

VOLUME 35, NUMÉRO 1  
Hiver 2016

# RECHERCHES QUALITATIVES

revue.recherche-qualitative.qc.ca

## Pratiques de recherche

Sous la direction de  
**Chantal Royer**

## *Table des matières*

---

### **Introduction**

#### *Pratiques de recherche*

Chantal Royer . . . . . **1**

#### *L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative*

Karine Rondeau, Pierre Paillé . . . . . **4**

#### *Analyse qualitative interdisciplinaire du discours de travailleurs à l'aide d'un logiciel collaboratif : le cas de la flexicurité*

Laura Beuker, Julie De Cia, Amélie Dervaux, Jean-François Oriante, François Pichault, Fabrice Travaglianti . . . . . **29**

#### *L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation*

Geneviève Messier, Christian Dumais. . . . . **56**

#### *La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives*

Patrick Valéau, Jérôme Gardody. . . . . **76**

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 35(1).  
PRATIQUES DE RECHERCHE  
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>  
© 2016 Association pour la recherche qualitative

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada



*Points de vue des participantes et des intervenantes sur le développement d'un devis d'évaluation d'un programme pour les femmes exerçant de la violence*

Valérie Roy, Dominique Damant, Marianne Chbat, Holly Johnson, Lise Gervais. . . . . **101**

## Introduction

### Pratiques de recherche

**Chantal Royer**, Ph. D.

---

Université du Québec à Trois-Rivières

C'est avec beaucoup de plaisir que nous présentons ce nouveau numéro de *Recherches qualitatives*. Il s'agit d'un numéro hors thème qui réunit des articles soumis et évalués en dehors des appels à textes proposés. Cinq articles ont été retenus pour ce numéro. Chacun rapporte à sa façon des procédures d'analyse, des manières d'utiliser certaines méthodes, des procédures ou des instruments de recherche aux fins de la production de connaissances nouvelles. Un peu comme si nous avions demandé aux chercheurs de nous raconter ce qu'ils ont fait et comment. C'est la raison pour laquelle nous avons intitulé ce numéro *Pratiques de recherche*.

Documenter des pratiques de recherche qualitative représente un avantage important pour les chercheurs qui font appel à ces dispositifs, tout autant pour l'avancement des connaissances méthodologiques que pour l'enseignement des méthodes. Les détails que fournissent ces cas, exemples et illustrations de façons de faire tel type d'analyse ou tel type d'étude contribuent en effet grandement à enrichir le patrimoine méthodologique et notre compréhension du fonctionnement des méthodes. En plus de fournir des repères aux chercheurs, ces contributions montrent aussi la richesse ainsi que la complexité de la recherche qualitative.

C'est dans cette perspective que Rondeau et Paillé proposent une description des opérations d'analyse qui ont été effectuées dans le cadre d'une étude ayant porté sur le développement identitaire de 31 enseignantes engagées dans une démarche de formation. Leur analyse, à visée conceptualisante, a utilisé des matériaux biographiques doublés d'un entretien collectif et d'un journal de bord. La description du « déroulé des opérations » montre comment l'analyse s'est déployée et comment les chercheurs ont composé avec ce vaste ensemble de données. Le lecteur y trouvera les traces des difficultés, des hésitations et des retours en arrière qu'impose le travail d'analyse qualitative.

Pour sa part, c'est dans le contexte d'une analyse qualitative interdisciplinaire que s'inscrit l'article de Beuker, De Cia, Dervaux, Oriane, Pichault et Travaglianti. Ces chercheurs de l'Université de Liège ont examiné l'intérêt et les limites que représente l'utilisation d'un logiciel d'analyse qualitative, *Cassandra* en l'occurrence, au travers d'une collaboration entre trois disciplines : la sociologie, la psychologie et la gestion. Chacun de leur côté, les chercheurs ont dans un premier temps analysé et codé les données d'entretiens à partir de leur discipline de référence. Dans un second temps, les résultats respectifs de cet examen ont été confrontés à l'aide du logiciel *Cassandra*, puis retravaillés dans une visée intégrative. Dans leur article, les chercheurs décrivent les étapes d'analyses successives dont est composée leur démarche, ainsi que les résultats qu'ils ont obtenus. En conclusion, ils mettent en lumière certaines des difficultés que ce travail implique et les limites inhérentes au logiciel.

La recherche théorique, bien qu'elle soit pratiquée dans toutes les disciplines, demeure un type de recherche assez peu documenté. Dans leur article, Messier et Dumais reprennent la démarche d'anasyntèse dont ils dressent un portrait général – fondements théoriques, exigences, étapes, etc. – et l'ancrent dans deux exemples d'application en éducation tirés de leur thèse respective. En plus de témoigner d'une grande rigueur, cette explicitation de l'anasyntèse fait entre autres ressortir la souplesse de la démarche. Elle montre aussi son caractère abductif.

Dans une tout autre perspective, Valéau et Gardody, deux chercheurs de l'Université de la Réunion, s'intéressent au journal de bord. Dans leur article, les chercheurs s'attardent à la place et à la pertinence du journal de bord lors de la communication des résultats de la recherche. Ils plaident en faveur d'une présence plus importante de son contenu dans le rapport de recherche. Pour soutenir leur proposition, Valéau et Gardody puisent dans une étude qu'ils ont réalisée sur le pardon. Leur exploration des contenus du journal de bord ainsi que leur utilisation dans la communication des résultats sont présentées comme des avenues qui contribuent à renforcer la fiabilité et la vraisemblance de la recherche du fait qu'elles permettent d'illustrer des pans du processus d'analyse et, ce faisant, de découverte. Comme le suggèrent les auteurs, « la présentation du journal de bord permet ainsi d'explicitier comment le chercheur a appris ce qu'il sait » (p. 96).

Dans le dernier article, Roy, Damant, Chbat, Johnson et Gervais décrivent comment elles en sont venues à conduire une recherche-action collaborative pour développer un devis d'évaluation de programme. Ce choix correspond à une intention des chercheuses de disposer d'un dispositif de

recherche qui a du sens pour les participantes et qui leur permet de s'engager activement dans l'amélioration d'un programme qui leur est destiné. L'ensemble des procédures qu'elles ont utilisées est décrit ainsi que les résultats que ces procédures ont permis d'obtenir. Une discussion importante de leurs choix, des forces et des limites de la démarche est proposée au lecteur. Cet article offre un point de vue original sur la recherche évaluative et sur un type de démarche possible pour construire un devis d'évaluation pertinent et adapté.

Comme à l'habitude, nous souhaitons que ces contributions soient éclairantes et aidantes tant sur le plan des connaissances que de la compréhension des méthodes de recherche qualitative. Nous espérons aussi qu'elles se révèlent une source d'inspiration dans leur application.

Bonne lecture et bonne recherche!

*Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Ses travaux de recherches portent notamment sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.*

# **L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative**

**Karine Rondeau, Ph. D.**

---

Université du Québec à Montréal

**Pierre Paillé, Ph. D.**

---

Université de Sherbrooke

## **Résumé**

L'analyse qualitative des données d'une enquête occupe une place névralgique dans l'ensemble du processus de la recherche. Historiquement, ces processus ont pourtant été les derniers à être décrits avec un peu de précision dans les comptes-rendus d'enquête ou les ouvrages méthodologiques. Dans ce contexte, le présent article se propose d'examiner, pas à pas, le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative ayant été effectuée au cœur de la première année de la maîtrise (volet portfolio) en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke.

## **Mots clés**

ENQUÊTE QUALITATIVE, ANALYSE QUALITATIVE, OPÉRATIONS ANALYTIQUES, ANALYSE CONCEPTUALISANTE

## **Introduction**

Pour le chercheur débutant, la conduite d'une analyse qualitative peut s'apparenter à l'expérience du premier hiver au volant d'une voiture nouvellement acquise un jour de tempête, ce qui signifie : conduite incertaine avec une visibilité réduite et des risques d'embarquée. Ce n'est pourtant pas ce que laissent entrevoir en général les ouvrages sur la méthodologie de la recherche, nonobstant les mises en garde usuelles relativement aux aléas du terrain. En réalité, l'analyse qualitative des données garde encore aujourd'hui une large part d'ombre, malgré les tentatives de plus en plus importantes d'y faire la lumière. En langue française, on peut, sans exagérer, parler d'une rareté de la documentation à ce sujet.

Les ressources ne sont pas pour autant inexistantes. Quelques manuels génériques de méthodologie de la recherche (Mayer, Ouellette, Saint-Jacques, Turcotte, 2000) ou plus spécifiquement de méthodologie qualitative (Deslauriers, 1991; Poupert, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997) comprennent un chapitre sur l'analyse qualitative des données. On trouve également des ouvrages entièrement consacrés aux opérations d'analyse (Demazière & Dubar, 1997; Lejeune, 2014; Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2012) ou y faisant une large part (Glaser & Strauss, 2010; Strauss & Corbin, 2004). Enfin, des articles (Blais & Martineau, 2006; Freidin, Di Virgilio, & D'Onofrio, 2012; Garneau, 2015; Raab, 2015) reprennent de manière parfois plus détaillée certaines des opérations névralgiques d'une analyse qualitative de données.

En dépit de ces quelques ressources, le lecteur francophone a peu accès au déroulé analytique d'une enquête dont le chercheur aurait pris la peine de décrire le détail. Le processus analytique d'une enquête peut être décrit, comme on le verra dans les pages qui suivent, avec extrêmement de minutie. Il ne ressemble jamais tout à fait, dans son économie jour après jour, à ce qu'en donnent à voir les manuels de méthodologie. On ne peut en décrire les méandres, les aléas, mais aussi les accès de systématisme, qu'*a posteriori*, après que l'acte d'analyse se soit incarné dans une heuristique. De telles descriptions se font relativement rares, c'est pourquoi il nous a semblé pertinent, d'abord de consigner méthodiquement le pas à pas analytique d'une enquête qualitative que nous avons menée<sup>1</sup>, puis d'en offrir un compte-rendu le plus fidèle possible dans cet article.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons d'abord présenter brièvement l'enquête en question. Nous allons ensuite en exposer la méthodologie générale et donner à voir quelques-uns des résultats avant de passer à la contribution principale de cet article : le déroulé pas à pas de notre analyse des données.

### **La problématique à l'origine de l'enquête**

Le travail de nature identitaire, défini comme un processus de conscientisation de soi et de production de sens, fait partie du développement intégral de la personne et devrait occuper une place importante dans la formation continue (Paré, 1998). Dans cette optique, l'enquête dont nous présenterons le déroulé analytique visait à comprendre l'expérience du travail de nature identitaire de 31 personnes enseignantes du préscolaire et du primaire qui se sont engagées, en 2011-2012, dans le séminaire de la première des trois années d'une formation expérientielle continue offerte au programme de maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke. Plus

particulièrement, l'enquête visait la modélisation de l'expérience du travail de nature identitaire effectué par ces 31 enseignantes.

L'identité se définit, au sens large, comme « une structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne ou d'un groupe » (Legendre, 2005, p. 750). Le processus de construction identitaire, qui se situe au cœur d'une tension entre l'unique et le pluriel, oscille entre deux pôles inextricablement liés : l'identité personnelle de l'individu (son sentiment propre d'exister et de se différencier de l'autre) et l'identité sociale (son rapport avec différentes communautés porteuses de culture) (Dubar, 1996; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1997, 1999, 2000). Cette transaction où le « Je n'est jamais autant Je que lorsqu'il s'invente différent » (Kaufmann, 2008, p. 20) se vit au travers d'un passage qui demande un travail rigoureux en soi : « continuité et changement, définition de soi et reconnaissance d'autrui, unité et diversité » sont, selon Perez-Roux (2011, p. 52) des éléments nécessaires pour dépasser le flou identitaire et en arriver à se transformer dans ce que Kaufmann (2008) nomme « un univers de sens cohérent qui soit un horizon à atteindre » (p. 36).

### **Méthodologie générale de l'enquête**

Prenant acte de l'importance du développement identitaire pour les enseignantes et les enseignants engagés dans une démarche de formation, notre enquête visait à modéliser le travail de nature identitaire vécu par des personnes enseignantes du préscolaire et du primaire à la première année des séminaires bâtis selon le modèle de la formation expérientielle et offerts à la maîtrise de l'université de Sherbrooke. Pour trouver des éléments de réponse à cette question, la méthodologie de recherche qui s'est imposée est celle de l'enquête qualitative, l'une des formes de l'enquête sociologique ou psychosociologique. Étymologiquement, l'enquête (*enquête*) vise à faire une recherche, à s'enquérir (*inquaerere*). Prenant initialement appui sur une problématique ainsi qu'un certain nombre d'écrits pertinents, elle vise à faire l'analyse d'une situation en vue de résoudre une intrigue (Paillé, 2012). Assimilée parfois à l'enquête par entretiens (Barbot, 2010; Blanchet & Gotman, 2005; Bréchon, 2011b), l'enquête qualitative consiste à interroger un certain nombre de personnes relativement à l'objet de la recherche (de l'observation sur le terrain peut également être menée). Bréchon (2011a) précise

[i]l s'agit de recueillir le point de vue subjectif des acteurs sociaux sur leur action, sur des événements auxquels ils ont participé ou dont ils ont été les témoins, sur leurs visions des choses, d'eux-mêmes et des autres (p. 17).

Notre enquête a consisté à suivre le déroulement du travail de nature identitaire des 31 personnes inscrites au séminaire donné à la première année de la formation à la maîtrise, depuis la première journée d'accueil jusqu'aux rencontres de fin d'année<sup>2</sup>. Nous avons d'abord colligé une série de productions biographiques, puis nous avons mené un entretien collectif de fin d'année. En plus des données qui proviennent des participantes, la chercheuse a également produit des données sur son expérience en tenant un journal de bord tout au long de la formation de même qu'au cours de l'analyse des données de la recherche. Les différents moyens de production des données de l'enquête sont présentés plus en détail dans les sections suivantes.

### ***Les productions biographiques***

Puisque l'enquête menée a concerné la vie des personnes qui ont suivi la formation à la maîtrise, le premier matériau qui s'est imposé pour la conduite de la recherche est de nature biographique. Les productions biographiques demandées aux étudiantes/participantes au cours de l'année ont été au nombre de six au total. Le Tableau 1 montre qu'il s'agit, pour chacune des 31 personnes, d'un matériau biographique constitué de cinq retours réflexifs d'environ cinq pages chacun et d'un bilan de fin de parcours qui compte environ une quinzaine de pages.

Plus précisément, les 31 participantes ont dû rédiger un retour réflexif d'environ cinq pages à la suite de chacune des cinq premières rencontres du séminaire PRO 895 – Construction de son portfolio professionnel (pour un total d'environ 775 pages pour l'ensemble du groupe). À la suite de la sixième et dernière rencontre du séminaire de la première année de la formation, les étudiantes ont également eu à rédiger un bilan de fin de parcours d'environ une quinzaine de pages qu'elles ont remis en juin 2012 (pour un total d'environ 450 pages pour l'ensemble du groupe). Toutes ces productions ont aussi été déposées dans un portfolio professionnel.

### ***Les entretiens collectifs***

En plus des matériaux biographiques, des données ont été produites dans le cadre d'entretiens informels et d'un entretien collectif formel réalisé en mai 2012 lors de la dernière rencontre du séminaire PRO 895 – Construction de son portfolio professionnel. Au sein des méthodes de production des données dans les sciences humaines et sociales, l'entretien occupe une place de choix. Il constitue effectivement la méthode privilégiée par bon nombre de chercheurs (Briand & Chapoulie, 1991; Olivier de Sardan, 2008; Paillé, 1998). Pour la présente recherche, la méthode de l'entretien a été d'autant plus appropriée qu'il s'agit de questions identitaires. Les données d'entretien ont été

Tableau 1

*Les productions biographiques comme premières données centrales de l'enquête*

<b>Production biographique</b>	<b>Date de remise</b>	<b>Nombre de pages</b>	<b>Nombre de pages pour les 31 participantes</b>
<b>Retour réflexif 1</b>	26 novembre 2011	5 pages	155 pages
<b>Retour réflexif 2</b>	14 janvier 2012	5 pages	155 pages
<b>Retour réflexif 3</b>	11 février 2012	5 pages	155 pages
<b>Retour réflexif 4</b>	24 mars 2012	5 pages	155 pages
<b>Retour réflexif 5</b>	28 avril 2012	5 pages	155 pages
<i>775 pages au total pour l'ensemble du groupe</i>			
<b>Bilan de fin de parcours</b>	6 juin 2012	15 pages	465 pages

complémentaires aux données biographiques dont il a été question précédemment.

#### ***Le journal de bord de la chercheuse***

Le journal de bord de la chercheuse a été un outil important non seulement pour conserver des traces du processus mis en place par la chercheuse, mais aussi pour l'analyse des données de l'enquête. La méthode du journal de bord est issue de la tradition des récits de vie et de pratique ainsi que du courant des approches narratives (Baribeau, 2005). Il s'agit d'« un instrument qui sert à la réflexion et à l'analyse à partir de données objectives et vérifiables » (Boutin & Camaraine, 2001, p. 74). Il représente, en quelque sorte, la mémoire vive de la recherche (Savoie-Zajc, 2004).

#### **Les orientations de l'analyse des données de l'enquête**

Lorsque des personnes qui ont vécu une expérience en font état, l'explorent et l'analysent, nous sommes déjà en présence d'un premier résultat d'enquête. Il s'agit d'en prendre acte et de le soumettre à un travail d'édition dans le but d'en extraire les éléments essentiels. Ce travail correspond, dans un premier temps, à ce que Paillé et Mucchielli (2012) nomment « l'examen phénoménologique des données d'entretien » (p. 139). Dans un deuxième

temps, la logique de l'enquête exige d'aller au-delà des premiers résultats phénoménologiques avec le souci de résoudre l'intrigue posée par les questions de recherche, à savoir, dans le présent cas, la question des modalités et de l'ampleur du travail de nature identitaire des participantes. Les matériaux produits par les diverses méthodes doivent être interrogés de manière à révéler les phénomènes qui caractérisent l'expérience des participantes tout au long de leur première année de formation dans le séminaire de maîtrise. Cela nécessite une méthode d'analyse permettant d'incarner un regard théorisant dans des catégories d'analyse. Cette approche est celle de l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé & Muchielli, 2012). Celle-ci se prolonge naturellement, dans un troisième et dernier temps, par la mise en place d'une théorisation (Paillé & Muchielli, 2012). Tout au long de ces opérations, la sensibilité théorique et expérientielle du chercheur (Glaser & Strauss, 2010; Paillé, 2009) s'exerce de manière différenciée selon la progression de l'enquête.

Plutôt que de présenter ces temps de l'analyse de façon détaillée, nous choisissons, dans le cadre cet article, de donner à voir en totalité la description du processus analytique de notre recherche *tel qu'il s'est déroulé*.

### **Une présentation synthétisée des résultats de la recherche**

Mais d'abord, de manière à ne pas proposer au lecteur uniquement un squelette analytique, nous allons anticiper sur la présentation des résultats de l'enquête et donner brièvement à voir la modélisation du travail de nature identitaire que notre analyse a permis de mettre au point. Les résultats de notre enquête montrent que le travail de nature identitaire est un processus dynamique, créatif et interactif de production du sens qui se déroule au cœur d'une vie en perpétuel mouvement. Il concerne d'abord la personne et ses empreintes biographiques. C'est un travail qui est réalisé dans l'interaction et à travers de multiples rencontres : avec soi, en soi, avec l'autre et le monde. Ces rencontres sont génératrices de tensions entre ce qui résiste et ce qui pousse vers l'avant, entre le rejet et l'attraction, entre ce qui est, dans la réalité, et ce qui est souhaité pour l'à-venir. Ces tensions deviennent le point d'appui d'un balancier d'ambivalences qui amène la personne à se questionner et à se remettre en question pour trouver le sens de son existence et de son expérience. Pour être transformateur, un tel travail a eu besoin d'être soutenu par des leviers et a dû répondre à des conditions. Ces leviers et conditions n'ont pas tous eu les mêmes influences sur les personnes, sur leur vie, sur leurs pratiques, mais notre enquête montre qu'ils ont été porteurs d'un cheminement identitaire significatif, à des degrés divers. Ce travail n'est évidemment pas facile. Il exige un engagement volontaire profond, de la rigueur, de l'ouverture et beaucoup de

cœur au ventre de la part de la personne en formation. Il mène, entre autres, à une meilleure connaissance de soi, à une plus grande affirmation de soi et à une plus grande ouverture à soi ainsi qu'à l'autre.

Malgré de larges recoupements, chaque travail identitaire a ses propres effets, ses dénouements. Chacune des participantes, sans exception, a vécu des transformations de nature et d'intensité variables. La Figure 1 montre que les dénouements de ce travail ont tourné autour de réponses trouvées plus particulièrement en fonction de trois grands axes : « Ce que je suis »; « Ce que je veux » et « Où je m'en vais ». Les personnes ont terminé leur première année de formation selon une disposition identitaire de fin de parcours variée. Celle-ci était liée à des empreintes existentielles et expérientielles provenant du passé et portée par des élans vers quelque chose de souhaité pour l'à-venir.

Bien souvent, c'est le « rapport à la chose même », comme on le dit en phénoménologie, qui s'est transformé. Rapport à soi, à son corps, à ses états d'âme, à ses pensées, à ses valeurs, à ses convictions, à son agir personnel et professionnel, à son idéal. Rapport à l'autre, à la différence, à la relation, à la confiance, à la présence, à un groupe d'appartenance. Rapport au monde, au savoir, à la profession, à la collectivité. Au cours de ce travail, quelque chose est sorti de l'ignorance, s'est éveillé, s'est interrogé, s'est recyclé, s'est enraciné, s'est peaufiné. Quelque chose s'est élevé à la conscience.

Ceci est la fin de l'histoire, l'aboutissement de notre modélisation. Voyons maintenant comment, pas à pas, parfois péniblement, parfois dans l'allégresse, le plus souvent dans la ferveur tranquille, nous avons posé chacun des gestes de notre analyse.

### **Le déroulé des opérations analytiques**

Avant d'entrer dans la présentation des opérations, nous rappelons que le corpus était constitué des données suivantes : cinq retours réflexifs d'environ cinq pages chacun totalisant 155 documents pour l'ensemble du groupe (environ 775 pages pour l'ensemble des participantes), un bilan de fin de parcours d'une quinzaine de pages chacun totalisant 31 documents pour l'ensemble du groupe (environ 465 pages pour l'ensemble des participantes), ainsi que trois entretiens collectifs simultanés d'une durée de 1 h 30 chacun totalisant 4 h 30 d'entretien. À cela, il faut ajouter le journal de bord totalisant une soixantaine de pages.

