu'il partage, ou encore qu'il « tombe » sur un « récit » qu'il « traite » (un vidéoclip qu'il visionne, écoute, regarde et visionne à nouveau éventuellement) pour se faire plaisir. C'est aussi dans le cadre de ces pratiques que l'adepte de ce genre de « récits », à la recherche d'un « récit » qui lui plaise, qui le surprenne agréablement ou qui lui serve de source d'inspiration ou d'émulation, s'invente divers parcours. Ces parcours peuvent se révéler plus ou moins longs et plus ou moins complexes selon son implication, le niveau de sa passion ou son intérêt pour le domaine. Pour le vérifier, nous avons mené des entretiens en profondeur auprès de dix utilisateurs actifs du site YouTube. Leurs portes d'entrée sur le site étaient multiples. L'une d'elles constituait en une simple utilisation du moteur de recherche de YouTube par lequel l'internaute tape le nom d'une chanson comme requête et regarde les résultats du haut de la page. Nos informateurs ont déclaré qu'ils n'hésitaient pas à faire confiance au site car les requêtes permettaient de trouver les résultats qui « tombaient tout seul ». Il ne leur restait plus alors qu'à analyser ce que le site leur suggérait comme chansons. Ils faisaient confiance à YouTube, comme l'illustre l'extrait suivant : « Ce qui est bien avec YouTube, c'est que tu tapes les premières lettres et tu sais. Des fois, je tape les deux premières lettres et si je vois quelque chose qui me plait, je clique dessus ». Dans ce nouveau type de consommation média, un désir de découverte anime néanmoins les internautes. À cet effet, l'une des pratiques courantes consiste à utiliser les vidéos suggérées par l'algorithme du site pour sélectionner la prochaine étape d'un parcours thématique : « souvent je me sers des vidéos similaires... quand je veux voir des vidéos sur le même thème ou sur le même artiste ». Précisons que l'algorithme de recherche de YouTube effectue un tri, à partir d'une requête, et propose en conséquence à l'utilisateur une liste des vidéos les plus « pertinentes », c'est-à-dire les vidéos dont les thèmes sont connexes à celui en cours de visionnage. Ces suggestions sont basées notamment sur les utilisations précédentes du site par l'internaute ainsi que sur les différents mots-clés et balises associés. Ce critère de pertinence est un critère sans cesse amélioré par YouTube et sa maison mère Google (Granka, 2010). L'internaute se crée ainsi des routines de cheminement dans YouTube. Le moteur de recherche associé au site facilite donc l'étiquetage, mais également le repérage des créations de vidéoclips par le biais de l'indexation personnelle.

Pour capter et comprendre non seulement les « récits » individuels (les montages vidéo réalisés), mais aussi le lien entre ces « récits » et l'évolution du discours textuel global, nous devons suivre, selon nous, un parcours similaire au producteur-consommateur de vidéoclips sur YouTube et ainsi déambuler dans l'espace de la même façon que lui. Nous devons recueillir un échantillon représentatif du sujet à l'étude et des « récits » impliqués et liés, comme du

discours textuel évolutif global. Mais pour bâtir un tel échantillon, il nous fallait déambuler « naturellement » en empruntant un échantillon de chemins pour nous conduire, de façon itérative, de « récit » en « récit » lié et nous permettre de comprendre la nature de ces liens. L'inspiration « naturaliste » de notre approche se traduisait aussi ainsi. En conséquence, une approche spatiale de la production créatrice de clips vidéo sur YouTube et de la production de connaissances s'y rapportant s'est imposée à nous. Notre approche narrative de la production créatrice de vidéoclips sur YouTube et de production de connaissances sur cette dernière devait donc s'enrichir d'une dimension spatiale. En fait, c'est cette dernière qui devait donner le ton, car parcourir un espace engendre un récit interne sur cet espace. En ce qui nous concerne, c'est par une déambulation dans l'espace YouTube que nous devons être en mesure de produire le récit externe académique, tout en étant conscients que ce qui nourrirait ce récit dépendrait d'abord et avant tout de ce qui aurait été déposé par les auteurs des vidéoclips créatifs. Ce faisant, si nous partagions la vision d'une coproduction du texte académique (Shankar et al., 2001) et d'une égalité de statut (Firat & Venkatesh, 1995), en fait d'un double statut d'auteur-lecteur, comme précisé auparavant, nous voulions aussi exprimer et opérationnaliser cette égalité de statut par notre choix de pratiques similaires de déambulation dans l'espace YouTube.

Comment traduire, affiner et communiquer notre approche? C'est alors qu'une métaphore nous est apparue tout à fait pertinente, soit la métaphore du bois narratif présentée par Eco (1998), mais revisitée pour la circonstance. Après avoir rappelé l'intérêt général de l'usage d'une métaphore, nous décrirons celle du bois narratif puis l'adaptation que nous en avons faite pour notre contexte.

Une métaphore qui s'impose

D'un point de vue générique, la pertinence d'une approche métaphorique dans un processus de production de connaissances et d'écriture d'article académique peut être abordée par le biais de son pouvoir et de son efficacité. L'approche métaphorique constitue pour plusieurs l'essence de la démarche scientifique (Lakoff & Johnson, 1980; Spiggle, 1994). Elle peut être envisagée comme faisant partie des approches narratives présentées par Shankar, Elliott et Goulding (2001). Elle possède un pouvoir d'évocation, une richesse dans le schéma cognitif (Neisser, 1976) suggéré. La métaphore en tant que « signe iconique » invite à l'interprétation et permet d'accéder ainsi à une compréhension du domaine inconnu ou à revisiter par l'expérience dans le domaine source (Peirce, 1978). Des images conceptuelles, mais aussi sensorielles, sont donc convoquées et évoquées (Boulaire, 2004; Zaltman,

1996). Dans une métaphore, c'est tout un schéma cognitif qui peut être activé, un ensemble d'images représentées, une expérience inconnue qui peut quand même faire résonance, être accessible. Une forme de « fusion des horizons » (Gadamer, 1976) peut être opérée. La métaphore est aussi sociale et le succès d'une métaphore bien choisie peut se traduire par une communauté qui l'adopte, l'emploie, la diffuse, comme toute innovation.

Dans la recherche menée, nous avons choisi de pousser plus loin la métaphore du bois narratif élaborée par Eco (1998) : un hommage à ses travaux et une façon de garder vive cette métaphore en la détournant, en la revisitant. Notre usage de la métaphore du bois narratif a en fait été inspiré par les travaux d'auteurs qui y ont déjà eu recours (Boulaire & Cova, 2009). Cet usage se voulait multiple : capter et communiquer le fruit de la production-consommation de vidéoclips créatifs dans YouTube par les membres de la communauté, soit les multiples « récits » individuels et le discours global évolutif en résultant, de même que rendre compte, de façon imagée, de la déambulation de ces membres dans cet espace narratif. Il s'agissait aussi de communiquer, toujours de façon imagée, le chemin à prendre et pris en tant que chercheurs pour élaborer de la connaissance et, ce faisant, valider l'intérêt et la portée de la métaphore retenue en tant qu'approche et méthode de recherche, de même que son potentiel pédagogique. Rappelons maintenant en quoi consiste la vision métaphorique du bois narratif proposée par Eco (1998).

La métaphore du bois narratif présentée par Eco

Avec la métaphore du bois narratif, Eco (1998) nous offre une représentation de la démarche du lecteur et de la lecture du livre de fiction. Il fournit une façon d'envisager le rapport du lecteur au texte, mais aussi le chemin qu'il se trace dans celui-ci par des choix de déambulation. Il donne une représentation des textes narratifs en nous invitant à une promenade au cœur de la sémiotique. Il met en images les multiples chemins d'interprétation qui peuvent être tracés dans le bois de signes que constitue un texte narratif ainsi que les multiples mondes possibles générés par les inférences que les lecteurs construisent en se déplaçant dans le texte, dans une œuvre « ouverte » (Eco, 1965). Il transmet aussi l'effort à consentir, tant par l'auteur d'un texte que par son lecteur, ainsi que les stratégies à adopter par l'un et l'autre dans l'exercice de l'écriture et de la lecture. Ces exercices sont présentés comme des défis, des paris. Il campe un lecteur réel empirique, situé dans un contexte de lecture qui lui est propre, personnel, avec une « encyclopédie » pour bagage, une encyclopédie qu'il a développée au fil de ses expériences, dont ses expériences de lecture antérieures. L'auteur réel a aussi son contexte (d'écriture), son propre bagage, sa propre encyclopédie. Il doit choisir les stratégies textuelles appropriées pour

aider chaque lecteur réel à cheminer dans le bois, à actualiser le texte, à exploiter la part adéquate de son encyclopédie et à imaginer les caractéristiques qu'il attend du lecteur modèle et celles de l'auteur modèle. Il doit ainsi travailler le texte de façon à ce qu'il contienne de quoi construire ce lecteur modèle. En fait, il existe deux types de lecteurs et deux niveaux d'effort associés. Le premier type de lecteur aborde un texte en se contentant de noter les faits et en se précipitant pour voir comment il finit. Le second type de lecteur cherche à imaginer l'auteur derrière le texte, ses intentions, ses attentes vis-à-vis du lecteur modèle, sa stratégie de narration. Il essaie de comprendre comment les faits sont narrés et comment ils ont été amenés, « ficelés », au moyen d'une enquête plus approfondie, d'hypothèses formulées et de mondes possibles actualisés ou rejetés, suivant que le texte peut appuyer, vérifier ou encore contredire sa rationalisation des événements narratifs. Le lecteur de premier type est invité à intensifier ses efforts. Il est également convié à enrichir sa représentation du lecteur modèle.

Détournement et adaptation de la métaphore du bois narratif

La métaphore du bois narratif développée par Eco (1998) permet d'aborder la façon de cheminer dans un livre de fiction. Celui-ci constitue un texte linéaire fini avec des chapitres qui assurent une progression et une fin. Dans le détournement de la métaphore aux fins de notre étude dans YouTube, le bois narratif permet de capter l'évolution du genre du texte à la suite des développements technologiques sur internet et de leur appropriation par les internautes, mais aussi d'imager les pratiques de déambulation qui y ont cours. Le texte fini est devenu hypertexte, non fini, une structure réticulaire dessinée par les hyperliens que l'on peut enchaîner les uns aux autres par le biais des clics, comme on peut enchaîner la prise d'un chemin avec un autre dans un bois. Le bois narratif évoque aussi l'espace narratif du Web 2.0 participatif et imaginatif qui croit et évolue en fonction des multiples auteurs et lecteurs qui le fréquentent, en prennent soin et le développent dans diverses directions. En résumé, le bois narratif digital est une représentation du texte réticulaire, collectif, ouvert, produit et consommé, tout comme la représentation imagée des parcours possibles, infinis, dans l'espace évolutif qu'il constitue.

Le bois narratif présente des frontières évolutives, mais aussi floues, mouvantes. En effet, de multiples bois narratifs sont dessinés, redessinés et instanciés par des requêtes lancées dans des moteurs de recherche par un internaute ou un chercheur intéressé par cette production-consommation et le phénomène de créativité sur YouTube. Le lecteur-internaute comme le chercheur composent d'ailleurs avec plus ou moins de dextérité et de compétences avec les stratégies des moteurs de recherche. Il est à noter que,

par son « récit académique » accessible sur internet, le chercheur participe lui aussi à la construction d'un autre genre de bois narratif. La métaphore du bois narratif détournée et adaptée pour le Web 2.0 invite à affiner encore la vision du rapport au texte, comme appréhendé par la *Reader Response Theory* (McQuarrie & Mick, 1999; Mick & Buhl, 1992; Scott, 1994; Stern, 1993). Dans le cadre du bois narratif revisité pour notre étude dans YouTube, chaque « récit » peut tout d'abord être considéré comme celui d'un auteur unique, celui de chaque auteur de vidéoclip créatif ou de chaque auteur-chercheur travaillant sur le sujet. Une rencontre s'effectue entre des stratégies plus ou moins élaborées de l'auteur et du « lecteur », autrement dit du créateur et de son public, autant d'un vidéoclip que d'un article académique sur le sujet. En ce qui concerne le chercheur, il a une image du chercheur-auteur modèle comme du chercheur-lecteur modèle que nous avons traduite plus loin, dans le profil émergent du chercheur associé à notre approche. Mais le « récit » est aussi collectif (les multiples vidéoclips créatifs, comme les potentiels multiples articles académiques sur le sujet). Le « récit » de chaque auteur, parce qu'il s'inscrit dans une œuvre collective, peut donc aussi être « lu » dans le cadre d'un rapport à un hypertexte plus large auquel il appartient. Il peut également être créé dans le cadre d'un récit collectif. Le bois narratif digital devient ainsi une représentation des multiples rencontres de stratégies entre de multiples auteurs et de multiples lecteurs qui, en plus, échangent constamment leur rôle. Le bois narratif numérique met également en image un lieu de croisements : de chemins, d'auteurs, de mobiles et d'intentions, d'histoires, celles des auteurs et des objets (de recherche ou non), et de communautés (de recherche ou non).

La métaphore du bois narratif revisitée est aussi l'expression d'un mécanisme d'articulation et d'arrimage entre la nouveauté de l'objet de recherche à comprendre dans un contexte, lui aussi nouveau, et le connu, à savoir un bois et la déambulation dans un bois, à un premier niveau, et un bois « narratif » (Eco, 1998) à un second niveau. Cette métaphore faisait partie du bagage conceptuel d'un des chercheurs. Le transfert suggéré par la métaphore entre les deux domaines distincts retenus comme source et cible permet de communiquer notre vision de la recherche spatiale et narrative duale. Elle évoque et aide à convoquer, entre autres, des images du parcours et de l'attitude du chercheur, de son expérience dans un bois, un bois narratif. Outre par le biais des images, le transfert suggéré par raisonnement analogique transmet, balise et symbolise également le parcours de construction de sens effectué par le chercheur. À cet effet, la métaphore du bois narratif se veut aussi une manière d'opérationnaliser et de communiquer un mécanisme d'articulation et d'arrimage entre le bagage conceptuel initial d'un chercheur et

une expérience ainsi qu'un savoir construit par un itinéraire, associé à un parcours de sens, avec une traçabilité à mettre en évidence.

L'approche du bois narratif appliquée à YouTube

Dans le cadre de l'étude que nous déconstruisons et dans le but de fournir à la communauté scientifique un « récit académique » de la production créatrice de clips vidéo sur YouTube, nous avons déambulé, pendant de longs mois et par écran numérique interposé, dans ce que nous nous représentions comme un bois narratif lié aux vidéoclips d'une chanson. Nous considérons être habilités mais aussi contraints dans notre cheminement par notre bagage cognitif antérieur et le cadre conceptuel préliminaire que nous avons retenu. Nous étions conscients d'être guidés mais aussi limités par nos choix paradigmatiques (Encadré 1), notre problématique, ainsi que par les caractéristiques des technologies liées à internet et à YouTube.

Tout au long du chemin que nous avons emprunté, nous avons tenté de comprendre le phénomène de la créativité au sein de la communauté d'innovation étudiée, en adoptant une logique de découverte (Bergadaà & Nyeck, 1992). Nous étions donc sensibles aux thèmes émergents et aux micro-événements, aux péripéties rencontrées. Nous nous sommes arrêtés de multiples fois en chemin pour déconstruire les montages créatifs des internautes en matière de vidéoclips pour les identifier, les nommer et en détisser les « récits » individuels pour ensuite mieux les retisser dans une histoire collective de la créativité collective.

Devant la multitude de vidéos disponibles, nous avons dû effectuer un zoom plus précis dans YouTube pour nous restreindre aux vidéoclips créés autour d'une chanson phare. Pour choisir celle-ci, en phase avec le caractère dual de notre approche, nous avons profité du fait que l'un des chercheurs, en tant qu'adepte assidu de YouTube depuis plus de 3 ans, en était devenu un consommateur-expert. Nous avons ainsi pu opérationnaliser divers critères de choix de la chanson dont le succès remporté par celle-ci et celui remporté par un clip lié à la chanson. Inspirés par Kozinets (2002), nous avons également retenu un critère d'effervescence « absolue » provoquée par la chanson et reflétée par le nombre de versions créatives de clips vidéo et de commentaires autour de celle-ci. Nous y avons ajouté un critère d'effervescence « relative », en lien avec le nombre relatif de versions créées, mais aussi avec la variété et la diversité apparente dans celles-ci. En ce qui a trait au visionnage de contenu, l'exhaustivité ne peut évidemment pas être atteinte par le chercheur sur un tel

Position ontologique

De multiples réalités locales sont construites par les internautes, chercheurs et non chercheurs, au fil de leurs (choix de) déambulations dans les nouveaux espaces, les « bois narratifs digitaux ».

- Construction **individuelle** de la réalité car dépendante du bagage conceptuel et expérientiel de chaque internaute, de ses ressources, de ses compétences, de ses différentes stratégies d'appropriation de ces espaces, de ses stratégies de lecture des récits rencontrés en chemin, de l'expérience qu'il en a et qu'il y vit et de ses intentions.
- Construction de la réalité **par déambulation** (dans un bois narratif), par cueillette ou dépôt d'objets (de « récits ») en chemin et par leur interprétation.
- Construction également **sociale** de la réalité exprimée au travers d'axes d'interprétation communs suivis par les internautes et reflétés par les indexations personnelles, l'étiquetage ou encore les commentaires rencontrés au cours d'une promenade dans le bois, comme au travers des liens divers entre les récits. Dans cette veine, le récit du chercheur s'inscrit dans une logique de coproduction, cocréation et est implicitement redevable aux internautes et à la richesse de leurs récits offerts à la communauté.

Position épistémologique

Les images suscitées par la métaphore du bois narratif guident le chercheur dans son comportement. Dans le rapport qu'il établit avec son objet de recherche pour le comprendre et produire des connaissances à son propos, le chercheur-explorateur-lecteur-auteur part à sa découverte, en adoptant une logique du même nom, en tablant sur la sérendipité, désireux de se faire surprendre, au détour d'un chemin, par un « récit » ainsi rencontré. Il effectue une promenade, en partie guidé, contraint et habilité par les algorithmes propres à ces nouveaux espaces. Au fil de ses choix de déambulation dans un bois narratif, il élabore du sens, construit une interprétation des « récits » sur lesquels il tombe, s'autorisant les détours mais aussi les retours en arrière dans le bois, tout comme les détours et retours en arrière sur son interprétation. La sélection d'un bois narratif dans un type d'espace détermine la nature du contenant des « récits » cueillis. Le long de son parcours de connaissance individualisé ainsi réalisé, il compose aussi, en tant qu'auteur académique, une narration des récits rencontrés, créés et déposés par les internautes, se pliant aux conventions d'écriture de sa communauté académique et du journal de publications visé.

Position méthodologique

La méthode proposée est liée à une immersion prolongée du chercheur dans ces nouveaux espaces, imagés par les bois narratifs digitaux. Au gré de ses déambulations dans ces bois, le chercheur accumule des exemples de récits mais aussi de chemins, construisant un double échantillon représentatif du sujet à l'étude (*purposive sampling*). Au-delà de l'interprétation qu'il élabore petit à petit, par comparaison systématique de la nature des récits rencontrés, le chercheur repère et marque les chemins qu'il a empruntés. Il garde donc trace de son parcours. L'analyse des parcours réalisés lui permet de mieux comprendre et de mieux capter l'évolution d'un bois narratif (de l'hypertexte et de sa structure réticulaire). Des indices simples des deux formes d'échantillons (de récits et de chemins entre ces récits) sont la liste des liens hypertexte par lesquels tout internaute, chercheur ou non, peut retrouver les récits digitaux cueillis en chemin et l'historique des visites des liens. Ce dernier offre à chacun une vision chronologique de son cheminement, permettant de reconstruire son parcours, comme celui réalisé par d'autres internautes, et de le communiquer.

Encadré 1. Fondements paradigmatiques du bois narratif digital.

site. Il s'agissait alors pour nous de nous assurer d'une grande variance dans l'expression de la créativité, décelable lors de la recherche d'un clip vidéo musical sur YouTube et du visionnage des versions connexes au clip, proposées par les technologies utilisées par le site. Sur la base de ces critères, c'est la chanson intitulée *Harder, better, faster, stronger*, du groupe de musique électronique français Daft Punk, que notre chercheur expert-consommateur nous a suggérée. Pour accéder au bois narratif associé aux vidéoclips créatifs en lien avec cette chanson, nous avons effectué plusieurs types de requêtes sur le moteur de recherche de YouTube et cliqué sur les vidéos suggérées par l'algorithme du site, comme tout autre internaute fréquentant YouTube. Il est à noter que, selon la requête entrée dans le moteur de recherche, le nombre de résultats retournés par le site YouTube variait entre moins de 5 000 et 65 000 vidéos, ce qui traduit le flou des contours du bois narratif global qui nous intéressait et l'importance de ce bois. Nous avons reproduit et exploité la grande majorité des pratiques de recherche utilisées par les consommateurs. Ce qui a porté ses fruits. Cependant, nous avons affiné nos requêtes en jouant avec les booléens (ou, et, « + », « - »), en recherchant des expressions entre guillemets (pour lancer une recherche des termes exacts), en explorant des pages de résultats, ainsi qu'en utilisant des filtres (comme les vidéos les plus vues, les plus pertinentes, etc.). L'usage de ces outils s'est

révélé très performant. Ainsi, des stratégies de recherche liées en partie à une bonne connaissance de YouTube et à la maîtrise de ses outils nous ont offert la possibilité d'accéder à nombre de sous-bois narratifs, chacun d'eux étant associé à une communauté d'innovation et à un jeu de création différent, en regard de la vidéo originale.

Au cours de notre déambulation dans le bois narratif d'intérêt, chacun de nous a élaboré du sens et de la compréhension du phénomène de créativité en suivant un processus cognitif itératif spiroïdal d'allers-retours entre chaque clip individuel et sa compréhension globale du phénomène, puis entre les différents clips retenus, en appliquant alors un processus de comparaison constante des formes de créativité identifiées dans ceux-ci (Glaser & Strauss, 1967). Nous avons aussi régulièrement échangé entre nous, pour partager et discuter de points de vue et élaborer une conceptualisation intersubjective de plus en plus poussée. Nous avons poursuivi notre cheminement dans le bois narratif (avec arrêts pour visionner des vidéos supplémentaires) et notre cheminement cognitif associé jusqu'à arriver à une saturation des types de montages créatifs répertoriés. Nous avons de plus cherché à comprendre la dynamique de la créativité entre les producteurs amateurs en situant chaque clip visionné par rapport aux autres déjà examinés selon leur lien de parenté, puis en capturant l'ensemble des liens entre les vidéos dans une vision holistique du phénomène de créativité collective. La date de diffusion des clips s'est avérée utile pour cette partie de l'étude. Les profils des utilisateurs qui sont automatiquement créés par YouTube sous la forme d'une chaîne personnelle lors de l'inscription de ces derniers et constamment mis à jour quand un utilisateur commente un vidéo ou en diffuse un nouveau nous ont permis, eux aussi, de mieux comprendre le lien de parenté entre les différentes créations.

Nos principaux résultats de recherche

Notre déambulation dans l'univers de la chanson à l'étude sur YouTube et les divers chemins suivis nous ont permis de construire toute une arborescence de versions créatives à partir du vidéoclip initial (Figure 1), de même qu'une chronologie d'apparition de diverses versions, faisant ainsi état de diverses formes de créativités individuelles et collectives, comme des chaînages dans la création et dans le temps. Nous avons pu identifier une effervescence créative autour de la mise en scène des clips en tant que fond (laissant place à la chanson comme objet principal), mais aussi en tant que figure du vidéoclip (c'est-à-dire devenant son élément principal), observant même parfois sa conversion en un nouvel objet initial de jeu de créativité en raison de sa

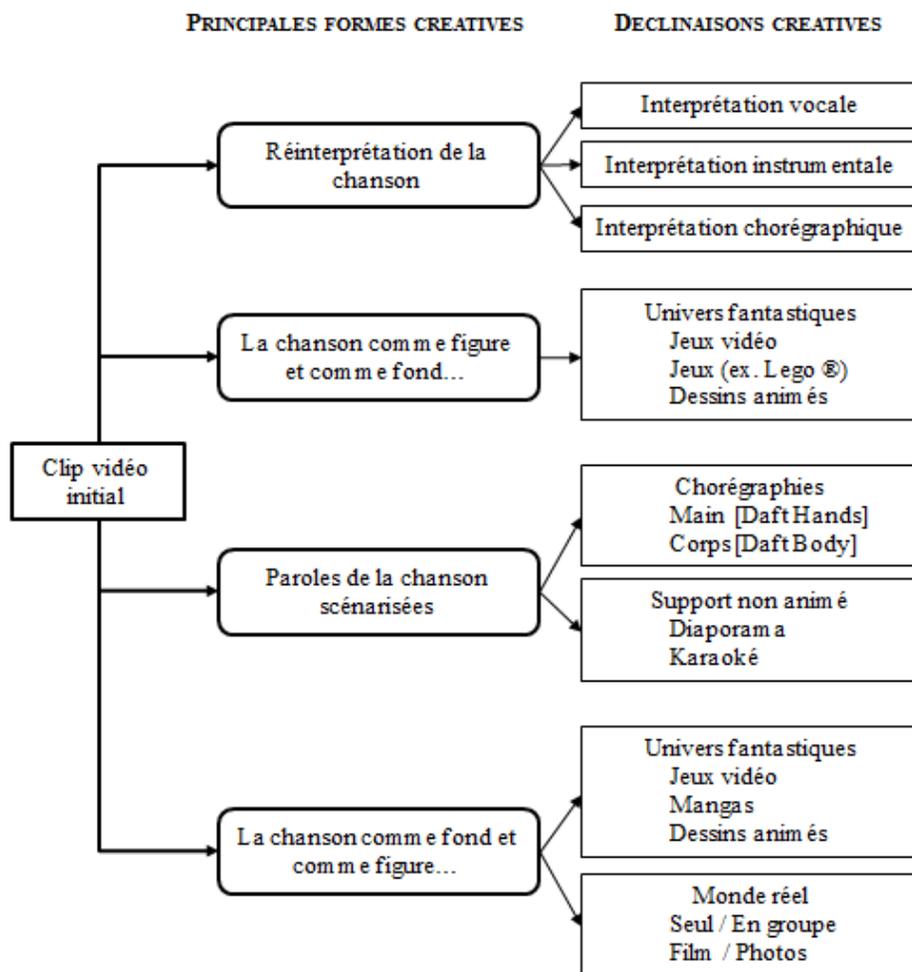


Figure 1. Extrait de l'arborescence des montages créatifs identifiés par Boulaire, Hervet et Graf (2010).

popularité (par exemple une chorégraphie des mains associée à la chanson). Au fil de notre déambulation, nous avons été interpellés par des collages sémantiques (adaptation originale du titre du groupe ou de la chanson) et non sémantiques (se traduisant par l'utilisation d'images venant d'un autre univers, comme les mangas, en remplacement des images du clip officiel). Nous avons pu noter l'implication des internautes dans leur création, au travers de réinterprétations de la chanson (ex. au piano, à la guitare...) ou de

détournements consistant en un montage vidéo synchronisant la mélodie de la chanson avec des images venant d'univers variés.

Nous avons pu ainsi capter la richesse et la diversité de la créativité individuelle et collective par rapport à l'exemple retenu. Au total, plus de 75 vidéoclips nous ont fait « signe » par leurs caractéristiques créatives. Nous avons pu être témoins et faire l'expérience de dynamiques collectives telles que la multiplication des versions portée par la même « veine » créative, que cela soit par similarité (ex. version de la chanson au piano effectuée par plusieurs internautes), par diversification (ex. passage du piano à la guitare) ou par ornementation. En nous attardant dans YouTube et en prenant des chemins de traverse, en visionnant des vidéoclips créatifs sur ces chemins, nous avons été à même de capter mais aussi de vivre des croisements de jeux créatifs, dans et hors la communauté d'innovation d'un jeu créatif initial. Ces formes créatives se soldent en de multiples espaces dans lesquels chaque internaute peut s'exprimer en fonction de ses envies, de ses passions ou de l'intérêt qu'il porte à ces espaces. Chacun de ces espaces possède ses règles du jeu et ses codes. La transgression de ceux-ci se solde par un nouveau jeu créatif. De nouveau jeu en nouveau jeu, un chaînage créatif collectif prend forme, un bois narratif se dessine et s'étend, qui est et sera instancié et fréquenté par les mêmes ou d'autres internautes.

Nos implications managériales induites et leur pertinence a posteriori

Parmi nos implications managériales, nous proposons que les marques et leur organisation offrent des espaces créatifs à leurs clients actuels et potentiels et facilitent la mise en scène d'histoires collectivement construites. Dans la réalité, de telles démarches foisonnent maintenant sur le Web. Un premier exemple concerne la marque de téléphonie T-Mobile, au Royaume-Uni, qui multiplie les initiatives de ce type, correspondant à différents « jeux » initiés par la marque. Elle demande à ses membres de s'exprimer sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, YouTube, Instagram), en présentant des vidéos ou des photos originales les mettant en scène. Un exemple récent (janvier 2013) a consisté à demander aux membres de publier des photos originales car il neigeait. Quelques heures seulement après avoir déposé son message sur Facebook, la marque a diffusé un premier album contenant plus de 220 photos. Celui-ci a été enrichi dans les jours suivants par de nouvelles images prises par les membres. Cet exemple simple reflète un nouveau type de relation entre la marque et ses membres qui n'hésitent pas à commenter les créations produites. Des jeux créatifs mondialement reconnus ont été amorcés au cours des derniers mois. Pensons par exemple à la chanson *Gangnam style* du Sud-Coréen Psy, vue plus d'un milliard de fois, dont l'interprétation et la « chorégraphie » ont

fait l'objet de multiples reprises. À l'heure actuelle, un phénomène similaire se produit autour de la chanson *Harlem Shake* qui a généré de nombreuses imitations, diversifications et ornements en un temps record.

Le bois narratif digital et le profil du chercheur

Le chercheur-explorateur, lecteur et auteur

La métaphore du bois narratif détournée et adaptée pour le Web 2.0 invite à repenser la figure du chercheur. Le chercheur devient explorateur, mais aussi lecteur et également auteur : auteur de son parcours dans cet espace, du sens qu'il lui donne, de son expérience en résultant et du récit académique qui en émerge. Le chercheur-explorateur qui pénètre dans un bois narratif a développé au préalable une attitude par rapport à la constitution des connaissances et des capacités. Parmi ces dernières figurent la sensibilité intellectuelle et la souplesse de pensée du chercheur itinérant (Jeffrey, 2005) que nous complétons par une sensibilité et une ouverture à l'expérience globale qu'il vit en pratiquant l'espace du bois narratif et aux microrécits internes liés, « éveillés » ou « réveillés » par le chemin qu'il décide de prendre. Tous ceux-ci deviennent sources de renseignements utiles à la compréhension du chercheur, à sa conceptualisation et à sa construction de sens. Sa pratique sensible du bois narratif fait que sa compréhension et sa conceptualisation d'un phénomène sont non seulement évolutives, mais aussi enracinées dans l'expérience, dans le terrain tel que vécu par lui et pas seulement dans les « faits », comme le prône la théorie ancrée (*Grounded theory*) (Glaser, 1978). Ses récits interne et externe (ce dernier écrit pour sa communauté académique) sont donc de multiples fois ajustés et réajustés car ils sont construits au fil de son parcours. Ces récits évolutifs constituent un mode de structuration de sa pensée, d'élaboration de sens, un moyen de convocation et d'évocation des expériences les plus pertinentes à la compréhension de l'objet de sa recherche et un mode de structuration de son expérience globale dans cet espace, en regard du défi qu'il s'est lancé, soit de répondre à sa problématique de recherche.

Le chercheur-explorateur table sur la sérendipité. En sociologie des sciences, où le terme a été conceptualisé par Merton (1965, p. 47), la *sérendipité* est : « la découverte par chance ou sagacité de résultats que l'on ne cherchait pas ». L'intérêt de la notion de sérendipité n'a d'ailleurs pas échappé à des chercheurs issus de divers domaines qui ont continué à développer, à la suite de Merton (1965), un bois narratif digital sur ce concept (Graebner, 2004; Kickmeier-Rust & Albert, 2009). Faisant écho à ce que nous avons dit précédemment, il en résulte, ne serait-ce que sur ce sujet, un croisement de chercheurs-explorateurs, un croisement de mobiles de ces chercheurs, un croisement de leur histoire, en tant que sujets situés, mais aussi un croisement

de bois narratifs qui conduit à un enrichissement global des connaissances. Le chercheur-explorateur se place dans un état d'esprit qui le prédispose à se faire dérouter, qui est même en recherche de cette situation, qu'il « provoque » alors, favorise donc, dans sa quête de sens. Il accepte et recherche même le chaos mental et la déstabilisation temporaire, sans se bloquer, pour que s'y dessine ensuite progressivement, par décantation, une conceptualisation plus poussée, plus riche de la précieuse et heureuse découverte, liée au processus d'abduction de Peirce (1978). Ce faisant, le chercheur-explorateur a développé également des capacités de raisonnement logique et de conceptualisation particulières de façon à pouvoir construire un cadre théorique toujours plus puissant pour intégrer dans un tout cohérent les éléments surprenants et tout ce qu'il avait au préalable élaboré et qui l'avait conduit à donner un premier sens au parcours déjà accompli. Dans ses apprentissages figurent la pratique de l'inférence abductive qui, pour Peirce (1978), constitue le seul processus de raisonnement capable d'introduire de véritables découvertes. Par cette pratique, le chercheur explore des possibles. Il peut être conduit à des pistes de réponses nouvelles à ses questionnements, comme à des questionnements nouveaux. En fait, tout comme le chercheur itinérant de Jeffrey (2005), le chercheur-explorateur chemine dans une forêt de questions, une question en entraînant une autre. Ses heureuses découvertes peuvent faire suite à une « enquête » de sens approfondie, nourrie des signes qui l'ont interpellé sur son parcours, qui lui ont « fait signe » parce qu'il voulait avancer plus profondément, d'interprétant en interprétant, dans sa compréhension de l'objet à l'étude.

Le chercheur-explorateur élabore son chemin au fur et à mesure de sa progression dans le bois narratif dans lequel il s'est aventuré et de sa compréhension de celui-ci, s'autorisant le clic spontané, à la suite d'un signe qui l'interpelle. Il s'autorise à prendre des chemins de traverse, à revenir en arrière, à prendre le risque de se perdre dans ce bois narratif pour mieux capter le phénomène qui l'intéresse, à l'instar du lecteur de second type décrit par Eco (1998). Il accepte de prendre son temps, même si les standards d'évaluation des chercheurs sur leurs productions académiques valorisant le nombre d'articles produits ne l'encouragent pas en ce sens. Il rejoint à nouveau ainsi la figure du chercheur itinérant développée par Jeffrey (2005), en élaborant son savoir « au cours d'un itinéraire », c'est-à-dire d'une démarche qui tolère la lenteur, un haut niveau d'imprévisibilité, et même quelques frivolités (Jeffrey, 2005, p. 147). Comme le rappelle Jeffrey (2005), « le chercheur prométhéen accorde davantage d'importance aux résultats obtenus qu'à la démarche entreprise. Son chemin est établi à l'avance et les obstacles qui parsèment sa route lui apparaissent comme des empêchements de se rendre à destination » (Jeffrey, 2005, p. 147), ajoutons et précisons : « promptement à destination ». Pour le

chercheur-explorateur, il n'y a pas d'obstacles, mais des péripéties sur son chemin qui sont autant d'opportunités de se questionner et d'aller plus loin dans la compréhension de son objet.

Le chercheur-explorateur n'est pas sans bagage conceptuel (sans « encyclopédie », si l'on se réfère à la métaphore d'Eco, 1998). Ses questions de recherche, son cadre conceptuel préliminaire, etc., orientent son parcours. Cependant, plus il tient à son bagage, plus il lui sera difficile de prendre et d'oser prendre de longs sentiers non balisés ou trop différents de ce qu'il connaît ou de ce qui est connu par sa communauté. Mais il peut aussi s'autoriser à poser temporairement son bagage, à le changer, du moins à le modifier, en cours de chemin, pour rendre son contenu plus adapté. Il s'agit pour lui, dans sa quête de sens, de développer une stratégie d'appréhension des interférences entre la nouveauté (l'originalité) et le connu et reconnu (la tradition). Ces deux derniers peuvent parfois endormir la pensée (comme dans l'exemple de « l'oubli » de postulats associés à une méthode, sous prétexte qu'elle est populaire) et figer quelque peu le récit (comme dans l'exemple des études sur les traits de personnalité en marketing où de très nombreuses études ont été faites pour décliner la notion à une multitude d'objets et de contexte : marques, magasins, pays, etc.). L'originalité, elle, propulse l'esprit et dynamise le récit, qu'ils soient scientifiques ou non, mais peut permettre, aussi et surtout, de répondre plus adéquatement à une problématique.

Le chercheur créatif

La créativité résulte à la fois de facteurs personnels comme la motivation et la personnalité de l'individu (Prabhu, Sutton, & Sauser, 2008), mais aussi de facteurs environnementaux, tels que la collaboration (Bullinger, Auernhammer, & Gomeringer, 2004) ou le travail intergroupes au sein d'une entreprise (West, 2002). Avec internet et les technologies du Web 2.0, la créativité peut s'exercer maintenant au sein de groupes de taille considérable. En tant que chercheur, vouloir faire preuve de créativité implique non seulement de s'autoriser certaines opérations mentales mais aussi de chercher à développer celles-ci. C'est également prendre des risques, comme nous l'avons abordé précédemment. Comme l'expose Berlyne (1960), pas assez de nouveauté perçue ennuie et, ajoutons, en recherche, se solde par une contribution marginale jugée non significative. Trop de nouveauté fait peur, dérange, angoisse (Berlyne, 1960) et, complétons, en recherche, se solde par des peurs diverses qui peuvent être fondées et argumentées, en regard des critères de scientificité élaborés au cœur d'un paradigme, mais qui peuvent également relevées du caractère social de la recherche, de zones de pouvoir à préserver et perçues comme menacées par la nouveauté. Lorsque débouchant sur un apport

vraiment très innovant, que l'on peut qualifier d'innovation discontinue (Robertson, 1971) et qui bouleverse donc les façons de penser et de faire, les résistances à une telle innovation peuvent être fortes. La créativité côtoie l'imagination et se fonde en elle avec l'imagination créative. Faire preuve d'imagination, en tant que chercheur, c'est se donner de l'espace pour penser, concevoir, comprendre, à l'inverse donc du chercheur qui pratique l'esprit de fermeture par une formalisation la plus poussée possible (Grize, 1982). C'est donc également en ce sens que la métaphore du bois narratif se veut pertinente.

Conclusion

Au cours d'une étude que nous avons menée, nous avons élaboré une nouvelle approche : celle du « bois narratif digital ». Cette approche métaphorique, mais aussi spatiale, narrative et duale de la recherche, nous a permis de saisir et de comprendre de nouveaux objets mouvants, complexes, produits et consommés dans les nouveaux espaces du Web 2.0 et de communiquer, de façon imagée, la démarche suivie. Cette approche ne prétend pas être une panacée applicable à toute situation. Elle pourrait être complétée par des entretiens individuels en profondeur ou être mise en perspective avec quelques méthodologies issues de l'anthropologie visuelle (Dion, 2007; Holbrook & Kuwahara, 1998; Holbrook, Stephens, Day, Holbrook, & Strazar, 2001; Pink, 2006). Copiant encore davantage le comportement de l'internaute, d'autres actions du chercheur, en promenade dans le bois narratif, pourraient ainsi être planifiées, comme déposer un « récit » (soit un vidéoclip dans YouTube) ou cliquer sur « J'aime » quand un autre « récit » lui plait. Il s'agirait, pour le chercheur, de provoquer alors des situations pour voir ce qu'elles déclenchent comme réactions chez les autres promeneurs, non chercheurs. Aujourd'hui, la richesse du Web 2.0 en fait un espace de grand intérêt pour la recherche, tant académique que professionnelle. En raison de la complexité mais aussi de la multiplication faramineuse des nouveaux objets produits et consommés dans ces nouveaux espaces (et des « données » en résultant, nommées par plusieurs *big data*), l'approche nouvelle de recherche du bois narratif digital, dont nous venons d'exposer les grandes lignes et une illustration de son emploi, peut apparaître comme une façon originale, pertinente et authentique d'étudier ces objets.

Note

¹ Ce projet a été réalisé dans le cadre d'une subvention de recherche allouée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) du Canada à la professeure Christèle Boulaire. Guillaume Hervet est soutenu par une bourse de la Région Rhône-

Alpes. Par ailleurs, nous souhaitons remercier les deux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires judicieux lors de la révision de ce papier.

Références

- Bergadaà, M., & Nyeck, S. (1992). Recherche en marketing : un état des controverses. *Recherche et applications en marketing*, 7(3), 23-44.
- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York : McGraw-Hill.
- Boulaire, C. (2004). Portrait chinois : le jeu de la métaphore en tant qu'expérience. *Décisions marketing*, 36(3), 39-47.
- Boulaire, C., & Cova, B. (2009). From web 2.0 to woods to fictional woods : in search of a metaphor. Communication présentée au *5^e Workshop on Interpretative Consumer Research*, Milan, Italie.
- Boulaire, C., Hervet, G., & Graf, R. (2010). Creativity chains and playing in the crossfire on the video-sharing site YouTube. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4(2), 111-141.
- Bullinger, H. J., Auernhammer, K., & Gomeringer, A. (2004). Managing innovation networks in the knowledge-driven economy. *International Journal of Production Research*, 42(17), 3337-3344.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Dion, D. (2007). Les apports de l'anthropologie visuelle à l'étude des comportements de consommation. *Recherche et applications en marketing*, 22(1), 61-78.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1998). *Six walks in the fictional woods*. Boston : Harvard University Press.
- Firat, F. A., & Venkatesh, A. (1995). Liberatory postmodernism and the reenchantment of consumption. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 239-267.
- Füller, J. G., Jawecki, G., & Mühlbacher, H. (2007). Innovation creation by online basketball communities. *Journal of Business Research*, 60(1), 60-71.
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley : University of California Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.

- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Graebner, M. E. (2004). Momentum and serendipity : how acquired leaders create value in the integration of technology firms. *Strategic Management Journal*, 25(8-9), 751-777.
- Granka, L. (2010). The politics of search a decade retrospective. *The Information Society Journal*, 26(5), 364-374.
- Grize, J. B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève : Droz.
- Gruber, T. (2007). Ontology of folksonomy : a mash-up of apples and oranges. *International Journal on Semantic Web & Information Systems*, 3(1), 1-11.
- Holbrook, M. B., & Kuwahara, T. (1998). Collective stereographic photo essays : an integrated approach to probing consumption experiences in depth. *International Journal of Research in Marketing*, 15(3), 201-221.
- Holbrook, M. B., Stephens, D. L., Day, E., Holbrook, S. M., & Strazar, G. (2001). A collective stereographic photo essay on key aspects of animal companionship : the truth about dogs and cats. *Academy of Marketing Science Review*, 1(1), 1-16.
- Jeffrey, D. (2005). L'éthique de la rencontre en recherche qualitative. Dans Jeffrey, D., & M., Maffesoli (Éds), *La sociologie compréhensive* (pp. 127-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers : exploring participatory culture*. New York : New York University Press.
- Kickmeier-Rust, M., & Albert, D. (2009). Emergent design : serendipity in digital educational games. Dans R. Shumaker (Éd.), *Virtual and Mixed Reality* (pp. 206-215). Berlin : Springer.
- Kozinets, R. V. (1999). E-Tribes and marketing : virtual communities of consumption and their strategic marketing implications. *European Journal of Management*, 17(3), 252-264.
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen : using netnography for marketing research in on-line communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61-72.
- Kozinets, R. V., Hemetsberger, A., & Schau, H. J. (2008). The wisdom of consumer crowds : collective innovation in the age of online community. *Journal of Macromarketing*, 28(4), 339-354.
- Lakoff, E., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : University of Chicago press.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London : Sage.
- McQuarrie, E. F., & Mick, D. G. (1999). Visual rhetoric in advertising : text-interpretative, experimental, and reader-response analyses. *Journal of Consumer Research*, 26(1), 37-54.
- Merton, R. K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Mick, D. G., & Buhl, C. (1992). A meaning-based model of advertising experiences. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 317-338.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Fransisco, CA : Freeman.
- Owens, W. A. (1960). Owens' creativity test. Repéré à <http://www.creativelearning.com/Assess/test44.htm>
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Le Seuil.
- Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology. Engaging the senses*. London : Routledge.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits : understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53-66.
- Robertson, T. S. (1971). *Innovative behavior and communication*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Scott, L. M. (1994). The bridge from text to mind : adapting reader-response theory to consumer research. *Journal of Consumer Research*, 21(3), 461-480.
- Shankar, A., Elliott, R., & Goulding, C. (2001). Understanding consumption : contributions from a narrative perspective. *Journal of Marketing Management*, 17(3/4), 429-453.
- Spiggle, S. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 21(3), 491-503.
- Stern, B. (1993). Feminist literary criticism and the deconstruction of ads : a postmodern view of advertising and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 556-566.
- Thompson, C. J., Stern, B. B., & Arnould, E. J. (1998). Writing the differences : poststructuralist pluralism, retextualization, and the construction of reflexive ethnographic narratives in consumption and market research. *Consumption, Markets and Culture*, 2(2), 105-160.

West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds : an integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology : An International Review*, 51(3), 355-387.

Zaltman, G. (1996). Metaphorically speaking. New technique uses multidisciplinary ideas to improve qualitative research. *Marketing Research*, 8(2), 13-20.

Christèle Boulaire, Ph. D., est professeure titulaire au Département de marketing de la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval à Québec. Elle étudie les consommateurs, notamment dans leur relation aux nouveaux espaces, et s'intéresse aux approches permettant d'en rendre compte, particulièrement celles qui s'inscrivent dans le courant de la Consumer Culture Theory.

Guillaume Hervet, Ph. D., est enseignant-chercheur dans le pôle marketing de l'École Supérieure de Commerce de Saint-Étienne (France). Ses intérêts de recherche portent sur le comportement des consommateurs en ligne et la publicité sur internet.

Raoul Graf, Ph. D, est professeur au département de marketing de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Chercheur associé à l'Observatoire de la consommation responsable, il s'intéresse principalement au marketing relationnel, à l'éthique en marketing et au comportement du consommateur.

Hors thème

Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative

Claire Duchesne, Ph.D.

Université d'Ottawa

Amanda Skinn, M.ed.

Calgary Board of Education

Résumé

Il est communément admis que la relation entre le chercheur et le participant, en recherche qualitative, présente de nombreux enjeux d'ordre éthique. Les particularités de ce type de relation, dans le cadre de la recherche narrative, sont cependant méconnues et peu documentées, notamment dans la communauté scientifique francophone. Cet article fait état des réflexions qu'ont suscitées chez une chercheure et une participante, lors d'une recherche narrative, les questions de responsabilité du chercheur, de différence des statuts et de proximité interpersonnelle. Des pistes de solution aux défis rencontrés seront également présentées.

Mots clés

RECHERCHE NARRATIVE, RELATION CHERCHEUR-PARTICIPANT, ÉTHIQUE, RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Introduction

C'est au cours de l'hiver 2011 qu'Amanda, une étudiante de 2^e cycle inscrite à mes cours, est venue me faire part de son projet. Celle-ci se préparait, avec son conjoint, à vivre un séjour de coopération dans un pays africain et elle souhaitait que cette expérience puisse être réinvestie dans l'une ou l'autre des activités obligatoires de son programme de maîtrise en éducation. Nous avons examiné ensemble les possibilités de « récupération » de son éventuelle aventure africaine sans y trouver de solution concrète à l'intérieur de son cursus d'études. J'ai alors suggéré à Amanda de transformer cette expérience en un projet de recherche au cours duquel nous aurions la possibilité, elle en tant que

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 275-293.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

participante-collaboratrice et moi en tant que chercheure, d'examiner quelques dimensions de l'apprentissage transformateur, une théorie de l'apprentissage adulte élaborée par Jack Mezirow (1981; 2000) à laquelle l'étudiante avait été sensibilisée lors de mes cours. Cette théorie, issue du courant constructiviste, stipule que lorsque l'adulte est placé devant des situations de vie déstabilisantes (appelées dilemmes perturbateurs) ses cadres de référence (dont font partie les valeurs, les croyances et les présupposés de la personne) sont bousculés; un processus d'apprentissage peut alors prendre place, ayant pour résultat la transformation profonde et permanente des dits cadres de référence. Il me semblait, dès lors, que pour une jeune enseignante d'origine canadienne telle qu'Amanda, passer quelques mois dans un pays d'Afrique à travailler à un projet de coopération auprès d'adolescents orphelins ou vulnérables présentait des possibilités élevées de vivre un tel processus transformateur. Nous avons alors convenu que la recherche porterait sur son expérience en tant qu'apprenante adulte; Amanda s'est montrée tout à fait ouverte et enthousiaste à cette perspective lui offrant une occasion de développement personnel. Pour ma part, j'y voyais la possibilité d'étudier une théorie à laquelle je m'intéressais particulièrement, de le faire dans le cadre de la relation privilégiée de chercheure à participante et de contribuer ainsi au développement des connaissances d'une façon qui me semblait originale. Deux questions se sont alors rapidement imposées : comment documenter le processus d'apprentissage d'une apprenante adulte séjournant en Afrique pendant une période s'étalant sur quatre mois et quelle méthodologie de recherche conviendrait le mieux à un contexte aussi particulier? La communication électronique a rapidement été déterminée comme moyen de recueillir les données puisqu'Amanda aurait accès à Internet. Conséquemment, c'est la recherche narrative (Clandinin, 2006), opérationnalisée par le récit d'expérience (Barrette, 2009), qui s'est imposée.

Cet article, à visée méthodologique, n'a pas pour intention de présenter les résultats de la recherche effectuée, mais plutôt d'apporter un éclairage sur la relation très particulière qui se construit entre le chercheur et le participant dans le cadre d'une recherche narrative. Le témoignage d'Amanda et le mien illustreront la façon dont nous avons franchi les obstacles relationnels inhérents à ce type de recherche; ils mettront par ailleurs en évidence les enjeux éthiques desquels relèvent ces obstacles et leurs possibles solutions.