Dans les sections qui suivent, nous présentons les opérations effectuées menant à la modélisation et à la confirmation/validation de l'expérience du travail de nature identitaire des 31 participantes du séminaire. Comme nous le verrons, nous avons d'abord procédé à l'analyse des productions biographiques

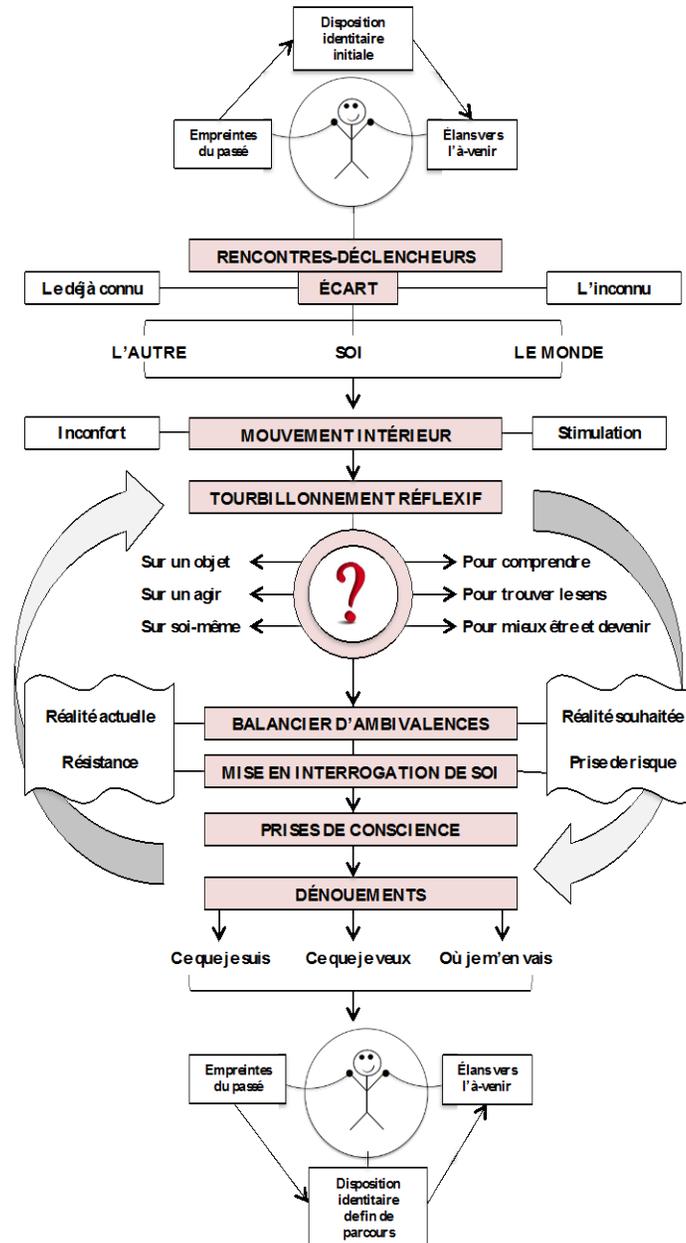


Figure 1. Le travail de nature identitaire : les dénouements.

(cinq retours réflexifs et bilan) d'une première participante<sup>3</sup>. Nous avons ainsi souhaité avoir accès à l'expérience d'une participante par l'analyse de ses productions écrites, celles-ci ayant été réalisées dans un espace-temps précis et planifiées au cours du séminaire de la première année de la formation à la maîtrise. L'ensemble de ces productions totalisait une quarantaine de pages. Nous avons ensuite analysé l'ensemble des productions biographiques de quatre autres cas. Cette étape nous a menée à l'émergence progressive du modèle de l'expérience du travail de nature identitaire. Nous avons poursuivi avec l'analyse des productions biographiques des 26 autres participantes qui nous a permis de confirmer progressivement le modèle généré antérieurement. Nous avons enchaîné avec un travail de validation du modèle à partir des entretiens collectifs formels et du journal de bord de la chercheuse. Enfin, nous avons réalisé la production de deux récits phénoménologiques.

Sur le plan de l'équation intellectuelle (Paillé & Muchielli, 2012) propre à l'analyse, quelques points méritent d'être soulevés. Il nous a semblé impératif de bien assurer l'orientation empirique et inductive de l'enquête, d'une part en amorçant l'analyse par un examen phénoménologique des données biographiques, d'autre part en tentant de bien ancrer empiriquement les catégories conceptualisantes ainsi que la modélisation progressive du phénomène à l'étude. Ceci étant dit, notre sensibilité théorique et expérientielle a bien évidemment été mise à profit tout au long de l'analyse, quoiqu'à des degrés divers. Ainsi, en début d'enquête, nous avons tenté (et réussi, croyons-nous) de la mettre en sourdine. Toutefois, lorsque nous avons senti que notre modélisation était bien assurée sur le plan empirique, nous avons relu en dilettante certains des écrits de l'examen initial du problème de recherche. Nous avons également « bouquiné » de nouveaux écrits en nous laissant guider, pour le choix de ces nouvelles lectures, par notre sensibilité théorique et expérientielle renouvelée par l'enquête menée. Ceci n'est toutefois intervenu qu'en toute fin du processus analytique, et principalement en vue de la mise en perspective des résultats de l'enquête. Enfin, nous avons consulté des écrits supplémentaires d'auteurs déjà étudiés, notamment ceux de Jean-Claude Kaufmann qui a une manière d'analyser et de décrire la vie quotidienne qui nous a beaucoup inspirée, notamment dans les phases d'écriture des résultats de l'enquête.

### ***L'analyse des productions biographiques d'une première participante en trois temps***

C'est à partir d'un travail d'analyse des productions biographiques (retours réflexifs et bilan) d'une première participante, dont le pseudonyme est Marilou, que le modèle de l'expérience du travail de nature identitaire a commencé à

émerger. Ce travail s'est effectué en trois temps. Le premier temps a été consacré à l'examen phénoménologique des productions biographiques. Le deuxième temps a visé l'analyse de ce matériau à l'aide de catégories conceptualisantes. Le troisième temps s'est rapporté, quant à lui, à la théorisation/modélisation de l'expérience du travail de nature identitaire de Marilou.

*L'examen phénoménologique des productions biographiques de Marilou*

Comme première étape d'analyse, nous avons fait l'examen phénoménologique des productions biographiques de Marilou<sup>4</sup>. Nous avons d'abord pris le soin de lire son bilan de fin de parcours. Nous avons choisi de commencer par le bilan qui représentait, selon nous, l'expérience globale du travail de nature identitaire effectué dans le cadre du séminaire de la première année de la maîtrise, contrairement aux cinq retours réflexifs qui ont été réalisés selon une thématique particulière à chacune des rencontres du séminaire. Nous avons fait une lecture attentive de son bilan en laissant le sens se dégager des données, plutôt qu'en tentant de leur donner un sens en fonction de nos *a priori* et référents théoriques. Nous avons fait de même avec les cinq retours réflexifs. Par cette première lecture attentive, nous avons cherché à entendre et à ressentir l'expérience de Marilou, son histoire, sa réalité, ses états d'âme, tel qu'ils ont été vécus et racontés.

À la suite de cette première lecture, nous avons à nouveau lu les productions biographiques de Marilou et les avons, cette fois, découpées en autant d'énoncés phénoménologiques que le sens le permettait. Un exemple de découpage d'un extrait du bilan de Marilou en énoncés phénoménologiques est présenté dans l'Encadré 1. Puisque nous avons conservé une copie de sauvegarde de tous les documents originaux pour chacune des 31 participantes, nous nous sentions libre de modifier la copie de travail. Concrètement, nous avons d'abord supprimé la page de présentation de chacun des six documents, de même que la table des matières et les sous-titres pour ne garder que les données pertinentes à l'enquête. Nous avons également supprimé les passages qui reprenaient, sans personnalisation, des concepts présentés dans le cadre des rencontres ou qui reproduisaient, textuellement, des citations d'auteurs ou d'auteurs. Au final, nous n'avons conservé que les passages qui touchaient à la question du travail de nature identitaire. Nous avons été très prudente à cette étape de l'analyse. Nous avons conservé plus d'extraits que moins, malgré le fait qu'il nous ait toujours été possible de revenir au document original.

Selon moi, le vrai travail d'aujourd'hui consiste à retrouver la valeur du « je suis ».

Je dois sans cesse travailler à me définir d'une manière authentique, profonde et affirmative.

Ce travail sur moi-même me permet de réfléchir à mon rôle en tant que professionnelle.

Je n'arrive plus à trouver intéressants les défis qui s'offrent à moi dans mon contexte de travail.

Je vis continuellement des frustrations quant au peu de temps d'accompagnement que je peux offrir aux familles, alors que j'y accorde une grande priorité.

Ce que je trouve déstabilisant dans cette situation est de réaliser que j'ai envie de quitter ce qui me passionnait tant avant.

Je devrai alors quitter le confort de cet emploi pour vivre une transition (qui mènera à un changement) une fois que j'aurai fait le saut vers un nouvel emploi.

La maîtrise m'amène à réfléchir beaucoup plus en profondeur.

La maîtrise m'aide à y voir un peu plus clair et m'amènera sans doute à prendre les bonnes décisions.

Je ressens présentement une fatigue profonde qu'il m'est important de reconnaître et de mieux comprendre. (MaB6)

*Encadré 1.* Un exemple de découpage d'un extrait du bilan de Marilou en énoncés phénoménologiques.

### *L'analyse des productions biographiques de Marilou à l'aide des catégories conceptualisantes*

Après avoir procédé à l'examen phénoménologique des productions biographiques de Marilou, nous étions prête pour procéder à l'analyse conceptuelle des données issues de ce premier temps de l'analyse. En lisant attentivement chacun des passages conservés, nous avons cherché à nommer le phénomène traversant l'expérience ou le comportement des participantes. Face au matériau empirique, nous avons cherché à « dépasser la linéarité du discours en posant les questions analytiques qu'on peut ramener à des interrogations génériques du genre : “Qu'est-ce qui se passe ici?” “De quoi s'agit-il?” “Je suis en face de quel phénomène?” » (Paillé & Muchielli, 2012, p. 344). Ces questions génériques ont constitué un point de départ important à notre travail d'analyse. Elles nous ont aidée, comme le montre l'Encadré 2, à générer des

J'ai encore la preuve ici que mon portfolio me permet de garder des traces sur moi-même.

***Portfolio gardien de la trace biographique***

Finally, it was very pleasant and enriching to participate in all these monthly meetings. I get a lot of benefits and I notice that all the « merchandise » starts to descend.

***Intégration de la « marchandise » assimilée dans les cours (MaB6)***

*Encadré 2.* Un exemple d'analyse conceptuelle d'extraits du bilan de Marilou.

catégories conceptualisantes que nous avons reproduites en rouge sous les passages conservés dans les retours réflexifs et le bilan.

Tout au long de ce travail d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, nous sommes restée le plus près possible des propos de Marilou, en cherchant toutefois à bien cerner le phénomène à un niveau conceptuel. Le processus que nous avons expérimenté est ainsi expliqué par Paillé et Muchielli (2012) :

Face aux matériaux qu'il a recueillis, [le chercheur] doit mettre sa pensée en action, puiser à ses référents interprétatifs, tenter de nommer ce qu'il a pressenti sur le terrain ou ce qui s'impose à lui au moment où il relit ses notes et ses transcriptions, et, en même temps, il doit se laisser surprendre par ce qu'il a observé ou par ce que l'on a partagé avec lui [...]. (p. 10)

À cette étape, nous avons été surprise par la richesse des catégories conceptualisantes qu'il fut possible de générer à partir des extraits issus des productions biographiques de Marilou. À la suite de l'analyse des cinq retours réflexifs et du bilan de Marilou à l'aide des catégories conceptualisantes, nous nous sommes retrouvée avec un nombre suffisamment important de catégories. Cela pouvait paraître impressionnant, voire inquiétant au départ. Mais, comme le mentionnent Paillé et Muchielli (2012), « rien ne dit [...] que les catégories générées seront celles qui trouveront leur chemin dans la théorisation finale. Certaines peuvent être abandonnées, d'autres seront reformulées, enrichies, approfondies, fusionnées, etc. » (p. 345). Le processus est continu, évolutif, et de nombreux allers-retours entre les données brutes et le travail de catégorisation sont nécessaires pour arriver à bien cerner le phénomène à l'étude, soit dans le cas présent, le travail de nature identitaire. En relisant l'ensemble des extraits et des catégories qui leur étaient rattachées, nous

pouvions déjà voir certaines composantes fortes du travail de nature identitaire de Marilou comme l'importance de l'apprentissage de la connaissance de soi, de la démarche réflexive, du groupe de formation et de l'accompagnement reçu dans la formation. Sans aller plus loin, nous sommes passée au troisième temps de notre travail d'analyse, la théorisation/modélisation du travail de nature identitaire.

*La théorisation/modélisation de l'expérience du travail de nature identitaire de Marilou*

Tout au long des deux premiers temps de l'analyse, nous savions que l'analyse horizontale (l'ensemble linéaire des catégories conceptualisantes) allait progressivement faire place à une analyse transversale (l'ensemble des catégories mises en relation, confrontées, regroupées ou scindées) ainsi qu'à une intégration verticale de l'ensemble des données (l'émergence d'une explication centrale et d'un modèle du travail de nature identitaire). L'ordre concret des opérations restait toutefois à décider. Les paragraphes qui suivent en rendent compte.

Au début de ce troisième temps de l'analyse (la théorisation/modélisation), nous nous sommes demandé si nous devions modéliser l'expérience du travail de nature identitaire de Marilou, ou si nous devions tout simplement en rester là et passer à l'analyse des productions biographiques d'une autre participante. Avant de prendre une décision, nous avons senti le besoin de nous attribuer un temps d'arrêt que nous avons nommé « temps de compostage ». Nous avons besoin de laisser refroidir les données et de laisser notre activité mentale se déposer. Ce temps de compostage a été nécessaire, voire salutaire à plusieurs moments de notre travail d'analyse. Il nous a, entre autres, permis de relire les notes prises dans le journal de bord, de discuter de notre travail d'analyse avec d'autres personnes et de faire ou refaire quelques lectures ciblées en fonction des résultats émergents. Cela nous a amenée à voir les données, ainsi que notre travail d'analyse par catégories conceptualisantes, sous d'autres angles et de prendre des décisions pour la suite de l'analyse.

C'est ainsi qu'après un certain temps, une avenue nous est venue en tête : et si nous lisions à nouveau chacune des catégories conceptualisantes générées dans le deuxième temps de l'analyse pour tenter de la lier à une rubrique dans laquelle elle pourrait s'insérer? Cette idée de faire des regroupements nous permettrait peut-être déjà de voir apparaître une structure d'ensemble des composantes du travail de nature identitaire de Marilou ou, du moins, des composantes importantes sous-tendant nos intentions de chercheuse à propos du travail de nature identitaire.

Nous nous sommes alors mise en action pour aller dans ce sens. Pour chacune des catégories générées dans les six productions biographiques de Marilou, nous avons nommé, à voix haute, la rubrique à laquelle la catégorie conceptualisante pouvait référer. Par exemple, la catégorie « Stimulation par l'altérité » renvoyait à une rubrique que nous avons nommée « Leviers institutionnels et collectifs ». En poursuivant le travail de regroupement dans ce sens, 12 rubriques ont vu le jour. Ces rubriques sont présentées dans l'Encadré 3.

À partir de ces rubriques, nous avons créé un document que nous avons appelé « Fiche identitaire ». Cette fiche est constituée de certains extraits des productions biographiques, mais elle contient surtout des catégories conceptualisantes qui ont été générées dans le corpus, des rubriques auxquelles elles sont associées ainsi qu'un début d'interprétation pour certaines d'entre elles.

Cet exercice nous a permis d'obtenir un premier portrait d'ensemble de la situation de Marilou, mais ne nous a pas nécessairement amenée à modéliser l'expérience de son travail de nature identitaire. Mais fallait-il vraiment le faire à ce moment-là précisément? Notre réponse fut négative. Après mûre réflexion, nous avons choisi de ne pas faire tout de suite le travail de modélisation. Nous sentions le besoin d'analyser l'expérience de quelques autres participantes du groupe pour, peut-être par la suite, être en mesure de générer une première modélisation.

***L'analyse des productions biographiques de quatre autres participantes : l'émergence progressive du modèle***

À la suite de l'analyse des productions biographiques de Marilou, nous avons poursuivi le travail en analysant les données de quatre autres participantes. Ce travail s'est à nouveau effectué en trois temps : l'examen phénoménologique des données, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (ainsi que la construction de la fiche identitaire) et la théorisation/modélisation de l'expérience du travail de nature identitaire.

Ainsi, nous avons d'abord lu attentivement les productions biographiques de chacune des quatre participantes une première fois. Nous les avons ensuite lues une deuxième fois pour les découper en énoncés phénoménologiques et conserver uniquement les extraits qui touchaient à la question du travail de nature identitaire. À première vue, nous avons constaté que plusieurs extraits traitaient de sujets similaires à ceux de Marilou comme l'importance d'apprendre à se connaître, de s'engager volontairement dans une démarche réflexive, de se questionner et se remettre en question, de se laisser aider par le groupe, de se laisser soutenir et guider par l'équipe de formateurs.

1. Paramètres biographiques et contextuels;
2. Besoins et désirs;
3. Insatisfactions;
4. Manques;
5. Composantes et caractéristiques du travail de nature identitaire;
6. Leviers institutionnels, collectifs, existentiels et expérientiels;
7. Difficultés, obstacles et irritants;
8. Effets de la formation;
9. Prises de conscience/constats;
10. Défis personnels et professionnels;
11. Recommandations;
12. Autre(s).

*Encadré 3.* Les rubriques créées à partir du travail d'analyse théorisante des productions biographiques de Marilou.

Mais, lorsque nous avons analysé ces extraits à l'aide des catégories conceptualisantes, nous avons, seulement après l'analyse des productions de la deuxième participante, découvert d'autres éléments clés du travail de nature identitaire : des déclencheurs, des rencontres fortuites avec l'inconnu et des tensions intérieures fréquentes. Nous avons également pu valider les 12 rubriques créées au cours du travail d'analyse théorisante des productions biographiques de Marilou, qui sont restées les mêmes jusqu'à la toute fin de l'analyse des productions biographiques des 31 participantes.

C'est au cours de l'analyse des productions biographiques des troisième et quatrième participantes que nous avons senti la nécessité d'établir des nuances relativement à la question globale du travail de nature identitaire. À l'aide de nombreux outils terminologiques (thésaurus, dictionnaires, sites web spécialisés), nous avons fait une exploration encore plus fine du champ lexical relatif à l'identité et au processus de transformation à l'intérieur du travail de nature identitaire. Il est important de noter que cet élan a été empiriquement induit, à savoir qu'il est parti du constat de la complexité des phénomènes observés et non d'une volonté *a priori* de définir une problématique. Il est étonnant de constater que cette nouvelle incursion terminologique est arrivée alors que nous avons déjà amplement étudié, fouillé et apparemment circonscrit ces notions dans nos référents théoriques. À l'instar de Glaser et Strauss (2010), nous avons constaté que la sensibilité théorique n'est pas qu'un

acquis de départ, mais qu'elle s'exerce et se nourrit tout au long de la recherche. C'est à la suite de cette exploration terminologique et au cours de l'analyse des données de ces deux autres participantes que nous avons senti qu'une première version de notre modèle pouvait être mise sur papier. Malgré cela, comme c'était l'objectif que nous nous étions fixé au départ (analyse de cinq cas avant de générer notre modèle), nous avons choisi de poursuivre notre travail en analysant les productions biographiques d'une cinquième participante.

Nous avons ainsi effectué à nouveau les trois opérations d'analyse, soit l'examen phénoménologique des données, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes et la théorisation/modélisation. Tout au long de ce travail, nous sommes allée un peu plus loin que dans les quatre premiers cas. Nous avons fait des mises en relation spéculatives (s'il y a ça, il devrait logiquement aussi y avoir ça), c'est-à-dire que nous avons tenté de nous représenter le phénomène dans le prolongement ou en opposition, en tout cas dans un lien logique, avec un autre phénomène déjà présent. Si le lien ne s'avérait pas valide empiriquement, nous le laissions tomber. Nous avons aussi fait des variations imaginaires. Cet exercice part de phénomènes perçus, ressentis, vécus, ainsi que de certains que nous avons extrapolés ou projetés sous un nouvel angle. Nous avons, par exemple, fait usage de la métaphore du voyage pour tenter de comprendre le phénomène à partir d'un regard plus symbolique. Ces extrapolations ont aiguisé notre sensibilité théorique et expérientielle, en particulier en lien avec une première recherche autoethnographique qui concernait aussi la question de l'identité (Rondeau, 2010, 2011). Cet exercice a été à la fois ludique et très fertile au sens où il a permis de faire ressortir des liens pertinents entre plusieurs catégories déjà générées. Ces liens nous ont conduite vers une schématisation « mentale » du modèle de l'expérience du travail de nature identitaire que nous avons, comme nous le verrons, couchée sur papier au terme de l'analyse des productions biographiques des cinq premières participantes.

Le modèle se concrétisait peu à peu. Il nous était maintenant possible de faire ressortir des éléments clés présents chez les cinq participantes. Pour arriver à créer une première version du modèle, nous avons lu et relu les catégories conceptualisantes générées antérieurement, de même que les extraits de témoignages leur correspondant, en essayant de les mettre en relation pour que s'en dégage une certaine logique d'ensemble. Nous avons aussi comparé le cas de la cinquième participante avec les quatre autres cas analysés antérieurement. Déjà, nous sentions une bonne saturation sur certaines catégories, par exemple la question de l'importance du groupe ainsi que de l'accompagnement dans le travail de nature identitaire. Nous avons peaufiné le

travail de modélisation en faisant constamment des allers-retours entre les productions biographiques analysées de ces cinq participantes. Au terme de ce travail d'analyse et de mise en relation, nous avons été en mesure de créer la première version manuscrite du modèle de l'expérience du travail de nature identitaire des participantes à la formation à la maîtrise. À la suite de la création de cette première version du modèle, nous nous sommes tournée vers l'analyse des productions biographiques des 26 autres participantes, de manière à l'enrichir et le confirmer.

***L'analyse des productions biographiques des 26 autres participantes : la consolidation du modèle***

En faisant l'analyse des retours réflexifs et des bilans des 26 autres participantes, nous poursuivions l'objectif, d'une part, de valider ce que nous avons déjà modélisé et, d'autre part, de chercher des contre-exemples, des cas négatifs, bref de confronter notre modèle pour le confirmer (logique de validation), l'infirmer ou le nuancer (logique d'invalidation ou de nuancement). Dès l'analyse du sixième cas, nous avons eu une nette impression de saturation, une impression de déjà-vu pour plusieurs catégories générées. Nous avons tout de même choisi de poursuivre le travail d'analyse des six productions biographiques en passant par les mêmes opérations que pour les cinq premiers cas : examen phénoménologique des données, analyse par catégories conceptualisantes (et création d'une fiche identitaire) et théorisation/modélisation. Nous avons ainsi poursuivi notre démarche avec les septième, huitième et neuvième cas.

C'est à partir du dixième cas que nous nous sommes interrogée sur la pertinence de créer une fiche identitaire pour chacune des participantes. Le « signal empirique de la saturation » (Glaser & Strauss, 2010, p. 158) des données devenait de plus en plus clair en raison d'un constat de répétition régulière de catégories conceptualisantes similaires au fil de l'analyse des productions biographiques des participantes. Nous avons senti qu'il n'était peut-être plus nécessaire de faire un travail d'analyse aussi fin puisque, de toute manière, notre intention de recherche n'était pas de produire une étude de cas multiples. Nous avons, par conséquent, choisi de continuer avec une analyse plus transversale, c'est-à-dire avec l'examen phénoménologique des données et l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes des retours réflexifs et des bilans des 21 autres participantes sans toutefois aller jusqu'à la création d'une fiche identitaire pour chacune d'elles. En cours de route, nous avons senti, plus particulièrement pour ce qui concerne deux participantes, Alexandra et Lauria, que la création d'un récit phénoménologique à partir de leurs productions biographiques pouvait être possible, voire pertinente pour illustrer notre modèle

et donner à voir leur expérience du travail de nature identitaire d'une manière singulière et intime, sans dénaturer la nature de leurs propos (leurs productions biographiques étant déjà rédigées sous une forme plus narrative que les autres participantes). Nous avons tout de même analysé leurs productions biographiques en suivant les trois opérations en vue de possiblement produire leur récit phénoménologique.

C'est au terme de l'analyse des productions biographiques de l'ensemble des 31 participantes que la modélisation a été consolidée. Comme nous le verrons, les entretiens collectifs formels et le journal de bord nous ont permis de consolider, voire de valider cette modélisation de l'expérience du travail de nature identitaire. En fin de processus analytique, un retour à divers ouvrages couverts dans l'examen initial du problème de recherche ou découverts au cours de l'enquête a également permis d'anticiper sur la mise en perspective de ces résultats.

#### ***Le travail de validation du modèle***

Alors que nous avons réussi à modéliser l'expérience du travail de nature identitaire à partir de l'analyse des productions biographiques des 31 participantes à l'étude, il nous a semblé important de retourner à notre journal de bord. Nous avons relu l'ensemble des notes prises pendant et à la suite des rencontres du séminaire de la première année de la formation à la maîtrise. Cette lecture nous a permis de constater la grande cohérence entre nos observations, nos constats postrencontres et les résultats de l'enquête.