Survol du Projet Amanda : de la problématique à la collecte des données

En effectuant quelques lectures à propos de l'apprentissage transformateur, j'ai appris que la recherche actuelle dans ce domaine présentait, entre autres, deux

lacunes importantes. Des auteurs ont en effet relevé que les dimensions sociales (relevant du contexte et de la culture) ainsi que les dimensions affectives (associées aux relations interpersonnelles) étaient susceptibles de jouer un rôle important dans le processus transformateur; ils ont alors émis le souhait de voir la recherche porter plus d'attention à ces éléments (Baumgartner, 2001; Merriam & Ntseane, 2008; Taylor, 2007). Voilà qui était non seulement intéressant, mais grandement pertinent à ce que j'ai alors intitulé le « Projet Amanda » puisque les questions d'ordre culturel, telles qu'utiliser les transports en commun typiques du sud de l'Afrique, communiquer avec les gens ou comprendre les différents mécanismes sociaux et interpersonnels préconisés dans le pays d'accueil, seraient au cœur des préoccupations quotidiennes de la participante. En outre, Amanda aurait de très nombreuses occasions de rencontrer des personnes nouvelles lors de ce voyage et de cheminer à leur contact; les données relevant des relations interpersonnelles et de leur impact sur l'apprentissage transformateur pourraient alors être prises en compte. La documentation consultée a par ailleurs attiré mon attention sur le fait que le récit de vie, ou biographique, permettait de donner un sens à l'expérience vécue et, éventuellement, d'apprendre de cette expérience (Clark & Rossiter, 2008). Dans cette optique, des chercheurs ont utilisé les récits de vie et l'analyse narrative en tant que dispositifs méthodologiques pour l'étude des processus de transformation (Baumgartner, 2002; Brooks & Clark, 2001; Hones, 1998). Il m'a en outre semblé que cette approche serait tout à fait appropriée à l'objet de notre étude. J'ai par ailleurs choisi l'expression *récit d'expérience* de préférence à *récit de vie* puisqu'il m'a semblé que les histoires qui me seraient rapportées par Amanda au cours des quatre mois que durerait son séjour en Afrique relèveraient davantage d'*expériences* situées dans un temps et un lieu précis et qu'elles ne présenteraient qu'une parcelle de son *parcours de vie*. Les trois questions de recherche suivantes ont dès lors été formulées : de quelles façons les dimensions associées au contexte, en général, et à la culture, en particulier, interviennent-elles dans l'expérience transformatrice; quel est le rôle des relations interpersonnelles dans le processus transformateur; et de quelle façon le récit d'expérience contribue-t-il à donner du sens à l'expérience transformatrice vécue? Précisons toutefois que cet article n'a pas pour objet de présenter les réponses fournies par l'analyse des données à ces questions.

J'ai réalisé un entretien préliminaire avec la participante quelques semaines avant son départ, qui a été enregistré sur support audionumérique et transcrit intégralement par la suite. Au cours de cette entrevue, Amanda a été invitée à raconter brièvement son parcours personnel et professionnel, à discuter de ses passions et de ses principaux champs d'intérêt ainsi qu'à faire le point sur les raisons qui la motivaient à entreprendre une telle aventure. Par la

suite, nous avons échangé à propos de ses attentes et de ses appréhensions en regard de son séjour à l'étranger. Amanda a également décidé de créer un *blogue* (forme de site web) destiné à la recherche, facilitant ainsi notre communication tout au long de son séjour. Elle pouvait y afficher ses récits et, parfois, quelques photos qu'elle estimait significatives. De mon côté, j'y déposais les questions ou les thèmes auxquels je l'invitais à réfléchir et à réagir. Nos échanges se sont d'abord produits à une fréquence hebdomadaire puis, au fur et à mesure que le nombre des activités journalières d'Amanda ainsi que mes tâches à l'université ont augmenté en quantité et en intensité, nos contacts se sont espacés aux dix ou aux quinze jours.

Dès lors, il m'a semblé essentiel de m'assurer de l'implication d'Amanda tout au long du processus de recherche en lui explicitant chacune des dimensions et des étapes de celle-ci tout en l'invitant à émettre ses opinions ou suggestions à ce propos. Nous nous étions par ailleurs connues dans le contexte très formel des cours à l'université, un an plus tôt; je souhaitais voir évoluer notre relation au-delà de celle d'une professeure avec son étudiante. J'ai donc proposé à Amanda de tenir le rôle de *participante-collaboratrice* et de considérer ce projet comme *notre* recherche, ce qu'elle a accepté d'emblée. En effet, même si je suis demeurée tout au long la gestionnaire de cette recherche, Amanda a manifesté, du début jusqu'à la toute fin, une forte identification au projet et une grande motivation à y contribuer au meilleur de ses capacités. Elle a de plus manifesté une assiduité et une constance remarquables dans la rédaction de ses récits, depuis le début et jusqu'à la fin de l'expérience.

La recherche narrative : une méthode inductive pour chercheurs fervents de suspense

La première chose que j'ai constatée en parcourant la documentation, c'est qu'une pléthore de dénominations est utilisée à propos de cette méthodologie qualitative, telles que récit de vie (Sanséau, 2005), histoire de vie (Beaudouin, 2010), parcours de vie (Bessin, 2009), récit biographique (Robin, de Maumigny-Garban, & Soëtard, 2004) ou récit autobiographique (De Villiers, 2011). Mes lectures m'ont également appris que la recherche narrative consistait en une approche fortement inductive. Ce constat me convenait parfaitement puisque j'apprécie particulièrement les éléments imprévus qui émergent des données; ils maintiennent le suspense tout au long de l'analyse et rendent le processus d'interprétation des plus stimulants.

La recherche narrative, dont on retrouve les traces dès les années 1920 parmi les adeptes de la recherche qualitative de l'école de Chicago (Sanséau, 2005), repousse un peu plus loin les limites de l'herméneutique en arguant que

les individus comprennent et expliquent leur vie à travers des histoires, et que celles-ci s'articulent autour d'intrigues, de personnages, de temps et de lieux précis (Hones, 1998). Ces histoires, habituellement appelées *récits*, sont oralisées ou écrites par la personne et rendent compte de son expérience (Creswell, 2007); Pires (1989) souligne par ailleurs que les données issues de la recherche narrative sont essentiellement primaires (journaux personnels, correspondance, photographies, observations ou entretiens). Pour Clark et Rossiter (2008), les expériences sont *prélinguistiques* en ce sens qu'elles ont lieu avant leur mise en langage; le processus narratif permet ainsi de rendre le sens de l'expérience vécue accessible à la personne. L'approche narrative permet d'examiner celle-ci de l'intérieur, telle qu'elle est vécue, plutôt que de l'extérieur, telle qu'elle peut s'observer; on s'intéresse ici au sens subjectif de l'expérience, celui donné par le participant même.

La recherche narrative est essentiellement biographique, puisqu'elle porte sur l'étude d'une période donnée de la trajectoire de vie d'un individu. Clandinin (2006) déclare qu'elle relève de trois dimensions : une dimension interpersonnelle qui tient compte, entre autres, des interactions entre le chercheur et le participant, une dimension temporelle qui s'articule autour d'une continuité passé-présent-futur, de même qu'une dimension spatiale puisque l'expérience se produit dans un lieu, un milieu ou un contexte précis. Il s'agit, selon Clandinin et Connelly (1995; 2000, cités par Craig, 2009), d'une étude *portant sur* des personnes qui sont en relation avec des personnes, des lieux et des objets, et *effectuée par* des chercheurs qui sont eux aussi en relation avec des personnes, des lieux et des objets. Le récit de vie consiste en une activité hautement culturelle et sociale; en effet, les livres, les films, les légendes, la religion ainsi que les histoires familiales procurent de nombreux modèles qui influencent le construit narratif personnel de l'individu. De plus, l'élaboration d'un tel récit suggère la présence d'un auditeur, d'un *autre* réel ou imaginaire, qui contribue au processus de quelques manières que ce soit (Clark & Rossiter, 2008). En somme, si le récit de vie consiste en un construit personnel, il n'en demeure pas moins façonné par les référents contextuels au sein desquels évolue la personne.

Lors de l'établissement d'un devis de recherche narrative, Clandinin et Connelly (2000) recommandent en premier lieu d'identifier un problème ou une question de recherche favorisant l'étude minutieuse et approfondie de l'expérience d'un seul individu ou d'un nombre restreint d'individus. Il importe également de choisir ces derniers parce qu'ils ont une histoire ou une expérience de vie à raconter; le chercheur devra leur consacrer du temps afin de recueillir des données à partir de sources pouvant être aussi diversifiées que l'entretien de recherche, l'observation, les photographies, le journal ou la

correspondance. D'après Clandinin et Connelly, le chercheur doit en outre recueillir un ensemble de données contextuelles liées aux récits des participants, telles que les expériences personnelles, la culture et le contexte historique au sein duquel prennent place les histoires relatées. Creswell (2007), pour sa part, rappelle l'importance de connaître raisonnablement les participants et de s'assurer de bien comprendre l'univers dans lequel ils évoluent. Ce travail en profondeur nécessite une étroite collaboration entre chercheur et participants et un engagement élevé de part et d'autre dans chacune des étapes de la recherche.

Quand la chercheuse intervient dans l'expérience de la participante...

C'est ainsi que lors de la quatrième semaine de son séjour, Amanda a fait face à un dilemme perturbateur, tel que conçu par la théorie de l'apprentissage par transformation (Mezirow, 1981; 2000), qui a provoqué chez elle un sentiment d'insécurité de grande intensité. Avant son départ, la participante-collaboratrice m'avait confié, lors de l'entretien de recherche, qu'elle appréhendait d'emprunter le *combi* (fourgonnette destinée au transport public) pour se rendre au centre de formation où elle travaillerait bénévolement. Devoir circuler en un lieu inconnu sur un trajet de plus d'une heure, en utilisant un système de transport opérant sur des bases différentes de celles auxquelles elle était habituée au Canada et en tant que seule femme blanche à bord, suscitait en elle des craintes importantes. Après s'être longuement exprimée sur ce sujet et sur toutes les façons qu'elle avait envisagées de surmonter cette difficulté, Amanda terminait son récit par cette note :

Mme 'Chercheuse', si tu as des conseils ou des commentaires à me faire parvenir, tu es la bienvenue. Mais je ne veux pas que tu influences la recherche non plus. Alors je comprendrai tout à fait si tu ne peux/veux pas partager tes pensées.

Amanda m'invitait à intervenir directement à l'intérieur de son expérience. Elle éprouvait le besoin de connaître mon point de vue et je me sentais tout à fait réceptive à cet appel. Si elle ne me percevait plus uniquement comme une professeure ou une chercheuse, je devais admettre qu'elle représentait aussi, à mes yeux, de moins en moins une étudiante ou une participante-collaboratrice, mais de plus en plus à la fois une protégée et une amie. Je me sentais dès lors impliquée personnellement et je ne pouvais demeurer sourde à son appel. Je ne souhaitais pas lui communiquer ce qu'elle devait faire; elle pouvait très bien décider elle-même ce qui convenait le mieux à sa situation; je lui ai cependant fait part de ce que je percevais dans ses écrits, notamment que l'enjeu me semblait davantage associé à des questions de

confiance en elle-même et d'insécurité reliées à une culture et à des pratiques différentes des siennes, et que le problème du transport constituait surtout l'élément déclencheur du dilemme ressenti. En fait, je lui ai fait part du fruit de mon analyse préliminaire et j'ai mis en évidence les liens que je percevais avec ses propos antérieurs de même qu'avec les éléments de la théorie de l'apprentissage transformateur avec lesquels elle était familière. Mes conseils et commentaires ont peut-être contribué à diminuer ponctuellement l'intensité de la crise, mais le dilemme du combi, pour sa part, prendrait encore quelques semaines avant d'être résolu.

Cet incident critique m'a permis de réaliser que le rôle très particulier du chercheur en recherche narrative constitue certes une force, mais également une limite non négligeable de ce type de recherche. Le chercheur narratif, d'après Josselson (2007), voit son rôle soumis à un véritable dilemme éthique puisqu'il doit à la fois établir une relation de proximité avec le participant en s'immisçant « poliment » dans sa vie et, du même coup, maintenir une distance raisonnable par rapport à son objet d'étude afin d'assurer la rigueur scientifique nécessaire au traitement et à l'interprétation des données de recherche.

Les enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative : responsabilité du chercheur, différence des statuts et proximité interpersonnelle

La richesse des données recueillies en recherche qualitative dépend notamment de la qualité des relations qui sont construites entre le chercheur et les participants. En outre, Guillemin et Heggens (2009) soulignent le paradoxe que rencontrent les chercheurs empruntant ce paradigme, soit de devoir instaurer, auprès de leurs informants, le climat de confiance nécessaire à l'expression de soi et au récit de leur expérience, tout en maintenant à leur endroit la distance respectueuse requise par leur code d'éthique. Le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche du gouvernement canadien (2012, p.n.p.) apporte cette précision en ce qui concerne les frontières de la relation chercheur-participants en recherche qualitative :

L'accès à certains milieux et à certaines populations se développe quelquefois progressivement, et il se peut bien que les relations s'établissent hors du cadre du projet de recherche; par conséquent, il n'est pas toujours facile de déterminer avec précision où commence et où prend fin la relation « de recherche » proprement dite. (...) Dans certains cas, les contacts entre les chercheurs et les participants dureront toute une vie, et ces personnes développeront des liens sur divers plans qui transcenderont la relation établie dans le cadre du projet de recherche.

L'un des objets de la recherche qualitative est de réduire la distance de même que l'inégalité des forces entre le chercheur et le participant tel que conçu dans la recherche de tradition positiviste (Karnieli-Miller, Strier, & Pessach, 2012). Dans une visée de démocratisation des pouvoirs traditionnellement réservés au chercheur de même que de partage plus équilibré du contrôle et de la propriété de la recherche, le courant qualitatif se retrouve face à d'importants dilemmes éthiques. Karnieli-Miller et al. sont cependant d'avis que le désir de contrer la hiérarchisation à toutes les étapes de la recherche et d'augmenter la réciprocité entre le chercheur et les participants peut conduire à une diminution des libertés intellectuelle et académique du chercheur de même qu'à une simplification excessive de la construction théorique essentielle au processus de recherche. Au cours des prochaines sections, trois enjeux éthiques reconnus comme étant particulièrement délicats dans le cadre très précis de la recherche narrative seront examinés, soit la responsabilité du chercheur narratif, la différence des statuts et la proximité interpersonnelle.

La responsabilité du chercheur narratif

Hones (1998), soulève une question cruciale en se demandant qui est réellement l'auteur des notes de terrain lors d'une recherche narrative. En effet, tel qu'il le fut mentionné plus tôt, il m'est apparu dès les balbutiements de ce projet qu'il ne s'agissait pas uniquement de *ma* recherche, mais bien de *notre* recherche, puisqu'Amanda y tiendrait non seulement le rôle de protagoniste, mais qu'elle influencerait le cours des thèmes examinés au gré des situations que son expérience en Afrique lui permettrait de vivre. Il n'en demeure pas moins que si la contribution d'Amanda à cette recherche s'est avérée immense, son pouvoir sur l'issue des résultats ne pouvait être comparable à celui que je détenais en tant que chercheure; j'ai effectivement pris la majorité des décisions concernant les thèmes évoqués, les concepts étudiés et les orientations de l'analyse. J'ai ainsi réalisé que l'idée de faire une recherche narrative *avec* l'autre – plutôt *qu'à propos de* l'autre – ne signifie pas que les rôles des acteurs de la recherche sont équivalents, mais plutôt qu'ils sont partagés différemment.

Clandinin et Connelly (2000), à leur tour, se demandent à qui appartiennent les récits issus de la recherche narrative : au participant qui les rédige ou au chercheur qui les interprète? La question de la propriété se pose alors; la négociation des droits de cette propriété serait-elle, dans ce cas, envisageable entre le chercheur et le participant? La position de Josselson (2007) en cette matière est sans équivoque : la publication des résultats de la recherche narrative appartient au chercheur qui assume l'entière responsabilité

de ce qu'il écrit. L'auteure rappelle d'ailleurs que le rapport de recherche qui sera rédigé ne portera pas sur les participants eux-mêmes, mais plutôt sur l'histoire que le chercheur aura mise au jour et sur les significations qu'il en aura dégagées.

Il est courant, en recherche narrative, de soumettre à la lecture des participants les écrits issus de l'analyse de données avant qu'ils ne soient soumis pour publication. Le chercheur témoigne ainsi d'un souci d'honnêteté envers le participant qui, de son côté, a fait preuve d'une grande générosité dans sa contribution à la recherche. Hoskins et Stoltz (2005) soulignent cependant que l'idée que leur interprétation puisse susciter de vives réactions chez le participant peut être difficile à supporter pour nombre de chercheurs. À ce propos, Josselson (2007, 2011) affirme que lorsque le chercheur narratif a pour objectif d'offrir une voix au participant, ce dernier détient *l'autorité d'expérience*, c'est-à-dire qu'il a préséance sur la description qui sera faite de l'expérience rapportée. Cependant, si la visée du chercheur est de comprendre, à un niveau conceptuel, des processus inconscients ou socialement construits, celui-ci détient alors *l'autorité d'expertise*; dans ce cas, l'interprétation effectuée pourrait susciter chez le participant l'impression de ne pas reconnaître les significations exprimées.

Pour Barrett et Stauffer (2012), la responsabilité du chercheur narratif concerne à la fois les pratiques de recherche qu'il met de l'avant et les relations interpersonnelles qu'il construit : responsabilité envers les participants, envers soi en tant que chercheur, envers le domaine professionnel et les communautés de pratique qui sont engagés dans la recherche ainsi qu'envers le public. En outre, l'aptitude à la réflexivité constitue une force du chercheur narratif. Selon ces auteurs, celui-ci doit, en tout temps, être conscient de la façon dont ses propres valeurs, motivations et postures épistémologiques influencent le processus de recherche. Craig (2009) affirme d'ailleurs que cette pratique de la réflexivité par les chercheurs narratifs leur assure un degré plus élevé de transparence, en ce qui concerne leur gestion de leur propre subjectivité, que ce que l'on peut observer dans d'autres types de recherche.

Mes réflexions à ce propos m'ont conduite à la décision de partager avec Amanda les résultats de l'analyse ainsi que les produits livrables de la recherche en l'invitant, par exemple, à réviser et à cosigner les articles qui en ont résulté. Je partage par ailleurs l'avis de Clandinin et Connely (2000) à l'effet qu'il s'agit davantage d'une question de responsabilité que de propriété; à mes yeux, si Amanda assume l'entière responsabilité des expériences qu'elle a choisi de partager et des récits qu'elle en a rédigés, la responsabilité de leur interprétation et de leur théorisation repose essentiellement sur mes épaules de

chercheure. Il va sans dire que la confiance mutuelle des acteurs engagés dans une telle relation est nécessaire. En outre, le partage des responsabilités jusqu'à l'étape de la diffusion des résultats ne peut s'effectuer que dans le cas où le participant se rend disponible au cours des mois qui suivent la collecte des données; un tel engagement, à l'image de celui manifesté par Amanda, n'est cependant pas toujours réalisable ni même souhaitable pour les parties impliquées.

Le témoignage d'Amanda évoque comment elle a ressenti et vécu ce partage des responsabilités de part et d'autre :

Durant mon séjour de coopération en Afrique, nous avons toutes les deux démontré une grande responsabilité envers notre relation et envers le projet. Claire travaillait fort comme chercheure pour préparer des questions et me proposer des thèmes. Comme participante-collaboratrice, je faisais un effort pour relater de façon honnête et détaillée mes expériences. On comprenait chacune nos rôles et on voulait toutes les deux contribuer vers le même but. Claire me proposait des thèmes sur lesquels je pouvais écrire, mais je ne me sentais jamais forcée de produire des textes sur des sujets spécifiques. Elle m'invitait toujours à écrire sur ce qui était important pour moi. J'ai beaucoup apprécié ce soutien et cette liberté. Je crois que cette latitude était nécessaire à la rigueur de la recherche. C'est souvent à travers ces « textes libres » que j'ai partagé mes craintes et mes défis. Grâce à cette liberté, j'ai pu être très honnête et ouverte dans tous mes récits. Les commentaires et les questions de Claire ont souvent suscité chez moi une réflexion approfondie, ce qui a certainement facilité mon apprentissage transformateur puisque je ne ressentais jamais l'obligation de répondre à ces questions. Le projet est vraiment devenu une expérience partagée entre deux amies, qui l'ont vécu selon des dimensions différentes, mais également importantes et spéciales. Sans Claire, je n'aurais jamais vécu une expérience aussi agréable et un apprentissage transformateur aussi profond.

Des chercheurs narratifs s'entendent sur le fait qu'il est de la responsabilité du chercheur d'établir avec le participant un contrat explicite, se présentant habituellement sous la forme d'un formulaire de consentement, précisant entre autres le cadre formel de la recherche, ses objectifs de même que les mesures qui seront prises afin de respecter ses droits. Il importe en outre d'y énoncer explicitement au participant les responsabilités et les limites éthiques associées au rôle du chercheur (Eide & Kahn, 2008; Karnieli-Miller,

Strier, & Pessach, 2012). Selon Josselson (2007), ce n'est cependant pas ce contrat qui pose les plus grands défis éthiques à la recherche narrative, mais plutôt les attitudes et les comportements implicites du chercheur, qui teinteront la relation de ce dernier avec le participant au cours de la collecte des données. Ces attitudes et comportements, relevant de l'empathie, de l'absence de jugement, de l'intérêt manifesté, de la tolérance, du bien-être personnel et de la capacité de contrôler les états émotionnels lourds vont influencer le degré de confiance, de respect et de compassion entre celui-ci et le chercheur et, du même coup, la qualité des données recueillies. Pour leur part, Hoskins et Stoltz (2005) jugent nécessaire d'informer le participant de l'étendue de sa participation à la recherche en clarifiant, dès le départ, les limites de sa contribution lors du processus de mise en relation de ses témoignages avec le cadre théorique de la recherche sur lequel se fonde l'analyse des résultats. Josselson (2007) considère cependant qu'il est impossible de prévoir puis d'informer le participant de ce à quoi il consent réellement; par conséquent, ce consentement doit être construit au cours du processus relationnel et s'appuyer sur une éthique de sollicitude.

La différence des statuts

La recherche qualitative et, notamment, l'approche narrative auprès de personnes vulnérables, peuvent facilement emprunter des avenues imprévues de soutien au participant ou de relation aidante. Selon Eide et Kahn (2008), le processus inhérent à la collecte de données de recherche par entrevue prédispose les participants et les chercheurs au développement d'une relation amicale; les auteurs relatent à ce sujet leur propre expérience, dans le domaine des sciences infirmières, d'entretiens de recherche auprès de patients atteints de cancer. Le témoignage, par les participants, de situations intenses vécues dans un tel contexte incite à une écoute attentive et à la manifestation de formes de compassion qui s'apparentent à celles que l'on retrouve dans une relation d'amitié, mais aussi de counselling thérapeutique. Dans le cas présenté par Eide et Kahn, la clarification du rôle de l'infirmière-chercheuse lors de la collecte de données auprès des participants s'est avérée impérative. On retrouve ce même phénomène dans le récit que Caine (2010) fait à propos d'une recherche narrative qu'elle a effectuée auprès d'une patiente atteinte du HIV. Alors que tout dans leur culture et leurs styles de vie respectifs opposait les deux collaboratrices, une amitié profonde s'est développée au fil des rencontres destinées aux entretiens de recherche. L'évolution de la relation chercheuse-participante est explicitement décrite par Caine et prise en compte dans son analyse des résultats.

L'inégalité relationnelle à laquelle Amanda et moi avons fait face provient d'abord et avant tout du statut professeure-étudiante que nous occupions l'une par rapport à l'autre, avant même que ne débute ce projet. J'ai été préoccupée continuellement, au cours de cette étude, du rapport d'autorité que me conféraient mes doubles fonctions de professeure et de chercheure. Malgré l'immutabilité de cette situation, j'ai tout de même choisi de faire confiance au jugement d'Amanda, à son authenticité et à son engagement personnel dans la recherche, qualités qui lui ont permis, à mon avis, d'écrire ses récits d'expérience sans contrainte majeure, à l'exception, évidemment, de celles issues des thèmes de réflexion que je lui ai suggéré d'aborder.

À propos de la différence des statuts dans nos rapports, Amanda apporte les précisions suivantes :

Certes, au début de notre relation, il y avait une différence formelle et évidente dans nos statuts. En général, les rôles de professeure et d'étudiante dans un cours de niveau maîtrise sont bien définis. Cependant, dans les cours, Claire faisait tout son possible pour développer un bon rapport avec ses étudiants. Il était évident qu'elle aimait enseigner et voulait nous soutenir dans nos carrières en éducation. Voilà pourquoi je n'ai pas hésité à aller chercher son aide avant mon voyage. Son idée de travailler ensemble sur un projet de recherche m'intéressait énormément. Par ailleurs, notre rapport étudiante-professeure a fourni une base importante à notre projet. Puisque j'avais déjà écrit des travaux pour les cours de Claire, je me sentais très à l'aise avec l'idée de partager mes expériences avec elle dès le début de la recherche. À travers mes écrits pour ses cours, elle avait déjà appris beaucoup sur moi comme enseignante et sur mon désir de voyager en Afrique. Bien que nos responsabilités envers la recherche différaient, nos statuts initiaux ont rapidement perdu de leur signification et notre relation est devenue plus forte et rapprochée. À mon avis, notre projet de recherche a constitué une expérience en elle-même.

Karnieli-Miller, Strier et Pessach (2012) insistent sur l'importance, pour le chercheur narratif, de prendre conscience du développement des rapports de force qui s'installent lors des entretiens de recherche et de manifester une ouverture à la critique ainsi qu'aux objections exprimées par le participant. Les auteurs jugent également utile de vérifier, à divers moments de la recherche, l'adéquation des interprétations effectuées et leur concordance avec l'expérience vécue par les participants. D'après Beaudoin et Spallanzani

(2012), le chercheur narratif doit manifester une écoute attentive des besoins du participant et prendre les mesures requises afin d'analyser la situation, d'envisager des solutions et d'ajuster ses pratiques tout en respectant le cadre fixé par les objectifs de la recherche.

Les entretiens ou les écrits de recherche narrative peuvent par ailleurs comporter une part de charge émotive. Il s'agit de moments de grande vulnérabilité pour le participant qui a fait preuve de confiance et de générosité envers le chercheur. Avant de clore la séance de collecte de données, Josselson (2007) suggère au chercheur de s'assurer que les participants aussi bien que le chercheur aient la possibilité d'exprimer ce qu'ils ressentent à propos de cette expérience et le sens que celle-ci revêt pour eux. Une question de type « Comment vous sentez-vous présentement, après avoir partagé cette expérience? » permet ainsi le débriefage de fin de session qui s'avère bénéfique aux parties impliquées.

La proximité interpersonnelle

La proximité interpersonnelle associée à la conduite d'une recherche narrative demeure, quant à elle, l'une des plus importantes critiques qui lui est adressée (Clandinin & Connelly, 2000). Selon Craig (2009), le niveau de confiance inhérent aux relations interpersonnelles qui sont construites lors d'une recherche narrative permet un accès privilégié à des données qu'il ne serait pas possible de recueillir autrement. Brooks et Clark (2001) qualifient cependant d'« élastique » la distance entre le chercheur et le participant lors d'une telle recherche, soit tantôt rapprochée, tantôt éloignée. La proximité entre les partenaires constitue à la fois une force et une limite de la recherche narrative et mérite que le chercheur y consacre une part importante de ses réflexions.

Ce sujet a également suscité une série de questionnements de ma part, et ce, dès le début du projet. En effet, les découvertes, les interrogations, les craintes et les réflexions que la participante-collaboratrice a partagées avec moi en toute sincérité m'ont rapidement interpellée comme chercheuse, certes, mais plus encore en tant que *personne*. La générosité d'Amanda m'a touchée et il m'est devenu difficile de lire ses récits, de me les approprier lors de leur analyse et de constater leur richesse au plan scientifique sans offrir à Amanda quelques rétroactions sur son expérience par souci de conserver un minimum d'objectivité. Celle-ci est évidemment toute relative et lors d'une recherche empruntant le paradigme interprétatif, la subjectivité du chercheur et ses biais personnels (De Lavergne, 2007) de même que ses cadres de référence (Thiault, 2009) doivent être pris en compte; c'est d'ailleurs ce que je me suis efforcée de faire. Il ne m'a cependant pas été possible de m'engager dans une telle relation avec Amanda sans être touchée, sans réagir à certains propos, sans avoir envie

de la rassurer lorsqu'elle vivait de l'insécurité ou de l'encourager lorsque ses réflexions semblaient cheminer vers la résolution d'une situation problématique. Après quelques semaines, ressentant un certain malaise à l'idée de maintenir une distance toute professionnelle dans mes rétroactions, j'ai ressenti le besoin de lui partager le conflit intérieur qui m'habitait lorsque ses textes suscitaient en moi la tentation d'y répondre en exprimant mon point de vue sur l'expérience relatée; je lui ai alors précisé que je préférais m'en abstenir afin d'éviter les risques de contamination des données, ce qu'elle a fort bien compris. Je croyais que la question de mon implication dans le cours de l'expérience de la participante-collaboratrice serait ainsi réduite au minimum, mais je me trompais. En m'engageant auprès d'Amanda dans une relation qui l'amenait à me confier ses joies et ses craintes sur une base hebdomadaire ou bihebdomadaire, je me trouvais impliquée *de facto*. Malgré mes tentatives pour maintenir une posture d'observatrice de l'expérience vécue, je me suis rendue à l'évidence que mon rôle, dans cette recherche, me positionnait dans une sphère différente de celle à laquelle j'étais accoutumée et que non seulement je faisais partie de cette expérience, mais que je l'influçais, ne serait-ce que par le choix des questions et des thèmes de réflexion que je proposais.

Amanda, en ce qui concerne la proximité relationnelle qui a caractérisé notre recherche, exprime ainsi son point de vue :

C'est vrai qu'une distance élastique existe entre le chercheur et le participant dans la recherche narrative. Une des raisons pour lesquelles je voulais raconter mes expériences sous forme de blogue était que celui-ci me permettait de communiquer avec Claire indirectement. J'aurais pu tout simplement lui envoyer directement des messages à son adresse courriel, mais je souhaitais plutôt avoir l'impression d'écrire dans un journal auquel seulement Claire aurait accès. Ce format a favorisé des récits descriptifs qui capturaient mes sentiments réels face à mes nouvelles expériences. Voilà, à mon avis, la meilleure façon dont je pouvais participer d'une manière authentique et subjective à notre projet de recherche. La présence d'un auditeur, d'un autre réel (Clark & Rossiter, 2008) était très importante; je me sentais beaucoup moins seule comme étrangère en Afrique. Face au dilemme perturbateur du combi, j'ai ressenti fortement le besoin, pour la première fois, de communiquer directement avec Claire. Alors à travers mon blogue, je lui ai demandé son opinion, son aide; je cherchais à être rassurée devant une situation stressante. Je savais que comme chercheuse elle comprenait le processus d'apprentissage transformateur que j'éprouvais. [...] Je crois que

cette implication de la part de Claire, que j'ai beaucoup appréciée, a en fait ajouté à la rigueur de notre recherche. Elle m'a proposé des stratégies utiles à considérer pour m'aider à surmonter ma crainte de voyager par combi toute seule au beau milieu de l'Afrique. Elle n'a pas donné son opinion ou offert une solution. À travers cet échange, nous avons pu vivre une expérience ensemble. Claire comprenait mon besoin et a répondu de façon très responsable et appropriée. C'est pourquoi nous avons formé une excellente équipe.

Si la proximité relationnelle est favorable au processus de recherche narrative, le chercheur doit également avoir à l'esprit de se préparer, et de préparer tout autant le participant, à la position interrelationnelle qu'il souhaitera adopter lorsque l'étude prendra fin. Eide et Kahn (2008), à ce propos, estiment que le chercheur ne devrait pas entretenir de contact avec le participant au-delà du cadre et de la durée de la recherche. Ils jugent également essentiel, pour le chercheur narratif, de ne pas outrepasser les frontières de ses connaissances et compétences personnelles et professionnelles; lorsqu'un tel danger le guette, celui-ci devrait recourir au soutien d'autres chercheurs ou d'un mentor possédant une solide expérience de contextes similaires de recherche. En outre, il peut également arriver que le participant, qui s'est senti nourri et compris par le chercheur au cours du projet, souhaite poursuivre cette relation au-delà de la durée du projet; ce phénomène est davantage susceptible de se produire auprès de populations vulnérables. Josselson (2007) recommande alors de réduire le nombre des contacts prévus avec le participant afin de ne pas alimenter une situation qui pourrait s'apparenter à une forme de dépendance relationnelle qui serait néfaste aux parties impliquées, autant qu'à la recherche en elle-même. Prévoir des rencontres dans un lieu neutre, informer le participant des limites de son engagement dans la relation et lui rappeler qu'il ne peut consacrer qu'une période de temps limitée à chacun des participants constituent des pratiques qui devront être mises de l'avant par le chercheur. Par ailleurs, Josselson considère qu'un chercheur pourra, sans enfreindre son code d'éthique, poursuivre une relation interpersonnelle avec un participant après la conclusion de la recherche à la condition que ce souhait soit également partagé par celui-ci. Sans que nous en ayons discuté explicitement, c'est plus ou moins ce qui s'est produit entre Amanda et moi; la rédaction des articles et la présentation conjointe du projet lors d'une activité destinée aux étudiants diplômés de la Faculté d'éducation nous a permis de nous revoir, d'approfondir notre compréhension mutuelle de la recherche narrative de même que du processus de transformation vécu par Amanda et, par le fait

même, d’apprivoiser nos nouveaux statuts de compagnes de recherche et d’amies.

Conclusion

Je comprends aujourd’hui que le dilemme du combi, qui a ponctué l’expérience d’Amanda et à propos duquel cette dernière m’a invitée à intervenir, a provoqué mon propre apprentissage transformateur en m’incitant à remettre en question mes cadres de référence initiaux; je n’avais pas prévu, lorsque je me suis engagée dans cette recherche narrative, vivre des questionnements d’une telle intensité à propos de mon rôle et de mes responsabilités de chercheuse. La recherche narrative constitue une méthodologie de recherche des plus enrichissantes au plan théorique, cela va de soi, mais également au plan personnel. Elle incite le chercheur à s’aventurer dans une forme d’accompagnement du participant que l’on rencontre rarement dans la pratique traditionnelle de la recherche. Le chercheur doit être conscient de ce phénomène et y préparer le participant en explicitant les frontières des rôles et responsabilités de chacun dès le début du projet; la clarification des statuts et la prise en compte des rapports de force et des enjeux associés à la proximité relationnelle entre chercheur et participants, qui sont inhérents à ce type de recherche, constituent en outre des défis d’ordre éthique d’importance capitale.

La recherche narrative exige, comme nous l’avons vu, l’application rigoureuse des critères de rigueur scientifique propres au paradigme interprétatif tout autant qu’une forte aptitude à la réflexivité de la part du chercheur. Bien que de nombreux écrits se soient intéressés aux dimensions structurales de l’éthique en recherche qualitative (formulaire de consentement, confidentialité, etc.), la documentation à propos de l’éthique dans les relations chercheur-participants se fait plus rare, notamment dans la communauté scientifique francophone. En outre, les questions associées à la propriété des données d’analyse en recherche narrative de même que les enjeux associés à l’implication des participants dans la diffusion des résultats de recherche méritent que l’on s’y attarde sérieusement.

Lorsque j’ai opté pour une méthodologie narrative, je n’ai jamais imaginé à quel point cette expérience m’engagerait personnellement ni que je vivrais une telle transformation de mes conceptions de mon rôle de chercheuse. Il va de soi que tous les chercheurs vivent leur implication dans la recherche de manières différentes; pour ma part, et peut-être en raison de l’intérêt que je manifeste depuis longtemps pour l’accompagnement professionnel et le mentorat, il va sans dire que les positions de chercheuse *et* d’accompagnatrice du processus d’apprentissage transformateur vécu par Amanda convenaient tout à fait à mon tempérament et ont largement contribué à mon propre

développement professionnel. Ce constat m'incite par conséquent à penser que la recherche narrative, justement en raison de ses exigences élevées aux plans personnels autant que professionnel, ne convient pas à tous les chercheurs qualitatifs; un examen attentif de leurs habiletés réflexives ainsi que de leurs aptitudes interrelationnelles constitue, à mon avis, la première étape de l'élaboration d'un devis pour une recherche narrative.

Références

- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2012). *Resonant work : toward an ethic of narrative research*. Londres, GB : Springer Science & Business Media.
- Barrette, J. (2009). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15-24.
- Beaudoin, S., & Spallanzani, C. (2012). L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 12, 40-54.
- Beaudouin, J. M. (2010). *De l'épreuve autobiographique : contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21.
- Brooks, A., & Clark, C. (2001). *Narrative dimensions of transformative learning*. Actes du 42^e Annual Meeting of the Adult Education Research Conference, Lansing, MI. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED476042.pdf>
- Caine, V. (2010). Narrative beginnings : traveling to and within unfamiliar landscapes. *Qualitative Health Research*, 20, 1304-1311.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry : a methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music education*, 27, 44-54.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 61-70.

- Craig, C. J. (2009). Learning about reflection through exploring narrative inquiry. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 10(1), 105-116.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 28-43.
- De Villiers, G. (2011). L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. *Recherches sociologiques et anthropologique*, 42(1), 25-44.
- Eide, P., & Kahn, D. (2008). Ethical issues in the qualitative researcher-participant relationship. *Nursing Ethics*, 15(2), 199-207.
- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2012). *La recherche qualitative, 2^e édition de l'Énoncé de politiques des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/chapter10-chapitre10/>
- Guillemin, M., & Heggens, K. (2009). Rapport and respect : negotiating ethical relations between researcher and participant. *Med Health Care and Philos*, 12, 291-299.
- Hones, D. F. (1998). Known in part : the transformational power of narrative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 225-248.
- Hoskins, M., & Stoltz, J. (2005). Fear of offending : disclosing researcher discomfort when engaging in analysis. *Qualitative Research*, 5(1), 95-111.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Dans J. Clandinin (Éd.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Josselson, R. (2011). "Bet you think this song is about you" : whose narrative is it in narrative research? *Narrative Works : Issues, Investigations, & Interventions* 1(1), 33-51.
- Karnieli-Miller, O., Strier, R., & Pessach, L. (2012). Power relations in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(2), 279-289.
- Merriam, S. B., & Ntseane, G. (2008). Transformational learning in Botswana : how culture shapes the process. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 183-197.

- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult : core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow (Éd.), *Learning as transformation* (pp. 3-33). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Pires, A. P. (1989). Analyse causale et récits de vie. *Anthropologie et sociétés*, 13(3), 37-57.
- Robin, J. Y., de Maumigny-Garban, B., & Soëtard, M. (2004). *Le récit biographique (Tome 2). De la recherche à la formation, expériences et questionnements*. Paris : L'Harmattan.
- Sanséau, P.- Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory : a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Thiault, F. (2009). Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherché. *Études de communication*, 32, 129-140.

Claire Duchesne est 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.

Amanda Skinn est enseignante dans un programme d'immersion française à l'élémentaire. Elle est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts professionnels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde à travers des matières variées, l'importance d'intégrer l'actualité à l'apprentissage des élèves et le développement de jeunes citoyens engagés et responsables.

Hors thème

Le point de vue du chercheur-créateur sur la question méthodologique : une démarche allant de l'énonciation de ses représentations à sa compréhension¹

Diane Laurier, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Nathalie Lavoie, étudiante à la maîtrise en art

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Cet article porte sur la compréhension qu'ont les chercheurs-créateurs de la méthodologie de la recherche en création. Au Québec, la dernière décennie a été marquée par plusieurs débats portant sur la recherche en création afin de la définir et d'en circonscrire les paramètres. La question méthodologique, qui lui est intrinsèquement liée, a pour sa part connu un intérêt encore plus vif, car il semble exister chez les chercheurs-créateurs une résistance pouvant aller jusqu'à son omission au sein des thèses de doctorat ou des rapports de recherche. Nous avons voulu dresser une sorte de bilan de la situation en procédant à une vaste enquête qui a commencé par l'énonciation des représentations des chercheurs-créateurs pour se terminer par leur compréhension approfondie de la méthodologie de la recherche en création.

Mots clés

RECHERCHE EN CRÉATION, MÉTHODOLOGIE, CHERCHEUR-CRÉATEUR, REPRÉSENTATIONS, COMPRÉHENSION

Contexte

Cet article trace les grandes lignes d'une recherche entreprise depuis plus d'un an et dont l'objectif principal est la compréhension qu'ont les chercheurs-créateurs québécois de l'apport de la méthodologie dans le champ relativement récent de la recherche en création.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 294-319.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

Notre démarche s'est amorcée par l'énonciation des principales représentations que les chercheurs-créateurs se font de la méthodologie de la recherche en création. Elle s'appuie notamment sur la compilation de réponses fermées et ouvertes à un questionnaire expédié à tous les chercheurs-créateurs subventionnés depuis cinq ans par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada². Notre démarche s'est terminée par l'analyse d'entrevues semi-dirigées que nous avons réalisées avec deux d'entre eux reconnus à titre d'experts par leurs pairs et subventionnés à maintes reprises par lesdits organismes.

D'entrée de jeu, il importe de mentionner que cette investigation s'inscrit dans une plus vaste recherche destinée au développement de modes méthodologiques pour la recherche en création. Devant l'absence de méthodologies propres à celle-ci et devant le fait que de plus en plus de praticiens du domaine des arts s'inscrivent dans des démarches de recherche théorique dans le but de saisir et de donner forme à un savoir intimement lié à leur engagement dans la pratique artistique (Laurier & Gosselin, 2004), le développement de tels modes devient nécessaire. Pour ce faire, suivre la voie empruntée par ceux qui s'engagent dans cette forme de recherche devient incontournable.

Si, ces dernières décennies, le sens de l'activité artistique s'est vu dirigé vers de nouvelles pistes de réflexion en ce qui concerne la question méthodologique, c'est en raison du désir des chercheurs-créateurs d'élucider par eux-mêmes le « comment » de l'œuvre en liant théorie et pratique; conceptuel et expérientiel. Ce désir s'est exprimé lorsque les disciplines artistiques se sont intégrées au milieu de la recherche universitaire. Désormais, il revient aux chercheurs de s'approprier le discours sur les pratiques artistiques afin d'articuler et de comprendre le sens du phénomène de la création³ plutôt que de laisser aux théoriciens (historiens de l'art, sémiologues ou philosophes) le soin de le faire (Cauquelin, 2007).

Puisque la réflexion méthodologique est indissociable du champ de recherche auquel elle se rattache, il importe de situer d'abord le domaine que représente la recherche en création⁴ considérée, par certains chercheurs-créateurs, en tant que paradigme⁵. Les prochaines parties de cet article :

- situent le contexte favorable à la reconnaissance de la recherche en création au sein du milieu universitaire en énonçant les principales définitions selon différents auteurs;
- se terminent par la manière dont nous concevons et articulons la recherche en création.

Le domaine de la recherche en création

L'entrée de la pratique artistique en recherche : un débat de l'heure

Si l'urgence d'un problème est mesurable à la prolifération des débats et des enjeux qui l'entourent, alors la question de la pratique artistique comprise en tant que recherche est de toute première importance lorsque nous considérons la multiplication des colloques et des ouvrages tenus ou parus récemment sur le sujet, et ce, tant en Europe qu'en Amérique.

Au Québec, l'essor considérable qu'a connu le champ de la recherche en création cette dernière décennie peut s'expliquer par un contexte favorable amenant les praticiens du domaine des arts à s'engager dans des démarches de recherche universitaires.

Voici les principaux facteurs conjoncturels expliquant, à notre sens, cette situation :

- Au début des années 90, on assiste, à l'université, à une forme de reconnaissance du statut de la création considérée en tant qu'activité de recherche plus ou moins distincte des sciences humaines ou sociales (De La Noue, 2000).
- En même temps, des programmes de subventions destinés aux chercheurs-créateurs rattachés à une institution postsecondaire voient le jour. Ces programmes émanent des deux organismes – qui ont des exigences importantes en matière de méthodologie – de la recherche québécoise et canadienne.

Ce contexte favorable à la recherche en création a probablement influé sur la venue, à la fin des années 90, du premier programme de doctorat en études et pratiques des arts (offert pour la première fois en 1997 par l'Université du Québec à Montréal) destiné notamment aux artistes. Ces nouveaux chercheurs, désormais détenteurs d'un doctorat, sont de plus en plus engagés par les universités, qui valorisent fortement la conduite d'activités de recherche.

Selon Bruneau et Villeneuve (2007), si, au départ, la place des arts à l'université semblait s'inscrire dans une perspective d'adaptation à la recherche qualitative, elle est actuellement davantage considérée en tant que « quête d'identification territoriale, voire de souveraineté intellectuelle [...] » (p. 9) tellement les objets et les questions de recherche, la manière de les conduire et les résultats divergent.

Toutefois, les facteurs associés à l'essor de la recherche en création ne sont pas juste reliés au contexte universitaire. Dans une perspective postmoderne, on assiste au développement de la pratique de l'art comprise en

tant que lieu de réflexion et de recherche. Les paramètres des champs disciplinaires sont poreux et s'ouvrent sur d'autres complexités. Ils rendent efficaces les croisements interdisciplinaires au sein desquels la création se voit progressivement mise à contribution. De plus, le foisonnement de nouvelles théories faisant éclater les sciences cognitives ainsi que la montée du constructivisme sont également des motifs renouvelant la réflexion méthodologique de la recherche en création (Poissant, 2009).

Pour une définition de la recherche en création

En ce moment, plusieurs conceptions de la pratique artistique cohabitent. Les pratiques artistiques comprises comme mode d'expression, comme lieu de construction (Gosselin, 2009) ou comme processus de recherche sont parmi les plus courantes. Les chercheurs-créateurs s'entendent sur le fait qu'ils poursuivent des activités menant à une forme de connaissance ou à une nouvelle compréhension d'un élément inhérent à la pratique artistique. L'investigation rigoureuse de leur sujet d'étude les conduit à communiquer les résultats avec comme principal moyen (mais pas le seul) l'exposition de l'œuvre. Car, malgré le caractère foncièrement non discursif de la pratique artistique, ils ont de plus en plus recours aux théories soit pour inspirer et alimenter leur propos, soit pour expliciter et légitimer leur conduite créatrice. Il n'est pas rare que ces théories proviennent d'autres disciplines, ce qui les place bien souvent dans une position inconfortable : ils doivent s'appropriier constamment des objets et des structures de pensées élaborées à partir de problématiques de recherche et comprenant des objectifs de contribution à l'avancement des connaissances différents des leurs.

Dans une perspective provenant de l'intérieur du champ de l'art, Passeron (1989) propose trois types de regards scientifiques et philosophiques lorsqu'il définit les sciences de l'art : celui de l'esthétique faisant la promotion des sciences de l'art qui se consomme, celui des sciences des structures propres de l'œuvre en tant que telle (muséologie, scénographie, filmographie, etc.) et celui de la poïétique faisant la promotion des sciences de l'art qui se fait.

Il est possible d'établir un rapprochement entre la recherche en création, définie de manière générale et dans un contexte canadien comme étant « toute activité ou démarche de recherche formant une composante essentielle d'un processus de création ou d'une discipline artistique et favorisant directement la création d'œuvres littéraires ou artistiques [...] » (CRSH, 2008, p. 3), et les activités associées à la poïétique dont l'objet spécifique repose sur le rapport dynamique qui unit l'artiste à son œuvre.

Pour sa part, Borgdorff (2006) fait appel à une définition tripartite établissant une distinction entre la recherche **sur** les arts, la recherche **pour** les

arts et la recherche **dans** l'art. La première définition est celle où l'art devient objet d'étude. L'objet de la recherche devrait, idéalement, demeurer intact sous le regard du chercheur (comme c'est le cas en muséologie, par exemple). La seconde définition, la recherche pour les arts, correspondrait à une recherche appliquée où l'art n'est pas objet d'étude, mais objectif (comme c'est le cas, par exemple, dans l'investigation des applications de l'électronique en direct sous l'interaction de l'éclairage et du danseur). La troisième définition, la recherche dans l'art, peut être associée à ce que Schön (1994) désigne comme la « réflexion dans l'action ». Cette forme de recherche en création est basée sur le fait qu'elle ne présume pas de séparation entre le sujet et l'objet, tout comme elle n'observe pas de distance entre le chercheur et la pratique de l'art. Elle correspond à ce que nous désignons comme la recherche **en** création.

Le présent article est basé sur cette dernière conception où la pratique de l'art devient une composante essentielle à la fois du processus de recherche et des résultats qu'elle produit. Cette conception est fondée sur la compréhension qu'il n'existe pas de séparation fondamentale entre la théorie et la pratique, puisque la recherche **dans** le domaine de l'art vise à rendre visible une partie de la théorie en l'incorporant autant au sein du processus de création que dans l'objet d'art devenu un des résultats de la recherche.

Depuis que nous nous sommes intéressées à la méthodologie de la recherche en pratique artistique, nous avons considéré la recherche en création sous cet angle. Cela nous a conduites à créer, à l'intérieur des cours de méthodologie de la recherche en création, un exercice dans lequel l'étudiant chercheur-créateur doit rendre visible la méthodologie de sa recherche en créant une œuvre artistique. En un sens, cet exercice cherche à faire émerger de la pensée de ces artistes la « re-présentation » qu'ils se font de la méthodologie, cette dernière suggérant une certaine symbolisation de la chose qui se « présente » quand ils sont dans l'action. Toutes les réponses données par les chercheurs-créateurs suivant le cours sont si révélatrices et si uniques qu'il serait impossible d'en faire la synthèse dans cet article. Toutefois, nous avons inséré l'une d'entre elles dans la section dont l'intitulé est : Une représentation de la méthodologie de la recherche rendue visible.

Cette prise de position à l'égard de la conception de la recherche en création justifie le fait que nous souhaitons mener la réflexion méthodologique du point de vue du chercheur-créateur qui en fait l'expérience. Il ne saurait en être autrement, puisque, au regard de cette forme de recherche, il n'existe pas de distinction entre l'artiste et le chercheur où les allers-retours entre pratique et théorie, entre expérientiel et conceptuel, deviennent parfois si imbriqués les

uns dans les autres et s'opèrent si rapidement dans le temps qu'ils s'entremêlent.

Il est question ici d'une vision du monde reposant sur la matrice disciplinaire de l'art pensé en tant que champ de connaissances. En ce sens, et en accord avec ce que nous diront les participants à la recherche, la recherche en création représente un nouveau paradigme.

En ce qui concerne la nature de la recherche en création, cette dernière repose sur les questions ontologique, épistémologique et méthodologique (Borgdorff, 2006). Alors que la question ontologique fait référence à la nature de l'objet (soit l'œuvre d'art ou le processus de création, de production ou de recherche qui sous-tend l'œuvre), la question épistémologique repose sur les formes de connaissance et de compréhension ancrées dans la pratique artistique. Bien que la plupart des connaissances soient pratiques, tacites et implicites, la question épistémologique est également abordée par les traditions philosophiques telles que la phénoménologie, l'herméneutique, les théories critiques et le postmodernisme (Fortin & Houssa, 2012). Quant à la question méthodologique, elle est l'ensemble des méthodes et des modes appropriés à la recherche en création utilisés par tout chercheur-créateur.