Comme nous l'avons vu, trois entretiens collectifs, d'une durée de 1 h 30 chacun, ont été menés simultanément, en sous-groupes de 10 ou 11 personnes, par l'équipe de formateurs. Ces entretiens sont d'une grande valeur, car nous savions que les témoignages livrés par les participantes allaient en profondeur relativement à leur cheminement tout au long du séminaire lors de leur première année de formation. C'est pourquoi nous avons envisagé n'y revenir qu'à la toute fin de notre travail d'analyse afin d'enrichir notre corpus de données et de valider notre modélisation. Nous voulions conserver l'analyse de ce matériau pour la fin de notre enquête de manière à ne pas trop hâtivement nous placer sous l'influence des pistes fournies par les participantes lors de ces entretiens. Il nous semblait préférable de créer d'abord notre modélisation sur la base d'une analyse progressive des matériaux biographiques. Nous avons recherché dans ces matériaux trois types d'informations : des éléments de validation de notre modèle (logique de validation), des éléments d'invalidation et des éléments permettant de le nuancer (logique d'invalidation ou de nuancement). Les entretiens et le journal de bord de la chercheuse ont largement validé la modélisation en l'état. Ils nous ont également permis

d'enrichir la description de l'expérience du travail de nature identitaire de ces personnes.

À la suite de ce travail de validation, nous sommes retournée à notre objectif de recherche pour vérifier que le modèle y répond bien, ce qui fut effectivement le cas. Nous étions maintenant en mesure de le présenter. Par souci de rigueur, nous sommes également allée valider notre modèle auprès des participantes au cours d'entretiens informels qui ont eu lieu dans le cadre de la dernière rencontre du séminaire de la troisième année de la formation en 2013-2014. Notre modèle fut confirmé par l'ensemble des participantes.

À la toute fin de la démarche d'analyse des données, il nous a semblé nécessaire de prendre de la hauteur par rapport aux résultats de recherche en nous posant à nouveau des questions qui pourraient paraître relever d'une certaine évidence mais qui nous semblaient porteuses : pourquoi avoir voulu travailler la question de l'identité? Si nous avions à expliquer notre modèle à des étudiantes et des étudiants qui terminent la première année de la formation, que leur dirions-nous? Comment décrire globalement le travail identitaire par lequel les 31 participantes sont passées? Nous avons décidé d'enregistrer nos réponses à cet auto-entretien que nous avons, par la suite, retranscrit. Ce travail nous a permis de produire un synopsis reprenant les grandes lignes du travail de nature identitaire mis en évidence par notre modélisation. En écrivant ce synopsis, nous avons ressenti le besoin d'illustrer notre modèle à l'aide d'un récit. Nous avons déjà pensé à cette option auparavant. Étant donné que nous avons déjà conservé les noms d'Alexandra et de Lauria à cause de la richesse et de la complétude spontanées de leurs productions biographiques, nous sommes allée relire ces dernières pour valider notre choix de produire deux récits phénoménologiques illustrant en toute vraisemblance, mais de deux manières très singulières, notre modèle de l'expérience du travail de nature identitaire.

### ***La production de deux récits phénoménologiques***

Pour produire les récits phénoménologiques d'Alexandra et de Lauria, nous avons d'abord relu l'ensemble de leurs productions biographiques originales (non analysées) pour les comparer à celles que nous avons déjà analysées en les soumettant aux trois opérations analytiques (l'examen phénoménologique, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes et la thématization/modélisation). Nous avons, à cette étape, retenu plusieurs extraits (que nous avons conservés dans un nouveau fichier sous une rubrique nommée « Paramètres biographiques ») qui nous ont ultérieurement permis de bien décrire Alexandra et Lauria au début de leur récit.

Nous avons ensuite relu l'ensemble de leurs productions biographiques antérieurement analysées et avons placé les énoncés phénoménologiques (sans leurs catégories respectives) dans le même fichier, à la suite des paramètres biographiques de chacune des deux participantes. Nous avons fait ce travail en essayant de nous mettre à place d'Alexandra et de Lauria, c'est-à-dire en reprenant la narration des témoignages en tentant de ressentir l'expérience du travail de nature identitaire de l'intérieur, tel qu'elle a été vécue par ces deux personnes au cours de leur première année de formation à la maîtrise. En faisant de nombreux allers-retours entre les énoncés phénoménologiques conservés dans leurs retours réflexifs et leur bilan, nous avons réussi à les replacer dans un ordre logique chronologique pour ainsi, peu à peu, reconstruire les deux récits.

Tout au long de ce travail de reconstruction, nous avons cherché un fil conducteur entre les énoncés phénoménologiques en reconstituant le déroulement chronologique des événements. Nous avons cherché à reconstruire la trame narrative en ajoutant quelques marqueurs de relation entre les phrases et les paragraphes conservés. Nous avons donné une structure cohérente aux deux récits, et ce, toujours en restant fidèle aux données, c'est-à-dire en conservant l'authenticité des énoncés phénoménologiques, tels qu'ils ont été écrits à l'intérieur des productions biographiques d'Alexandra et de Lauria. Les deux récits ayant été reconstruits, nous avons, par la suite, pris le temps de réécouter les entretiens collectifs formels pour trouver des passages, concernant plus particulièrement Alexandra et Lauria, qui viendrait valider les récits, ce qui a été le cas.

Notre dernière étape a consisté à soumettre à chacune des participantes concernées leur récit phénoménologique afin qu'elles le corrigent, l'enrichissent et le valident. Nous le leur avons envoyé par courriel en leur demandant de le lire et d'y apporter des ajustements pour qu'il témoigne, avec justesse et finesse, du travail de nature identitaire effectué au cours du séminaire dans le cadre de la première année de formation à la maîtrise. La validation a été complétée. Alexandra et Lauria n'y ont apporté aucun ajustement. Cette étape venait de clore notre phase d'analyse.

## **Conclusion**

La présentation de l'analyse qualitative des données d'une enquête est demeurée très longtemps limitée à quelques remarques générales, avant notamment les travaux fondateurs de Becker et Geer (1960) et de Glaser et Strauss (1967) (pour un historique plus précis, voir Paillé, 2010). Aujourd'hui, les comptes-rendus d'enquête sont beaucoup plus explicites sur cette question. Toutefois, il peut être difficile d'y démêler la méthodologie projetée de la

démarche effectivement réalisée. De plus, les difficultés ou les aléas analytiques ont tendance à être gommés dans les rapports. Or comme nous avons pu le vivre et l'illustrer, ces moments d'incertitude, voire de retour en arrière, existent. Dans cet article, nous avons voulu donner à voir le déroulé de notre analyse, vécu jour après jour, noté pas à pas, et présenté avec transparence. Nous souhaitons que ce geste ait au moins deux conséquences pour le lecteur : démystifier le travail d'analyse qualitative et donner le goût de s'y adonner, car nous croyons que notre témoignage non seulement rend compte d'une analyse sous toutes ses coutures, mais illustre aussi le plaisir que nous avons trouvé en la réalisant.

## Notes

<sup>1</sup> Cette enquête a été menée par la première auteure de cet article, alors que le deuxième auteur a joué un rôle de conseiller méthodologique.

<sup>2</sup> Ces 31 personnes se sont trouvées être des femmes, comme cela est fréquemment le cas dans l'enseignement au préscolaire et au primaire.

<sup>3</sup> Nous tenons à mentionner que nous avons sélectionné les cinq premières participantes à cause de leur profil identitaire varié : une conseillère pédagogique en didactique du français au primaire, une enseignante au préscolaire en début de carrière, une enseignante au primaire en milieu de carrière, une enseignante au primaire ayant une vingtaine d'années d'expérience et une conseillère pédagogique au programme Passe-Partout (préscolaire 4 ans). Nous les avons également choisies parce que leurs productions biographiques étaient fort riches et détaillées et que celles-ci répondaient en tous points aux exigences de la formation. En faisant ce choix, nous avons voulu voir si un modèle de l'expérience du travail de nature identitaire allait se dessiner seulement à la suite de l'analyse des productions biographiques de ces cinq cas.

<sup>4</sup> Par souci de l'anonymat, le pseudonyme des participantes n'a pas été associé à leur rôle professionnel.

## Références

Barbot, J. (2010). Mener un entretien de face à face. Dans S. Paugam (Éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 115-141). Paris : Presses universitaires de France.

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série, 2*, 98-114.

- Becker, H. S., & Geer, B. (1960). Participant observation : the analysis of qualitative field data. Dans R. N. Adams, & J. J. Preiss (Éds), *Human organization research. Field relations and techniques* (pp. 267-289). Homewood, IL : The Dorsey Press.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Boutin, G., & Camaraine, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bréchon, P. (Éd.). (2011a). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bréchon, P. (2011b). Introduction. Dans P. Bréchon (Éd.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 7-14). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Briand, J.- P., & Chapoulie, J.- M. (1991). The uses of observation in french sociology. *Symbolic Interaction*, 14(4), 449-469.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation permanente*, 128(3), 37-44.
- Freidin, B., Di Virgilio, M. M., & D'Onofrio, M. G. (2012). Défis que présente le processus d'analyse des données dans la recherche qualitative : réflexions nées de la recherche pratiquée en différents contextes de travail. *Recherches qualitatives*, 31(3), 12-43.
- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.

- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif, & H. Ziarko (Éds), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (pp. 280-299). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (Éds), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier, & C. Alin (Éds), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (pp. 115-135). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York, NY : Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris : Armand Colin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Mayer, R., Ouellette, F., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). *Recherches qualitatives*, 18, 187-216.
- Paillé, P. (2009). Sensibilité théorique. Dans A. Muchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd., p. 251). Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. (2010). Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss [Introduction à l'édition française]. Dans B. G. Glaser, & A. L. Strauss (Éds), *La découverte de la théorie ancrée* (pp. 23-77). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2012). Le travail sur les données d'explicitation : analyse ou examen descriptif? *Expliciter*, 94, 47-59.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Paré, A. (1998). *Être là*. Repéré à <http://www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/1998/12.10/idees.html>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Raab, R. (2015). Quelles opérations de recherche dans une démarche inductive inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes? *Recherches qualitatives*, 34(1), 122-142.
- Rondeau, K. (2010). *Expérience réflexive de l'internat au primaire et interaction théorie-pratique : une étude autoethnographique sur le processus de construction identitaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Rondeau, K. (2011). Une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 147-150). Sherbrooke : CRP.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Fribourg Academic Press.

**Karine Rondeau** est professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche concernent l'accompagnement du travail de nature identitaire et du développement professionnel positifs en contextes de travail et de formation. Elle s'intéresse plus particulièrement aux dispositifs et aux stratégies les plus efficaces, dont la présence attentive et les approches réflexives-créatives, pour favoriser le bien-être, l'autonomisation et la responsabilisation des individus dans leurs diverses activités professionnelles ou de formation. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux approches à la première personne ainsi qu'aux méthodes d'enquête qualitative.

**Pierre Paillé** est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et professeur associé au département des sciences sociales de l'Université Fernando Pessoa (Portugal). Formé initialement en anthropologie, il a obtenu un Ph. D. en fondements de l'éducation de l'Université de Montréal en 1992. Ses recherches sont en éducation, dans le domaine de la santé et en psychopédagogie. Sur le plan méthodologique, il s'intéresse aux diverses formes d'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.

**Analyse qualitative interdisciplinaire  
du discours de travailleurs  
à l'aide d'un logiciel collaboratif :  
le cas de la *flexicurité***

**Laura Beuker**, Doctorante

---

Université de Liège

**Julie De Cia**, Master en psychologie sociale, du travail et des organisations

---

Université de Liège

**Amélie Dervaux**, Master en sociologie

---

Université de Liège

**Jean-François Orianne**, Docteur en sociologie

---

Université de Liège

**François Pichault**, Docteur en sociologie

---

Université de Liège

**Fabrice Travaglianti**, Master en psychologie du travail

---

Université de Liège

Note des auteurs : Cette recherche a été financée grâce à la subvention « Actions de recherche concertées (ARC) » de la Direction générale de l'Enseignement non obligatoire de la Recherche scientifique – Direction de la Recherche scientifique – Communauté française de Belgique et octroyée par l'Académie universitaire Wallonie-Europe.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 35(1), pp. 29-55.  
PRATIQUES DE RECHERCHE  
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>  
© 2016 Association pour la recherche qualitative

### Résumé

L'ambition de cet article est double : explorer les vertus de l'utilisation d'un logiciel d'analyse qualitative dans le cadre d'un travail interdisciplinaire sur la *flexicurité*, et réaliser une revue de littérature transversale à partir des problématiques concrètes que ce concept cristallise dans le vécu des travailleurs. La *flexicurité* constitue un oxymore qui prône la recherche d'un équilibre entre besoins de flexibilité et de sécurité sur le marché du travail. Cet équilibre est avant tout un objectif politique, mais il reste fragile aux yeux des acteurs concernés. En cherchant à croiser le regard analytique de trois disciplines – psychologie, gestion et sociologie –, nous avons recouru au logiciel *Cassandra* (Lejeune, 2008) pour dégager des tensions discursives autour des notions de flexibilité et de sécurité dans un corpus de vingt entretiens qualitatifs. L'article permet ainsi de concrétiser l'intérêt et les limites de l'utilisation d'un logiciel d'analyse qualitative dans le cadre d'un travail interdisciplinaire.

### Mots clés

*FLEXICURITÉ*, REPRÉSENTATIONS, ANALYSE QUALITATIVE, ANALYSE DE DISCOURS, LOGICIEL CASSANDRE

### Introduction

Dans un contexte de turbulence des marchés et de déstabilisation des anciens équilibres sociaux, la *flexicurité* se présente comme une voie potentiellement pertinente de modernisation du marché du travail. Le concept de « *flexicurité* » est un oxymore qui incarne une structure d'opposition assez singulière, prônant un équilibre *win-win* entre flexibilité et sécurité sur le marché du travail. Comment l'équilibre précité est-il perçu par des salariés? Une vision aussi « contradictoire » des politiques publiques ne génère-t-elle pas en retour de la contradiction chez les travailleurs concernés? Si le concept de *flexicurité* constitue l'objet de toutes les attentions dans le cadre d'un projet interdisciplinaire<sup>1</sup> associant des chercheurs issus de trois disciplines (sociologie, psychologie et gestion), il représente surtout dans cet article l'opportunité d'effectuer une analyse collaborative critique à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative. Nous allons ainsi tenter de déconstruire le concept de *flexicurité* en explorant le discours de travailleurs interrogés sur leurs représentations respectives de la flexibilité et de la sécurité dans leurs pratiques professionnelles.

Cet article vise ainsi à explorer les caractéristiques – habilitantes et contraignantes – de l'utilisation d'un logiciel d'analyse qualitative dans le cadre d'une collaboration interdisciplinaire. Bien que ce choix ait été effectué dans l'optique de faciliter le travail collaboratif, il a également permis l'interprétation des résultats d'analyse, de manière abductive<sup>2</sup>, par des théorisations issues des trois disciplines représentées (Hutchinson, Johnston, &

Breckon, 2010). Outre son rôle de facilitateur, le logiciel d'analyse qualitative est également un objet intermédiaire permettant de passer d'un enjeu (le discours des individus) à un autre (le discours scientifique). La recherche s'est ainsi vue outillée d'une symétrie<sup>3</sup> entre l'analyse du discours et la littérature en matière de *flexicurité*. Ce principe nous a permis de créer une revue de littérature *ex post*, c'est-à-dire fondée sur les problématiques concrètes que la notion de *flexicurité* cristallise dans le discours des travailleurs.

Nous procéderons en trois temps. Tout d'abord, nous exposerons la méthodologie. Ensuite, nous présenterons le processus d'analyse et les résultats. Enfin, nous envisagerons l'ouverture du champ de la *flexicurité* à de nouvelles dimensions et ferons un relevé de sources théoriques interdisciplinaires construit sur la base des résultats susmentionnés.

### **Ancrage méthodologique**

Cette recherche repose sur une enquête qualitative réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs.

#### ***Le corpus***

Le matériau sur lequel nous avons basé l'analyse est composé de vingt entretiens qualitatifs menés auprès de salariés (ouvriers, employés et cadres) dans quatre entreprises distinctes (entreprises participantes : T-L-S-I). L'objectif de cet échantillon n'est pas d'être représentatif : il est cependant important de préciser que la sélection des entreprises n'est pas de pure convenance (Bryman & Bell, 2007). Dans le cadre de cette recherche, certaines variables clés ont été sélectionnées – à partir des bilans sociaux des entreprises (2010) – afin de créer un indicateur synthétique de flexibilité d'une part, et de sécurité d'autre part. Les quatre entreprises sélectionnées correspondent à des combinaisons diversifiées de ces deux dimensions.

Le protocole de recherche repose sur la passation d'un guide d'entretien relatif à la flexibilité et à la sécurité au travail (Travagianti, De Cia, Oriane, Pichault, & Hansez, 2013). Les entretiens semi-structurés comprenaient une série de questions ouvertes faisant essentiellement référence à l'explication d'une journée type de travail, aux représentations des travailleurs sur la flexibilité au travail et la sécurité d'emploi et à la définition d'un bon emploi. Les questions étaient ouvertes afin d'appréhender, le plus largement possible et sur la base d'une expression spontanée, les attentes des travailleurs (Van Campenhout, Franssen, & Cantelli, 2009). Après avoir reçu l'accord des personnes interrogées dans un consentement éclairé, les entretiens étaient systématiquement enregistrés en vue d'être intégralement transcrits pour faciliter l'analyse des données. Par ailleurs, l'entretien prévoyait l'exploration systématique de la liste de différents indicateurs de qualité de l'emploi issus

d'une revue de littérature scientifique : 1) le contenu du travail; 2) la carrière; 3) la conciliation vie privée – vie professionnelle; 4) les formations; 5) les revenus; 6) le contrat de travail; 7) le temps de travail; 8) l'espace de travail; 9) les conditions physiques de travail; 10) les droits et les protections sociales.

Il est important de préciser que nous avons opté pour une base empirique initiale diversifiée, mais que nous ne cherchons pas à analyser l'influence des spécificités organisationnelles, biographiques ou sociales des entités et des personnes interrogées sur leurs réponses. Notre but n'est pas de mener une enquête classique sur les représentations de la flexibilité et de la sécurité chez les individus au travail, mais plutôt de considérer à des fins heuristiques l'ensemble des énoncés ainsi obtenus comme l'expression d'un seul et même « corpus » textuel, permettant de faire apparaître les multiples dimensions de la flexibilité et de la sécurité.

#### ***Interdisciplinarité et outil collaboratif***

L'interdisciplinarité inhérente à ce projet, loin d'être facile, s'est au contraire révélée être un véritable défi nécessitant le recours à divers « objets intermédiaires » (Vinck, 1999, p. 392).

#### ***L'outil collaboratif comme « objet intermédiaire »***

Ceux-ci constituent « des objets qui offrent des prises aux autres, de manière à ce qu'ils puissent être triturés conjointement » (Vinck, 2003, p. 8) ou encore des « supports de traductions hétérogènes » (Vinck, 2009, p. 2). Dès le démarrage de la recherche, il s'agissait de rendre possible et féconde l'articulation des disciplines réunies. Plusieurs séminaires ont ainsi été consacrés à l'explicitation des méthodes, des concepts et des théories mobilisées. Dans la même perspective et dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé un logiciel d'analyse qualitative, qui a constitué une sorte de « catalyseur » de la dynamique interdisciplinaire (Vinck, 2003). Avant d'expliquer les différentes possibilités offertes par ce dernier, nous allons formuler quelques remarques préalables.

Tout d'abord, souhaitant préserver la richesse de cette analyse conjointe, le choix a été fait d'appréhender le même corpus de façon séparée, c'est-à-dire sans que les trois chercheurs se concertent préalablement, et sans qu'ils se mettent d'accord sur des catégories d'analyse prédéfinies. Ensuite, les résultats obtenus ont été confrontés lors de deux réunions de l'ensemble des chercheurs impliqués dans le projet. Enfin, une analyse commune a été produite, fruit d'une synchronisation cognitive effectuée à deux reprises.

### *Cassandra comme outil d'analyse*

Le traitement des entretiens a été effectué au moyen de l'outil Cassandra. Cette plateforme d'analyse qualitative de textes nous a permis de coder librement le corpus et de confronter ensuite les trois cadres d'analyse distincts. Cassandra est une plateforme libre d'analyse collaborative de textes développée en 2005 par Benel et Lejeune. Elle permet non seulement d'articuler un corpus de textes avec des hypothèses de recherche, mais également de confronter les différents analystes dans leur interprétation alternative des textes. La plateforme d'analyse collective de textes permet à chaque analyste de marquer dans les textes communs les mots clés correspondant aux phénomènes qui l'intéressent. Cassandra repose sur une logique d'annotation semi-automatique : l'analyste identifie, pendant sa lecture des textes, les passages qu'il souhaite analyser en les qualifiant d'un marqueur (c'est-à-dire d'un mot ou d'une expression clé) susceptible d'apparaître également dans d'autres passages (Lejeune, 2008). Le chercheur peut rassembler différents marqueurs retenus sous une même étiquette. Cette étiquette permet de désigner le phénomène analysé; elle constitue la définition en intention d'un « registre », dont la liste des marqueurs constitue la définition en extension (Lejeune, 2009). Les comparaisons permettent d'affiner les hypothèses de travail, et soulèvent éventuellement de nouvelles questions. L'interaction avec les textes se poursuit alors. Selon Lejeune (2009), les chercheurs qui ont utilisé Cassandra ont particulièrement apprécié l'économie substantielle (temporelle et cognitive) qu'apporte une annotation par registre; la flexibilité de l'outil; la génération automatisée d'un journal de bord; la possibilité de confronter des analyses alternatives; le travail en équipe, facilité par l'architecture partagée de la plateforme. Il est important de préciser que l'utilisation de Cassandra, tout comme d'autres logiciels d'analyse qualitative, ne se substitue pas à l'analyse proprement dite, mais constitue un adjuvant à celle-ci : « La sélection, l'évaluation, l'assemblage des marqueurs, et l'étiquetage des registres dépendent de la sensibilité, de l'intelligence, et de la réflexion du chercheur; ils ne peuvent pas être automatisés »<sup>4</sup> [traduction libre] (Lejeune, 2011, p. 9).

### *Le processus d'analyse*

Cassandra est un logiciel qui permet le codage semi-automatique de textes. Chaque chercheur a ainsi sélectionné non pas un passage complet de l'entretien, mais seulement un mot ou une expression clé de celui-ci (Lejeune, 2008). Par exemple, dans le passage suivant : « Donc j'essayais de rendre service tout comme l'entreprise essaie de rendre service aussi quand j'ai besoin d'un jour de congé, c'est bilatéral » (participant : E1-S). Nous pouvons retenir le terme *bilatéral*, qui va dès lors se muer en marqueur, c'est-à-dire en mot-clé

directement relevé dans le matériau. Une fois cette étape effectuée, Cassandre fait apparaître automatiquement un ensemble de fragments de texte incluant ce marqueur. Il convient alors d'opérer un tri dans ces fragments, car tous ne sont pas pertinents pour l'analyse. D'une part, il existe des mots polysémiques et, d'autre part, certains sous-entendus, qui ne sont dès lors pas « captés » par la recension effectuée. Les chercheurs ont ensuite progressivement ajouté à ce marqueur d'autres marqueurs du même type (par exemple, *équilibre*, *deux sens*, *donnant-donnant*) et rassemblé ceux-ci en étiquettes<sup>5</sup> (ou assemblage de marqueurs ayant une signification commune) sous forme d'arborescence. Le résultat peut être présenté comme à la Figure 1.

### **Le traitement des données**

Trois chercheurs, issus de disciplines différentes, ont procédé au traitement des données, c'est-à-dire des vingt entretiens, sans se concerter.