Nous venons de définir le champ de la recherche en création. La partie suivante présente la réflexion méthodologique en délimitant son apport au sein de la recherche en création, la manière dont nous la concevons et le problème à l'origine de cette présente recherche. Ce problème, qui est relié à une compréhension mitigée de la part des chercheurs-créateurs au sujet de la valeur, de l'utilité et de la signifiante de la méthodologie de la recherche en création, nous a conduites à amorcer la recherche en enquêtant du côté des représentations que se font les chercheurs-créateurs de la méthodologie de la recherche en création.

L'apport de la réflexion méthodologique dans la recherche en création

Pourquoi s'intéresser à la méthodologie alors qu'il y a tant à explorer du côté ontologique et épistémologique? En fait, la méthodologie est souvent perçue comme quelque chose de rebutant ayant peu à voir avec un processus particulier et unique dont le caractère demeure énigmatique. Nous pensons différemment. Nonobstant le besoin de légitimation redevable au contexte universitaire, nous croyons que la méthodologie de la recherche en création est une discipline fascinante en perpétuelle progression. En accord avec Van der Maren (1995), elle doit évoluer au même rythme que la recherche et en fonction des objets des pratiques d'une discipline :

En effet, le progrès des connaissances, les sauts significatifs du savoir, sont liés à des ruptures méthodologiques : des abandons et des changements dans l'utilisation des instruments, de nouvelles définitions de critères pour l'identification des phénomènes, des techniques inusitées dans l'analyse des données, etc. La méthodologie devient alors une discipline qui s'établit elle-même comme objet d'observation, d'analyse, de réflexion et de contestation (p. 10).

De ce point de vue, la méthodologie éclaire toute notre compréhension de la recherche en création. En suivant la démarche méthodologique entreprise par le chercheur-créateur, elle nous permet de saisir les enjeux de l'art actuel, mais aussi d'ouvrir la voie à un entendement plus fondamental des mécanismes de la création devenue territoire de recherche. Sous cet angle, art et science se rencontrent et s'alimentent mutuellement.

La méthodologie de la recherche en création : une définition

Mais de quoi parle-t-on au juste lorsqu'il est question de réflexion méthodologique sur la recherche en création? En fait, considérant ce qui vient d'être énoncé, on comprendra que le « comment » de l'œuvre, s'il apparaît relié à la démystification explicite des méthodes et des pratiques artistiques, s'inscrit logiquement en filiation avec les orientations théoriques prises antérieurement au choix d'une méthode. Si, en accord avec Mucchielli (1996), la méthodologie « consiste en une réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (p. 129), cette réflexion dans le champ de la recherche en création s'amorce bien en amont de ces opérations pour s'étendre jusqu'au positionnement sur la nature même que constitue la recherche (préoccupation ontologique). Par la suite, la réflexion montre le rapport que ladite méthodologie entretient avec la connaissance et les théories qui lui sont rattachées (préoccupation épistémologique). Cette compréhension s'est exprimée alors que nous développons le questionnaire en interrogeant les répondants sur les aspects théoriques et pratiques.

En fait, une démarche méthodologique se situe dans le champ de la recherche en création lorsqu'on lie art de penser et art d'agir; art d'articuler sa propre pensée (individuellement ou collectivement) et art de poser les gestes artistiques cohérents engendrant autant l'œuvre que le discours produit à propos de cette œuvre. Ainsi, le « comment » de l'œuvre devient la manière particulière de raisonner, de procéder et d'agir pour énoncer la manière dont on va s'y prendre pour répondre à l'objectif de recherche.

La question méthodologique : une compréhension mitigée de la part des chercheurs-créateurs

Nous avons vu que de plus en plus de praticiens du domaine des arts s'inscrivent dans des démarches de recherche encadrées par le milieu universitaire. Ces chercheurs-créateurs sont amenés, dans le cadre de leurs études supérieures ou de la conduite de leur recherche subventionnée, à s'engager dans un processus de recherche au sein duquel ils portent supposément un regard critique et approfondi sur l'aspect méthodologique. Or, il semblerait que ce ne soit pas encore le cas. Les commentaires maintes fois entendus de chercheurs-créateurs du deuxième cycle universitaire révèlent que les investigations en recherche ont peu à voir avec des choix méthodologiques.

Une investigation systématique (menée par l'entremise des sites Internet *ProQuest* et *Archipel*) des thèses produites dans le cadre du programme de doctorat en études et pratiques des arts démontre que, dans la majorité des thèses, la méthodologie identifiée et nommée est presque absente de la recherche. Dans certains cas, on ne lui accorde qu'une demi-page, voire un seul paragraphe. Dans d'autres cas, le terme *méthodologie* n'apparaît pas. Il arrive également que les auteurs, après avoir mentionné rapidement qu'ils adoptent une approche qualitative, passent à un autre sujet. Même dans les thèses les plus récentes, l'aspect méthodologique n'est pas très éloquent. On peut donc affirmer qu'il existe une certaine incompréhension, un malaise ou encore un refus d'associer l'aspect méthodologique à la recherche en création.

Du côté des projets financés par le FRQSC, la lecture de l'ensemble des résumés de projets révèle que les termes *méthodologie* ou *méthode* sont très rarement utilisés pour informer le lecteur de la manière utilisée pour atteindre les objectifs. La méthode n'est pas pour autant absente des résumés. Elle y figure simplement sous d'autres appellations : **nous prévoyons, nous proposons, nous projetons de**, etc.

Du côté du CRSH, le programme *Subventions de recherche-crédation en arts et lettres* a été en révision pendant quelques années⁶. Un nouveau concept de ce programme a été intégré aux subventions *Savoir, Connexion et Talent*. Il est offert pour la première fois en octobre 2012. Nous avons consulté le rapport final de l'évaluation formative de ce programme et avons trouvé ceci : « [...] plusieurs candidats estiment que certains termes tel (sic) que “questions de recherche” et “approche méthodologique” s'utilisent mieux dans un contexte de recherche scientifique que dans le contexte de la recherche-crédation » (Science-Metrix & Bourgeois, 2007, p. ii). Les candidats proposent d'utiliser d'autres terminologies, sans pour autant les identifier.

Nous nous sommes interrogés sur les raisons qui expliquent cette difficulté à saisir ou à s'approprier ce à quoi correspond la méthodologie. Cela nous a menés à remonter quelque peu en amont de cette interrogation et à vouloir connaître prioritairement les représentations que se font les chercheurs-créateurs de la méthodologie. En clair, comment ils la perçoivent, la conçoivent et l'utilisent, mais aussi quelle idée ils s'en font.

Ces interrogations nous amènent à définir les représentations et à présenter une proposition visuelle de l'une d'entre elles émanant d'un chercheur-créateur.

Les représentations des chercheurs-créateurs en matière de méthodologie de la recherche en création

Selon Gombrich (1971), la représentation couvre un vaste domaine où les faits réels et la tonalité émotive se conjuguent pour s'exprimer en même temps. Désignant l'idée que l'on se fait d'une chose, la représentation est également le fait de faire apparaître cette même idée à l'autre. Ainsi, la représentation donne vie au regard de l'autre (Gervereau, 2000).

En accord avec Garnier et Sauvé (1999), et dans le contexte de cette recherche :

[Une représentation] correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc (p. 66).

Selon Gosselin⁷, lorsque nous souhaitons savoir ce que les chercheurs-créateurs connaissent de la méthodologie, un premier niveau de représentation est déjà présent. Lorsque nous voulons savoir comment celle-ci se manifeste dans leur travail, nous regardons, cette fois, du côté de la représentation fonctionnelle de la chose. Mais ce que nous gardons à l'esprit, c'est qu'ils adoptent peut-être une méthodologie dont ils ne se font pas la représentation, puisque, dans le terme *représentation*, il y a « présentation » et « re- ». Une représentation suggérerait une certaine symbolisation de cette chose qui se « présente » quand les chercheurs-créateurs sont dans l'action. Ce serait davantage leur définition de cette chose que la chose proprement dite, telle qu'elle se produit. Ce serait le dessin ou l'œuvre qu'ils pourraient en faire, les mots dont ils se servent pour l'évoquer, la définir, la re-présenter. C'est

précisément cette voie que nous choisissons de suivre lorsque nous proposons l'exercice pédagogique dont il a été question précédemment. Ce dernier consiste justement à amener le chercheur-créateur en formation à se doter d'un tel type de re-présentation. La prochaine partie explicite une des réponses obtenues.

Une re-présentation de la méthodologie de la recherche rendue visible

Nous considérons cet exercice de représentation de la méthode utilisée lors de la recherche en création comme étant déjà un résultat évocateur de cette recherche. Pour le réaliser, nous avons demandé aux étudiants de la maîtrise en arts de produire une œuvre représentant leur méthodologie de recherche. Nous avons fourni les paramètres de l'exercice en nous inspirant de la pensée de Morin (1977) qui désigne la méthode comme « ce qui apprend à apprendre » (p. 21). En situant le terme à partir de son origine, Morin le rattache au cheminement. Cette idée de cheminement est souvent associée à la démarche de l'artiste, et cette dernière se rapproche davantage, à notre sens, de l'univers sémantique du praticien en arts que le terme *méthodologie*.

Toujours selon Morin, la méthode ne pourrait se formuler que pendant le processus de recherche et ne pourrait se dégager qu'après celui-ci, au moment où le terme redevient un nouveau point de départ. Il s'agit de montrer à la fois l'œuvre et ses modes de réalisation en liant expérientiel et conceptuel; rationnel et intuition. Il s'agit également de saisir les modes méthodologiques permettant de passer du terrain de la pratique aux significations en une proposition non réductrice de la méthode, méthode qui, lorsqu'elle est liée au principe de connaissance, respecte et révèle le mystère des choses.

Nous présentons *L'œuvre méthodologique* de Nathalie Lavoie, artiste en arts visuels (voir la Figure 1).

Selon un point de vue méthodologique, l'artiste aborde le « comment » de l'œuvre en parlant des étapes liées à la création qui se développe à l'intérieur d'un système de relations. Ce système de relations repose, entre autres, sur les différentes phases liant incubation et production, phases qui ont motivé l'utilisation de sphères en résine comme éléments centraux.

Ce système de relations fait également référence au temps de gestation des idées. Dans la méthode, il y a également la pensée d'un déplacement relative au choix de reproduire une sphère en trois exemplaires. Cela correspond à l'idée d'une même sphère vue en trois moments différents : les trois temps d'un même objet présentés simultanément. S'il est question de trois moments, ceux-ci s'inscrivent dans un seul déplacement, dans le sens d'un va-et-vient continu.



Figure 1. Lavoie, N. (décembre 2010). *L'œuvre méthodologique* [œuvre présentée à Chicoutimi].

Par ailleurs, si la sphère est translucide, elle n'est pas transparente. Cela sous-entend que ce qu'il y a à l'intérieur n'est pas vraiment accessible au regard de l'autre, qu'il conserve une part d'inconnu, un mystère, tout comme la pratique artistique.

Les trois surfaces planes sur lesquelles les sphères reposent ont préalablement servi à envelopper les sphères lors de leur transport. La première est une toile de coton brut; la seconde, un morceau de film à bulles; la troisième, un grand papier froissé. Il y a, dans tout cela, les notions de déballage, de dévoilement, d'ouverture et de découverte.

Ce groupe de sphères est éclairé par une lampe en métal, type *spot*, posée sur un trépied. Sur la paroi intérieure de la lampe, on peut lire « l'œuvre en train de se faire » (voir la Figure 2), petit texte qui renvoie à une formule de Passeron (1989, p. 14).

Cette lumière, dirigée vers le groupe de solides sphériques, projette des ombres ovoïdes sur chacune des surfaces posées sur le plancher.

L'ombre symbolise pour moi ce que je fais et qui n'est pas exposé au public, mais qui est toutefois important parce que cela contribue à alimenter ma pratique. Par exemple, l'ombre portée sur le papier est en analogie avec le travail de lecture, de prise de notes et la réalisation de croquis, alors que, projetée sur les bulles, elle fait référence à l'aspect liquide dont les différents rituels entourant ma pratique sont associés tels que prendre une pause-thé, me plonger dans la baignoire aussi. D'ailleurs, il est fréquent que les idées surgissent pendant cette phase. Enfin, l'ombre se profilant sur les tissus fait référence au tissage des idées qui construit la réflexion (Lavoie, 2010, p. 1).

Finalement, j'ai pris conscience que cette œuvre dont le prétexte est un discours sur la méthodologie devient une œuvre complète en elle-même. Et ainsi, la méthode est l'œuvre. Car de ce questionnement sur la méthodologie sont apparus de manière indirecte des éléments propres à ma pratique artistique, tels que les éléments de la composition, la mise en scène, le nombre de sphères, l'utilisation du blanc, le dispositif rappelant les compositions picturales religieuses, les formes tels (sic) que l'ovale, le caractère évanescent de l'œuvre, l'éclairage, le dépouillement (Lavoie, 2010, p. 1).



Figure 2. Lavoie, N. (décembre 2010). *L'œuvre méthodologique* [détail].

À la lumière de cette re-présentation de la méthodologie, nous serions portés à croire, comme Heisenberg (1962) le prétendait, que « la méthode ne peut plus se séparer de son objet » (p. 34). Comme dans l'activité scientifique, le geste instaurateur du chercheur-créeur dans l'activité artistique transforme

l'objet de sa recherche. Ainsi, les réseaux constitutifs qui président à l'élaboration de l'œuvre ne peuvent se séparer de celle-ci, et ce, autant dans son processus de formation que dans celui lié à son apparition ou à son achèvement (Garelli, 1991).

La prochaine partie présente l'ensemble de la démarche méthodologique que nous avons effectuée pour recueillir les données, les compiler, les analyser et les interpréter. Cette démarche commence par une investigation générale des représentations que se font les chercheurs-créateurs de la méthodologie de la recherche en création. Pour ce faire, nous avons employé un questionnaire comme instrument de collecte de données. Celui-ci a été expédié à l'ensemble des chercheurs-créateurs subventionnés depuis les cinq dernières années. Compte tenu des limites d'ordre qualitatif qui incombent à cet instrument, la démarche de recherche se termine par une analyse thématique relative à deux entretiens semi-dirigés que nous avons eus avec deux chercheurs-créateurs subventionnés maintes fois et reconnus dans le milieu de l'art.

La démarche débutant par les représentations pour aller à sa compréhension

Les prémisses

Pour répondre à notre question de recherche, nous souhaitions aller rencontrer directement trois chercheurs-créateurs (et aussi professeurs) rattachés à une université québécoise, praticiens en arts visuels et médiatiques, reconnus à titre d'experts par le milieu artistique et subventionnés maintes fois par l'un ou l'autre des organismes subventionnaires mentionnés précédemment. Nous les avons judicieusement sélectionnés afin que leur milieu de travail soit situé dans trois régions urbaines distinctes. Par souci de représentativité, nous avons également pris soin de représenter les deux sexes. Ainsi, il y avait une femme et deux hommes. Nous les avons joints par courriel. Un premier candidat s'est tout de suite montré intéressé : Mario Côté, peintre, vidéaste et artiste multidisciplinaire vivant à Montréal et enseignant à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il a donc été retenu comme participant à la recherche. Le second candidat a refusé. Le troisième n'a jamais répondu à notre invitation.

Un choix d'instrumentation mixte : le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée

Devant le peu de données rendues disponibles, nous avons changé de stratégie et opté pour une technique de collecte de données mixte. Le premier mode de cette technique donnerait un aperçu général et exploratoire des représentations que se font les chercheurs-créateurs de la question méthodologique. Le second mode aurait comme résultat une analyse fine de la compréhension qu'ils en ont.

Ainsi, le sondage à l'aide d'un questionnaire autoadministré et expédié par la poste comme instrument de mise en forme de l'information a été retenu. Le questionnaire nous a également permis de repérer, à l'aide d'une question précise, les participants souhaitant passer des entrevues semi-directives telles que définies par Paillé (1996), seconde technique de collecte de données retenue. Ce dernier mode est celui auquel nous accordons le plus d'importance et de crédibilité. Il apporte une compréhension riche du phénomène étudié, notamment grâce à la qualité de la rencontre fondée sur le principe d'empathie de l'intervieweur envers la personne interviewée, à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance dans la communication entre les deux participants de l'entrevue.

La démarche méthodologique menant à l'interprétation des résultats obtenus à l'aide du questionnaire

En nous basant sur la liste des concepts que nous voulions opérationnaliser, nous avons développé les variables de pensée touchant à la connaissance, à la perception et au phénomène qu'est la méthodologie de la recherche en création du point de vue du chercheur-créateur. Nous avons tenté de respecter les critères de clarté, de pertinence et de neutralité nécessaires à la qualité des questions posées. Nous souhaitons que les questions soient explicites et concises. Une page de présentation personnalisée expliquant la recherche et l'importance de la participation pour l'avancement des connaissances accompagnait chacun des envois. Nous avons fait valider nos questions par un chercheur extérieur au projet.

Après plusieurs ajustements, le questionnaire comportait une quinzaine de questions. La plupart étaient à la fois fermées, car elles comprenaient une liste préétablie de quatre réponses possibles (a, b, c, d), et ouvertes (en e) afin que l'informateur ait toujours la possibilité de répondre comme il le désirait, et ce, à partir de sa propre formulation. Une minorité de questions étaient ouvertes. Par la suite, nous invitons le répondant à écrire des commentaires. Nous terminions le questionnaire en demandant au répondant s'il acceptait d'être joint ultérieurement pour un entretien individuel au sujet de la méthodologie.

Les questionnaires ont été expédiés à l'ensemble de l'échantillon cible de la manière suivante : au CRSH, nous avons consulté les exercices financiers de 2005-2006 à 2010-2011 et trouvé les noms des chercheurs-créateurs subventionnés dans le programme *Subventions de recherche-crédation en arts et lettres* (portant le n° 848). Nous avons ainsi eu accès à une liste de 29 chercheurs-créateurs répondant au projet. Au FRQSC, nous avons consulté les archives du programme de recherche *Crédation artistique et littéraire*. Le

cumul des récipiendaires des années 2005-2006 à 2009-2010 comportait 32 chercheurs-créateurs. Certains chercheurs-créateurs ont obtenu des subventions de la part des organismes. Nous avons également pris en considération les projets réalisés en équipe. Finalement, seuls les chercheurs-créateurs qui demeuraient au Québec ont été retenus.

En tout, 62 candidats ont reçu le questionnaire expédié en novembre 2012. Le quart d'entre eux l'a rempli et retourné, ce qui correspond à ce que l'on observe normalement en recherche quantitative. On peut supposer que les chercheurs-créateurs ayant participé au sondage accordent une importance à la réflexion méthodologique au sein de leur projet de recherche en création.

Nous vous présentons les résultats de cette exploration en donnant préséance au résultat général obtenu, mais également en accordant une place aux réponses données librement (lorsque les répondants privilégiaient cette façon de répondre).

Il appert que la grande majorité des répondants perçoit positivement la méthodologie comme un processus de réflexion relié autant au travail intellectuel que pratique. Un répondant écrit que la création et l'innovation ne souffrent pas de l'intrusion d'une méthodologie extérieure au champ de l'art comme celle des sciences humaines et sociales. Un autre écrit que la méthodologie est une sorte de moulage à respecter ou à casser.

À parts égales, les chercheurs-créateurs font allusion à la méthodologie de la recherche depuis qu'ils ont entrepris leurs études à la maîtrise ou au doctorat, ou encore depuis que leur projet de recherche est subventionné. Une personne écrit que ce sont les contextes universitaires et subventionnaires qui l'exigent, et que, sinon, elle n'y ferait pas vraiment allusion. Une autre répond qu'elle utilise la méthodologie depuis le début de sa pratique.

La majorité des chercheurs-créateurs réfléchit constamment à la méthodologie dans son processus de recherche en création. Un répondant écrit qu'il pense à la fois au processus et à la méthode lorsqu'il est en création.

La majorité des répondants pense que l'utilisation d'une méthodologie laisse place à la découverte, au hasard, à l'imprévu, à l'imaginaire et aux actions du corps. Une seule personne a répondu que, puisque la méthodologie dicte une approche préétablie du faire, cela a pour conséquence de contraindre ces aspects en les limitant ou en les bâillonnant.

La majorité des chercheurs-créateurs pense qu'il est souhaitable d'identifier la méthodologie. L'un d'entre eux précise qu'il est éminemment souhaitable d'identifier à la fois la méthode et le processus utilisés pour développer l'œuvre afin d'en tirer des enseignements inspirants. Un autre

répond que cela l'est dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus. Finalement, un autre pense que cela dépend du projet.

Quant à savoir si les termes *méthode* et *méthodologie* sont équivalents, les avis sont partagés. Plusieurs pensent que oui, d'autres, que non, alors que certains ne savent pas. Une confusion concernant les différences qui existent entre ces deux termes perdure.

L'ensemble des connaissances, des théories, des concepts, des références au travail des chercheurs-créateurs s'inscrivant en filiation avec leurs propres intérêts de recherche fournit un apport important à la réflexion méthodologique. La majorité des chercheurs-créateurs adopte un positionnement épistémologique (une théorie de la connaissance), qui est toutefois peu ou pas explicité. Une personne a répondu que, comme elle n'a pas de méthodologie, ces questions ne s'appliquaient pas.

À la question ouverte qui consistait à nommer quelques approches méthodologiques utilisées en art, la moitié des chercheurs-créateurs répond par la négative. Quelques personnes nomment les approches suivantes : la recherche heuristique, l'assemblage conceptuel à partir de la pratique vers la théorie, une approche exploratoire, l'autobiographie, la poïétique, l'esthétique, la recherche pluridisciplinaire, la recherche qualitative, la phénoménologie, la recherche-action, la psychanalyse et la sociocritique.

Une faible majorité d'artistes s'inspire complètement ou en partie des approches qualitatives en sciences humaines et sociales. Étonnamment, une faible majorité d'entre eux n'en identifie aucune, alors qu'une minorité relativement importante d'entre eux ne connaît pas les méthodes découlant des approches qualitatives. Certains créent leur propre méthodologie selon leur projet de recherche par des modes qui proviennent du champ de l'art.

Les principales données de leur recherche en création proviennent autant de leurs travaux en arts visuels que des lectures portant sur leurs intérêts de recherche. D'autres répondent que leurs principales données émanent de la compilation de leurs notes dans un journal de bord. Plusieurs répondent par l'ensemble de ces choix de réponses. Ainsi, on peut conclure que la majorité des artistes s'appuie sur ses travaux de recherche menés dans le champ de la pratique artistique pour recueillir les données.

Tous communiquent les résultats de leur recherche majoritairement par l'exposition. Certains le font en rédigeant des articles et en faisant des communications au sein de colloques spécialisés. Un répondant écrit qu'une fois les projets artistiques installés dans l'espace d'exposition, la méthode est incluse dans l'œuvre pour qui sait bien l'étudier.

À un commentaire laissé ouvert, une personne écrit qu'elle se rend compte qu'elle ne sait pas très bien ce que la méthodologie signifie et qu'elle a été surprise de recevoir une subvention, car la section du formulaire relative à la méthodologie était bien mince. Un autre artiste a signalé que le fait de répondre à ce questionnaire l'a fait réfléchir sur la pertinence de son utilisation et de sa cohérence vis-à-vis de l'objectif de la recherche. Finalement, une faible majorité de chercheurs-créateurs accepte d'être joints pour participer à un entretien individuel.

À la lumière de ces compilations, et en tenant compte des limites inhérentes au choix de l'instrument, la compilation des réponses nous permet de croire que la majorité des répondants se fait une idée assez positive au sujet de la pertinence de la méthodologie au sein de la recherche en création. En ce sens, la méthodologie est perçue comme un processus dynamique, nécessaire et qui fait constamment réfléchir. Reposant sur un savoir pratique, elle est dissimulée dans la pratique et est rendue disponible, pour qui sait bien l'étudier, lors de l'exposition de l'œuvre. Là où il semble y avoir confusion, c'est au moment de théoriser en nommant explicitement les approches méthodologiques et les méthodes utilisées par les chercheurs-créateurs eux-mêmes, mais aussi par d'autres chercheurs en création provenant de l'intérieur ou de l'extérieur de la discipline.

Cette première partie des résultats nous a permis d'obtenir une vision générale, certes, mais quelque peu superficielle du point de vue des chercheurs-créateurs au sujet de la portée de la méthodologie de la recherche en création. La prochaine partie de cet article portera sur la démarche nous amenant à une compréhension fine de la méthodologie de la recherche en création chez le chercheur-créateur.

La démarche méthodologique menant à l'interprétation des résultats obtenus par les entretiens semi-dirigés

L'instrument de collecte des données utilisé est celui des entretiens semi-dirigés, c'est-à-dire que l'entrevue a été préalablement préparée, mais que l'entretien a été fait de manière ouverte en s'adaptant à la spécificité des participants et à leur réalité.

Les participants ont rencontré l'intervieweur environ trois heures, dans leur atelier respectif, au cours de l'été 2012. Les deux entretiens ont eu lieu dans un climat convivial en adoptant une attitude empathique.

Les chercheurs-créateurs interviewés sont Mario Côté, professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et Richard Purdy, professeur au Département des arts de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)⁸. La démarche visant à dégager le sens de

la question méthodologique du point de vue des chercheurs-créateurs s'est effectuée avec une analyse thématique se terminant par la mise en relation des thèmes récurrents et communs identifiés au sein du corpus constitué par les verbatims issus des deux entretiens. Les thèmes ont par la suite été hiérarchisés selon leur rôle principal ou périphérique amenant une compréhension du phénomène étudié (Paillé & Mucchielli, 2003). La prochaine partie présente les résultats de l'analyse livrée sous la forme d'une description « thématisée ».