#### ***La multiplicité des cadres d'analyse***

La manière dont chaque chercheur a codé le matériau et la nature des étiquettes s'est révélée variable. Malgré cela, la synchronisation des cadres théoriques respectifs a été possible, car les différentes mises à jour étaient majoritairement sémantiques. Par exemple, un chercheur avait un registre nommé « compétences » et un autre « socle d'employabilité », mais les marqueurs qui composaient ces derniers étaient identiques (bagage, apprentissage, etc.). La rencontre entre nos disciplines respectives nous a ainsi permis d'éviter une analyse fragmentée, locale et parcellaire des données, au bénéfice de l'émergence d'une vision plus transversale du phénomène étudié. Selon Bringer, Johnston et Brackenridge (2004), « il est communément admis que lorsque l'on communique les résultats issus d'une recherche qualitative, la transparence est essentielle »<sup>6</sup> [traduction libre] (Bringer et al., 2004, cité dans Hutchison, Johnston, & Breckon, 2010, p. 299). En ce qui concerne Cassandre, le logiciel permet aux chercheurs, grâce à la production automatique de journaux de bord, de dévoiler les catégories sur lesquelles sont basées leurs conclusions.

#### ***La comparaison des cadres d'analyse***

Sur la base de l'opérationnalisation des étapes précitées, trois cadres d'analyse différents ont été créés, se rapportant au travail respectif de chaque chercheur. Ces cadres, composés d'étiquettes jugées pertinentes par l'analyste, peuvent être « confrontés » *a posteriori* grâce au logiciel. Ils permettent ainsi une première comparaison entre les différentes disciplines (voir Figure 2).

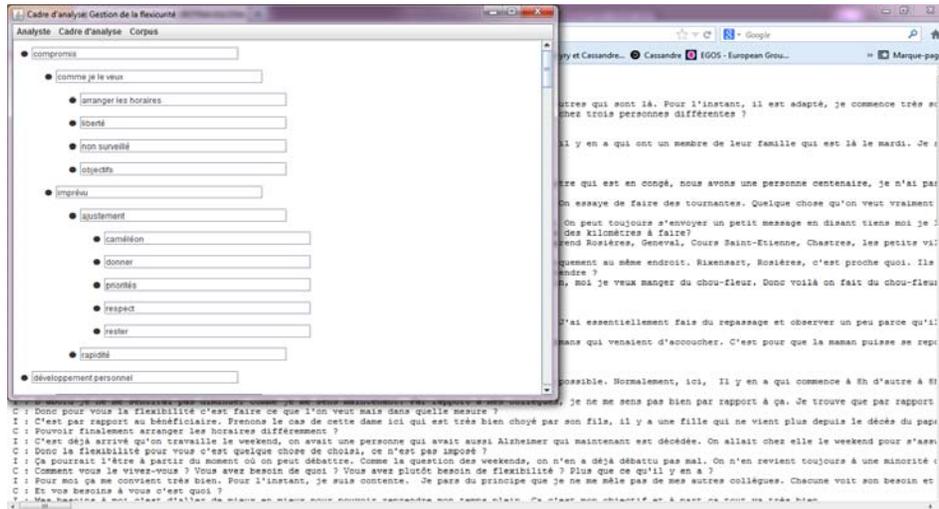


Figure 1. Présentation des marqueurs et étiquettes.

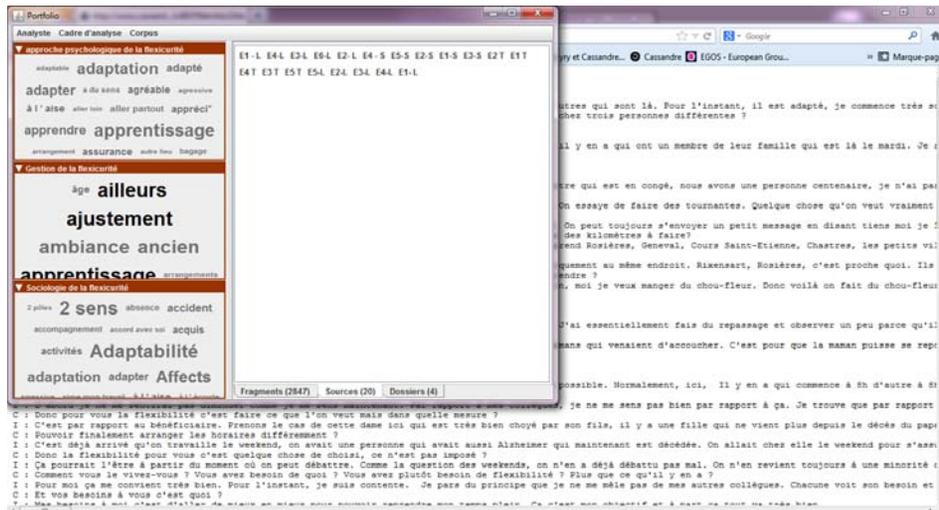


Figure 2. Comparaison des cadres d'analyse.

### *La synchronisation cognitive et l'émergence de six dimensions*

À l'aide des trois cadres d'analyse et de leurs étiquettes, nous avons entrepris un travail de réflexion et de synthèse en commun, l'objectif étant de faire émerger différents registres au sens similaire (par fusion des étiquettes). Enfin,

l'ensemble de ces registres ont été schématisés autour d'axes structurants pour former ainsi six grandes dimensions autour desquelles s'opposent les représentations de la flexibilité et de la sécurité, incarnant de la sorte des « tensions » : la responsabilité, l'expérience, la polyvalence, l'engagement, le confort de vie et la carrière. Ces dimensions sont donc le produit d'une exploration des différences sémantiques et structurelles de nos cadres d'analyse distincts, qui a permis, grâce à une synchronisation cognitive, la construction d'une analyse conjointe. Dans chacun des cas, nous avons pu repérer des expressions rhétoriques clés, employées par les travailleurs rencontrés, qui condensent les termes des tensions observées. Nous parlerons à cet égard de mises en abyme discursive<sup>7</sup>.

Cette dernière étape de l'analyse s'est référée aux principes de l'analyse structurale, sans en respecter strictement toutes les modalités. En effet, nous avons identifié des structures d'opposition dans les discours recueillis, mais à la différence de la méthode d'analyse précitée, nous n'avons pas procédé à un « emboîtement » final des catégories créées.

La démarche ainsi menée nous a conduits, de manière cette fois plus abductive, à recourir, par essais et erreurs, à certaines conceptualisations utilisées dans les trois disciplines de référence : plusieurs cadres théoriques ont pu ainsi être mobilisés pour faire « parler » et interpréter les tensions observées pour chaque dimension. On retrouve ici les propositions d'Hutchison et al. (2010) quant à l'utilisation des logiciels d'analyse qualitative dans la théorie ancrée (*grounded theory*) : les auteurs montrent en effet que ces logiciels peuvent aider au design de la recherche non seulement par leur flexibilité en termes de codage des informations, mais également par la possibilité qu'ils offrent d'incorporer progressivement la littérature afin d'organiser le matériau empirique en fonction des catégories émergeant de l'analyse.

### **Analyse du matériau**

Nos analyses successives ont permis de faire émerger six grandes dimensions en tension parmi les représentations des travailleurs à propos de la flexibilité et de la sécurité au sein de leur lieu de travail.

#### ***La responsabilité : entre autonomie et contrôle***

De plus en plus d'emplois sont assortis d'une grande autonomie de fonctionnement et, par conséquent, d'une nouvelle forme de responsabilité pour le travailleur. L'entreprise attend de ce dernier de pouvoir répondre aux imprévus et de s'adapter aux mutations de l'organisation. La responsabilité ainsi acquise est une source d'autonomie et de liberté qui plaît, car elle permet d'éviter un contrôle permanent, mais elle implique aussi une certaine intériorisation de la contrainte :

Comme je le disais, c'est un système donnant-donnant, on vous donne la possibilité de vous déconnecter, mais il faut aussi que le travail soit fait, il faut respecter cette flexibilité qu'on nous donne, il y a une certaine autodiscipline de la part des collaborateurs (participant : E1-T).

Une négociation tacite intervient entre la souplesse dont fait preuve l'individu vis-à-vis des imprévus et celle qui lui est accordée par l'entreprise. Il s'agit de deux « pôles » qui se complètent et s'équilibrent sans être le fruit d'un calcul. L'individu semble véritablement assimiler, voire incorporer cette injonction à la disponibilité : « Il faut être partie prenante du système, il faut toujours être disponible en fait » (participant : E2-T).

En outre, il faut insister sur la structure d'opposition singulière que constitue l'expression *donnant – donnant*. Il semble y avoir ici une relation d'opposition, une disjonction, entre deux signifiants identiques. Dans l'analyse structurale « classique », un élément du discours ne prend sens que par opposition à un autre terme, considéré comme sa négation. Ce n'est pas le cas ici. Contraster deux signifiants identiques reflète par conséquent une profonde ambivalence, une sorte de mise en abyme discursive de la tension ressentie par les travailleurs.

Ces situations d'ambivalence vécues par le travailleur – entre rendre des comptes et être autonome – se rapprochent probablement des tensions qui traversent de nombreuses pratiques de gestion des ressources humaines. Pichault et Nizet (2013) ont en effet montré qu'une organisation dont les lignes directrices en matière de ressources humaines se rapprocheraient d'une « convention individualisante » – prise en compte des spécificités de chaque collaborateur, flexibilité des horaires de travail, rémunération « à la carte », plan de carrière sur mesure, développement personnalisé des compétences – est typiquement traversée par une tension permanente entre deux pôles : l'autonomie et le contrôle. Certains auteurs n'hésitent d'ailleurs pas à parler à cet égard d'autonomie contrôlée (Pagès, Bonetti, De Gaulejac, & Descendre, 1979).

Cette même tension se retrouve également en sociologie. Selon Reynaud (1988), il existe plusieurs sources distinctes de régulation au sein d'une entreprise. Tout d'abord, il y a ce que l'auteur nomme des régulations « de contrôle », qui sont imposées du sommet vers la base de la hiérarchie. Il y a ensuite des régulations « autonomes », qui sont produites dans l'entreprise par les exécutants. Cette distinction, loin de se résumer à l'opposition classique entre règles formelles et informelles, permet en réalité d'apprécier la régulation

réelle ou effective de l'entreprise comme une sorte de « compromis entre autonomie et contrôle » (Reynaud, 1988, p. 17).

***L'engagement : entre implication et aliénation***

Nous avons vu préalablement le fait que le travailleur était (et se rendait) responsable de l'exécution des tâches qui lui incombent. En ce sens, lorsqu'il travaille, l'employé s'engage dans ses tâches, son emploi pouvant être source de satisfaction, mais il peut être parfois trop engagé. Certains répondants ont ainsi évoqué le fait d'être satisfaits de leur travail, tandis que d'autres ont mentionné la nécessité « de se protéger ». Le surengagement peut, petit à petit, occasionner plus de charges de stress et d'épuisement.

Quand je termine, je ferme la porte et que je pars, je rentre chez moi. Avant ce n'était pas le cas, depuis que j'étais malade [sic], je me suis dit : « Si tu ne changes pas ton fusil d'épaule tu ne termineras jamais ta vie dans ton travail » (participant : E1-I).

Au niveau de la rhétorique intra-individuelle, un répondant illustre cette tension liée à l'engagement en tenant des propos révélateurs quant à l'importance du travail dans la sphère privée : « Mon hobby, c'est mon travail. C'est comme ça, même s'il y en a qui ne le comprennent pas, je trouve que je suis bien » (participant : E2-I).

Si nous mobilisons ici à nouveau la relation disjonctive, nous nous rendons compte que l'individu ne contraste pas deux signifiants identiques ou inverses. Au contraire, il place sur un pied d'égalité deux signifiants parfaitement opposés! Nouvelle mise en abyme d'une tension vécue...

La psychologie du travail nous offre des clés d'interprétation intéressantes de ce type de processus. Des études récentes se sont concentrées sur les émotions positives et les ressources disponibles pour les individus et sur leurs conséquences plutôt que sur les contraintes et les difficultés (Myers, 2000). Certains auteurs comme Schaufeli et Bakker (2004) ont démontré que l'engagement au travail, défini comme « un état d'esprit positif et engagé envers le travail caractérisé par la vigueur, le dévouement et l'investissement »<sup>8</sup> [traduction libre] (Schaufeli & Bakker, 2004, p. 95), pouvait être une façon de faire face aux ressources disponibles dans l'environnement de travail. Ce phénomène trouve son explication au sein du processus motivationnel du Job Demands-Resources model (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Ces auteurs distinguent en effet deux processus différents de réaction du travailleur par rapport à ses conditions de travail. Le premier, énergétique, souligne que les exigences de la fonction peuvent épuiser les ressources mentales et physiques du travailleur et, par conséquent, conduire à une baisse d'énergie et à l'épuisement. Le second, motivationnel, est lié au fait que les

ressources issues de l'environnement de travail (comme le soutien des collègues ou du supérieur) augmentent l'engagement du travailleur. Un engagement élevé engendre à son tour une série de réponses positives tant individuelles qu'organisationnelles (par exemple, la diminution de l'intention de quitter, l'augmentation de la performance et de la satisfaction au travail) (Schaufeli & Bakker, 2004).

À l'opposé, lorsqu'un individu est trop investi dans son travail, cela peut avoir des conséquences négatives sur sa santé physique et psychologique. Le surinvestissement au travail a été défini par Siegrist, Starke, Chandola, Godin, Marmot, Niedhammer et Peter (2004) comme un état caractérisé par une incapacité de se retirer psychologiquement de son emploi. Le surinvestissement reflète un engagement et des efforts excessifs, souvent associés au besoin de l'individu d'être estimé pour le travail qu'il réalise.

D'après Van Vegchel, de Jonge, Bosma et Schaufeli (2005), un surinvestissement élevé augmente le stress ressenti par les travailleurs et peut dès lors mener, sur le long terme, à l'épuisement professionnel. De plus, les employés surinvestis dans leur travail sont plus susceptibles de ressentir des symptômes psychosomatiques comme la dépression et l'anxiété (Bergin & Jimmieson, 2013).

### ***L'expérience : entre accumulation et répétition***

Certains travailleurs interrogés ont évoqué le fait qu'acquérir une sorte de « bagage » à la suite de l'expérience au sein de l'entreprise permet de se sentir employable, de continuer à apprendre et ainsi d'enrichir ses compétences. Toutefois, l'expérience peut également générer de l'habitude : la routine peut s'installer, tout comme l'ennui ou la fatigue, éléments peu appréciés par nos interviewés :

Il est peut-être temps de changer. Tant que j'ai pu apprendre, découvrir et réaliser le truc de A à Z moi-même, c'est super gai. Maintenant, ça devient casse-pieds, c'est trop routinier, c'est trop pépère, c'est toujours la même chose (participant : E3-T).

Avoir de l'expérience dans un domaine est valorisant, mais c'est également « emprisonnant » dans le sens où l'expérience est circonscrite à ce même domaine, et n'est donc pas transposable en cas de mobilité du travailleur : « [...] de là à m'orienter carrément vers autre chose, avec le bagage que j'ai, les années que j'ai là-dedans, je suis quand même un peu comme un poisson dans l'aquarium » (participant : E1-S).

Un élément phraséologique mérite à nouveau d'être souligné : il ne s'agit pas d'être un *poisson dans l'eau* (expression usuelle), mais bien d'être *un*

*poisson dans un aquarium*. Cette mise en abyme discursive illustre l'opposition précitée, en ce sens que le travailleur est à la fois à l'aise dans son travail grâce à son expérience, mais il ne se sent plus capable d'évoluer vers d'autres horizons. Se pose ici la question de la mobilité professionnelle, une fois que suffisamment d'expérience a été accumulée.

En sociologie, le concept d'expérience a été utilisé selon des acceptions très différentes dans la littérature (Zeitler & Barbier, 2012) : comme activité (Clot, 2006, 2008; Pastré, 2011; Theureau, 2004, 2006; Vergnaud, 2007), comme processus d'apprentissage et de développement de la personne (Balleux, 2000), comme subjectivation du vécu (Dubet, 1994), ou encore comme produit de l'apprentissage par l'activité (Pastré, 2013). C'est cette dernière conception de l'expérience qui permet d'éclairer les tensions exprimées par les travailleurs rencontrés, car elle envisage l'expérience comme « les ressources que la personne a construites à travers son activité » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 112), qui peuvent dès lors être cantonnées à un secteur précis.

***La polyvalence : entre reconnaissance et surcharge de travail***

Selon les travailleurs interrogés, être polyvalent, c'est être « caméléon », c'est-à-dire savoir tout faire et aller partout (postes, secteurs, etc.). En général, la polyvalence est connotée positivement, car le travailleur peut assumer différentes tâches et se rendre véritablement indispensable. Quand cette polyvalence est choisie, elle peut être source de fierté et de reconnaissance : « Positif, c'est plus pour moi, pour me satisfaire moi, pour me dire que je suis capable de plein de choses, même pour prouver aux autres, pour montrer un peu l'exemple aussi » (participant : E4-T).

Toutefois, la contrepartie de cette polyvalence peut être un accroissement de la charge de travail. Les travailleurs polyvalents sont ainsi plus souvent sollicités que les autres, et ressentent parfois le besoin de dire « stop » :

Des fois, on nous en demande plus, style, on aura plus tendance à m'appeler moi qu'à appeler une autre, ça, c'est sûr, le patron c'est comme ça. Il sait bien qu'en me demandant n'importe quelle tâche, je pourrai facilement la faire (participante : E1-L).

Au niveau de la rhétorique intra-individuelle, un répondant illustre, une fois encore, le paradoxe précité par les mots suivants : « Oui, oui, mais je vous dis c'est assez varié, parce qu'on est toujours assis entre deux chaises. Parfois on n'a pas le temps de se retourner qu'il est déjà midi quoi » (participant : E5-T).

La métaphore explicitée ci-dessus est parlante : *être assis entre deux chaises* se réfère clairement au fait de ne jamais pouvoir se consacrer entièrement à son travail, sans être appelé pour la réalisation d'une autre tâche.

Cette dimension paradoxale de la polyvalence est notamment explicitement évoquée en gestion des ressources humaines par Antoine, Pichault & Renier (2006). Les auteurs proposent différentes études de cas dans lesquelles la multicompétence, aux vertus pourtant reconnues, ne contribue pas nécessairement à améliorer l'employabilité du collaborateur. Il semblerait au contraire que la multicompétence provoque différents effets pervers et conduise dans certains cas à une surcharge ou à la perte de repères organisationnels du collaborateur.

Du point de vue de la psychologie du travail, il semble que la polyvalence sollicite fortement les capacités cognitives des travailleurs (Hamon-Cholet & Rougerie, 2000). Si le développement de l'autonomie a freiné le travail répétitif en permettant aux travailleurs de choisir leurs manières de travailler, il est également à l'origine d'une augmentation de la réalisation de tâches connexes à leur poste (Hamon-Cholet & Rougerie, 2000). Toujours selon ces auteurs, le salarié qui change de poste en fonction des besoins de l'entreprise, ou selon une rotation régulière, connaîtrait de multiples contraintes de rythme et, par conséquent, une amplification de sa charge mentale.

En sociologie, Ferreras (2007), dans une enquête ethnographique réalisée auprès de caissières de supermarchés en Belgique, avance le fait que la polyvalence est une véritable « expérience d'inscription dans un collectif » (p. 185) qui induit certaines attentes en terme de respect et d'égalité de traitement. Or, devant la flexibilité qu'elle qualifie de « fonctionnelle », et bien que cette dernière soit « potentiellement un accès à plus d'autonomie dans le travail via un sentiment de responsabilisation » (Ferreras, 2007, p. 167), les caissières ne sont pas égales, certaines pouvant y « échapper » et d'autres non, ce qui n'est pas sans engendrer nombre de tensions et souffrances dans le chef de ces dernières. Au-delà des considérations managériales liées à la productivité, il existe ainsi d'autres enjeux liés à la polyvalence des salariés : besoins de reconnaissance personnelle, tensions liées à la conception de ce qui est juste, etc.

### ***Le confort de vie : entre liberté et nécessité***

Pour la plupart des répondants, la diminution du temps de travail est bien perçue, voire désirée, afin de pouvoir concilier plus facilement vie privée et situation professionnelle (surtout chez les femmes). Le temps partiel est ainsi très bien considéré, car il offre nombre d'avantages : de la souplesse, des possibilités de loisir, de repos et de disponibilité pour la sphère privée.

Toutefois, cette médaille possède à nouveau son revers : alors que certains considèrent le temps partiel comme suffisant, d'autres ne peuvent se le permettre d'un point de vue financier (revenu minimal mensuel ou seuil à atteindre pour préserver ses droits sociaux). Dès lors, le confort de vie assuré par l'obtention d'un temps partiel peut être source de nombreuses tensions entre le besoin de disposer de temps pour soi et celui de s'assurer un certain niveau de revenu. « Alors c'est vrai que le temps partiel est jouable qu'à partir du moment où on est très, très bien payé ou si on est deux dans un ménage à travailler et à ramener des sous! » (participant : E2-L).

Un interviewé utilisera même un langage « guerrier » pour qualifier la balance entre sa vie privée et sa vie professionnelle, nouvelle mise en abyme discursive. Il semblerait ainsi que le terme *équilibre* (entre les deux pans précités) ne soit pas adéquat, car il s'agit d'un véritable affrontement : « [...] et c'est vrai qu'à titre personnel, travailler moins m'intéresserait bien parce qu'en terme d'équilibre vie privée et vie professionnelle, ici la proportion, le combat est quand même gagné par le professionnel! » (participant : E3-I).

En psychologie, il est largement reconnu que les pratiques et politiques managériales adaptées aux besoins des familles permettent d'équilibrer le travail et la famille (par exemple, Anderson, Coffey, & Byerly, 2002; Batt & Valcour, 2001; Premeaux, Adkins, & Mossholder, 2007). De nombreuses études montrent que le fait de trouver un équilibre entre son travail et sa famille influence des variables telles que l'anxiété, le stress ou encore l'intention de quitter (par exemple, Kinnunen & Mauno, 1998; Shaffer, Harrison, Gilley, & Luk, 2001). Vanderpool et Way (2013) montrent pour leur part que l'équilibre travail-famille est négativement relié à l'anxiété, ce qui soutient l'idée que les employés manquant de ressources pour maintenir un équilibre entre leur travail et leur famille ont plus tendance à éprouver des symptômes psychologiques négatifs.

Selon Sarna, Hegewisch et Hartmann (2013), il semblerait que certaines solutions de travail flexible proposées aux employés afin de leur permettre d'équilibrer leur vie privée et leur vie professionnelle peuvent avoir un impact négatif au plan financier. Le travail à temps partiel, par exemple, est considéré comme un emploi non standard et est lié à une diminution du salaire et du bien-être financier. Dès lors, travailler à temps partiel implique des sacrifices non négligeables, surtout sur le plan financier.

Dans le domaine de la gestion des ressources humaines, la question de l'efficacité des politiques de conciliation des temps est fréquemment discutée. Une distinction est proposée à cet égard par Rothbard, Phillips et Dumas (2005) entre politiques intégratives (la mise à disposition de crèches sur le lieu

de travail, par exemple) et segmentatrices (favorisant l'aménagement du temps de travail, par exemple) : l'efficacité de ces politiques dépendrait, selon les auteurs, de leur congruence avec les souhaits d'intégration ou de segmentation des employés. Des politiques intégratives seraient par exemple inefficaces à l'égard d'un personnel de type segmentateur. La dualité liberté/nécessité s'éclaire ainsi d'un jour nouveau : elle est aussi liée au degré de correspondance entre politiques de gestion des ressources humaines et aspirations des employés.