La compréhension de la question méthodologique des chercheurs-créateurs
Mario Côté et Richard Purdy

Leur compréhension de la recherche en création s'est affinée au fil du temps et se fonde sur de nombreuses années de pratiques artistiques au sein desquelles la capacité à adopter de multiples rôles et points de vue a été très sollicitée. Par souci de cohérence, de rigueur intellectuelle et d'intégrité, ils appuient fréquemment leur propos en faisant référence à de nombreux exemples de projets de création réalisés pour en vérifier la validité.

Leur engagement envers une pratique artistique multidisciplinaire les a amenés prioritairement à faire la distinction entre une position traditionnelle de la pratique artistique conduite individuellement et une autre, plus actuelle, ancrée dans le travail mené collectivement.

Ils considèrent que cette dernière (la pratique artistique menée collectivement) se situe au cœur de la recherche en création. Au-delà d'une caractéristique, ce mode de fonctionnement devient une manière de conduire et de penser la recherche en création, car il oblige chaque collaborateur à se positionner, à nommer ses intentions et à clarifier ses concepts. La recherche devient un phénomène créant une synergie qui décuple les résultats et un processus vivant appelant un état d'esprit ouvert sur l'imprévisible (comportant une part d'imprévu). C'est au cœur de ce phénomène synergique et de ce processus vivant que les échanges entre les collaborateurs deviennent productifs. Précisons que, pour eux, le travail de collaboration n'est pas le travail de tous sur une même œuvre, mais bien celui où chacun, provenant éventuellement d'un champ disciplinaire différent, est appelé, par des échanges productifs, à créer en regard d'une idée centrale. Si ce type de travail collectif inclut le travail individuel, l'artiste en solitaire abordera dans une toute autre perspective la recherche en création, car la mise en commun, celle permettant à une multitude d'approches de cerner le sujet d'étude, est absente du processus.

Relativement à la question méthodologique, ils constatent qu'il existe de la part des chercheurs-créateurs une résistance nécessaire et justifiée à vouloir décrire la manière dont ils vont s'y prendre pour arriver aux résultats qu'ils proposent. Le système de la recherche subventionnée obligeant le chercheur-

créateur à formuler les éléments constituant le projet de recherche et à annoncer la méthodologie qui sera utilisée devient une sorte de mal nécessaire qui, tout bien considéré, reprend une activité naturelle chez lui : noter. Car l'artiste, qui est perpétuellement en état de dialogue, que ce dernier soit intérieur (entre certaines parties de lui-même) ou extérieur (entre les cochercheurs du projet), éprouve le besoin de consigner et de saisir le sens de ce dialogue. Lors d'une demande de subvention, les procédés méthodologiques ne sont donc plus décrits seulement parce qu'ils sont exigés, mais bien parce qu'ils existent au sein même des intentions de recherche et qu'il est possible de circonscrire leurs paramètres. Une fois la subvention obtenue, la méthodologie est toutefois nécessairement modifiée, car l'entièreté du processus ne peut être préalablement circonscrite. Si tel était le cas, il ne serait plus question de création.

Si la résistance est nécessaire, c'est parce qu'il importe de garder vivantes, dans les méthodes que l'on se donne pour parvenir aux résultats projetés, une part d'accidentel et une part d'incertitude, car c'est dans cet interstice que se loge ce qui est recherché.

Ainsi, la méthodologie « n'est pas un outil pour comprendre ce qui est fait : elle est un outil totalement, entièrement inscrit dans le processus de création parce que j'essaie de comprendre les choses qui se passent dans la création en les interrogeant de la pratique », nous a dit Mario Côté. Si, au départ, le terme *méthodologie* figurait à l'intérieur de la pratique artistique, semblablement à un corps étranger, son efficience a toujours été présente et se situe désormais au cœur de tout processus de recherche en création. « La méthodologie, c'est tout. C'est la manière dont je pense et la façon dont je travaille. Si je démantelais cette façon, je ne sais pas ce qui arriverait », nous a avoué Richard Purdy.

Au centre de la méthodologie de la recherche en création, il existe un positionnement éclairant tout un pan du travail de recherche. Ce positionnement correspond à une stratégie méthodologique que nous appelons le *geste méthodologique*. Pour l'un, la « voie du détournement » consiste à recourir à une autre forme d'expression pour mieux examiner ce qui est interrogé dans l'art (notamment en peinture). Pour l'autre, le « travail subversif » consiste à infiltrer d'autres champs disciplinaires que celui de l'art pour mieux interroger la manière dont s'y édifie le réel et y insérer, par le projet artistique, une part déstabilisante, une part de doute, une part de fausseté, semant chez l'autre un moment où l'impossible devient envisageable.

Ce geste méthodologique correspond à un mode conceptuel présent dans plusieurs projets. Les autres composantes de la recherche en création, au-delà

de l'importante prise en compte du discours, qu'il soit produit (écriture) ou examiné (lecture), relèvent de la part de l'intuition et de l'acceptation du doute comme attitude de recherche (l'absence de certitude). En ce qui concerne le résultat du travail de recherche en création, il ne constitue pas uniquement l'œuvre, mais également tout le discours qu'il engendre, notamment des parutions d'articles, la tenue de colloques et d'autres représentations publiques (la tenue d'un concert, par exemple). La recherche en création relance ce qui se produit dans l'atelier. Les résultats doivent perdurer et appeler une ouverture engendrant d'autres perspectives d'exploration.

La méthodologie les amène à concevoir la recherche en création comme un geste de tous les instants et un véritable paradigme, puisqu'il s'agit là d'un modèle cohérent de vision du monde qui repose sur l'art comme principe agissant, comme principe de connaissance, comme principe revendiquant un espace de liberté. Mario Côté nous dira :

Je crois que l'art est tellement ancré chez les individus et dans la vie qu'il oblige nécessairement une réflexion sur la vie même. La vie que nous retrouvons dans la communauté et dans son rapport avec autrui. Et puis, il ne faut pas négliger tout ce que cela peut générer en terme de lien avec le savoir, la sociologie, la philosophie, les sciences, etc. Nous sommes ici au cœur d'une autoréflexion sur l'art et sur ceux qui le pratiquent. L'art engage l'individu engagé dans l'art. En fait, par cette affirmation, je tente d'identifier la création au cœur de la vie. À titre d'exemple, cela peut paraître totalement absurde qu'un individu s'obstine à réfléchir sur la pertinence d'un carré plus grand ou plus petit dans un tableau, mais étonnamment ces questions se fondent sur des enjeux qui peuvent être philosophiques, sociologiques, etc.

Conclusion

Cette recherche tentait de faire le bilan des représentations et de la compréhension qu'ont les chercheurs-créateurs de la recherche en création en général et de la méthodologie en particulier. En effet, si, au Québec, de plus en plus de chercheurs-créateurs s'engagent dans des activités de création artistique de type « recherche », il semble qu'un certain malaise (Bruneau & Villeneuve, 2007) persiste quant au fait de décrire et de nommer, ne serait-ce que du bout des lèvres, le « comment » de l'œuvre. Après tout, la méthodologie appartenant au domaine de la recherche scientifique paraissait « importée » et ne semblait pas trouver écho dans le domaine de la recherche en création. Toujours est-il que les résultats de la présente recherche, sans nier cette première appréhension, révèlent le contraire. Comportant trois phases de développement

(la première obtenue par l'entremise de la création de l'œuvre méthodologique; la seconde acquise grâce à l'enquête; la troisième résultant de l'entretien semi-dirigé), l'investigation démontre que la pensée des chercheurs-créateurs a évolué. Les résultats portant sur les représentations collectives des chercheurs-créateurs, qu'elles soient perceptuelles, fonctionnelles ou conceptuelles, nous révèlent que la majorité des répondants se fait une idée assez positive au sujet de la pertinence de la méthodologie au sein de la recherche en création. En ce sens, la méthodologie est perçue comme un processus dynamique, nécessaire et auquel on réfléchit constamment en cours d'action. Dans l'œuvre méthodologique, le discours émis par Nathalie Lavoie à propos de sa représentation symbolique de la méthodologie nous amène à considérer une forme d'adéquation entre méthode et œuvre. Avec l'analyse de contenu thématique, Côté et Purdy sont unanimes : la recherche en création repose sur un travail en collaboration. Au-delà d'une caractéristique, ce mode de fonctionnement devient une manière de conduire et de penser la recherche. Mario Côté nous dira :

En cette ère « post-postmoderne », nous en sommes à un moment où la pratique artistique s'inscrit dans un ensemble plus grand de collaborations. L'invention individuelle est presque devenue impossible. D'ailleurs, les grands noms de la scène artistique internationale œuvrent fréquemment avec des équipes de production impressionnantes. De nouvelles pratiques artistiques sont arrivées à gérer ce type de collaboration. D'ailleurs, si le travail individuel existe toujours, les questions posées par les jeunes chercheurs-créateurs, notamment par les pratiques d'art dans la communauté, d'art relationnel et contextuel, d'art sans objet, etc., interrogent inévitablement le statut de l'artiste et de l'objet.

Dans cette perspective, la méthodologie est également comprise comme étant un phénomène central entièrement inscrit dans le processus de création. À travers la compréhension des deux chercheurs-créateurs, fondée sur de longues années de pratiques et appuyée sur de nombreux exemples, se dégage le geste méthodologique, cette attitude basée sur un positionnement particulier correspondant à une stratégie méthodologique (pour l'un, la voie du détournement; pour l'autre, le travail subversif se dégageant) qui éclaire l'ensemble du travail de recherche.

À la lumière de cette recherche, et au regard de l'absence de modes méthodologiques spécifiques pour la recherche en création, ne serait-il pas opportun de chercher davantage du côté des gestes méthodologiques utilisés

par les chercheurs-créateurs pour revendiquer le territoire de la recherche en création en tant que vision du monde, en tant que paradigme? Nos recherches futures iront dans cette voie.

Notes

¹ Cet article est le résultat d'une recherche rendue possible grâce aux Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec.

² Les programmes pour lesquels les chercheurs-créateurs ont reçu des subventions sont les suivants : *Subventions de recherche-crédation en arts et lettres* du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et *Appui à la recherche-crédation* du Fonds de recherche – Société et culture (FRQSC). Les principales disciplines financées dans le cadre de ces programmes sont :

- Pour le FRQSC : architecture et aménagement; arts visuels et médiatiques; danse; design; littérature; musique et théâtre.
- Pour le CRSH : architecture : planification et conception urbaines et régionales; cinéma, films et vidéos; création littéraire et littérature; danse; design (notamment l'aménagement intérieur); enseignement; arts interdisciplinaires; arts médiatiques et électroniques; musique et musicologie; sciences humaines; théâtre, arts dramatiques et de la scène; arts visuels (notamment la peinture, le dessin, la sculpture, la céramique, la photographie et le textile).

³ La création est ici comprise en tant qu'anthropophénomène, c'est-à-dire ce qui apparaît et se manifeste à la conscience du point de vue du sujet qui en fait l'expérience (Laurier, 2003).

⁴ La recherche découlant de la pratique artistique a de nombreuses appellations tant au Québec qu'à l'étranger : *recherche/crédation*, *recherche-crédation*, *recherche en arts*, *recherche en pratique artistique*, etc. Dans cet article, nous utiliserons le terme *recherche en création*.

⁵ Denise Pérusse et Monique Régimbald-Zeiber le qualifient de la sorte dans la description accompagnant le programme du colloque tenu le 8 mai 2012 et portant sur la recherche en création dans l'université du 21^e siècle lors du 80^e Congrès de l'Acfas.

⁶ Il y a eu plusieurs évaluations au cours des cinq années d'existence du programme pilote (offert tous les deux ans de 2003 à 2008). Le dernier concours de l'ancien programme était en 2010. La recherche en création n'est dorénavant plus un programme comme tel. Elle a été intégrée dans l'ensemble des occasions de financement comme une autre démarche de recherche. Le programme a été l'objet d'une refonte complète. Les candidats peuvent dorénavant soumettre un projet dans les programmes *Savoir*, *Connexion* et des demandes de bourses d'études en « recherche-crédation » dans le programme *Talent*. Le nouveau concept a été incorporé aux subventions *Savoir* et offert pour la première fois en octobre 2012.

⁷ Cette compréhension de Pierre Gosselin de la notion de représentation nous a été livrée au sein d'un message électronique daté du 8 mars 2012.

⁸ En regard de la divulgation de l'identité des deux chercheurs-créateurs au sein de cette recherche, précisons qu'avant d'amorcer les entretiens, un formulaire de consentement a été signé. Ce dernier précisait entre autres que leur nom serait divulgué. De plus, nous leur avons soumis le présent article afin d'obtenir également leur consentement avant sa publication.

Références

- Borgdorff, H. (2006). *The debate on research in the arts. Sensuous Knowledge 2*. Bergen : Bergen National Academy of the Arts.
- Bruneau, M., & Villeneuve, A. (Éds). (2007). *Traiter de recherche-crédation en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cauquelin, A. (2007). *Les théories de l'art*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). (2008). *Subventions de recherche-crédation*. Repéré à http://www.sshrs-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/fine_arts-art_lettres-fra.aspx
- De La Noue, J. (Éd.). (2000). Présentation des actes du colloque. Dans *La création artistique à l'université. Actes du colloque de la Commission de la recherche de l'Université Laval tenu le 12 mai 1998 dans le cadre du 66^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS)* (pp. 53-66). Université Laval, Québec : Éditions Nota bene.
- Fortin, S., & Houssa, É. (2012). L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes. *Recherches qualitatives*, 31(2), 52-78.
- Garelli, J. (1991). *Rythmes et mondes. Au revers de l'identité et de l'altérité*. Grenoble : Éditions Jérôme Millon.
- Garnier, C., & Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement*, 1, 66-77.
- Gervereau, L. (2000). *Les images qui mentent : histoire du visuel au XX^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.

- Gombrich, E. H. (1971). *L'art et l'illusion : psychologie de la représentation picturale*. Paris : Éditions Gallimard.
- Gosselin, P. (2009). *La recherche en pratique artistique : spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies*. Dans P. Gosselin, & É. Le Coguiec (Éds), *La recherche-crédation : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. 21-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Heisenberg, H. (1962). *La nature dans la physique contemporaine*. Paris : Éditions Gallimard.
- Laurier, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts : étude anthropophénoménologique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, QC.
- Laurier, D., & Gosselin, P. (Éds). (2004). *Tactiques insolites. Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*. Montréal : Guérin.
- Lavoie, N. (2010). *Explications relatives à l'œuvre méthodologique*. Document inédit.
- Lavoie, N. (Décembre 2010). *L'œuvre méthodologique* [œuvre présentée à Chicoutimi].
- Morin, E. (1977). *La méthode. I. La nature de la nature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. (Éd.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris : Klincksieck.
- Poissant, L. (2009). Préface. Dans P. Gosselin, & É. Le Coguiec (Éds), *La recherche-crédation : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. VII-X). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Science-Metrix, & Bourgeois, M. (2007). *Évaluation formative du programme de subventions de recherche-crédation en arts et lettres du CRSH. Rapport final*. Canada : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Diane Laurier, Ph.D., professeure, est responsable de l'enseignement des arts au Département des arts et lettres de l'UQAC. Ses champs d'intérêt sont la compréhension anthropophénoménologique de la création, l'enseignement et la transmission de l'art dans des contextes communautaires, ainsi que la méthodologie de la recherche en création selon le point de vue du chercheur-créateur.

Nathalie Lavoie poursuit dans le cadre de sa maîtrise en art (UQAC) une démarche artistique définie par un processus axé sur le geste et le souffle intimement lié à une pratique méditative. Au sein de sa recherche en création, elle démontre notamment que la méthodologie de type heuristique possède plusieurs valeurs communes avec les approches méditatives.

*Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2013*

**Explicitation du raisonnement clinique :
méthodologie novatrice menant à l'identification
de deux étapes de développement au cours
des 12 mois entourant la fin
de la formation préclinique et le début
de la formation clinique d'étudiants en médecine**

Annick Bourget, Ph.D.¹

Université de Sherbrooke

Résumé

Le raisonnement clinique est complexe et son développement demeure méconnu, car les études portent principalement sur le processus cognitif de l'expert. Le but de l'étude doctorale est d'explorer le développement du raisonnement clinique d'étudiants selon une perspective multidimensionnelle et longitudinale en prenant appui sur un modèle multidimensionnel du raisonnement clinique et le concept de compétence. Les questions de recherche sont : 1) quelles dimensions du raisonnement clinique se manifestent chez l'étudiant? 2) quelles étapes de développement est-il possible de repérer? Il s'agit d'une étude de cas multiples explorant le développement de cinq dimensions : « Représentation », « Processus », « Métacognition », « Connaissances » et « Structures ». Quatre étudiants furent rencontrés à quatre moments entre la fin de leur formation préclinique et le début de leur formation clinique (12 mois). Chaque étudiant réalisait 1) une entrevue médicale avec un patient standardisé; 2) un entretien d'explicitation à partir d'une vidéo; 3) une carte cognitive et 4) une entrevue semi-dirigée. Des analyses intracas puis intercas furent réalisées suivant les étapes de condensation des données, de présentation des résultats et d'élaboration des conclusions. L'analyse en profondeur a permis de conclure que les cinq dimensions du raisonnement clinique sont présentes chez les étudiants dès la fin de leur formation préclinique et qu'il existe une interdépendance entre ces dimensions. De plus, cinq transformations témoignent du développement du raisonnement clinique chez l'étudiant, soit 1) l'automatisation et l'adaptation des connaissances procédurales reliées à la démarche de la collecte d'informations; 2) le déplacement de la cible de la

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 320-345.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

régulation; 3) le passage d'une recherche de cohérence entre les signes et les symptômes à l'évaluation des hypothèses; 4) le passage du recours aux connaissances biomédicales à l'utilisation marquée des connaissances cliniques et 5) l'émergence de scripts. Ces transformations témoignent de deux grandes étapes de développement. Il s'agit de 1) l'intégration de la démarche de la collecte d'informations ainsi que 2) du passage d'une démarche de compréhension à une démarche de catégorisation. S'inscrivant dans l'interrelation recherche-formation-pratique, les conclusions et la méthodologie de la présente étude invitent à poursuivre l'exploration du développement du raisonnement clinique chez l'étudiant en médecine ainsi que dans d'autres domaines de la santé.

Mots clés

ÉTUDE DE CAS MULTIPLES, EXPERTISE, RAISONNEMENT CLINIQUE, EXPLICITATION, CARTES COGNITIVES, ENTRETIEN *RE SITU*, ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE, ANALYSE INTRACAS, ANALYSE INTERCAS

Introduction

Le présent texte constitue un condensé d'une thèse de doctorat réalisée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Bourget, 2013). Cette thèse s'inscrit dans le domaine du développement de l'expertise professionnelle. Plus précisément, elle vise à expliciter le développement du raisonnement clinique d'étudiants en médecine effectuant la transition entre la fin de leur formation préclinique et le début de leur formation clinique.

Le raisonnement clinique est défini comme étant un processus cognitif hautement complexe (Nendaz, Charlin, Leblanc, & Bordage, 2005) qui permet au médecin d'évaluer et de gérer les problèmes de santé des patients. Ce processus de résolution de problèmes est une

activité intellectuelle selon laquelle un médecin synthétise l'information obtenue dans une situation clinique, l'intègre à ses connaissances et à ses expériences antérieures dans le but de les utiliser pour prendre une décision diagnostique et de prise en charge (Nendaz et al., 2005, p. 236).

Le raisonnement clinique étant central dans la pratique médicale (Cimino, 1999), les programmes de médecine ont pour objectif, entre autres, de le développer tout au long de la formation médicale (Meyer & Cleary, 1998). Or, le développement de ce processus cognitif central pour la pratique professionnelle du médecin a été jusqu'ici, peu exploré.

Problématique

La recension des écrits permet de souligner que la méconnaissance du développement du raisonnement clinique chez l'étudiant découle de

l'imprécision qu'offrent les niveaux d'expertise, de l'exploration unidimensionnelle du raisonnement clinique de l'expert ainsi que du manque d'études longitudinales.

Imprécision des niveaux d'expertise

Généralement, les études sur l'expertise comparent la performance des novices à celle des experts (Chi, 2006). Dans le domaine de la médecine, Patel et Groen (1991) ont défini six niveaux d'expertise. Selon eux, le non-initié possède des connaissances de sens commun du domaine; le débutant possède les connaissances préalables à la connaissance du domaine; le novice est un non-initié; l'intermédiaire est par défaut entre le débutant et le subexpert; le subexpert possède des connaissances générales sans avoir des connaissances spécialisées du domaine (ex. : un cardiologue qui résout un problème en gastroentérologie) et l'expert possède les connaissances spécialisées du domaine. Ces niveaux sont pertinents, mais demeurent trop généraux pour comprendre comment se développe le raisonnement clinique de l'étudiant tout au long de sa formation médicale. Toujours dans le domaine de la médecine, Schmidt, Norman et Boshuizen (1990) ont proposé la théorie du développement de l'expertise. Selon cette théorie, le premier stade correspond au développement de réseaux élaborés expliquant les causes et les conséquences de la maladie en termes de processus pathophysiologiques généraux. Lors du deuxième stade, ces réseaux élaborés se réorganisent et se synthétisent au contact de patients réels afin que les connaissances soient plus facilement accessibles. Au troisième stade, les connaissances cliniques se fusionnent aux connaissances biomédicales – un phénomène nommé « encapsulation » – et des scripts de maladies se développent. Ces stades offrent une compréhension approfondie et pertinente du développement de l'une des dimensions du raisonnement clinique (les connaissances pathophysiologiques). Toutefois, cette théorie demeure insuffisante pour comprendre comment les autres dimensions du raisonnement clinique se développent.

Exploration unidimensionnelle du raisonnement clinique de l'expert

Le raisonnement clinique est étudié depuis plusieurs décennies afin de comprendre ce processus cognitif chez le médecin expert (Meyer & Cleary, 1998). Toutefois, les différents groupes de recherche se sont intéressés, mais d'une façon isolée, à l'une ou à l'autre des dimensions du raisonnement clinique. Ces dimensions sont la représentation (Nendaz, Gut, Perrier, Louis-Simonet, Reuille, Junod, & Vu, 2005), les processus (Eva, Hatala, LeBlanc, & Brooks, 2007; Norman, Young, & Brooks, 2007; Schmidt & Rikers, 2007), la métacognition (Mamede, Schmidt, Rikers, Penaforte, & Coelho-Filho, 2007),

les connaissances (Woods, 2007) et les structures d'organisation des connaissances (Bordage, 2007; Charlin, Boshuizen, Custers, & Feltovich, 2007). Récemment, Mylopoulos et Regher (2011) ont souligné que ces recherches sont certes pertinentes, mais qu'elles ont conduit à une déconstruction de l'expertise. Ainsi, pour guider les recherches à venir, ils proposent de considérer le raisonnement clinique selon une perspective intégrée afin de concevoir le raisonnement clinique dans sa complexité.

Manque d'études longitudinales

Bien que certains auteurs soulignent la nécessité de s'intéresser au développement du raisonnement clinique (Gruppen & Frohna 2002), très peu d'études ont suivi d'une façon longitudinale des étudiants en formation médicale. En fait, seulement deux études furent recensées. Il s'agit de l'étude de Neufeld, Norman, Feightner et Barrows (1981) et de la thèse de Groves (2002). L'étude de Neufeld et al. (1981) s'inscrit dans la lignée des premières recherches sur le raisonnement clinique. Il s'agit d'une étude longitudinale au cours de laquelle le raisonnement clinique de dix étudiantes et étudiants sélectionnés aléatoirement fut observé à trois reprises : lors de leur formation préclinique (0-18 mois de formation), lors de leur formation clinique (18-31 mois de formation) et lors de leur première année de pratique (32-42 mois de formation). La conclusion de l'étude est que le processus de raisonnement clinique demeure le même du début de la formation médicale à l'entrée dans la pratique. L'absence de changement observé s'explique par le phénomène découvert par Elstein, Shulman et Sprafka (1978) : l'utilisation d'un processus général de résolution de problèmes n'est pas reliée à l'expertise, c'est-à-dire que le novice, l'intermédiaire et l'expert utilisent tous le processus hypothético-déductif. Quant à la thèse de Groves (2002), son titre « *The clinical reasoning process: a study of its development in medical students* » permettait d'anticiper qu'il s'agissait d'une étude explorant le développement du raisonnement clinique. Or, les mesures du raisonnement clinique prises à certains moments du curriculum n'ont pas servi à décrire son développement. D'ailleurs, les trois articles publiés qui en découlent présentent plutôt les caractéristiques de l'instrument de mesure développé pour l'étude, soit les *Clinical Reasoning Problems* (CRPs) (Groves, Scott, & Alexander, 2002), les caractéristiques du raisonnement clinique des experts (Groves, O'Rourke, & Alexander, 2003a) de même que les types d'erreurs contribuant à l'insuccès diagnostique (Groves, O'Rourke, & Alexander, 2003b). Il apparaît donc qu'il existe un manque d'études longitudinales permettant de mieux comprendre comment se développe le raisonnement clinique chez les étudiants tout au long de leur formation.

En définitive, très peu d'écrits offrent un portrait global (perspective multidimensionnelle) du développement du raisonnement clinique chez les étudiants tout au long de la formation médicale (perspective longitudinale). Conséquemment, le développement du raisonnement clinique demeure un phénomène abstrait et implicite tant pour les chercheurs que pour les professeurs-cliniciens et les étudiants. L'objectif général de la présente étude est donc d'explorer le développement du raisonnement clinique chez des étudiants au cours de leur formation en prenant appui sur une perspective à la fois multidimensionnelle et longitudinale. Pour ce faire, le cadre de référence interpelle deux référents.