Le confort de vie, entendu comme une stratégie de conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée, est souvent abordé en sociologie sous la forme de conciliation entre politiques publiques, d'une part, et stratégies organisationnelles et individuelles d'autre part. En Belgique, selon Bernard Fusulier (2012), cette thématique est publiquement reconnue et institutionnalisée par la mise en place de dispositifs variés (congés familiaux, dispenses, crédits-temps, etc.). À la fois « problématique contemporaine et défi de connaissance » (Fusulier, 2012, p. 6), la conciliation précitée est désormais devenue une préoccupation des politiques publiques. Fusulier (2012) distingue trois postures de l'engagement des entreprises dans cette voie : une posture de type stratégique (qui concerne les logiques managériales, les choix rationnels); une posture de type institutionnaliste (qui considère l'adaptation passive ou active de l'organisation au contexte institutionnel) et enfin une posture de type culturaliste (qui met l'accent sur l'importance de la culture organisationnelle). Pour l'auteur, ces trois postures doivent être envisagées de manière combinée, car chacune détient une part de vérité. Une telle évolution correspondrait, selon Boltanski et Chiapello (1999), à l'émergence d'un nouveau référentiel de valeurs dans l'univers productif. Ce dernier requiert désormais de la part de l'individu disponibilité, flexibilité, investissement personnel, etc. Le nouveau référentiel concerne également ceux qui étaient perçus jusqu'à présent, dans une perspective taylorienne, comme de simples exécutants dégagés de la conception de leur travail (Fusulier, 2012). Il s'installerait ainsi une relation dialectique entre aspirations individuelles et politiques institutionnelles se nourrissant l'une l'autre... une autre manière de relire la tension entre liberté et nécessité exprimée au travers des entretiens.

### ***La carrière : stabilité organisationnelle versus risques du nomadisme***

Pouvoir travailler dans une grande entreprise bénéficiant d'une certaine réputation, ou encore pour un groupe international, est un élément qui rassure la plupart des travailleurs rencontrés au niveau de leur sécurité d'emploi. Trois éléments semblent ainsi constituer – ou nourrir – leur sentiment de sécurité : la productivité de l'entreprise, perçue ou réelle (« ça tourne », participant E3-L);

le statut (« je suis fonctionnaire », participant E4-I) et l'ancienneté de l'entreprise (« C'est une entreprise qui existe depuis des années, je pense qu'elle ne va pas craquer du jour au lendemain », participant E4-L).

Le sentiment de sécurité ainsi éprouvé tend à associer la perspective de changer de fonction ou d'emploi au risque de perdre les avantages précités, mais il peut à la longue emprisonner l'individu. La métaphore de la « prison dorée » a même été explicitement utilisée par un répondant, constituant un nouvel exemple de mise en abyme discursive. La sécurité peut ainsi être à l'origine d'une certaine inertie, d'un « repos sur les lauriers » des travailleurs. L'un d'entre eux a utilisé la métaphore d'un couple : « Voilà, c'est un peu comme un couple certainement, ou d'autres choses, quand on est en sécurité, même si on n'est plus en amour, parfois, on reste ensemble... » (participant : E2-S).

Et pourtant, les travailleurs savent que la stabilité reste toujours relative, telle une épée de Damoclès qui risque à tout moment de tomber. « La société est solide oui. Ce qui n'empêchera pas, bien au contraire, d'être licencié du jour au lendemain » (participant : E6-T).

Pour de nombreux auteurs en gestion des ressources humaines, une des particularités de l'époque actuelle serait la fin de la modalité relationnelle du contrat de travail, ou plus précisément sa minimisation par rapport à la montée d'une modalité plus transactionnelle. Le travailleur serait de moins en moins lié à une carrière organisationnelle interne (promotion à l'intérieur d'un même périmètre organisationnel) et deviendrait pilote de sa propre trajectoire professionnelle, dans le cadre de carrières qui s'envisageraient désormais sur un mode sans frontières (Arthur & Rousseau, 1996) ou « nomade » (Cadin et al., 1999). Les carrières nomades présentent un profil décousu, une sorte de juxtaposition d'investissements professionnels non nécessairement continus (Littleton et al., 1999). De nombreuses critiques ont cependant été adressées à ce courant (Courpasson & Thoenig, 2010; Dany, 2003; Lucas, Liu, & Buzzanell, 2006) : elles ont d'ailleurs amené les défenseurs du modèle de la carrière nomade à nuancer leur propre thèse en distinguant désormais les mobilités physiques et psychologiques (Sullivan & Arthur, 2006) et en plaidant pour une plus grande ouverture théorique à la diversité des parcours de vie effectifs (Tams & Arthur, 2010). Ces travaux montrent combien les carrières restent encore, dans leur grande majorité, de type organisationnel, renvoyant par conséquent à l'image de l'aquarium (Falcoz, 2001; Inkson, Gunz, Ganesh, & Roper, 2012).

### ***La synthèse des résultats***

On le sait désormais : la *flexicurité* est un oxymore. Le travail exploratoire effectué à l'aide du logiciel *Cassandra* a consisté à repérer différentes dimensions de sens associées à cet oxymore, ainsi que leur déclinaison, sous la forme de tensions entre pôles extrêmes. Au-delà de l'habituelle conception de la *flexicurité* comme compromis, l'exploration sémantique réalisée grâce à un logiciel d'analyse qualitative a permis de mettre au jour de nombreuses zones de tensions dans le discours des individus interrogés. Par exemple, la notion de sécurité se révèle ici sous un jour complexe. Si elle est associée à des initiatives rassurantes pour les individus (plus de responsabilités, d'engagement, d'expérience, de polyvalence, de confort de vie ou encore d'opportunités de carrière), elle peut également être assimilée à des contraintes nouvelles : obligation de rendre des comptes, enfermement dans la routine avec le manque d'apprentissage, absence de repères pour faire face à la surcharge de travail, incertitudes liées au nomadisme, etc.

Nous avons pu pointer le recours à des formules rhétoriques originales, contrastant deux signifiants identiques (*donnant-donnant*) ou assimilant deux termes parfaitement opposés (*travail* et *hobby*). Ces mises en abyme discursives soulignent toute l'ambiguïté sémantique que revêt pour les travailleurs rencontrés la conjonction des termes de flexibilité et de sécurité (voir Tableau 1). Ces ambiguïtés du discours ne reflèteraient-elles pas les ambiguïtés des politiques publiques elles-mêmes?

### **En guise de conclusion : apports et limites d'un logiciel d'analyse qualitative dans la recherche interdisciplinaire**

Au travers de ce papier, nous avons tenté de discuter de la pertinence du recours à un logiciel d'analyse qualitative (*Cassandra*) pour explorer, de façon interdisciplinaire, un univers de sens complexe – celui de la *flexicurité* – et en appuyer l'analyse à l'aide d'une démarche abductive. Si l'analyse a été menée à bien, certains problèmes se sont posés. Tout d'abord, la lecture *a posteriori* du codage effectué par les chercheurs en parallèle s'est révélée difficile, voire ardue. En effet, les marqueurs et les registres étant foncièrement singuliers (car effectué par un chercheur précis), ils se révèlent parfois quelque peu étanches à une lecture étrangère. Ensuite, l'analyse effectuée avec *Cassandra* ne dispense pas de relire le matériau afin d'effectuer une analyse plus fine. Par exemple, l'expression « ce n'est pas la sécurité, mais une sécurité » (participant : E3-S) échappe à l'identification de marqueurs. En outre, l'une des spécificités de *Cassandra*, à savoir le surlignement d'un marqueur et non pas d'un passage dans son intégralité, se révèle parfois frustrante. Enfin, en raison de la complexité d'un phénomène et de la pluralité des disciplines concernées par la

Tableau 1 :

*Mise en correspondance des pôles en tension dans le matériau empirique et dans la littérature scientifique*

<b>Dimensions clés</b>	<b>Pôles en tension dans le matériau</b>	<b>Mise en abyme discursive de la tension</b>	<b>Références théoriques interdisciplinaires</b>
Responsabilité	Bénéficier d'une autonomie accrue vs rendre des comptes en fonction de l'évolution du contexte	« <i>Système donnant-donnant</i> »	Pichault & Nizet (2013) Pagès et al. (1979) Reynaud (1988)
Engagement	S'impliquer dans son travail vs interioriser les contraintes et devenir aliéné par son travail	« <i>Mon hobby, c'est mon travail</i> »	Myers (2000) Schaufeli & Bakker (2004) Demerouti et al. (2001) Siegrist et al. (2004) Van Vegchel et al. (2005) Bergin & Jimmieson (2013)
Expérience	Accumuler des compétences vs s'enfermer dans la routine de la répétition	« <i>Poisson dans l'aquarium</i> »	Zeitler & Barbier (2012) Theureau (2004, 2006) Pastré (2011, 2013) Vergnaud (2007) Clot (2006, 2008) Balleux (2000) Dubet (1994)
Polyvalence	Être reconnu comme indispensable vs ne plus avoir de repères contre la surcharge	« <i>Assis entre deux chaises</i> »	Antoine, Pichault & Renier (2006) Hamon-Cholet & Rougerie (2000) Ferrerias (2007)

Tableau 1 :  
*Mise en correspondance des pôles en tension dans le matériau empirique  
 et dans la littérature scientifique (suite)*

Dimensions clés	Pôles en tension dans le matériau	Mise en abyme discursive de la tension	Références théoriques interdisciplinaires
Confort de vie	Choisir librement ses équilibres vs y être contraint par des nécessités financières ou sociales	« <i>Le combat entre vie privée et vie professionnelle</i> »	Anderson et al. (2002) Batt & Valcour (2001) Premeaux et al. (2007) Kinnunen & Mauno (1998) Shaffer et al. (2001) Vanderpool & Way (2013) Sarna et al. (2013) Rothbard, Phillips & Dumas (2005) Fusulier (2012) Boltanski & Chiapello (1999)
Carrière	Faire carrière dans la même entreprise vs prendre les risques du nomadisme	« <i>Prison dorée</i> »	Arthur & Rousseau (1996) Cadin et al. (1999) Littleton et al. (1999) Dany (2003) Lucas et al. (2006) Courpasson & Thoenig, (2010) Sullivan & Arthur (2006) Tams & Arthur (2010) Falcoz (2001) Inkson et al. (2012) Becker (1963/1985) Darmon (2008)

collaboration, il est parfois difficile de circonscrire l'analyse. Les chercheurs ont ainsi eu l'impression que celle-ci pouvait être illimitée.

Toutefois, le travail collaboratif entre trois chercheurs a sans aucun doute été facilité par l'outil informatique, qui a probablement joué le rôle d'un objet frontière (Star & Griesemer, 1989) dans la mesure où il nous a offert un référentiel commun structurant, nous permettant de mener à bien de multiples négociations et aménagements de nos analyses, dans un contexte initial de forte incertitude. De plus, grâce à la mobilisation de Cassandra, les chercheurs ne se sont pas enfermés dans une analyse thématique qui aurait présenté le risque de limiter l'analyse aux éléments inhérents à leur guide d'entretien. Si le recours au logiciel d'analyse qualitative a appuyé une démarche essentiellement inductive, il a également permis l'incorporation progressive de la littérature scientifique dans l'organisation du matériau empirique, comme le suggèrent Hutchison et al. (2010). Il a ainsi permis le passage du discours des individus vers le discours scientifique, illustrant ainsi le principe de symétrie mentionné dans l'introduction. L'utilisation de ce logiciel a dès lors habilité la réalisation d'une revue de littérature originale – car non intuitive ou instrumentale – d'un objet conceptuel politico-idéologique.

Ce travail collaboratif appliqué à la *flexicurité* a montré que la conjonction des termes *flexibilité* et *sécurité* est à l'origine de représentations en tension chez les travailleurs interrogés. Il a permis de dégager, de manière inductive, six dimensions clés articulées autour de pôles en tension, qu'on ne trouve guère dans la littérature flexicuritaire « classique » (voir notamment la matrice de Wilthagen (Wilthagen & Tros, 2004)). Au travers de leur discours, les individus contrastent quelquefois des signifiants identiques, ou, au contraire, assimilent des signifiants opposés. Dès lors, il semblerait que les structures implicites de pensée cristallisent une déclinaison de tensions diverses, qui génèrent en conséquence un rapport ambigu au travail, lui-même engendré par les ambiguïtés du concept de *flexicurité*. Au-delà de constituer une voie potentiellement pertinente de modernisation du marché, il semblerait que la *flexicurité* produise des univers de sens en tension chez les individus, qui se traduisent par des expériences professionnelles ou personnelles inédites par rapport à ce qu'annonce la littérature « classique » consacrée à la *flexicurité*. Un tel travail exploratoire n'aurait sans doute pas été possible sans la confrontation de plusieurs regards analytiques facilitée par le recours à un logiciel d'analyse qualitative. D'autres initiatives interdisciplinaires du même type devraient cependant être menées pour valider ce potentiel exploratoire...

## Notes

<sup>1</sup> Le projet s'intitule « *Understanding flexicurity : a multilevel theoretical perspective* ».

<sup>2</sup> C'est-à-dire par des allers et retours effectués entre les entretiens et les lectures théoriques.

<sup>3</sup> Nous référons ici au principe de symétrie généralisée de Latour et Woolgar (1979) selon lequel « les faits ne sont pas socialement construits, ils sont construits par l'association entre des actants humains et non humains » (Grosseti, 2007, p. 8).

<sup>4</sup> « *The selection, evaluation and assembly of markers, and labelling of registers depend on the sensitivity, intelligence and reflection of the researcher; they cannot be automated* » (Lejeune, 2011, p. 9).

<sup>5</sup> Chercheur 1 : 17 étiquettes; chercheur 2 : 41 étiquettes; chercheur 3 : 28 étiquettes.

<sup>6</sup> « *It is generally accepted that when communicating the findings of qualitative work, transparency is essential* » (Bringer et al., 2004, cité dans Hutchison, Johnston, & Breckon, 2010, p. 299)

<sup>7</sup> Pour rappel, la mise en abyme en littérature consiste à introduire, dans le récit principal, une forme réduite de récit qui reprend, de façon condensée, les thèmes clés du récit principal.

<sup>8</sup> « *An affective-motivational, work related state of fulfilment that is characterized by vigour, dedication and absorption* » (Schaufeli & Bakker, 2004, p. 95).

## Références

- Anderson, S. E., Coffey, B. S., & Byerly, R. T. (2002). Formal organizational initiatives and informal workplace practices : links to work-family conflict and job-related outcomes. *Journal of management*, 28(6), 787-810.
- Antoine, M., Pichault F., & Renier, N. (2006). Les paradoxes de la multicomptéence. *Revue de gestion des ressources humaines*, 61, 22-33.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (Éds). (1996). *The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era*. New York, NY: Oxford University Press.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 263-286.
- Batt, R., & Valcour, P. M. (2001). Human resource practices as predictors of work-family outcomes and employee turnover. *Industrial Relations*, 42(2), 189-220.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).

- Benel, A., & Lejeune, C. (2009). Humanities 2.0 : document, interpretation and intersubjectivity in the digital age. *International Journal of Web-Based Communities*, 5(4), 562-576.
- Bergin, A. J., & Jimmieson, N. L. (2013). Explaining psychological distress in the legal profession : the role of overcommitment. *International Journal of Stress Management*, 20(2), 134-161.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (Éds). (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bringer, J. D, Johnston, L. H., & Brackenridge, C. H. (2004). Maximizing transparency in a doctoral thesis : the complexities of writing about the use of QSR\*NVIVO within a grounded theory study. *Qualitative Research*, 4, 247-265.
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research methods*. New York, NY : Oxford University Press.
- Cadin, L., Bender, A.- F., & de Saint-Giniez, V. (1999). Au-delà des murs de l'entreprise. Les carrières « nomades », facteur d'innovation. *Revue française de gestion*, 126(novembre-décembre), 58-67.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Courpasson, D., & Thoenig, J.- C. (2010). *When managers rebel*. Basingstoke : Palgrave-MacMillan.
- Dany, F. (2003). « Free actors » and organizations : critical remarks about the new career literature, based on french insights. *International Journal of Human Resource Management*, 14(5), 821-838.
- Darmon, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, 82, 149-167.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands : resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Falcoz, C. (2001). L'épreuve des faits : la carrière « classique » existe encore. Le cas des cadres à haut potentiel. *Annales des mines. Gérer et comprendre*, 64, 4-13.

- Ferreras, I. (2007). *Critique politique du travail, travailler à l'heure de la société des services*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Fusulier, B. (2012). Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle. *Les cahiers de recherches du Girsef*, 89(1), 1-29.
- Grosseti, L. (2007). Les limites de la symétrie. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/712>
- Hamon-Cholet, S., & Rougerie, C. (2000). La charge mentale au travail : des enjeux complexes pour les salariés. *Économie et statistique*, 339-340, 243-255.
- Hutchison, A., Johnston, L., & Breckon, J. (2010). Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project : an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 283-302.
- Inkson, K., Gunz, H., Ganesh, S., & Roper, J. (2012). Boundaryless careers : bringing back boundaries. *Organization Studies*, 33(3), 323-340.
- Kinnunen, U., & Mauno, S. (1998). Antecedents and outcomes of work-family conflict among employed women and men in Finland. *Human Relations*, 51(2), 157-177.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *La vie de laboratoire, la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation. L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Revue suisse de sociologie*, 34(3), 593-603.
- Lejeune, C. (2009). *Cassandra, un outil pour construire, confronter et expliciter les interprétations*. Actes du 2<sup>e</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25 et 26 juin 2009, Lille. Repéré à [http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/25352/1/lejeune\\_2010c.pdf](http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/25352/1/lejeune_2010c.pdf)
- Lejeune, C. (2011). From normal business to financial crisis... and back again. An illustration of the benefits of Cassandra for qualitative analysis. *Forum : Qualitative Social Research*, 12(1). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1513>
- Littleton, S. M., Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1999). The future of boundaryless careers. Dans A. Collin, & R. A. Young (Éds), *The future of career* (pp. 101-114). Cambridge : Cambridge University Press.

- Lucas, K., Liu, M., Buzzanell, P. M. (2006). No limits careers : a critical examination of career discourse in the U.S. and China. Dans M. P. Orbe, B. J. Allen, & L. A. Flores (Éds), *International and intercultural communication annual 28* (pp. 217-242). Newsbury Park, CA : Sage.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67.
- Pagès, M., Bonetti, M., De Gaulejac, V., & Descendre, D. (1979). *L'emprise de l'organisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : une approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello, J. M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Éds), *Expérience, activités, apprentissage* (pp. 93-109). Paris : Presses universitaires de France.
- Pichault, F., & Nizet, J. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Paris : Seuil.
- Premeaux, S. F., Adkins, C. L., & Mossholder, K. W. (2007). Balancing work and family : a field study of multi-dimensional, multi-role work-family conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 28(6), 705-727.
- Reynaud, J. D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- Rothbard, N. P., Phillips, K. W., & Dumas, T. L. (2005). Work-family policies and individuals' desires for segmentation. *Organization Science*, 16(3), 243-258.
- Sarna, M., Hegewisch, A., & Hartmann, H. (2013). Balancing work and family : how analyzing the costs and benefits of work-family legislation supports policy change. *Institute for Women's Policy Research*. Repéré à <http://www.iwpr.org/publications/pubs/the-balancing-of-work-and-family-how-analyzing-the-costs-and-benefits-of-work-family-legislation-supports-policy-change#sthash.oOVzsbAx.dpuf>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement : a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

- Shaffer, M. A., Harrison, D. A., Gilley, K. M., & Luk, D. M. (2001). Struggling for balance amid turbulence on international assignments: work-family conflict, support and commitment. *Journal of Management*, 27, 99-121.
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., & Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: european comparisons. *Social Science & Medicine*, 58, 1483-1499.
- Star, S. L., & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's Museum of Vertebrate Zoologie. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 19-29.
- Tams, S., & Arthur, M. B. (2010). New directions for boundaryless careers: agency and interdependence in a changing world. *Journal of Organizational Behavior*, 31(5), 629-646.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action, méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel, sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.
- Travagianti, F., De Cia, J., Orianne, J.-F., Pichault, F., & Hansez, I. (2013, Août). *Flexibilité au travail et sécurité d'emploi: quelles sont les attentes des travailleurs?* 48<sup>ème</sup> Congrès international de la société d'ergonomie de langue française, Paris, France.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. Explications, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/2968>
- Vanderpool, C., & Way, S. A. (2013). Investigating work-family balance, job anxiety, and turnover intentions as predictors of health care and senior services customer-contact employee voluntary turnover. *Cornell Hospitality Quarterly*, 54(2), 149-160.

- Van Vegchel, N., de Jonge, J., Bosma, H., & Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort-reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science & Medicine*, 60, 1117–1131.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activités : deux concepts étroitement associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-23.
- Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue française de sociologie*, XL(2), 385-414. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1999\\_num\\_40\\_2\\_5173](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1999_num_40_2_5173)
- Vinck, D. (2003). L'instrumentation du travail interdisciplinaire : cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires. *Esprit critique*, 5(1). Repéré à <http://www.espritcritique.fr/0501/esp0501article05.html>
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet frontière : vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 51-72.
- Wilthagen, T., & Tros, F. (2004). The concept of « flexicurity » : a new approach to regulating employment and labour markets. *Transfer*, 10(2), 166-187.
- Zeitler, A., & Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 2(70), 107-118. Repéré à [www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-107.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-107.htm)

*Laura Beuker est doctorante en sciences politiques et sociales au Centre de recherches et d'interventions sociologiques (CRIS) de l'Université de Liège (ULg). Elle possède un master en sociologie à finalité didactique. Ses travaux ont trait à la sociologie de l'action publique, et plus particulièrement aux intermédiaires publics du marché du travail.*

*Julie De Cia détient un master en psychologie sociale, du travail et des organisations. Elle est gestionnaire des ressources humaines au Centre hospitalier universitaire (CHU) de Liège. Ses domaines de recherche sont le bien-être au travail, la psychologie du travail et la gestion des ressources humaines.*

**Amélie Dervaux** est diplômée en sociologie. Elle travaille actuellement comme chercheuse senior au LENTIC, un centre de recherche et d'intervention sur les processus d'innovation organisationnelle à l'Université de Liège (ULg). Ses travaux concernent l'analyse et l'accompagnement du changement dans les processus organisationnels, ainsi que la recherche en matière de travail au projet, de flexibilité et de sécurité d'emploi.

**Jean-François Orianne** est docteur en sociologie et professeur à l'Institut des sciences humaines et sociales de l'Université de Liège (ULg) depuis janvier 2008. Il mène diverses recherches dans le champ des politiques d'emploi et de la formation professionnelle.

**François Pichault** est docteur en sociologie, professeur à HEC-École de gestion de l'Université de Liège (ULg) et professeur affilié à l'ESCP Europe à Paris. Il anime, dans diverses universités belges et françaises, des enseignements liés à la gestion de ressources humaines et à la théorie des organisations. Au sein de HEC-École de gestion de l'ULg, il dirige le LENTIC. Il est l'auteur de divers ouvrages en théorie des organisations, sociologie du travail et gestion des ressources humaines.

**Fabrice Travagianti** possède un master en psychologie du travail. Il est actuellement chercheur-doctorant au sein de l'Unité de valorisation des ressources humaines de l'Université de Liège (ULg). Ses domaines de recherche portent sur la qualité de l'emploi, la flexicurité ainsi que sur les théories plus générales du fit organisationnel.

# **L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation**

**Geneviève Messier, Ph.D.**

---

Université du Québec à Montréal

**Christian Dumais, Ph.D.**

---

Université du Québec à Trois-Rivières

## **Résumé**

En sciences humaines et sociales, plus spécifiquement en éducation, quelques méthodes de recherche coexistent pour effectuer une recherche de nature théorique. Cet article a pour objectif d'explicitier l'une d'entre elles, l'anasynthèse. Les fondements de la recherche théorique sont d'abord dépeints, puis le cadre méthodologique général est présenté. De plus, deux applications de l'anasynthèse sont données en exemple : l'une dans le domaine des fondements en pédagogie et l'autre en didactique de l'oral.

## **Mots clés**

ANASYNTHÈSE, DÉMARCHE, RECHERCHE THÉORIQUE

*Ce texte est conforme à la nouvelle orthographe.*

## **Introduction**

« La réponse à notre questionnement de départ ne peut émerger d'une démarche sommaire d'induction ou de déduction, mais bien au terme d'un

Note des auteurs : Les recherches des auteurs présentées dans cet article ont été financées par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM (SCCUQ) (Messier), ainsi que par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (COREPER) et l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) (Dumais).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 35(1), pp. 56-75.  
PRATIQUES DE RECHERCHE  
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>  
© 2016 Association pour la recherche qualitative

processus structuré d'investigation conduisant à une représentation évocatrice du phénomène étudié » (Benoît, 2000, p. 40).