Cadre de référence

Le modèle multidimensionnel du raisonnement clinique (Chamberland, 2006), illustré à la Figure 1, vise à explorer le raisonnement clinique selon une perspective multidimensionnelle. Pour la présente étude, les cinq dimensions les plus documentées dans les écrits scientifiques furent explorées en profondeur. La dimension « Représentation » est définie comme étant une structure cognitive temporaire résultant de la combinaison des connaissances antérieures et des informations relatives aux problèmes de santé d'un patient (Gruppen & Frohna, 2002). La dimension « Processus » se rapporte au processus analytique, c'est-à-dire une analyse rigoureuse et attentive de la relation entre les signes, les symptômes et les hypothèses diagnostiques ainsi qu'au processus non-analytique, c'est-à-dire un processus de catégorisation qui permet de porter un jugement sur la qualité de la similarité entre le cas présent et une configuration caractéristique de signes (*pattern recognition*), une image ou un cas concret stocké en mémoire (Eva, 2004). La dimension « Métacognition » est définie comme étant l'action de poser un regard critique sur son raisonnement clinique et de tirer profit de ses expériences pour améliorer ses performances (Mamede & Schmidt, 2004). La dimension « Connaissances » regroupe quatre types de connaissances. Les connaissances biomédicales sont définies comme étant les connaissances reliées aux sciences dites fondamentales telles l'anatomie, la physiologie, la génétique, la biochimie, etc. (Woods, 2007). Les connaissances cliniques sont définies comme étant les connaissances relatives aux signes et aux symptômes de même que leurs relations avec les maladies (Gruppen & Frohna, 2002). Les connaissances expérientielles sont définies comme étant les connaissances reliées au répertoire d'exemples de patients qui s'accumulent en mémoire au fil de l'expérience (Norman, 2005). Les connaissances implicites impliquent généralement l'action ou le comment faire (Patel, Arocha, & Kaufman, 1999). Quant à la dimension « Structures », elle regroupe quatre types d'organisation

des connaissances. Les prototypes sont définis comme étant un ensemble de signes et de symptômes décrivant les grandes caractéristiques d'une catégorie de maladies (Bordage & Zacks, 1984). Les cas concrets représentent des exemples de patients rencontrés antérieurement et enregistrés intégralement dans la mémoire (Schmidt et al., 1990). Les axes sémantiques représentent les interrelations entre les signes et les symptômes (Bordage & Lemieux, 1991). Finalement, les scripts représentent des structures de connaissances adaptées à des actions spécifiques d'où diverses expressions telles « script diagnostique », « script d'investigation » ou « script thérapeutique » (Nendaz, Charlin, Leblanc, & Bordage, 2005).

Afin d'explorer le développement du raisonnement clinique tout au long de la formation médicale des étudiants, c'est-à-dire d'une façon longitudinale, le concept de compétence complète le cadre de référence. Dans la présente étude, le concept de compétence est défini comme étant un « savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Ce concept permet d'aborder la complexité du développement du raisonnement clinique. En effet, il permet de considérer la formation médicale comme étant une trajectoire de développement à l'intérieur de laquelle peuvent être identifiées des étapes de développement. Ces étapes sont définies comme étant

des apprentissages critiques qui dénotent un changement définitif. Il s'agit en fait d'une réorganisation qualitative [...]. Cette transformation a eu lieu ou elle n'a pas eu lieu, elle existe ou elle n'existe pas, et ces apprentissages sont subséquentement générateurs d'une évolution remarquable [...] (Tardif, 2006, p. 67).

Suivant la mise en place du cadre de référence, deux questions spécifiques de recherche furent formulées : Q1) Lors d'une tâche de résolution de problèmes de santé d'un patient, quelles dimensions du raisonnement clinique se manifestent chez les étudiants à différents moments sur le continuum de la formation médicale? Q2) En considérant différents moments sur le continuum de la formation médicale, à partir des dimensions mobilisées et combinées, quelles étapes de développement du raisonnement clinique est-il possible de repérer chez les étudiants lors d'une tâche de résolution de problèmes de santé d'un patient?

Méthode

La méthode développée dans le cadre de la présente étude se veut novatrice et féconde à l'exploration du développement du raisonnement clinique de

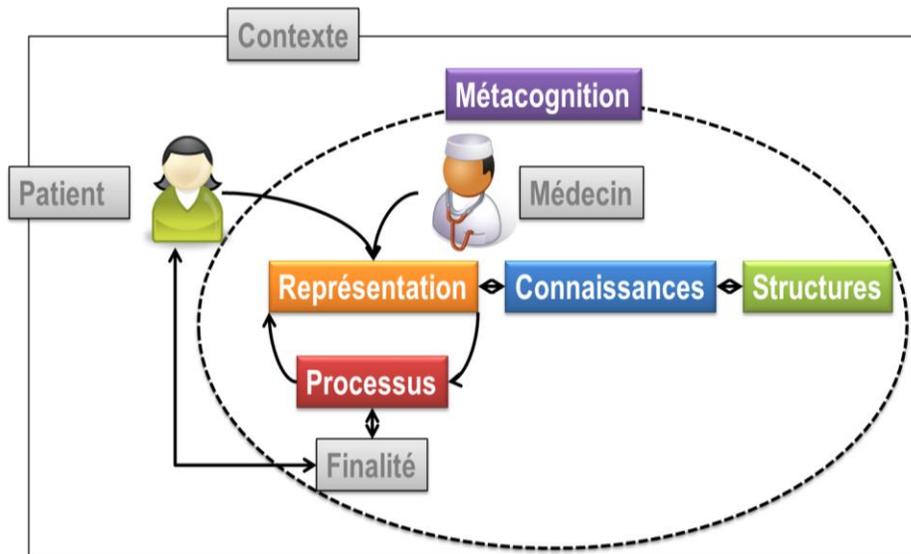


Figure 1. Modèle multidimensionnel du raisonnement clinique.

l'étudiant en formation selon une perspective à la fois multidimensionnelle et longitudinale.

Posture épistémologique et type d'étude

La présente étude se situe dans le courant interprétatif (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). Dans ce courant, la réalité se veut systémique et c'est la compréhension de la dynamique d'un phénomène (ici, le développement du raisonnement clinique) qui anime le chercheur (ici, la doctorante). Dans le courant interprétatif, le savoir produit est intimement lié au contexte à l'intérieur duquel il est produit (ici, le contexte de formation de l'étudiant et le contexte de la recherche). La finalité d'une recherche s'inscrivant dans ce courant est de comprendre la dynamique du phénomène étudié (ici, le développement multidimensionnel et longitudinal du raisonnement clinique) grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (ici, l'expérience d'une tâche de raisonnement clinique chez l'étudiant à différents moments lors de sa formation médicale).

La présente recherche est une étude de cas multiples (Yin, 2009), laquelle consiste à « rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Mucchielli, 2009, p. 91). L'étude de cas multiples présente l'avantage d'offrir des conclusions plus robustes (Yin,

2009), car elle consiste à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de cas, tels des étudiants, afin d'en dégager les récurrences (Mucchielli, 2009).

Description des cas : nombre, sélection et contexte

Dans la présente étude, un « cas » fait référence à un étudiant en formation médicale. Pour participer, chaque étudiant devait a) être inscrit dans le programme de médecine de l'Université de Sherbrooke; b) amorcer sa troisième année de formation en septembre 2009; c) réaliser sa formation médicale sur le campus de Sherbrooke; d) être disponible et volontaire pour quatre séances de trois heures. Un courriel fut acheminé aux 128 étudiants de la cohorte 2007-2011 du programme de médecine du campus de Sherbrooke. Les quatre premiers étudiants ayant accepté et répondant aux critères de sélection furent retenus. Ainsi, une étudiante et trois étudiants ont constitué les quatre cas de l'étude. Des noms fictifs leur furent attribués, soit Alexis, Benoît, Christelle et Félix. Ce nombre de cas se veut cohérent avec la logique de réplication des études de cas multiples (Yin, 2009) tout en étant réaliste dans le cadre d'un projet doctoral.

Puisque le contexte constitue un élément crucial dans les études de cas (Yin, 2009), il convient de décrire celui de la formation médicale des quatre étudiants participant à l'étude. Le programme de médecine de l'Université de Sherbrooke se compose d'une formation préclinique et d'une formation clinique. Au cours de la formation préclinique d'une durée de deux ans et demi, les étudiants acquièrent des connaissances de base (ex. : au niveau du système nerveux, de l'appareil cardio-vasculaire, de l'appareil respiratoire, etc.) selon l'apprentissage par problèmes (APP). Quant à la formation clinique, elle est d'une durée d'une année et demie et se nomme aussi l'externat. Au cours de la formation clinique, les étudiants sont immergés dans les milieux de soins, c'est-à-dire en contact direct avec les patients réels. Précisons que la présente étude s'est déroulée sur les 12 mois entourant la transition entre la formation préclinique et clinique, car cette période est reconnue comme étant potentiellement riche en transformations cognitives (Boshuizen, 1996).

Stratégie de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée à quatre moments pendant 12 mois (T1, T2, T3 et T4) tel qu'illustrée à la Figure 2. À chaque moment, une tâche de raisonnement clinique impliquant un patient standardisé a été réalisée individuellement par chaque étudiant. Cette tâche permet de simuler la tâche réelle que réalise un médecin en consultation avec un malade et est suffisamment complexe pour permettre l'émergence des multiples dimensions du raisonnement clinique de même que leur évolution dans le temps. De plus,

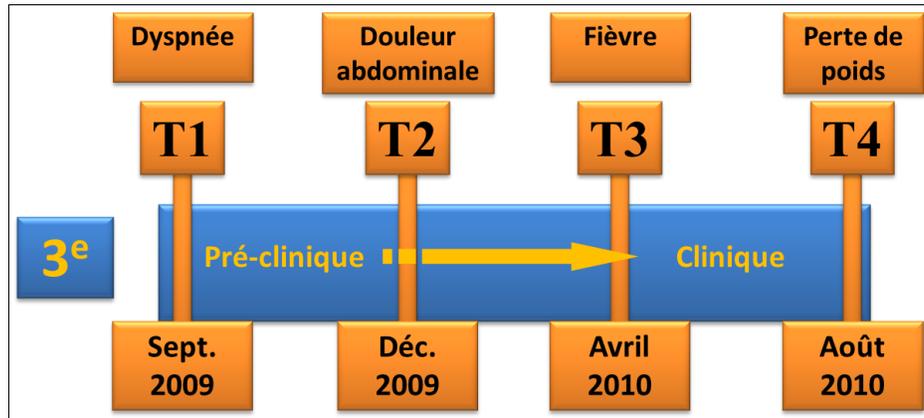


Figure 2. Moments de collecte des données.

la standardisation est pertinente dans la présente étude, car elle permet de repérer, s'il y a lieu, les convergences témoignant du développement du raisonnement clinique chez les étudiants. Afin de refléter le niveau de complexité approprié à la troisième année de la formation médicale, chaque situation clinique (problème de santé du patient) présente un niveau croissant de complexité afin d'éviter que l'étudiant soit placé devant une situation pas assez ou trop exigeante. Ainsi, chaque situation clinique évolue d'un motif relativement spécifique (possibilités diagnostiques limitées) à un motif relativement vague (possibilités diagnostiques plus vastes).

Techniques et outils pour recueillir les données

Explorer le développement du raisonnement clinique dans sa complexité pose des défis méthodologiques, particulièrement lorsque l'on vise à considérer sa nature multidimensionnelle et longitudinale. À notre connaissance, aucun écrit ne documente les outils et les techniques à privilégier dans une telle perspective. Les outils et les techniques retenus pour recueillir les données constituent donc une stratégie originale pour explorer la nature multidimensionnelle, c'est-à-dire explorer simultanément la manifestation des cinq dimensions du raisonnement clinique les plus documentées (soient les dimensions « Processus », « Métacognition », « Représentation », « Connaissances » et « Structures ») de même que pour explorer la nature longitudinale, c'est-à-dire explorer le développement du raisonnement clinique entre les T1, T2, T3 et T4.

Enregistrement vidéo de l'entrevue médicale en perspective subjective située

Dans un premier temps, l'étudiant conduit une entrevue médicale avec un patient standardisé (20 minutes). Celle-ci est enregistrée en perspective subjective située (Rix & Biache, 2004) sur vidéo numérique. Une telle perspective signifie que la trace vidéo s'apparente au champ de vision de la personne durant l'action. Pour l'obtenir, il s'agit d'orienter la caméra vidéo dans le même champ de vision que celui de l'étudiant. Le contenu de cette vidéo, soit le déroulement de l'entrevue médicale telle que réalisée avec le patient standardisé, constitue le contexte à partir duquel s'effectue l'entretien d'explicitation en *re-situ* subjectif.

Entretien d'explicitation en re-situ subjectif

Ensuite, la doctorante rencontre l'étudiant pour visionner l'enregistrement vidéo et procéder à un entretien d'explicitation en *re-situ* subjectif (Rix & Biache, 2004). Cet entretien d'environ 90 minutes vise à repositionner la personne dans son expérience telle qu'elle l'a vécue afin de recueillir des verbalisations fidèles à l'action. Pour ce faire, la doctorante fut formée à l'entretien d'explicitation par Pierre Vermersch dans le cadre d'une formation de 35 heures sur les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006). Ces techniques ont permis à la doctorante d'accompagner rigoureusement l'étudiant à verbaliser ses actions cognitives telles qu'elles ont été vécues au moment où la tâche de raisonnement clinique avec le patient standardisé fut réalisée. Cet entretien a permis de recueillir des données principalement au niveau des dimensions « Représentation », « Processus » et « Métacognition ». Afin d'explorer le développement du raisonnement clinique dans sa multidimensionnalité, la production d'une carte cognitive a permis de documenter les dimensions « Connaissances » et « Structures ».

Production d'une carte cognitive

Suivant l'entretien d'explicitation, l'étudiant était invité à produire une carte cognitive illustrant les connaissances qu'il a mobilisées ainsi que l'organisation de celles-ci (30 minutes). Une telle carte constituerait un outil puissant pour dévoiler les connaissances employées lors d'une tâche complexe de même que les relations entre celles-ci (Tardif, 2006).

Conduite d'une entrevue semi-dirigée

En dernier lieu, une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2003) est réalisée (30 minutes). Au cours de celle-ci, la doctorante demande à l'étudiant de nommer les termes inscrits sur sa carte cognitive, d'expliquer les liens entre ces termes de même que la structure organisationnelle illustrée par la carte cognitive. De plus, quelques questions ouvertes sont posées pour compléter la collecte des

données. Cette entrevue est enregistrée sur fichier audionumérique et vise à compléter la collecte des données à propos des dimensions « Connaissances » et « Structures d'organisation des connaissances ». La Figure 3 illustre l'ensemble de la stratégie de la collecte des données et résume les données obtenues ainsi que les dimensions ciblées par chacun des outils et chacune des techniques.

Stratégie d'analyse des données

Pour répondre aux deux questions spécifiques de recherche, il s'agit de réaliser une analyse de contenu de l'entrevue médicale, de l'entretien d'explicitation, du schéma et de l'entrevue semi-dirigée. Selon Yin (2009), l'analyse des études de cas est l'un des aspects le moins développé et le plus difficile à réaliser, car il existe peu de méthodes documentées. Ainsi, dans le but de produire d'une façon rigoureuse ce que Yin (2009) nomme la chaîne des évidences (*chain of evidence*), la stratégie d'analyse des données combine les analyses de contenu intracas puis intercas de Yin (2009) avec les étapes de condensation, de présentation et d'élaboration de Miles et Huberman (2005). La Figure 4 illustre la stratégie d'analyse des données. Il importe de souligner que ces étapes sont présentées d'une façon linéaire, mais que dans les faits, elles sont itératives et des allers-retours furent nécessaires tout au long de l'analyse des données.

Préparation et l'assemblage des données brutes

D'abord, l'entrevue médicale, l'entretien d'explicitation ainsi que l'entrevue semi-dirigée furent retranscrits et organisés en tableaux. Le tableau juxtaposant l'entrevue médicale et l'entretien d'explicitation de même que le tableau de l'entrevue semi-dirigée jumelé à la carte cognitive constituent ce que Yin (2009) nomme les bases de données brutes de l'étude de cas (*case study database*). Au total, l'ensemble des données recueillies aux T1, T2, T3 et T4 auprès d'Alexis, Benoît, Christelle, Félix forment 16 bases de données brutes contenant 1400 pages et 16 cartes cognitives.

Codage et création de matrices

Conformément à l'approche de Miles et Huberman, le codage des données est à la fois déductif et inductif. Ainsi, le codage s'amorce avec une liste de codes initiaux, lesquels découlent du modèle multidimensionnel du raisonnement clinique de Chamberland (2006). Par la suite, de nouveaux codes peuvent émerger afin de correspondre au contenu des données. La doctorante a effectué le codage de l'ensemble des données. Compte tenu de la quantité importante des données, le recours à un co-codeur ne fut pas retenu pour l'ensemble des données. Par contre, tout au long du codage, des rencontres avec la co-directrice de la thèse (experte de contenu au niveau du raisonnement clinique de l'étudiant en médecine) ont permis de valider les codes et une partie du

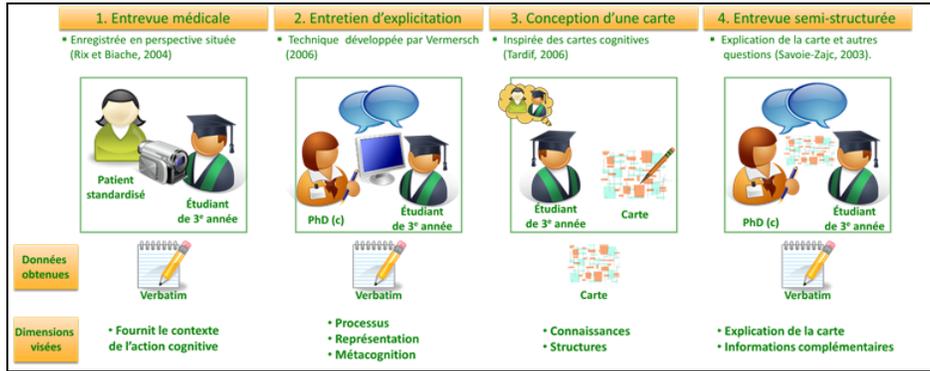


Figure 3. Stratégie de collecte des données.

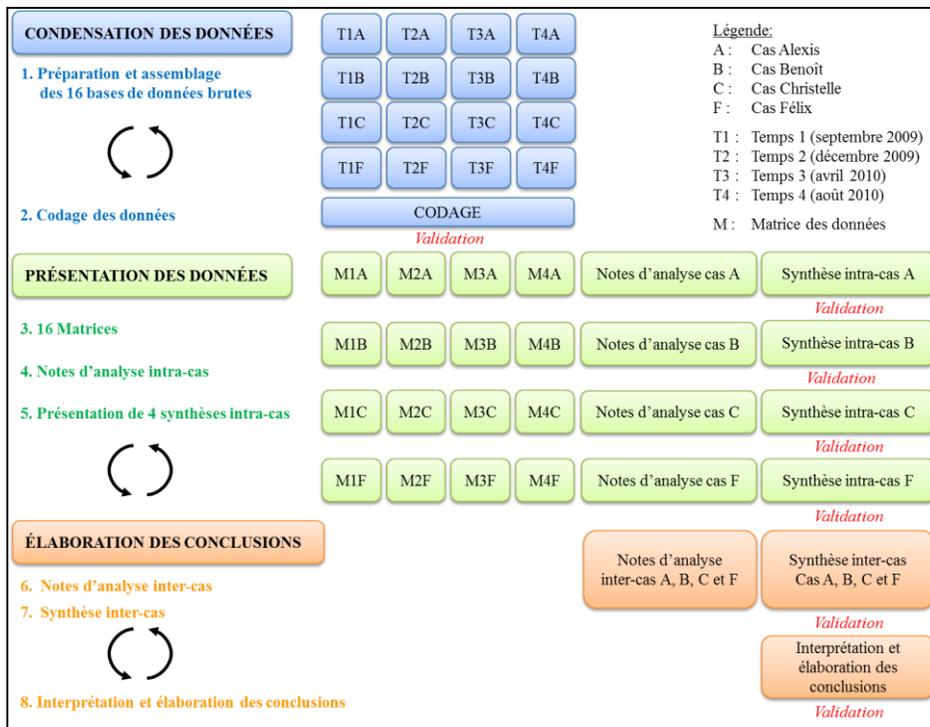


Figure 4. Stratégie d'analyse des données.

codage. La grille de codage finale, disponible dans la thèse, comporte la liste des codes finaux ainsi que leur définition de même qu'un extrait de verbatim pour les illustrer.

Suivant le codage, 16 matrices furent créées pour chaque moment (T1, T2, T3 et T4) et chaque étudiant (Alexis, Benoît, Christelle, Félix) afin de synthétiser et de réorganiser la masse de données. Chaque matrice croise la séquence de l'entrevue médicale (axe vertical) et les dimensions repérées lors de l'entretien d'explicitation (axe horizontal). Tel que Miles et Huberman (2005) le soulignent, « l'écriture ne vient pas après l'analyse; elle est l'analyse, menée par le chercheur lorsqu'il examine en détail le sens des données de la matrice » (p.188). Ainsi, chaque matrice est accompagnée d'une note d'analyse des données brutes qui décrit chacune des dimensions du raisonnement clinique de chaque étudiant pour chaque moment. Celles-ci ont permis de réaliser les synthèses intracas.

Synthèses intracas et intercas

Ensuite, une synthèse intracas fut réalisée pour chacun des cas, soit une synthèse intracas pour Alexis, une synthèse intracas pour Benoît, une synthèse intracas pour Christelle puis une synthèse intracas pour Félix. Celles-ci définissent les caractéristiques des cinq dimensions du raisonnement clinique et les illustrent à l'aide d'un extrait de verbatim. Par la suite, une synthèse intercas dégage les points de convergence entre les quatre cas à propos du développement du raisonnement clinique. Les synthèses intercas et intercas furent longuement discutées et validées auprès de l'équipe de direction.

Interprétation et élaboration des conclusions

Finalement, pour répondre aux deux questions de recherche, l'interprétation et l'élaboration des conclusions ont pris appui sur la synthèse intercas, laquelle met en évidence les phénomènes témoignant des transformations des dimensions du raisonnement clinique entre les T1, T2, T3 et T4 de même que les étapes de développement qu'il est possible de repérer chez les étudiants sur le continuum de la formation médicale. Des allers-retours vers les notes d'analyse, les matrices et les bases de données furent faits et les interprétations de même que les conclusions tirées furent discutées et validées auprès de l'équipe de direction.

Critères de scientificité et considérations éthiques

Selon Yin (2009), la rigueur et la qualité d'une étude de cas multiples sont reliées à quatre critères. Dans la présente étude, la validité de construit (laquelle se rapporte à l'opérationnalisation des concepts et aux choix des stratégies pour les documenter) fut assurée par le recours aux définitions du modèle

multidimensionnel du raisonnement clinique de Chamberland (2006), lequel se fonde sur une recension exhaustive des écrits scientifiques ainsi que sur l'expérience clinique et pédagogique de l'auteure. Aussi, la validité interne (laquelle concerne la crédibilité et l'authenticité des conclusions tirées) est assurée par le choix d'une étude de cas multiples (et non simples), une tâche de raisonnement clinique impliquant un patient standardisé ainsi que par le développement d'étapes d'analyse des données étroitement reliées entre elles. En outre, la validité externe (laquelle est liée aux autres contextes pour lesquels les conclusions tirées peuvent s'appliquer) est optimisée par une description détaillée du contexte de la formation des cas ainsi que du contexte de l'étude. Finalement, le critère de fiabilité (lequel se rapporte à la possibilité de répliquer l'étude afin d'arriver aux mêmes conclusions) est respecté, car les étapes de la collecte et de l'analyse des données ainsi que l'élaboration des conclusions sont dûment détaillées et les 16 bases de données brutes sont accessibles en contactant la doctorante. Tel qu'exigé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke auquel le projet fut soumis, ces banques sont anonymisées.

Résultats, interprétation et discussion

En adoptant une perspective à la fois multidimensionnelle et longitudinale, l'exploration du développement du raisonnement clinique des étudiants permet de dégager quatre constats.

Cinq dimensions présentes et identification de « connaissances procédurales »

En réponse à la première question de recherche, les données recueillies démontrent que les cinq dimensions les plus documentées dans les écrits, soit les dimensions « Représentation », « Processus », « Métacognition », « Connaissances » et « Structures », se sont manifestées chez tous les étudiants lorsqu'ils réalisaient une tâche de raisonnement clinique lors d'une entrevue médicale avec un patient standardisé, et ce, dès la fin de la formation préclinique. Le contexte de la formation explique potentiellement ce phénomène. En effet, les deux premières années de formation préclinique en APP, l'unité multidisciplinaire ainsi que les huit premiers mois de formation clinique à l'externat les ont potentiellement préparés à raisonner en utilisant les cinq dimensions reconnues comme étant impliquées dans le raisonnement clinique.

Par ailleurs, un des apports de l'étude est de mettre en évidence une particularité propre au raisonnement clinique de l'étudiant. En effet, l'analyse des données suggère que la dimension « Connaissances » du modèle multidimensionnel devrait inclure le concept de « connaissances

procédurales ». Plus précisément, les connaissances procédurales rendues explicites par les étudiants furent reliées aux étapes pour mettre en œuvre une entrevue médicale, c'est-à-dire réaliser une collecte d'informations en recourant à la séquence de l'entrevue médicale, aux questionnaires pour recueillir des informations sur un système donné (ex. : système cardiaque), aux listes de questions pour documenter un symptôme (ex. : localisation, irradiation, intensité...) ou encore pour documenter les facteurs de risque de même que les signes et les symptômes reliés à une pathologie qu'ils soupçonnent chez le patient. Selon nous, les connaissances procédurales impliquées lorsqu'un étudiant raisonne sont peu documentées dans les écrits, car les études sur le raisonnement clinique s'intéressent majoritairement au raisonnement clinique de l'expert. Chez celui-ci, il est avancé que les connaissances procédurales sont intégrées et hautement automatisées.