Effectuer de la recherche en éducation évoque la possibilité qu'émergent de nouvelles connaissances théoriques ou concrètes en appliquant diverses méthodologies appropriées. Ces méthodologies, éprouvées et documentées dans de nombreux ouvrages, visent à outiller quiconque souhaite s'aventurer sur le terrain de la recherche en éducation (Gaudreau, 2011; Karsenti & Savoie-Zacj, 2011; Van der Maren, 1996). Toutefois, ceux qui choisissent un objet de recherche de nature théorique se retrouvent la plupart du temps dans une impasse. En effet, malgré un intérêt grandissant pour la recherche théorique et sa nécessité pour l'avancement des connaissances en éducation (Brophy & Alleman, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1990; Dumais, 2014; Gauthier, 1997; Gohier, 1998; Guay, 2004; Jaccard & Jacoby, 2010; Landry, 2006; Landry & Auger, 2007; Legendre, 2001; Reynold, 1992; Tardif & Ziarko, 1997), elle demeure à ce jour peu documentée (Gaudreau, 2011; Gohier, 1998; Martineau, Simard, & Gauthier, 2001).

En dépit de ce constat, quelques auteurs proposent des démarches méthodologiques pour effectuer une recherche théorique. Nommons entre autres Legendre (1983, 2005), Martineau et al. (2001) ainsi que Van der Maren (1996). Après l'étude de ces protocoles opératoires, de leurs applications et de leurs résultantes, il est apparu, à l'instar d'autres chercheurs de la discipline (Benoît, 2000; Bêty, 2009; Charland, 2008; Chavez, 2005; Durand, 1996; Filteau, 2009; Guay, 2004; Lacelle, 2009; Rocque, 1994; Sauvé, 1992), que l'anasynthèse (Legendre, 1983, 2005) constitue la démarche méthodologique la plus pertinente au regard des objectifs de recherche que nous poursuivions, à savoir la proposition d'un réseau conceptuel qui précise la nature des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie (Messier, 2014) et également la proposition des fondements nécessaires à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais, 2014). Sa pertinence résidait entre autres dans le fait que l'anasynthèse intègre à la fois les démarches de Martineau et al. (2001) et de Van der Maren (1996), en plus de permettre une validation des modèles théoriques en cours d'élaboration. Cette démarche, suggérée d'abord par Silvern (1972), fut adaptée, systématisée et expérimentée pendant plus d'une trentaine d'années par Legendre (1983, 2001, 2005) dans le cadre de ses travaux terminologiques visant à préciser et à construire le vocabulaire propre à l'éducation.

Cet article propose donc un portrait global de l'anasynthèse comme cadre méthodologique pour effectuer une recherche théorique en éducation. Il est important de préciser que le concept d'*anasynthèse* ne doit pas être compris

comme un nouveau type de recherche en éducation (comme la recherche-action, la recherche évaluative, etc.), mais bien comme une démarche pour effectuer de la recherche théorique (Landry & Auger, 2007). L'anasynthèse a donc un sens plus spécifique. Elle peut aussi être une démarche générale pour réaliser une recension d'écrits (dans le cadre de l'élaboration d'une problématique ou d'un cadre théorique, par exemple). Elle a donc un sens plus global dans ce contexte. En écrivant cet article, notre but est de présenter une synthèse des étapes qui font partie intégrante de cette démarche qui est à la fois systémique et euristique. Dans cette contribution, les fondements théoriques sont d'abord exposés afin de pouvoir ensuite présenter l'opérationnalisation de la démarche d'anasynthèse étape par étape. Pour terminer, deux applications de l'anasynthèse dans des recherches menées en éducation servent d'exemples d'application.

### **Les fondements théoriques de l'anasynthèse**

Avant d'expliquer les différentes étapes qui composent l'anasynthèse, les fondements théoriques sur lesquels repose ce cadre méthodologique général sont précisés. Comme nous percevons l'anasynthèse telle une démarche méthodologique inhérente à la recherche théorique, ce que nous entendons par ce type de recherche est d'abord présenté. Par la suite, le pôle épistémologique ainsi que les critères de scientificité qui s'imposent pour juger de la validité de ce type de recherche sont traités.

Qu'elle soit qualifiée de spéculative (Van der Maren, 1996), de théorique (Legendre, 2005), ou à la fois de théorique et spéculative (Martineau et al., 2001), elle est avant tout une recherche de type fondamental, c'est-à-dire qu'elle poursuit un enjeu de production de savoirs (Gaudreau, 2011; Gohier, 2011). Pour définir la recherche théorique, nous retenons, à l'instar de Legendre dans la dernière édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), la définition proposée par Guay (2004) : « Recherche qui vise la conceptualisation de modèles théoriques (propositions, définitions, typologies, taxonomies, réseaux notionnels, etc.) d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles » (p. 17).

Comme toute étude scientifique, la recherche théorique s'inscrit dans la perspective épistémologique dans laquelle le chercheur s'intègre consciemment. Gohier (1998) et Martineau et al. (2001) situent la recherche théorique dans une perspective critique (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011), c'est-à-dire entre les deux épistémologies traditionnelles des sciences humaines et sociales, soit le néopositivisme et le courant interprétatif. Nous croyons toutefois que l'anasynthèse fournit un cadre suffisamment général pour qu'un

chercheur qui adopte une perspective épistémologique différente de celle énoncée précédemment puisse l'utiliser avantageusement.

Dans l'idée où la recherche théorique se situe dans une perspective épistémologique critique, Gohier (1998) propose alors des critères de scientificité qui tiennent compte des spécificités de ce type de recherche. Ces critères sont présentés dans le Tableau 1. Ce dernier regroupe les critères accompagnés de leur définition et de leur opérationnalisation au sein des différentes étapes de l'anasynthèse.

La prochaine section aborde précisément l'opérationnalisation de l'anasynthèse. Chaque étape qui compose cette démarche méthodologique y est présentée.

### **L'anasynthèse comme cadre méthodologique général**

La présente section explique la démarche de recherche associée à l'anasynthèse, c'est-à-dire la séquence d'opérations réalisées par le chercheur (Messier, 2014). Les étapes de l'anasynthèse explicitées sont le produit d'une anasynthèse de divers écrits méthodologiques qui en traitent (Benoît, 2000; Bêty, 2009; Charland, 2008; Chavez, 2005; Dumais, 2014, 2015; Durand, 1996; Filteau, 2009; Guay, 2004; Lacelle, 2009; Landry, 2006; Landry & Auger, 2007; Legendre, 1983, 2001, 2005; Messier, 2014; Rocque, 1994; Sauvé, 1992).

L'anasynthèse se définit comme un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74). Elle est une application particulière de certains aspects de la méthode scientifique. Toutefois, comme l'indique Sauvé (1992),

ce qui distingue l'anasynthèse des autres applications de la démarche scientifique, c'est le mode d'élaboration du prototype : ce dernier n'est pas posé à priori, mais au terme d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse (p. 24).

#### ***Les étapes du processus d'anasynthèse***

L'anasynthèse est un processus itératif qui se réalise en sept étapes : 1) l'identification de l'ensemble de départ; 2) l'analyse de l'ensemble de départ; 3) la synthèse de l'ensemble de départ; 4) l'élaboration d'un prototype; 5) la simulation du prototype; 6) la proposition d'un modèle; 7) les rétroactions (voir Figure 1).

Tableau 1  
*Critères de scientificité pour la recherche théorique  
 et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse (adapté de Messier, 2014)*

<b>Critères de scientificité</b>	<b>Définition</b>	<b>Opérationnalisation</b>
Circonscription	Délimitation de l'objet de recherche	Ensemble de départ
Cohérence	Non-contradiction entre les énoncés du modèle	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Complétude	Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Crédibilité	Admissibilité et justification des choix méthodologiques	Prototype, simulation et modèle
Irréductibilité	Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Pertinence	Congruence du modèle au regard de l'éducation	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Valeur euristique	Proposition de connaissable neuf	Prototype, simulation et modèle
Vérifiabilité potentielle	Incidence sur la pratique enseignante	Prototype, simulation et modèle

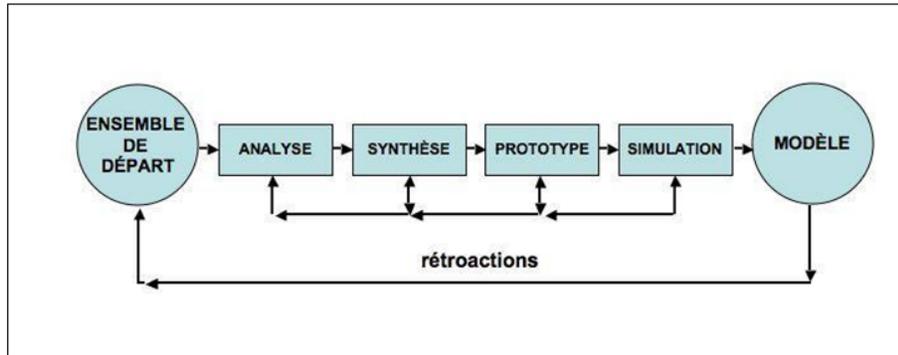


Figure 1. Représentation générale de l'anasynthèse (Legendre, 2005).

#### *L'ensemble de départ*

La première étape de l'anasynthèse consiste en l'établissement d'un ensemble de départ. Dans le contexte du présent article, cet ensemble de départ est en fait un corpus d'écrits relatifs à l'objet de recherche, c'est-à-dire tout ce qui a été identifié dans les catalogues, les banques de données et les moteurs de recherche par exemple. C'est à partir du problème de recherche qu'« il faut recenser dans la littérature spécialisée les divers écrits théoriques qui constitueront les bases sur lesquelles le modèle [...] sera construit » (Charland, 2008, p. 75). Il est donc nécessaire de dresser un panorama des différentes dimensions du problème qui sont déjà fournies dans la littérature spécialisée (Sauvé, 1992), c'est-à-dire « rassembler tous les éléments de réponse déjà proposés au regard de l'objet à modéliser » (Guay, 2004, p. 20). Ces dimensions, ainsi répertoriées, constitueront le corpus qui alimentera les étapes suivantes de l'anasynthèse jusqu'à la production d'un modèle. Pour être effectuée, cette première étape nécessite d'abord l'établissement d'un champ notionnel, puis le recensement des écrits et enfin la recension des écrits.

*Établissement d'un champ notionnel.* L'établissement d'un champ notionnel consiste à la sélection d'un ensemble de termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les principaux éléments d'une recherche (Dumais, 2015; Guay, 2004; Legendre, 2005). Ces termes, identifiés dans la problématique et le cadre théorique de la recherche, servent généralement de descripteurs ou de mots-clés pour le recensement et la recension des écrits à partir de différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche disponibles dans le domaine d'études ciblé (Legendre, 2005).

*Recensement des écrits.* Le recensement des écrits se fait par le dénombrement spécifique de tous les écrits se rapportant à l'objet de recherche

(Legendre, 2005). Cela s'effectue en utilisant les descripteurs du champ notionnel dans les différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche. Les descripteurs peuvent être combinés pour affiner la recherche.

*Recension des écrits.* Comme le recensement des écrits donne la possibilité de répertorier une grande quantité de documents, des choix doivent être effectués. La recension des écrits permet cela puisqu'il s'agit de « [l'] identification, [de l'] examen critique, [de la] sélection, [de la] collection et [de l'] établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents » de l'objet de recherche (Legendre, 2005, p. 1134). Afin d'« opérer des choix dans l'ensemble des écrits répertoriés » (Guay, 2004, p. 21), des critères de sélection doivent être pris en compte. Cela permet de ne garder que les écrits pertinents à l'objet d'étude (Filteau, 2009) pour l'étape ultérieure. Les critères de sélection peuvent être les dates de parution, l'accessibilité des écrits sur le plan matériel et linguistique, les types d'écrits (états de la question, par exemple), le domaine de recherche, les écrits d'auteurs majeurs, etc.

Les textes qui répondent aux critères de sélection sont lus par le chercheur afin de s'assurer de leur pertinence et leur bibliographie est examinée pour voir si d'autres ouvrages non répertoriés pourraient être pertinents. Ce corpus, qui est enrichi au fur et à mesure du processus d'anasynthèse, sert à la construction du modèle et est utilisé pour les autres étapes de l'anasynthèse, dont l'analyse.

#### *Analyse*

L'analyse de l'ensemble de départ s'avère une étape fondamentale dans le processus d'anasynthèse, car elle représente une étape cruciale au sein d'une recherche théorique. Elle consiste en l'« identification et [la] cueillette de données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude » (Legendre, 2005, p. 75). Pour procéder à l'analyse, il importe de choisir une technique d'analyse de données qualitatives qui correspond aux objectifs de la recherche menée. Même si l'analyse de contenu est celle qui est la plus fréquemment employée dans le cadre de l'anasynthèse, toute autre technique d'analyse pourrait s'avérer pertinente. Par exemple, Van der Maren (1996) propose, dans son ouvrage sur les méthodes de recherche pour l'éducation, l'analyse conceptuelle ou différentes techniques d'analyse de discours (dont l'analyse inférentielle et l'analyse critique).

Afin d'illustrer l'opérationnalisation de cette étape, nous présentons une démarche inspirée des étapes de l'analyse de contenu proposée par L'Écuyer (1987, 1990; voir la Figure 2). Celle-ci comporte essentiellement cinq étapes. La première consiste en des *lectures préliminaires des écrits* retenus pour l'analyse. Cette première familiarisation par des lectures répétées des textes



Figure 2. Étapes de l'analyse de contenu (adaptation de L'Écuyer, 1987, 1990).

sélectionnés permet une vue d'ensemble générale et une première identification d'unités d'analyse, généralement l'unité de sens, en vue de l'analyse proprement dite. Une unité d'analyse est « un segment d'information » issu d'un texte (Legendre, 2005, p. 1425). Il existe différents types d'unités d'analyse, dont l'unité narrative – grand pan d'un récit; l'unité linguistique — mot, unité d'enregistrement; l'unité de sens – tout énoncé qui possède normalement un sens complet en lui-même (Chartier, 2003; Dumais, 2014; L'Écuyer, 1987; Robert & Bouillaguet, 1997).

La deuxième est celle où il y a *repérage dans les écrits des unités d'analyse pertinentes* en regard de l'objet de recherche. Dans une troisième étape, *ces unités sont ensuite catégorisées et classifiées*. Par catégorisation, nous entendons que chaque unité d'analyse identifiée au préalable se retrouve classée dans une catégorie déterminée à l'avance ou qui émerge pendant l'analyse. Legendre, pour sa part, emploie les théories éducationnelles de Steiner Maccia (1966), théories qui ont comme finalité de constituer l'éducation comme un tout cohérent : les théories formelles, les théories axiologiques, les théories praxiques et les théories explicatives. D'autres catégories que celles-ci pourraient s'avérer pertinentes selon la recherche en cours.

La quatrième étape consiste en la *quantification et le traitement statistique* des données lorsqu'un traitement quantitatif est prévu pour répondre aux objectifs de recherche. Par exemple, des mesures de cooccurrence pourraient être appliquées afin de rendre compte des associations, des équivalences ou des oppositions possibles entre les concepts du champ notionnel défini préalablement.

En dernier lieu, il y a la *description scientifique* des données recueillies. Au besoin, une description des résultats quantitatifs obtenus lors de l'étape précédente est produite. Ensuite, il s'agit de « rendre parlantes » les unités d'analyse codées préalablement à l'aide d'une analyse qualitative, par exemple en élaborant des diagrammes ou des tableaux qui rendent compte des différents traits sémantiques que ces unités révèlent (Mucchielli, 2005).

Il est important de rappeler que, dans une recherche théorique, les écrits disponibles à propos de l'objet de recherche composent le matériau de base de l'analyse. L'analyse de l'ensemble de départ réalisée permet donc de dégager des écrits sélectionnés les unités d'analyse pertinentes au regard des objectifs poursuivis.

#### *Synthèse*

Par la suite, après l'analyse de l'ensemble de départ, une synthèse des éléments majeurs et pertinents de l'ensemble de départ est effectuée. Cela consiste à rassembler et à structurer les données recueillies. Il s'agit donc d'une reconstitution des données par la présentation des éléments constitutifs essentiels et des relations qui unissent ces données (Legendre, 2005). Selon Guay (2004), une telle reconstitution permet au chercheur de constater si certaines données sont absentes, incomplètes ou nébuleuses. Lorsque c'est le cas, il est nécessaire d'effectuer des boucles de rétroaction aux étapes antérieures (ensemble de départ et analyse de l'ensemble de départ) afin d'aller chercher toutes les données nécessaires à l'élaboration d'une synthèse exhaustive et explicite. Les rétroactions permettent à la fois de préciser les relations entre les différentes catégories de données et de résoudre les divergences. Comme l'indique Lacelle, « ces rétroactions sont nécessaires pour maintenir la cohérence de la démarche méthodologique » (2009, p. 267). Par la suite, lorsque toutes les relations possibles ont été élaborées entre les unités d'analyse et que l'ajout de nouvelles unités ne modifie plus les relations élaborées antérieurement, le processus de synthèse s'arrête (Silvern, 1972). On constate donc la saturation des données disponibles, ce qui permet au chercheur de « compléter l'ensemble à parfaire en solutionnant les incohérences, en précisant les pièces manquantes ou en constituant une synthèse inédite plus évocatrice que celles qui émergent des connaissances antérieures » (Guay, 2004, p. 23).

#### *Prototype*

Dans le processus d'anasynthèse, une fois la synthèse réalisée, il y a élaboration d'un prototype qui correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse » (Guay, 2004, p. 23). Il s'agit en fait d'une version préliminaire du modèle. Ce prototype est généralement soumis à une validation interne par un comité de recherche ou par les chercheurs qui encadrent le processus.

#### *Simulation*

Une simulation du prototype, c'est-à-dire une vérification du prototype par des experts, doit être effectuée par la suite. Il s'agit donc d'une validation externe.

Cette validation permet que le prototype soit enrichi et modifié par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation (Legendre, 2005). Cette étape sert à évaluer la validité scientifique du prototype et à recueillir des suggestions d'amélioration (Baribeau & Germain, 2010). Des retours aux étapes précédentes sont effectués si le prototype ne satisfait pas à la vision et à la réalité des experts (Charland, 2008; Legendre, 2005). Les experts sont des personnes reconnues par leurs pairs comme des spécialistes de l'objet d'étude en question.

Parmi les méthodes possibles de validation auprès d'experts, nous retrouvons la méthode Delphi. Il s'agit d'une méthode itérative qui a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des objets précis, grâce à la consultation d'experts et de questionnaires successifs (Booto Ekionea, Bernard, & Plaisent, 2011; Linstone & Turoff, 1975; Maleki, 2009).

#### *Modèle*

Finale­ment, après la simulation du prototype, la proposition d'un modèle apparaît lorsque « les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au prototype » (Guay, 2004, p. 25). Il y a saturation et le prototype devient un modèle. La validité de ce modèle pourra être démontrée à long terme, par exemple par des recherches empiriques qui en découleront (Dumais, 2014; Guay, 2004; Rocque, 1994).

#### *Rétroactions*

Les rétroactions sont présentes dans tout le processus d'anasynthèse. Elles sont possibles à chacune des étapes puisqu'il s'agit d'un processus itératif (Legendre, 2005). Lorsque cela s'avère nécessaire, il est possible de faire des rétroactions à des étapes précédentes pour recueillir de nouvelles données, améliorer la synthèse, modifier le prototype, répondre aux demandes lors de validations, etc. (Filteau, 2009; Guay, 2004; Lacelle, 2009).

#### ***La validité de l'anasynthèse***

Comme toute méthode de recherche, l'anasynthèse ne permet pas d'éviter certains biais liés à ce que certains pourraient qualifier de subjectivité du chercheur, entre autres lors de l'étape de constitution de l'ensemble de départ et lors de l'analyse. Il faut alors que le chercheur s'assure de confirmer ses résultats à l'aide de techniques de vérification ou de confirmation des résultats qui conviennent à l'une ou l'autre des techniques choisies pour chaque étape de l'anasynthèse, comme celles proposées par Huberman et Miles (1991). Dans le but d'assurer la fiabilité du codage lors de la classification, ces auteurs proposent deux tests pour vérifier l'objectivité du codage. Ainsi, les premières

unités d'analyse peuvent être soumises à deux autres personnes qui vont à leur tour les coder. La comparaison des codages effectués permet au chercheur de se réajuster si ses résultats sont trop divergents. Le second test reprend les mêmes unités d'analyse, mais permet de vérifier la fiabilité intracodeur entre ce premier codage et un deuxième effectué quelques jours plus tard par le chercheur. D'autres façons de procéder peuvent aussi convenir selon les objectifs de la recherche et les techniques choisies dans le cadre de l'anasynthèse.

Le chercheur doit aussi attester de la validité de chaque étape de sa démarche à l'aide des critères de scientificité qu'il a choisis et qu'il présente (voir Tableau 1). Il est à noter que les critères de complétude et de vérifiabilité potentielle peuvent être des limites lors d'une recherche menée avec l'anasynthèse étant donné la difficulté d'affirmer hors de tout doute que toutes les sources en lien avec l'objet d'étude ont été recensées (complétude) et compte tenu de l'absence de validation empirique du modèle théorique résultant de la démarche (vérifiabilité potentielle). Le fait de fournir une explication claire et détaillée de l'opérationnalisation de la démarche qu'est l'anasynthèse et d'explicitier clairement les limites de la recherche s'avère nécessaire pour accorder de la crédibilité à la recherche (Bêty, 2009; Raïche & Noël-Gaudreault, 2008).

### **Applications de l'anasynthèse : deux exemples d'application**

L'anasynthèse peut être appliquée à tout objet de recherche qui conduira à une recherche théorique, peu importe le champ disciplinaire dans lequel il se situe. Pour illustrer nos propos, nous présentons ici succinctement deux applications concrètes de l'anasynthèse en éducation réalisées dans le cadre de deux recherches doctorales : une première en fondements en pédagogie et une seconde en didactique du français.

#### ***Un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie***

Afin de répondre à l'objectif de la recherche qui était « de proposer une clarification conceptuelle menant à la proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie » (Messier, 2014, p. 46), nous avons débuté la constitution de l'ensemble de départ en précisant tous les termes possibles pouvant se rapporter au concept de *méthode* en pédagogie. Ce champ notionnel comprend 44 termes en français et 8 en anglais. Huit bases de données et catalogues de bibliothèque ont ensuite été interrogés avec ces termes afin de dégager les écrits dans lesquels il était possible d'extraire des

unités de sens en lien avec les concepts du champ notionnel. À partir des écrits recueillis lors du recensement, une recension a été effectuée sur la base de trois critères : 1) la langue (anglais et français); 2) les types de documents (des revues narratives [état de la question], des synthèses de recherches quantitatives [méta-analyse], des thèses ou des mémoires dont le cadre théorique ou conceptuel porte explicitement sur un des concepts présents dans notre champ notionnel, des ouvrages de références ou monographies); 3) le fait d'aborder de façon manifeste au moins un des termes du champ notionnel. C'est à la suite de cette recension qu'un corpus de 51 sources a été obtenu.

Ensuite, une analyse de contenu des sources a été réalisée. L'analyse effectuée a été exclusivement qualitative afin de dégager toutes les particularités possibles de chaque unité de sens. Elle s'est donc fondée sur la présence d'éléments liés aux termes du champ notionnel, et non sur la fréquence d'apparition des éléments. Le logiciel QDA Miner a été employé lors de l'étape du repérage et de la catégorisation des unités de sens, et a permis d'identifier 334 unités de sens en lien avec les termes du champ notionnel. Pour s'assurer de la fiabilité de la catégorisation, toutes les unités de sens ont été codées dans un deuxième temps par un des membres du comité de direction, ce qui a permis de préciser de nouveau les descripteurs, mais aussi les théories éducationnelles attribuées à chaque unité de sens. Afin de procéder à la description scientifique des unités de sens, des tableaux ont été constitués à l'aide d'un chiffrier. Ces tableaux nous ont permis de rendre compte de l'ensemble des traits sémantiques des 334 unités de sens extraites des sources analysées.

La synthèse des unités de sens s'est accomplie en deux temps. Une première étape a permis de relever dans l'ensemble des unités de sens 53 concepts différents pour lesquels une définition a été proposée. Ensuite, un examen approfondi de ces concepts a permis d'identifier les relations existantes entre ceux-ci. C'est l'établissement de ces relations qui a permis de dégager les concepts-clés ( $n = 30$ ) pouvant constituer un réseau conceptuel pour préciser et illustrer la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Pour chaque concept clé, une nouvelle définition a été élaborée et une représentation graphique du réseau conceptuel a été produite. Une explication des relations entre chaque concept a aussi été proposée.

Le prototype a été validé par notre comité de recherche à quelques reprises avant de passer à l'étape de la simulation. Les étapes de la validation externe que nous avons suivies sont inspirées de la méthode Delphi, que nous avons adaptée à l'anasynthèse. Ainsi, nous avons sélectionné quatre experts qui

pouvaient se prononcer sur notre objet de recherche. Une démarche de consultation par questionnaire a alors été entamée où les experts ont eu à valider le prototype à partir des critères de scientificité de Gohier (1998). Une seule consultation a été organisée puisqu'il y avait une stabilité dans les rétroactions et que, pour la majorité des critères de scientificité, les experts consultés étaient plutôt en accord ou tout à fait d'accord. À partir de cela, nous avons ajusté le prototype afin de proposer le modèle de réseau conceptuel, modèle qui est l'aboutissement de la recherche menée (Messier, 2014).

***Les fondements nécessaires pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pour les élèves de 6 à 17 ans***

Afin de répondre aux deux objectifs de recherche qui étaient d'« analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale » et de « décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie » (Dumais, 2014, p. 33), deux ensembles de départ ont été établis. Un premier s'appuyait sur un champ notionnel constitué de tous les termes pouvant se rapporter aux concepts de *taxonomie*, de *domaines du développement humain* et de *langue orale*, et un deuxième ensemble de départ était en lien avec le concept de *typologie de l'oral*.

En ce qui a trait au premier objectif de recherche, pour établir l'ensemble de départ, nous avons tout d'abord déterminé les domaines du développement humain qui interviennent plus spécifiquement dans le développement de la langue orale. Plus d'une cinquantaine d'écrits ont été identifiés. Il a été possible de répertorier 29 taxonomies provenant de ces domaines. Des critères de sélection ont par la suite été établis. Pour être sélectionnée, une taxonomie devait concerner en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans et être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique (ou taxonomie des objectifs pédagogiques). Parmi les 29 taxonomies, six ont répondu aux critères de sélection. À partir de l'analyse et de la synthèse de ces six taxonomies, il a été possible d'élaborer un prototype de taxonomie de la langue orale. En effet, les six taxonomies ont été jumelées et expliquées en fonction des cycles de l'école primaire et secondaire puisque la taxonomie concernait les élèves de 6 à 17 ans. L'élaboration de ce prototype a permis l'identification de repères de développement en ce qui concerne les domaines de développement (cognitif, social et moral) qui interviennent dans le développement de la langue orale.

Une fois que le prototype de taxonomie a été créé, il a été validé par le comité de direction de la thèse. Puis, une simulation a été réalisée à l'aide de la méthode Delphi. Deux experts en didactique de l'oral (deux professeurs-chercheurs) et cinq conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire ont répondu à un questionnaire à questions ouvertes. Les experts universitaires l'ont fait à l'aide du cadre théorique et de la taxonomie alors que les praticiens avaient seulement la taxonomie en raison de la complexité du cadre théorique. Un seul tour a été nécessaire pour tous les évaluateurs étant donné la précision des réponses et le haut taux d'accord dans les réponses et suggestions d'amélioration proposées. Cette validation a permis d'en arriver à un modèle : les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale en français langue première.

Pour ce qui est du deuxième objectif, c'est-à-dire « décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie » (Dumais, 2014, p. 33), une recension de typologies existantes en lien avec l'oral a été effectuée. Vingt-deux typologies ont d'abord été identifiées. Une analyse de ces typologies a été effectuée afin de déterminer celles qui concernent l'ensemble des objets de l'oral, mais aussi pour identifier tous les types (catégories) présents dans ces typologies. Treize typologies ont été identifiées ainsi que 19 types. Une nouvelle analyse a été réalisée afin de vérifier si des éléments pouvaient être regroupés. Celle-ci a permis d'en arriver à 10 types et deux grands volets qui regroupent les types. Comme l'objectif de la typologie est de regrouper un maximum d'objets de l'oral dans un minimum de catégories, une autre analyse portant sur les programmes de formation canadiens en français langue première, sur les progressions des apprentissages en français langue première répertoriées dans la francophonie, sur les 22 typologies répertoriées au départ ainsi que sur des écrits théoriques et des recherches empiriques provenant de moteurs de recherche et de banques de données a été conduite. Elle avait pour but d'identifier les objets de l'oral et de vérifier si les 10 types incluaient tous ces objets. Une synthèse a été effectuée par la suite et a permis de constater que tous les objets de l'oral pouvaient être classés dans un des types. Cela a donc permis de créer un prototype de typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui comporte deux volets, 10 types et 334 objets clairement définis, et ce, à l'aide de l'analyse de contenu.

Comme pour la taxonomie, une validation du prototype de typologie a été réalisée par notre comité de thèse. Par la suite, une simulation a eu lieu auprès des deux experts en didactique de l'oral et des cinq conseillers

pédagogiques. Cette simulation a permis d'en arriver au modèle de typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

L'anasynthèse a permis de répondre à nos deux objectifs de recherche, soit l'élaboration de deux modèles théoriques : les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale en français langue première et une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais, 2014). Il s'agit de deux fondements nécessaires à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

### **Conclusion**

Cet article visait à présenter sommairement le cadre méthodologique général qu'offre l'anasynthèse, démarche rigoureuse pour mener à bien une recherche théorique en éducation.

Il a d'abord été question de ses fondements théoriques. Nous avons également précisé que l'anasynthèse peut s'inscrire dans plusieurs perspectives épistémologiques. Les critères de scientificité pour juger de la validité de sa démarche ont aussi été présentés.

L'opérationnalisation de l'anasynthèse a ensuite été détaillée afin de démontrer la rigueur de la démarche choisie et la souplesse possible dans le choix des techniques sous-jacentes à chaque étape dans le but ultime d'être cohérent avec les objectifs de chaque recherche. L'anasynthèse s'avère un cadre méthodologique général soutenu par les choix éclairés du chercheur, donc un modèle théorique adaptatif.

En dernier lieu, deux recherches menées en éducation ont témoigné de la plausibilité et de la flexibilité qu'offre cette démarche méthodologique pour réaliser systématiquement une recherche théorique.

Pour conclure, mentionnons que l'anasynthèse comme méthode de recherche a l'avantage de proposer une démarche claire et structurée à quiconque choisit de réaliser une recherche théorique en éducation. Toutefois, l'itérativité du processus peut s'avérer une limite selon l'objectif poursuivi, donnant l'impression d'une recherche *sans fin*, surtout si l'objet à théoriser s'appuie sur des données conceptuelles ou empiriques floues ou incomplètes. La précision ou le raffinement de l'objectif de recherche en cours de route peut être alors envisagé par le chercheur afin que le projet de recherche soit plus réaliste au regard des données disponibles. Cet article souhaitait donc proposer une actualisation de cette méthode de recherche afin de la rendre accessible à tout chercheur en éducation.

## Références

- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bêty, M.- N. (2009). *Les principaux modèles de changement conceptuel et l'enseignement des sciences au primaire : état de la question* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Booto Ekionea, J.- P., Bernard, P., & Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools : a framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4), 9-23.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Chartier, L. (2003). *Mesurer l'insaisissable : méthode d'analyse du discours de presse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies : proposition d'un modèle éducationnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research : the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, QC.

- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, & R. Nolin (Éds), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Durand, M.-J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., pp. 11-33). Montréal : ERPI.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Jaccard, J., & Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills. A practical guide for social scientists*. New York, NY : Guilford press.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : ERPI.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire : proposition d'un construit théorique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Landry, N., & Auger, R. (2007). Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 1-27.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (pp. 49-66). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method : techniques and applications*. Don Mills : Addison-Wesley.
- Maleki, K. (2009). *Méthodes quantitatives de consultation d'experts : Delphi, Delphi public, abaque de Régnier et impacts croisés*. Paris : Éditions Publibook.
- Martineau, S., Simard, D., & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui illustre la nature, la structure, ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu : des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines* (9<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Raïche, G., & Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Reynold, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.

- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., pp. 109-122). Montréal : ERPI.
- Silvern, L. C. (1972). *Systems engineering of education V: quantitative concepts for education*. Los Angeles, CA : Education and Training Consultants Co.
- Steiner Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED018308>
- Tardif, M., & Ziarko, H. (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

*Geneviève Messier est professeure de didactique générale et formation pratique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle a complété un stage postdoctoral en littérature en contexte universitaire. Dans le cadre de ses études doctorales, elle a proposé un réseau conceptuel qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie. Elle détient aussi une maîtrise en linguistique, profil didactique des langues, dont l'objet de recherche se situe en didactique de l'oral. Elle a de plus enseigné au primaire et au secondaire en français langue seconde et langue maternelle. Elle fait partie de l'Équipe de recherche en littérature et inclusion (ÉRLI).*

*Christian Dumais est professeur de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il a fait ses études doctorales en éducation, plus précisément en didactique du français, à l'Université du Québec en Outaouais. Il est également titulaire d'une maîtrise en linguistique, profil didactique des langues, de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche concernent principalement l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Il s'intéresse également à la formation des*

*maitres et au développement de la littératie des élèves du préscolaire au secondaire. Christian Dumais fait partie de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) et est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).*

# **La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives**

**Patrick Valéau, Ph. D.**

---

Université de la Réunion

**Jérôme Gardody, Ph. D.**

---

Université de la Réunion

## **Résumé**

Les recherches qualitatives sont reconnues pour la vraisemblance et la pertinence de leurs découvertes. Leur fiabilité est habituellement garantie par la présentation du design méthodologique et des systèmes de codes utilisés. Notre objectif, à travers cet article, consiste à faire valoir l'intérêt, voire la nécessité de compléter ces informations par une synthèse du journal de bord présentant au lecteur les étapes du processus empirico-formel effectivement suivi. Nous utilisons pour ce faire une recherche en gestion des ressources humaines (GRH) sur le pardon à la suite de la violation du contrat psychologique. Après un résumé des résultats de cette recherche, nous rapportons trois événements ayant participé à la déconstruction-reconstruction de notre modèle : une expérience vécue en tant que manager, la lecture d'une nouvelle théorie et une discussion entre chercheurs. Cette plongée du lecteur au cœur de l'activité abductive contribue, selon nous, à la reconnaissance de la vraisemblance, de la fiabilité, et, dans une certaine mesure, de la répliquabilité des analyses présentées. En pratique, nous recommandons l'introduction, dans la section des méthodes, d'un ou deux paragraphes résumant le processus empirico-formel effectivement suivi, en lien avec une à deux pages de synthèse du journal de bord situées en annexe.

## **Mots clés**

JOURNAL DE BORD, VRAISEMBLANCE, FIABILITÉ

## **Introduction**

Les recherches qualitatives ont en commun la richesse des données collectées, mais aussi la mise en œuvre de processus empirico-formels impliquant des

formes plus ou moins poussées d'induction (Anadón & Savoie-Zajc, 2009; Blais & Martineau, 2006; Glaser & Strauss, 1967). Quelle que soit l'approche, la démarche suit un développement non linéaire, fait de ruptures dans le cadre desquelles le modèle et les codages sont remis en question à la suite de la découverte de données perçues comme dissonantes (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; Vidal & Morrissette, 2014). Dans tous les cas, le développement de la connaissance passe par une ou plusieurs phases de déconstruction et reconstruction du modèle (Langley, 1999). Ces changements ne sont, pour ainsi dire, jamais exposés en tant que tels. En effet, les normes de présentation des articles qualitatifs suivent un format assez similaire à celles des articles quantitatifs : après la revue de littérature, la méthodologie et les techniques de codage, les principes généraux des démarches empirico-formelles sont décrits puis les résultats obtenus sont présentés et discutés (Huff, 1999; Vidal & Morrissette, 2014). Pour Vidal et Morrissette (2014), la question reste ainsi de savoir « comment rendre compte d'une telle démarche, marquée par ces changements de direction? [...] Comment produire la preuve ethnographique? [...] Quelle place doit-on accorder aux errances ethnographiques? » (p. 103)

Notre proposition consiste à introduire un exposé synthétique du journal de bord, en annexe des articles qualitatifs, qu'il s'agirait ensuite de commenter dans le cadre de la partie méthodologique et, le cas échéant, également en discussion. L'objectif de cet article n'est pas seulement de redémontrer les vertus du journal de bord (Baribeau, 2005), mais plus spécifiquement d'explorer l'intérêt de communiquer ses contenus. Alors qu'il est traditionnellement présenté comme un moyen de vigilance, d'autocontrôle et de réflexivité (Baribeau, 2005; Denzin & Lincoln, 1994; Morrissette, Demazière, & Pepin, 2014), nous proposons d'étendre les fonctions du journal de bord pour en faire un outil de communication à destination des lecteurs. Cet amendement mineur au format classique de rédaction des articles scientifiques induirait un changement important en ce qui concerne la posture épistémologique en modifiant les conditions de légitimation de la connaissance présentée. Cette communication plus transparente des contenus du journal de bord associerait plus activement le lecteur à la construction de la connaissance en lui donnant la possibilité, dans une certaine mesure, de répliquer le processus empirico-formel et, ce faisant, de mieux comprendre et de mieux évaluer la fiabilité et la vraisemblance du modèle finalement obtenu. Cette communication pourrait, selon nous, constituer une bonne pratique contribuant à la crédibilité et à la reconnaissance des recherches qualitatives (Deschenaux, 2013).

Cet article à visée exclusivement méthodologique suit une forme quelque peu inhabituelle. La revue de littérature revient sur les processus empirico-formels qui caractérisent les méthodes qualitatives et le rôle du journal de bord dans ce cadre; la partie méthodologique focalise sur le journal de bord et suivant une démarche relativement similaire à celle de Vidal et Morrissette (2014), sur le débriefing réalisé autour de ce dernier à l'occasion de cet article. L'originalité de cette présentation réside principalement dans la partie qui rend compte des résultats : nous commençons par une présentation synthétique de cette recherche sur le pardon, puis restituons un certain nombre de contenus de notre journal de bord. Cette énonciation en deux temps nous permet de mettre le lecteur en situation d'évaluer concrètement ce que la communication du journal de bord peut apporter à la compréhension et à l'évaluation de la fiabilité et de la vraisemblance de la recherche. Partant de là, nous discutons les utilités épistémologiques et pratiques de partager les contenus du journal de bord avec les lecteurs.

### **Fiabilité et vraisemblance des recherches qualitatives**

Nous commençons avec un rappel du caractère empirico-formel des approches qualitatives, puis présentons le journal de bord dans ses conceptions et ses usages traditionnels. Nous posons ensuite la problématique en termes de communication auprès des lecteurs des articles afin que ceux-ci puissent mieux évaluer la fiabilité et la vraisemblance des recherches ainsi présentées.

#### ***Données qualitatives, processus empirico-formels et théories ancrées***

Les recherches qualitatives s'appuient de plus en plus souvent sur différents procédés de recueil de données (Denzin & Lincoln, 1994; Morrissette et al., 2014). Parmi ceux-ci, l'entretien semi-directif occupe une place plus importante que les autres, dans 82 % des cas en gestion des ressources humaines (GRH) selon les relevés effectués par Point et Retour (2009). Les données d'entretien mettent les chercheurs en prise directe avec l'expérience vécue des acteurs (Demazière, 2008; Fontana & Frey, 1994; Rogers, 1966). Cependant, la majorité des recherches qualitatives utilisent, explicitement ou implicitement, de multiples méthodes et données (Morrissette et al., 2014; Point et Retour, 2009). Ces triangulations des données recueillies sont au cœur de l'ouvrage coordonné par Denzin et Lincoln (1994) : les données des entretiens gagnent à être complétées avec des données d'analyse documentaire (Hodder, 1994) ou d'observations directes (Adler & Adler, 1994). Les chercheurs peuvent par ailleurs troquer leurs postures de neutralité contre celles de participants (Atkinson & Hammersley, 1994). Cette pluralité méthodologique est notamment au cœur des démarches ethnographiques de

plus en plus souvent adoptées dans le cadre des recherches qualitatives francophones (Morissette et al., 2014; Vidal & Morrissette, 2014).

Il importe également de rappeler que la majorité des recherches sont le produit de plusieurs chercheurs. Cette mobilisation de plusieurs chercheurs dans le cadre de la collecte et de l'interprétation des données constitue une seconde forme de triangulation permettant de vérifier dans quelle mesure différentes analyses d'un même objet d'étude vont dans le même sens (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). En pratique, la triangulation des chercheurs prend la forme d'interactions, de confrontations et de recoupements de leurs points de vue sur les phénomènes étudiés. Elle permet ainsi de s'assurer que les résultats obtenus ne sont pas biaisés par les valeurs personnelles (Baribeau, 2005). L'adoption de cette démarche conversationnelle permet d'établir des espaces d'intersubjectivité en vue de coconstruire une représentation partagée des situations observées.

Le passage des données de terrain vers des modèles théoriques peut se faire suivant différentes démarches, mais la plupart s'apparentent à des processus empirico-formels (Blais & Martineau, 2006; Langley, 1999; Vidal & Morrissette, 2014). Les jalons de ce processus apparaissent en préambule de la plupart des ouvrages méthodologiques : Glaser et Strauss (1967) proposent des formes d'inductions fortes, Denzin et Lincoln (1994) introduisent des allers-retours entre terrain et théories, alors que Miles et Huberman (1994) parlent plus sobrement d'itérations apparaissant plus structurées. Vidal et Morrissette (2014) parlent d'un « itinéraire chaotique, une errance temporelle théorique et empirique, jalonnée de rencontres imprévisibles et influentes, de discussions imprévues » (p. 103). Voynnet-Fourboul et Point (2001) évoquent le codage comme étant « un processus itératif, oscillatoire, facilitant l'abstraction des données en vue d'une construction théorique » (p. 1443). La rigueur de ce processus s'acquiert notamment grâce aux principes de comparaison constante, d'échantillonnage théorique et de recherche des cas négatifs (Paillé, 1994). Quelle que soit la stratégie d'accès au réel, ces recherches ont toutes pour finalité la production d'un « théorique émergent » (Anadón & Savoie-Zajc, 2009; Blais & Martineau, 2006; Wacheux, 1996). Les processus empirico-formels ne peuvent ce faisant être réduits à la seule induction. Ces allers-retours souvent désordonnés entre terrain, théories et analyses constituent ce que de plus en plus d'auteurs qualifient d'abduction (Anadón & Savoie-Zajc, 2009; Angué, 2009; Dumez, 2012). En pratique, les découvertes peuvent être liées à de nouvelles données, mais aussi à de nouvelles interprétations en lien avec de nouvelles théories ou de nouvelles idées. Langley (1999) évoque ainsi des stratégies de modélisation mêlant induction, déduction et inspiration.

La force des méthodes qualitatives réside dans leur validité interne, l'extrapolation des résultats restant par ailleurs limitée. Cette validité interne a fait l'objet de différentes propositions conceptuelles associées à diverses terminologies. Guba et Lincoln (1994) posent deux grands principes : la vraisemblance qui évoque la correspondance entre le modèle et la réalité étudiée et la fiabilité qui touche à la qualité des outils de recueil et de traitement des données. En principe, la communication transparente de ces éléments permettrait la réplication de la recherche. En pratique, ces présentations cachent des bricolages difficiles à reproduire (Denzin & Lincoln, 1994). Ce cheminement peut être cependant, en partie, rapporté dans le cadre du journal de bord.

### *L'approche classique du journal de bord*

Baribeau (2005) définit le journal de bord comme suit :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements ([...] des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions [...]) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux [...] et] dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, [et de permettre au chercheur] de se regarder soi-même comme un autre (p. 108).

Le journal de bord doit ainsi permettre un travail réflexif pendant la recherche; il fournit au chercheur un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner des informations qu'il juge importantes. Deslauriers (1991) identifie d'abord les notes descriptives, qui concernent les observations, les descriptions de faits, la consignation de conversations reflétant un certain intérêt, ainsi que les pensées, les sentiments et les intuitions du chercheur. Il retient ensuite les notes méthodologiques, qui concernent le déroulement concret de la recherche. Les notes théoriques retracent, selon Deslauriers (1991), les lectures et le cheminement du chercheur pour donner un sens et une cohérence aux données recueillies, ses interprétations, ses déductions et ses conclusions.

Le journal de bord est régulièrement mentionné comme un outil primordial des méthodologies qualitatives (Baribeau, 2005; Miles & Huberman, 1994; Wacheux, 1996). Pour Wacheux (1996), il peut lui-même faire l'objet d'une interprétation méthodique. Pour Miles et Huberman (1994) et Point et Voynnet-Fourboul (2006), les notes qu'il contient permettent de faire la part des choses entre les données et les interprétations et traitements

effectués. Plus précisément, le journal de bord fournit des explications sur l'analyse, les choix du chercheur pour les concepts, les relations entre les codes, les épisodes d'échantillonnage théorique. Il permet ainsi d'établir les liens entre les données et les analyses fondant la fiabilité de ses résultats (Baribeau, 2005).

Le journal de bord constitue une consigne chronologique des évènements jalonnant les processus empirico-formels qui sous-tendent les recherches qualitatives. Il contient en particulier les désordres et les hasards introduits par les multiples triangulations et les télescopes entre théorie, terrain et analyse qui en résultent. Le journal de bord reprend ainsi les petits et les grands changements de la recherche, mais restait jusque-là un outil de réflexivité et d'autocontrôle.

***Problématique : faut-il communiquer les contenus du journal de bord?***

Alors que les démarches quantitatives suivent une logique d'énonciation relativement proche de la démarche hypothético-déductive effectivement mise en œuvre, les démarches qualitatives dissocient la présentation des résultats du processus empirico-formel suivi pour y parvenir. Ceci est normal dans la mesure où l'article a pour objectif la communication du résultat final (Huff, 1999). La question consiste alors à savoir où et comment communiquer les démarches mises en œuvre (Vidal & Morrissette, 2014). En effet, les manuels insistent en général sur la nécessité de communiquer au lecteur un maximum d'éléments relatifs à la démarche mise en œuvre afin que celui-ci puisse mieux appréhender la mesure des résultats présentés. « L'explicitation du design retenu dans une recherche est un élément fondamental de sa validité » (Vernazobres, 2009, p. 53). Selon Point et Retour (2009), le défaut de nombreuses recherches qualitatives porte sur le manque de communication sur les outils de recueil des données, mais aussi, et surtout, les méthodes d'analyse, c'est-à-dire les systèmes de codage, ceux-ci n'étant présentés que dans un quart à un tiers des cas. Les questions de présentation des données ont été plus particulièrement évoquées par Miles et Huberman (1994) et, en France, par Point et Voynnet-Fourboul (2006). Ces auteurs partagent une volonté plus marquée d'adapter des formes de présentation des résultats de façon à permettre au lecteur de distinguer aisément les données de terrain et les interprétations des chercheurs. Pour Vidal et Morrissette (2014), les normes dominantes dans la communauté scientifique privilégient un mode de présentation « scriptural linéaire » (p. 104), alors qu'il conviendrait, selon elles, d'explorer des formes d'écriture permettant davantage de transparence sur le processus de recherche.