Phénomène omniprésent : l'interdépendance des dimensions

Il importe de souligner un phénomène qui s'est révélé comme étant omniprésent tout au long de l'analyse des données. Il s'agit de l'interdépendance des dimensions. En effet, l'analyse des données permet de rendre explicite la façon dont les dimensions « Représentation », « Processus », « Métacognition », « Connaissances » et « Structures » interagissent lorsqu'un étudiant en troisième année de formation médicale réalise une tâche de raisonnement à partir d'une entrevue médicale avec un patient standardisé. L'analyse permet d'avancer que cette interdépendance est nécessaire non seulement à la réalisation de chaque situation de raisonnement clinique, mais qu'elle est également nécessaire au développement de ce raisonnement clinique. La thèse illustre et explique en détail cette double interdépendance. À notre connaissance, peu d'écrits décrivent explicitement l'interdépendance des différentes dimensions du raisonnement clinique chez des étudiants. Soulignons que cette interdépendance s'apparente aux caractères « intégrateur » (mise en commun d'une pluralité ainsi que d'une quantité importante de ressources) et « combinatoire » (cette mise en commun des ressources peut prendre un nombre infini de configurations) qui définissent le concept de compétence (Tardif, 2006). Par ailleurs, cette interdépendance trouve écho dans les récents travaux de Charlin, Lubarsky, Millette, Crevier, Audétat, Charbonneau, Fon, Hoff et Bourdy (2012), lesquels rendent compte de nombreux liens entre concepts, principes et procédures du raisonnement clinique chez l'expert.

Cinq transformations au cours de la troisième année

En réponse à la deuxième question de recherche, l'analyse des données permet d'identifier cinq transformations entre la fin de la formation préclinique et le

début de la formation clinique. Par transformation, nous entendons une modification des caractéristiques des dimensions du raisonnement clinique, telles qu'elles furent détaillées dans les synthèses intracas rédigées dans la thèse.

Premièrement, il est constaté une automatisation et une adaptation des connaissances procédurales reliées à la démarche de la collecte d'informations. Cette transformation correspond à une activation spontanée ou inconsciente de la séquence de l'entrevue médicale, des divers questionnaires pour explorer un système ou encore des listes de questions pour documenter un symptôme lors de l'entrevue médicale. Deuxièmement, il est constaté un déplacement de la cible de la régulation. En effet, au fur et à mesure que s'automatisent et s'adaptent les connaissances procédurales, la cible de la régulation se déplace vers la démarche de raisonnement, c'est-à-dire vers les activités cognitives reliées à la résolution de problèmes, telles la génération d'hypothèses et l'analyse des informations. Cette régulation de la démarche de raisonnement s'accompagne parfois d'une évaluation de l'efficacité des activités cognitives reliées à la résolution de problèmes (ex. : « *mes hypothèses diagnostiques sont trop spécifiques* ») de même que d'une conscience des activités cognitives en cours (ex. : « *je cherche une question* ») ou de l'état de son raisonnement (ex. : « *je patauge* »). Ce déplacement de la cible de la régulation permet d'avancer l'idée que la dimension « Métacognition » régule ce qui est en cours de développement chez l'étudiant. Troisièmement, une autre transformation témoignant du développement du raisonnement clinique se rapporte au passage d'une recherche de cohérence entre les signes et les symptômes à l'évaluation des hypothèses. Entre le T1 et le T4, l'analyse des informations vise d'abord à déterminer la cohérence entre les symptômes révélés par le patient. Puis, cette analyse se tourne progressivement vers l'évaluation des hypothèses. Quatrièmement, au cours de la troisième année de la formation médicale est observée une diminution marquée de l'utilisation explicite des connaissances biomédicales au profit des connaissances cliniques. En effet, au début de la formation préclinique (T1), tant dans le discours que sur la carte cognitive, les données recueillies permettent de constater que les connaissances biomédicales sont activées pour permettre aux étudiants de comprendre la relation entre les signes et les symptômes révélés par le patient standardisé. Aux T2, T3 et T4, cette recherche de compréhension est peu présente chez les étudiants. À ces moments, le discours des étudiants ainsi que leurs cartes cognitives sont constitués principalement de connaissances cliniques sous la forme de signes, de symptômes de même que de quelques pistes d'investigations et de traitements. Sur les cartes cognitives, ces connaissances cliniques forment même des listes regroupées en catégorie que nous identifions comme étant des

scripts en émergence. Cinquièmement, des scripts émergent. En effet, dès le T2 apparaissent chez tous les sujets, particulièrement sur leurs cartes cognitives, des regroupements de signes et de symptômes sous une catégorie diagnostique, laquelle catégorie peut être un système, un mécanisme, une catégorie de maladie ou encore une pathologie.

Soulignons que le passage du recours aux connaissances biomédicales à l'utilisation marquée de connaissances cliniques de même que l'émergence de scripts sont des phénomènes bien documentés dans les écrits. Ils ont été vérifiés empiriquement (Rikers, Loyens, Winkel, Schmidt, & Sins, 2005) et ils ont donné lieu à la théorie de l'encapsulation (Schmidt et al., 1990). Selon cette théorie, c'est l'accumulation d'expériences cliniques qui conduit à l'encapsulation des connaissances biomédicales et éventuellement, au développement de scripts. Or, la présente étude met en lumière que dès le T2, c'est-à-dire au moment où les étudiants n'ont pas encore amorcé leur formation clinique (donc peu d'expériences cliniques), ils ont peu recours aux connaissances biomédicales pour expliciter leur raisonnement clinique. Les données de la présente étude permettent donc d'avancer l'idée que des facteurs autres que le cumul d'expériences auprès de patients réels influencent probablement le passage d'un recours explicite aux connaissances biomédicales à un recours explicite quasi exclusif aux connaissances cliniques de même qu'à l'émergence de scripts. L'un des facteurs est potentiellement le contexte de la formation préclinique (ex. : APP, unité multidisciplinaire).

Les cinq transformations décrites précédemment témoignent finement de ce qui se transforme au niveau des dimensions du raisonnement clinique des étudiants au cours d'une période bien délimitée, soit les 12 mois entre la fin de la formation préclinique et le début de la formation clinique. Or, il est possible de regrouper et de repositionner ces transformations dans une perspective plus large, c'est-à-dire à l'échelle du continuum de la formation médicale. Ceci nous permet d'identifier deux étapes de développement du raisonnement clinique balisant ce continuum.

Deux étapes de développement balisant le continuum de la formation médicale

Pour approfondir la deuxième question de recherche, une perspective plus globale est adoptée afin de considérer le développement du raisonnement clinique à l'échelle du continuum de la formation médicale. Tel que l'illustre la Figure 5, les cinq transformations décrites dans la section précédente peuvent ainsi être regroupées en deux grandes étapes de développement du raisonnement clinique.

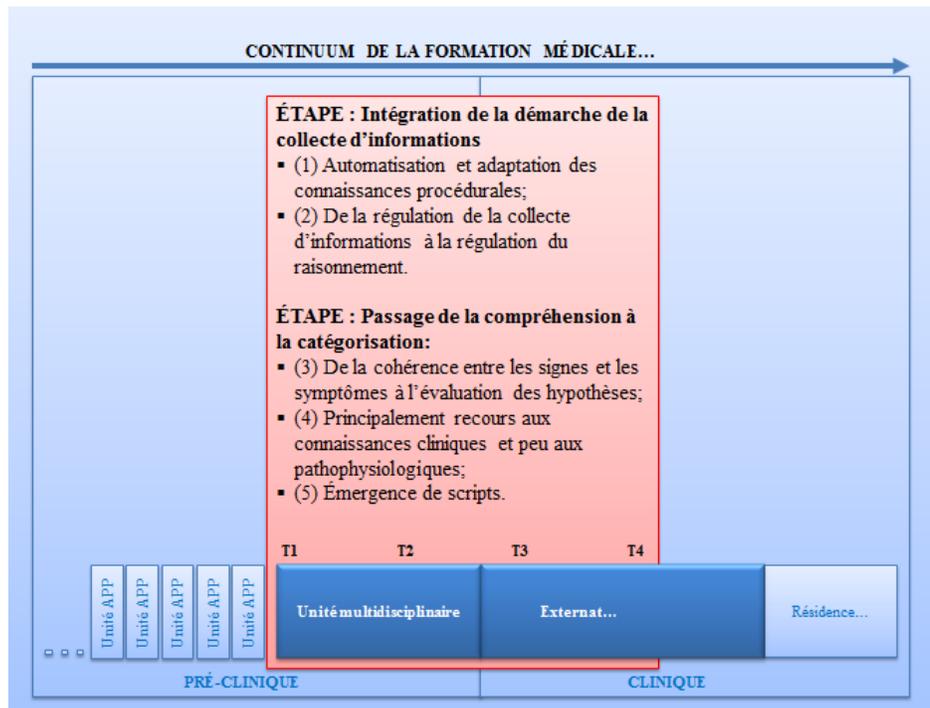


Figure 5. Cinq transformations regroupées en deux grandes étapes de développement du raisonnement clinique.

L'une des deux étapes que suggèrent les données de la présente étude est l'intégration de la démarche de la collecte d'informations. Celle-ci signifie qu'à un certain moment lors de sa formation médicale, l'étudiant franchit une étape où il est définitivement moins préoccupé cognitivement par sa démarche de collecte d'informations. Les deux premières transformations détaillées dans la section précédente constituent des indicateurs qui permettent de statuer si un étudiant a franchi cette étape ou non. Le cas de Benoît est le plus éloquent pour illustrer cette étape. En effet, au début de sa troisième année, l'explicitation de son raisonnement permet de constater qu'il est particulièrement préoccupé par la séquence de l'entrevue médicale, les questionnaires et les listes de questions à poser pour recueillir des informations à propos d'un système ou d'un symptôme. D'ailleurs, il illustre en détail ses connaissances procédurales sur ses cartes cognitives. Puis progressivement, l'illustration de ses connaissances procédurales sur ses cartes cognitives se simplifie (moins détaillée) et devient intégrée aux étapes de sa démarche de raisonnement de telle sorte que sur sa

carte cognitive au T4, Benoît n'illustre plus aucune liste des questions qu'il dit vouloir poser. À notre avis, ceci témoigne d'un changement définitif au niveau de son raisonnement clinique.

La deuxième étape de développement du raisonnement clinique que suggèrent les données est le passage d'une démarche axée sur la compréhension des signes et des symptômes que présente le patient à une démarche axée sur la catégorisation de ces signes et de ces symptômes. Ceci signifie qu'à un certain moment lors de sa formation médicale, l'étudiant franchit une étape où il ne recherche définitivement plus à établir explicitement des liens entre les signes et les symptômes que présente le patient, mais plutôt à identifier à quelle catégorie diagnostique appartient chacun de ces signes et de ces symptômes, d'où l'émergence de scripts. Les trois dernières transformations détaillées dans la section précédente constituent des indicateurs qui permettent de statuer si un étudiant a franchi cette étape ou non. Selon la psychologie cognitive, les scripts permettent d'organiser une grande quantité d'informations contenues dans la mémoire à long terme afin de libérer de l'espace dans la mémoire de travail. En effet, la mobilisation d'un script n'est pas plus coûteuse que la mobilisation d'une unité quelle que soit la complexité du script. Il est donc possible d'avancer que le passage de la compréhension à la catégorisation entraîne une libération d'espace cognitif dans la mémoire de travail de l'étudiant. Ainsi, il s'agit d'un changement définitif chez l'étudiant dans la mesure où la mémoire de travail devient disponible pour traiter d'autres informations.

Les deux étapes décrites ci-dessus correspondent à ce que Tardif (2006) nomme des apprentissages critiques. Pour cet auteur, les apprentissages critiques délimitent une étape de développement, car des changements définitifs se sont produits. En outre, ils sont généralement générateurs de nouveaux apprentissages. En somme, l'intégration de la démarche de la collecte d'informations ainsi que le passage d'une démarche axée sur la compréhension à une démarche axée sur la catégorisation constituent des étapes de développement du raisonnement clinique, car ils témoignent de modifications définitives au-delà desquelles le raisonnement clinique ne se réalise plus de la même façon chez les étudiants.

Forces et limites de l'étude

L'étude est limitée par le petit nombre de cas étudiés. Toutefois, tel que le rapporte Yin (2009), l'exploration en profondeur que permet l'étude de cas offre des données riches et les conclusions tirées à partir d'une étude de cas multiples sont plus robustes qu'à partir d'une étude de cas simples. Par ailleurs, l'étude de cas étant intimement liée au contexte des cas, les données obtenues

sont indissociables du contexte de la formation médicale des quatre étudiants ainsi que du contexte de la présente recherche. En outre, étant de nature qualitative, la présente étude est limitée par le principal instrument de collecte et d'analyse des données : le chercheur. En effet, le principal défi que pose une recherche s'inscrivant dans une posture interprétative, particulièrement pour une doctorante, se rapporte à « la sensibilité théorique et expérientielle du chercheur » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 81). Malgré ces limites, l'étude propose une méthodologie novatrice pour explorer le développement du raisonnement clinique selon une perspective multidimensionnelle et longitudinale. Les conclusions qu'elle apporte offrent un éclairage nouveau et prometteur pour approfondir la compréhension du développement de ce processus cognitif complexe chez l'étudiant tout au long de sa formation.

Retombées pour la recherche, la pratique et la formation

Les conclusions de l'étude offrent des retombées prometteuses. Au niveau de la pratique, l'interdépendance des dimensions constitue un éclairage qui permet de conceptualiser d'une façon explicite la complexité du processus cognitif au cœur de l'expertise médicale. Au niveau de la formation, la présente étude renseigne les milieux de formation similaires au contexte de formation des étudiants (basé sur l'APP) que le développement des cinq dimensions peut être encouragé tôt dans la formation médicale, que l'entretien d'explicitation et les cartes cognitives sont potentiellement utiles pour suivre le développement du raisonnement clinique et qu'il est possible d'identifier des étapes de développement, c'est-à-dire des transformations définitives au-delà desquelles le raisonnement clinique de l'étudiant ne se réalise plus de la même façon (ex. : passage de la compréhension à la catégorisation). Ainsi, un milieu de formation pourrait baliser son parcours de formation en différentes étapes et ajuster les activités pédagogiques pour favoriser ces transformations ou encore élaborer des indicateurs pour évaluer le développement du raisonnement clinique tout au long de ce parcours. Au niveau de la recherche, le projet doctoral contribue au développement des connaissances scientifiques puisque le développement du raisonnement clinique était jusqu'à présent méconnu. De plus, la présente étude permet de valider la pertinence du modèle multidimensionnel de Chamberland (2006) pour explorer le raisonnement clinique chez l'étudiant, mais aussi de le raffiner en lui ajoutant les « connaissances procédurales ». Par ailleurs, sans mettre de côté que le raisonnement clinique est un processus cognitif complexe, considérer celui-ci comme étant une compétence en développement est prometteur, car il permet de considérer sa multidimensionnalité, l'interdépendance de ses dimensions ainsi que sa nature développementale (longitudinale).

Perspectives futures et conclusion

Au terme de la recherche doctorale, différentes pistes de recherche pour le futur peuvent être lancées. Selon nous, ces recherches pourraient s'articuler autour de trois axes. Le premier axe s'articulerait autour du « modèle multidimensionnel » du raisonnement clinique, car son utilisation dans la présente recherche a soulevé différentes questions. Par exemple, est-ce qu'un tel modèle multidimensionnel s'applique tout au long de la formation médicale, c'est-à-dire du début de la formation médicale à l'entrée dans la pratique? Est-ce que les autres dimensions non explorées dans la présente recherche (patient, médecin, finalité) sont également présentes chez l'étudiant à différents moments sur le continuum de sa formation médicale? Ou encore, est-ce que ce modèle est applicable pour définir le raisonnement clinique d'étudiants inscrits dans un parcours de professionnalisation autre que la médecine, tels l'ergothérapie et la physiothérapie? Le deuxième axe s'articulerait autour de l'exploration du « développement » du raisonnement clinique, car la présente recherche n'éclaire qu'une infime partie de celui-ci. Par exemple, en s'inspirant de la méthodologie développée, il s'agirait de poursuivre l'identification des étapes de développement du raisonnement clinique entre le début de la formation à l'entrée dans la pratique médicale. De plus, différentes questions peuvent être soulevées au regard de ce développement : est-ce que l'ordre dans lequel se déroulent les activités du curriculum influence les étapes de développement du raisonnement clinique? Ou encore, est-ce que les étapes de développement du raisonnement clinique dans un curriculum basé sur une approche traditionnelle sont identiques à celles présentes dans un curriculum fondé sur l'APP? Le troisième axe s'articulerait autour de l'exploration des « activités d'apprentissage et des stratégies pédagogiques » qui facilitent le développement du raisonnement clinique. Selon nous, l'entretien d'explicitation constitue une technique particulièrement prometteuse à explorer d'un point de vue pédagogique, car son utilisation dans la présente recherche soulève de nombreuses questions : est-ce que l'entretien d'explicitation constitue une stratégie pédagogique favorisant le développement explicite du raisonnement clinique chez l'étudiant? Est-ce que l'entretien d'explicitation constitue un moyen pour développer la dimension « Métacognition » chez l'étudiant? Si tel est le cas, il nous apparaît pertinent d'un point de vue pédagogique d'explorer certaines variantes : l'entretien d'explicitation doit-il être réalisé par un médecin expert? Un collègue de même niveau? Un non médecin? Est-ce que la vidéo est nécessaire pour permettre l'apprentissage? Est-ce que l'entretien d'explicitation doit être réalisé immédiatement après la rencontre d'un patient ou est-ce qu'un délai est possible? Dans le même ordre d'idées, est-ce que cumuler différentes cartes cognitives sur une longue période

constitue une stratégie pédagogique pertinente pour visualiser le développement du raisonnement clinique d'un étudiant (ex. : dans un portfolio)?

En conclusion, la présente recherche se voulait novatrice et féconde à l'exploration du développement du raisonnement clinique tel qu'il se produit chez l'étudiant pendant sa formation en adoptant une perspective multidimensionnelle et longitudinale. Les résultats qui en découlent sont, à notre avis, prometteurs tant pour la recherche que pour la formation et la pratique. Le présent article ne peut donc se conclure que par une invitation à poursuivre l'exploration du développement du raisonnement clinique de l'étudiant dans toute sa complexité.

Note

¹ L'auteure tient à remercier chaleureusement les professeurs Jacques Tardif (directeur de thèse) et Martine Chamberland (codirectrice) pour leur grande générosité et leurs précieux conseils de même que les organismes suivants pour leur support financier : Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH); Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC); Centre de recherche médicale (CRM) et les Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.

Références

- Bordage, G. (2007). Prototypes and semantic qualifiers : from past to present. *Medical Education*, 41, 1117-1121.
- Bordage, G., & Lemieux, M. (1991). Semantic structures and diagnostic thinking of experts and novices. *Academic Medicine*, 66(9), s70-s72.
- Bordage, G., & Zacks, R. (1984). The structure of medical knowledge in the memories of medical students and general practitioners : categories and prototypes. *Medical Education*, 18, 406-416.
- Boshuizen, H. P. A. (1996, Avril). The shock of practice : effects on clinical reasoning. Communication présentée à l'*Annual American Educational Research Association*, New-York, États-Unis.

- Bourget, A. (2013). *De la formation préclinique à la formation clinique : explicitation du développement du raisonnement clinique chez des étudiantes et des étudiants en médecine ayant suivi un programme basé sur l'apprentissage par problèmes* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Chamberland, M. (2006). *Une vision multidimensionnelle du raisonnement clinique dans la pratique*. Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Charlin, B., Boshuizen, H. P. A., Custers, E. J., & Feltovich, P. J. (2007). Scripts and clinical reasoning. *Medical Education*, *41*, 1178-1184.
- Charlin, B., Lubarsky, S., Millette, B., Crevier F., Audétat, M. C., Charbonneau, A., Fon, N. C., Hoff, L., & Bourdy, C. (2012). Clinical reasoning processes : unravelling complexity through graphical representation. *Medical Education*, *46*, 454-463.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. Dans K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R Hoffman (Éds), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 22-30). New York : Cambridge University Press.
- Cimino, J. J. (1999). Development of expertise in medical practice. Dans R. J. Sternberg, & J. A. Horvath (Éds), *Tacit knowledge in professional practice* (pp. 101-120). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Elstein, A. S., Shulman, L. S., & Sprafka, S. A. (1978). *Medical problem solving. An analysis of clinical reasoning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Eva, K. W. (2004). What every teacher needs to know about clinical reasoning. *Medical Education*, *39*, 98-106.
- Eva, K. W., Hatala, R. M., LeBlanc, V., & Brooks, L. (2007). Teaching from the clinical reasoning literature : combined reasoning strategies help novice diagnosticians overcome misleading information. *Medical Education*, *41*, 1152-1158.
- Groves, M. (2002). *The clinical reasoning process : a study of its development in medical students* (Thèse de doctorat inédite). University of Queensland, Herston, Australia.
- Groves, M., O'Rourke, P., & Alexander, H. (2003a). The clinical reasoning characteristics of diagnostic experts. *Medical Teacher*, *25*(3), 308-313.

- Groves, M., O'Rourke, P., & Alexander, H. (2003b). Clinical reasoning : the relative contribution of identification, interpretation and hypothesis errors to misdiagnosis. *Medical Teacher*, 25(6), 621-625.
- Groves, M., Scott, I., & Alexander, H. (2002). Assessing clinical reasoning : a method to monitor its development in a PBL curriculum. *Medical Teacher*, 24(3), 507-515.
- 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). Dorecht, Great Britain : Kluwer Academic Publisher.
- Mamede, S. & Schmidt, H. G. (2004). The structure of reflective practice in medicine. *Medical Education*, 38, 1302-1308.
- Mamede, S., Schmidt, H. G., Rikers, R. M. J. P., Penaforte, J. C., & Coelho-Filho, J. M. (2007). Breaking down automaticity : case ambiguity and the shift to reflective approaches in clinical reasoning. *Medical Education*, 41, 1185-1192.
- Meyer, J. H. F., & Cleary, E. G. (1998). An exploratory student learning model of clinical diagnosis. *Medical Education*, 32, 574-581.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2005). *Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mylopoulos, M., & Regher, G. (2011). Putting the expert together again. *Medical Education*, 45, 920-926.
- Nendaz, M., Charlin, B., Leblanc, V., & Bordage, G. (2005). Le raisonnement clinique : données issues de la recherche et implications pour l'enseignement. *Pédagogie médicale*, 6, 235-254.
- Nendaz, M. R., Gut, A. M., Perrier, A., Louis-Simonet, M., Reuille, O., Junod, A. F., Vu, N. V. (2005). Common strategies in clinical data collection displayed by experienced clinician-teachers in internal medicine. *Medical Teacher*, 27(5), 415-421.
- Neufeld, V. R., Norman, G. R., Feightner, J. W., & Barrows, H. S. (1981). Clinical problem-solving by medical students : a cross-sectional and longitudinal analysis. *Medical Education*, 15, 315-322.

- Norman, G. (2005). Research in clinical reasoning : past history and current trends. *Medical Education*, 39, 418-427.
- Norman, G., Young, M., & Brooks, L. (2007). Non-analytical models of clinical reasoning : the role of experience. *Medical Education*, 41, 1140-1145.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Collin.
- Patel, V. L., Arocha, J. F., & Kaufman, D. R. (1999). Expertise and tacit knowledge in medicine. Dans R. J. Sternberg, & J. A. Horvath (Éds), *Tacit knowledge in professional practice* (pp. 101-120). Mahwah, NJ : Lawrence Earlbaum Associates.
- Patel, V. L., & Groen, G. J. (1991). The general and specific nature of medical expertise : a critical look. Dans K. A. Ericsson, & J. Smith (Éds), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 93-125). New-York : Cambridge University Press.
- Rikers, R. M. J. P., Loyens, S., Winkel, W., Schmidt, H. G., & Sins, P. H. M. (2005). The role of biomedical knowledge in clinical reasoning : a lexical decision study. *Academic Medicine*, 80(10), 945-949.
- 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.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 293-326). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Schmidt, H. G., Norman, G. R., & Boshuizen, H. P. A. (1990). A cognitive perspective on medical expertise : theory and implications. *Academic Medicine*, 65(10), 611-621.
- Schmidt, H. G. & Rikers, M. J. P. (2007). How expertise develops in medicine : knowledge encapsulation and illness script formation. *Medical Education*, 41, 1133-1139.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux cedex, France : ESF éditeurs.

Woods, N. N. (2007). Science is fundamental : the role of biomedical knowledge in clinical reasoning. *Medical Education*, 41, 1173-1177.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Annick Bourget est ergothérapeute et détient un doctorat en éducation. Elle est actuellement professeure adjointe à l'École de réadaptation de l'Université de Sherbrooke où elle enseigne et est responsable d'activités pédagogiques reliées au raisonnement clinique, la pratique réflexive ainsi que l'entrée des finissants dans la pratique. Elle est également coordonnatrice de la formation professorale, secteur réadaptation, au Centre de pédagogie des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke où elle organise et anime des ateliers de perfectionnement pédagogique pour le corps professoral de l'École de réadaptation. Ses intérêts de recherche gravitent autour du développement du raisonnement clinique et du développement de la réflexivité chez les étudiants en sciences de la santé.