Nous situons le présent article dans le prolongement de ces recommandations. Notre proposition consiste à ajouter une synthèse du journal de bord aux éléments présentés dans le cadre de la méthodologie et des annexes. Il s'agirait ce faisant de porter à la connaissance du lecteur les changements majeurs au sens de Watzlawick, Weakland et Fisch (1975), c'est-à-dire ceux des reconstructions du modèle qui ont suivi les moments de blocages et de confusion. Le journal de bord donnerait au lecteur une vision d'ensemble du cheminement de la recherche. L'objectif dans le cadre de cette recherche est de montrer, exemples à l'appui, que la communication des moments forts de ce processus – des moments de changement et de découverte –, contribue à l'évaluation de la validité des connaissances présentées. Nous passons, ce faisant, d'un outil d'autocontrôle à un outil de contrôle externe associant le lecteur à la construction de la connaissance. L'enjeu n'est ainsi plus seulement la validité des connaissances en tant que telle, mais aussi la reconnaissance de ces dernières (Deschenaux, 2013) par les lecteurs-évaluateurs des articles soumis puis publiés.

### **Méthodes**

La recherche utilisée comme support pour illustrer l'utilité de communiquer certains contenus du journal de bord a pour sujet le contrat psychologique et la possibilité de pardon lorsque le salarié considère que son superviseur n'a pas respecté ses obligations. Cette recherche de type ethnographique combine des entretiens semi-directifs et une observation participante. Comme dans le cas de Vidal et Morrissette (2014), les deux chercheurs sont un doctorant (chercheur 1) et son directeur de thèse (chercheur 2). Ils collaborent par ailleurs à la gestion d'une organisation sans but lucratif (OSBL), l'un comme directeur, l'autre comme président. Le choix fut fait d'utiliser leurs expériences vécues dans le cadre de ces activités managériales en tant qu'observateurs participants. Ils produisent ensemble un certain nombre d'écrits autour de cette recherche.

Le présent article s'appuie sur deux métasources de données : le journal de bord tenu par le chercheur 1 et un débriefing de ce dernier avec le chercheur 2. Le débriefing réalisé à l'occasion de cet article a consisté à reprendre le journal de bord et à le commenter en échangeant sur les différents points. Cette conversation correspond aux recommandations des manuels en matière d'autocontrôle. Nous donnons également à cette conversation entre les deux chercheurs impliqués le statut de témoignage. Nous suivons en cela une démarche relativement similaire à celle présentée par Vidal et Morrissette (2014). Pendant deux heures, elle a été enregistrée puis entièrement transcrite. L'analyse de ces deux corpus suit une démarche semblable à celles des documents et des entretiens semi-directifs : au premier degré, elle restitue les

expériences, au second degré elle vise à décoder les processus cognitifs sous-jacents.

La question reste de savoir ce que la communication d'un certain nombre de contenus du journal de bord peut apporter à la validité de la recherche. Ces métadonnées, journal de bord et débriefing, constituent le cœur de notre analyse, mais ne peuvent cependant être appréhendées en tant que complément d'information qu'en référence aux données elles-mêmes. C'est pourquoi nous opérons à présent un passage par les résultats de la recherche telle qu'elle serait présentée dans le cadre d'un article empirique classique.

### **Résumé de la recherche sur le pardon**

Bien que résumée, cette première présentation de la recherche réalisée sur le pardon suit un plan canonique avec une introduction, une revue de littérature, la méthodologie, les résultats et la discussion (Huff, 1999; Vidal & Morrissette, 2014). Nous donnons ainsi un aperçu de cette recherche tel que le lecteur aurait pu en prendre connaissance à la lecture d'un article.

#### ***Introduction***

Les relations entre les salariés et leur superviseur jouent un rôle crucial dans le fonctionnement des organisations (Balogun & Johnson, 2004). Cependant, les malentendus, les désaccords et les déceptions entre ces deux acteurs sont fréquents (Robinson & Rousseau, 1994). Les recherches sur ce sujet montrent comment ces tensions compromettent la relation, aboutissant soit à une intention de départ, soit à un refus de coopérer du salarié (Robinson & Morrison, 2000). Cette recherche s'interroge sur la possibilité de réparer cette relation, à travers notamment, le pardon du superviseur.

#### ***Revue de littérature***

Parmi les différents concepts visant à appréhender les échanges sociaux entre le salarié et son superviseur, le contrat psychologique se distingue par un intérêt exclusivement centré sur les perceptions et le vécu du salarié. Rousseau (1989) définit ce contrat comme « les croyances d'un individu en ce qui concerne les termes et les conditions d'un accord d'échange réciproque informel entre lui et une autre partie » (p. 135). Le contrat psychologique constitue ainsi un cadre de références à partir duquel le salarié conçoit ses attitudes et comportements envers son superviseur. Les théories du contrat psychologique permettent de comprendre les colères, les dégoûts et la tristesse par rapport aux brèches, c'est-à-dire aux promesses non tenues et au sentiment de violation qui en résulte (Morrison & Robinson, 1997).

Alors que les recherches liées au contrat psychologique constatent les conséquences négatives de ces émotions sur les attitudes telles que

l'engagement ou les comportements (Rousseau, 1995), une autre littérature étudie les possibilités de réparer les relations compromises par une offense à travers des processus de pardon. McCullough, Worthington et Rachal (1997) caractérisent ainsi le pardon comme

un ensemble de changements motivationnels par lequel une victime devient (a) moins motivée à exercer des représailles contre l'offenseur, (b) moins motivée à maintenir l'éloignement avec ce dernier et (c) plus motivée à mettre en place des actions de conciliation et de bonne volonté en dépit des actions blessantes subies (p. 321).

Cette recherche relie ces deux problématiques en examinant les processus d'évolution et de transformation du contrat psychologique au cours de la relation, à la suite d'un différend.

### ***Méthodes***

Nous avons, pour ce faire, effectué une série d'entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de 33 personnes issues de tout milieu. La question portait sur un différend passé avec un superviseur. Les répondants étaient sélectionnés sur cette base. Les entretiens suivaient la chronologie des événements : *quand avez-vous, pour la première fois, rencontré cette personne?* Parallèlement, nous avons mis en place une observation participante au sein d'une OSBL. Nous avons ainsi pu observer directement et durablement les relations entre les salariés et l'encadrement intermédiaire. Nous avons effectué les codages itérativement au fur et à mesure du recueil des données.

### ***Résultats***

Les résultats montrent que les salariés établissent presque systématiquement, à différents degrés, un contrat psychologique les liant à leur superviseur. Le contrat psychologique n'est pas seulement une grille de lecture théorique, mais correspond à des contenus empiriques. « J'arrive à faire la distinction lorsqu'elle parle au nom de la direction générale et lorsqu'elle parle en son propre nom » (participant 1) – « Il m'a offert ce poste, il m'a fait confiance, je lui suis redevable » (participant 2).

La brèche et les sentiments de violation du contrat psychologique constituent également des réalités pour un grand nombre de répondants. Cependant, nous trouvons une forte contingence entre les contenus du contrat psychologique et les réactions, en fonction notamment des explications du superviseur, mais aussi de la personnalité des salariés. L'émotion ressentie est bien, dans tous les cas, la colère qui engendre un désir de vengeance. « Un jour il m'a dit : j'ai l'impression que vous vous êtes un peu relâchée ces derniers

temps. Il m'a manqué de respect » (participant 3) – « C'était de la faute de mon superviseur, car il avait le pouvoir de tenir son engagement et il ne l'a pas fait » (participant 4) – « Je me suis énervée et je lui ai dit que je ne tolérais pas ces accusations... Elle s'est expliquée, mais je lui ai répondu de garder ses explications pour elle. J'étais très en colère » (participant 5) – « J'ai voulu sciemment mettre en difficulté mes responsables, ma chef de service et ma directrice, pour cela j'ai pris des congés » (participant 6).

Partant de là, certains gardent un fort ressentiment dont ils n'arrivent jamais à se défaire complètement. Même lorsqu'ils souhaitent pardonner, ils n'y parviennent que partiellement.

La relation n'était plus la même, mais j'ai continué à travailler car je suis payé pour faire un travail, même si je ne m'entends pas avec cette personne. C'était pénible mais il faut le faire. Je n'aurais pas pu pardonner, pour cette situation, non. Car les paroles ont été trop dures (participant 7).

J'étais en permanence dans le souvenir, dans l'injustice, dans le choc moral. Je n'étais tellement pas disponible pour faire quelque chose de nouveau que je ne m'investissais pas. Je n'ai pas fait la paix, car je ne suis pas là pour faire la paix, mais on a pu avoir par la suite une relation strictement professionnelle. Mais je n'oublie pas (participant 8).

D'autres, cependant, parviennent à pardonner. Ils reprennent le fil de la relation en prenant en compte les échanges présents. Ils peuvent également refaire preuve d'empathie. Ils réhumanisent leur superviseur, ils sont capables, dans une certaine mesure, de le comprendre. « Aujourd'hui je n'ai plus rien contre cette personne. En fait, je considère que mon directeur n'a pas pris la mesure, l'ampleur de ce que je lui ai dit. J'essaye de comprendre comment il fonctionne » (participant 9) – « Au bout de quelque temps, je n'ai plus eu de ressenti à son égard. Ma fonction syndicale m'a obligé à échanger avec lui plus souvent. Cela a facilité notre relation » (participant 10).

- Après, au bout d'un an, ce qui a joué aussi c'est que j'ai croisé des anciens collègues qui me disaient : « tu manques à ton ancienne boîte, ton ancien patron fait ton éloge tout le temps. » J'ai relativisé. Aujourd'hui je considère que je l'ai pardonné (participant 11).

### *Discussion*

Nous analysons les transformations du contrat psychologique au fur et à mesure des événements et des réactions du salarié suivant la théorie du

changement de Watzlawick et al. (1975). Cette théorie distingue le changement 1 situé à l'intérieur d'un cadre de références donné et le changement 2 qui porte sur le cadre de références lui-même. Nous retenons ainsi une première transformation du contrat psychologique à la suite de la violation : le contrat psychologique bascule dans une négativité dans laquelle les échanges se déclinent en termes d'évitement, voire de vengeance. Notre analyse complète les travaux de Rousseau (1995) et de Robinson et Morrison (2000) en montrant que cette négativité ne constitue pas seulement une altération du contrat de départ, mais un nouveau contrat qu'il sera ensuite difficile de faire évoluer. Effectivement, les salariés concernés restent, dans un premier temps, enfermés dans un cadre émotionnel dominé par la colère, ils ne peuvent plus penser en dehors de cette dernière. Ces salariés sont parfois motivés à réduire la rancœur (Mc Cullough et al., 1997), mais ne parviennent pas à s'en défaire.

La seconde transformation observée, chez ceux qui parviennent à pardonner, ne consiste pas à revenir au contrat initial, mais à redémarrer une relation ouverte sur de nouveaux échanges et comme le disent certains d'entre eux à « aller de l'avant ». La question est de savoir comment s'opère ce second changement. Nous retrouvons le caractère paradoxal du changement (Watzlawick et al., 1975) : l'individu étant *a priori* fermé à toute information ne cadrant pas avec sa colère, c'est généralement un événement inattendu, par exemple un geste touchant du superviseur ou une action prenante, qui amène le salarié à oublier l'espace d'un instant sa colère. Ces expériences ouvrent une brèche dans le cadre de la rancœur.

Cette recherche prolonge les travaux de Rousseau (1995) en ouvrant sur la réversibilité de la violation du contrat psychologique. Nous insistons sur le caractère cognitif des processus du pardon, en plus des aspects émotionnels établis par McCullough et al. (1997). Ces transformations permettent, dans une certaine mesure, un retour à la normale, mais elles échappent en partie au gestionnaire. Elles peuvent pourtant être facilitées par une bonne gestion du temps, notamment pour le moment des excuses. Elles peuvent être amorcées sous la forme d'actions au départ modestes, amenant le salarié à retravailler avec son superviseur, et éventuellement à se réengager dans leur relation présente (Beauvois & Joules, 1987).

### **Les apports du journal de bord**

Nous reprenons à présent le fil de cette même recherche en apportant un certain nombre de compléments d'information issus de notre journal de bord. Nous avons pour ce faire sélectionné des contenus autour de trois étapes qui ont marqué cette recherche. Pour chacune, nous présentons des données du tableau

de bord et de son débriefing dont nous proposons une double interprétation : d'une part la compréhension du processus empirico-formel, d'autre part l'intérêt de porter ces éléments à la connaissance du lecteur.

***La découverte des problématiques liées au pardon***

Comme le montrent les extraits du Tableau 1, la thématique de la supervision provenait des préoccupations du chercheur 1 : dans le cadre de ses fonctions de directeur d'association, celui-ci cherchait à acquérir des connaissances susceptibles de l'aider à encadrer les personnes placées sous sa responsabilité (extraits J.1.1; D.1.1; D.1.2). Une fois ce sujet posé, le chercheur 1 s'est ensuite lancé, en parallèle avec les entretiens, dans la lecture d'un grand nombre de théories sur la relation encadrant-subordonné (extraits J.1.2; J.1.3; J.1.4), notamment les approches concernant les échanges entre leader et membres et le concept du soutien perçu de la part du supérieur. En comparaison avec ces autres approches, le contrat psychologique faisait davantage écho aux préoccupations du chercheur 1 en tant que responsable hiérarchique. Cette approche focalisée sur le ressenti du subordonné lui permettait de mieux comprendre les réactions de ceux avec qui il travaillait (extraits J.1.3; J.1.4; D.1.3). Le contrat psychologique semblait *a priori* plaire aux répondants, mais leurs réponses ne semblaient rien pouvoir ajouter aux théories existantes. Les situations décrites correspondaient bien à la théorie en permettant de comprendre les phénomènes de rupture et les émotions de violation ressenties, mais le chercheur 1 ne parvenait pas à trouver d'arguments véritablement innovants (extraits J.1.5; D.1.5).

La problématique du pardon au cœur de cette recherche est finalement venue de l'observation participante partagée par les deux chercheurs autour de la structure associative. Ceux-ci avaient pris l'habitude de confronter les données des entretiens, les théories et leurs idées aux anecdotes dont ils faisaient l'expérience dans le cadre de cette activité managériale. Ce fut le cas pour l'altercation entre deux des salariés de leur association, peu après que l'un d'eux eut été promu à un poste d'encadrement et fut devenu le supérieur de l'autre. Ces deux salariés travaillaient ensemble depuis de nombreuses années et étaient devenus amis. La réaction de la subordonnée à la suite d'un différend mineur sur une tâche mineure avait été extrême, avec notamment l'intention de démissionner immédiatement (extraits J.1.6; D.1.6). La grille théorique du contrat psychologique expliquait relativement bien la situation, mais cette compréhension ne répondait que très partiellement aux préoccupations des chercheurs 1 et 2 en tant que gestionnaires de cette structure associative. En pratique, ils n'arrivaient pas à rétablir la relation entre cette subordonnée et son supérieur. Les deux salariés arrivaient à cohabiter, mais leur lien n'était plus le

Tableau 1  
*La découverte du pardon*

Dates	Journal de bord	Débriefing
Début 2008	<p><b>J.1.1</b> Validation du thème de notre recherche : délégation, pouvoir et contre-pouvoir dans les relations hiérarchiques. Je suis satisfait de ce sujet, car il correspond à ce que je souhaite faire et à ma réalité professionnelle.</p> <p><b>J.1.2</b> Ouvrages lus : <i>Le pouvoir dans les organisations</i> (Mintzberg); <i>L'acteur et le système</i> (Crozier &amp; Friedberg); <i>Les nouvelles approches sociologiques des organisations</i> (Amblard, Bernoux, Herreros, Livian)...</p>	<p><b>D.1.1</b> Chercheur 1 : <i>C'était pour répondre à mes préoccupations professionnelles. Il m'arrivait de déléguer des tâches et de voir que ces tâches n'étaient pas réalisées</i></p> <p><b>D.1.2</b> Chercheur 1 : <i>Au début ces premières lectures me semblaient très théoriques, j'essayais pour m'aider de les rattacher avec ma pratique managériale. J'essayais de trouver des exemples. J'étais dans la découverte théorique.</i></p>
2009	<p><b>J.1.3</b> Évolution théorique : Le contrat psychologique ne m'intéressait pas vraiment au départ, mais s'est révélé au fur et à mesure de l'avancement de ma réflexion d'un intérêt certain pour notre sujet. Aucune étude n'avait transposé le contrat psychologique sur des relations hiérarchiques directes. Focalisation sur le subordonné, sur la violation du contrat psychologique et sur son impact sur la réussite de la délégation.</p>	<p><b>D.1.3</b> Chercheur 1 : <i>Durant cette période, je façonne une première définition de la délégation. Tout est parti du souhait de vraiment approfondir tous les concepts relatifs aux échanges implicites. C'est à ce moment-là que j'ai choisi le contrat psychologique. Cette théorie me parlait, dans la réalité on a toujours des attentes plus ou moins fortes à l'égard d'un supérieur. Le LMX me semblait passer à côté de la réalité, en plus il fallait travailler sur des dyades complètes et c'était un peu "casse figure".</i></p>
Juillet 2010	<p><b>J.1.4</b> Premiers entretiens avec comme thèmes la délégation et les relations hiérarchiques avec un <i>focus</i> sur la qualité des interrelations.</p>	<p><b>D.1.4</b> Chercheur 1 : <i>J'utilisais des exemples pour présenter aux interviewés le contrat psychologique, et eux me redonnaient des exemples de mêmes types.</i></p>

Tableau 1  
*La découverte du pardon (suite)*

Dates	Journal de bord	Débriefing
Mi-2011	<b>J.1.5</b> Difficulté pour trouver une problématique pertinente et innovante regroupant violation du contrat psychologique et délégation.	<b>D.1.5</b> Chercheur 1 : <i>Je me rappelle très bien, on travaillait sur le contrat psychologique et sur sa violation, mais on n'arrivait pas à trouver un truc innovant. On trouvait des petits trucs, mais rien de très significatif.</i>
Fin 2011	<b>J.1.6</b> J'ai eu les deux courriers de démission sur mon bureau. F. et A. voulaient tous les deux démissionner. On a abouti à une situation où les relations sont devenues très formelles entre eux, cela fonctionnait, ils restaient professionnels. Ils ne se sont plus jamais fait la bise... Le comportement d'A. était incompréhensible car excessif, elle disait : « Je ne peux pas accepter ça, je m'en fous du travail si c'est pour vivre ça. »	<b>D.1.6</b> Chercheur 1 : <i>Il y a eu un moment où il y a eu le clash entre A. et F., où F. était devenu le supérieur d'A. et il l'avait engueulée et elle avait pété un câble. Ils étaient tous les deux dans un état second. On regardait ce conflit et c'est cette réalité-là qui nous a donné le sujet. Je me rappelle qu'on s'est posé la question, est-ce qu'ils pourront se pardonner ou pas?</i>
2012	<b>J.1.7</b> Sujet de la recherche recentré vers les thèmes du pardon et de la seconde chance faisant suite au phénomène de violation du contrat psychologique. <b>J.1.8</b> C'est comme une révélation, voire une libération. Tout est parti d'un échange avec le chercheur 2 sur une anecdote commune de gestion d'un conflit. Le chercheur 2 a mouliné de son côté et il est revenu vers moi quelques jours après avec le concept de seconde chance et de pardon.	<b>D.1.7</b> Chercheur 2 : <i>Ça s'est passé quand le clash entre F et A?</i> Chercheur 1 : <i>Mi-2010</i> Chercheur 2 : <i>C'est vrai qu'on n'avait pas fait « tilt » tout de suite. Qu'est-ce qui a fait le déclic alors un an après?</i> Chercheur 1 : <i>On avait un entretien où je devais te décrire la violation du contrat psychologique et tu avais pris comme exemple d'illustration le cas de F. et A. [...] c'est là qu'on a parlé pour la première fois du pardon.</i>

même, au regret des deux chercheurs-manageurs. Finalement, cette frustration a permis l'émergence de la problématique : les chercheurs s'interrogeaient sur la capacité de la subordonnée à tourner la page, autrement dit à pardonner. Cette anecdote leur permettait de mesurer le chemin psychologique à parcourir pour parvenir à cet état. Comme le montre la dernière série d'extraits du Tableau 1, l'anecdote n'a pas eu un effet immédiat sur la recherche; sa prise en compte a résulté d'une longue discussion entre les deux chercheurs quelques mois plus tard (extraits J.1.7; J.1.8; D.1.7). Ce sont ainsi les réflexions théoriques alors explorées quelque temps plus tard qui ont amené les chercheurs 1 et 2 à se remémorer cet événement. Celui-ci leur est d'abord revenu comme un exemple destiné à illustrer la violation de contrat psychologique qu'ils avaient entre temps intégré au cœur de leur cadre théorique. La réinterprétation de cet incident en ces termes les amenait à soulever de nouvelles questions pratiques. La nouvelle problématique revenue de ce terrain était celle du pardon.

La communication au lecteur de l'article des informations contenues dans le Tableau 1 autorise le lecteur à connaître la réalité du processus de recherche (Vidal & Morrissette, 2014). Elle lui permet d'établir la principale découverte de cette recherche : l'importance et les difficultés du pardon sont bien issues du terrain. Les données du journal de bord prouvent la nature fondamentalement inductive de la recherche présentée, dans le cadre d'un cheminement non linéaire à la croisée des multiples triangulations. Les contenus du journal de bord montrent aussi la pertinence du concept de pardon avec tout d'abord une saturation quasi immédiate du modèle du contrat psychologique à partir des données d'entretien, et ensuite une expérience managériale non prévue permettant une réinterprétation nouvelle de ces dernières et donnant aux chercheurs un second souffle. L'anecdote fonde enfin l'utilité de la recherche : le journal de bord montre ainsi un décalage entre le désir de prédiction des chercheurs et le besoin d'action des praticiens. Les praticiens à qui cette recherche a été présentée se retrouvent particulièrement dans ce concept et y trouvent un écho à leur expérience, en considérant que les chercheurs ont mis à jour le « vrai » problème.

#### ***La découverte des différentes catégories de pardon***

Comme le montrent les données du Tableau 2, la « découverte » de la problématique du pardon a eu pour effet de renforcer les motivations du chercheur 1 (extraits J.2.1; D.2.1). Le travail est reparti avec la réinterprétation des premières données recueillies et de nouvelles issues pour de nouveaux entretiens. Cette étape consistait à coder les entretiens et notamment à catégoriser les cas de figure relatifs au pardon. Suivant cette perspective,

Tableau 2  
*La découverte de la duplicité du pardon*

Dates	Journal de bord	Débriefing
Mars 2012	<p><b>J.2.1</b> Nous avons réalisé 28 entretiens semi-directifs portant sur les thèmes de la violation du contrat psychologique, du pardon et de la réconciliation. Nous prévoyons d'en refaire d'autres compte tenu des nouvelles orientations. L'objectif est d'identifier le plus de cas de figure possible.</p>	<p><b>D.2.1</b> Chercheur 2 : <i>Après, nous sommes repartis, nous avons connu un second souffle dans notre recherche, nous avons retravaillé, approfondi les concepts, pour moi à ce moment-là il y avait une dynamique où notre analyse était boostée... Ça nous a libérés, ça s'est accéléré. Tu es parti sur le terrain pour distinguer des cas de figure.</i></p>
Juillet 2012	<p><b>J.2.2</b> Phase d'analyse des transcriptions : nous avons utilisé le logiciel Atlas qui nous a permis d'avoir à la fois une méthodologie plus rigoureuse et une meilleure productivité. Cependant, nous sommes en questionnement. En effet, les cas de figure identifiés ne correspondent pas tout à fait à la définition théorique du pardon. Après de nombreux échanges avec le chercheur 2, lors des phases de codage et d'interprétation, nous avons opté pour une caractérisation multidimensionnelle de ce concept. Nous avons modélisé le processus de seconde chance. Le chercheur 2 m'a proposé de calquer mes données empiriques sur des cadres psychologiques issus de sa thèse.</p>	<p><b>D.2.2</b> Chercheur 1 : <i>J'avais parfois mal interprété, plutôt mal codé quelques passages. Par exemple, il y avait des phrases que je considérais comme des "références" pour certains codes et en les recontextualisant, il s'avérait qu'il y avait un doute et en réécoutant je les ai enlevées de leurs codages initiaux malgré le fait que cela remettait en cause mon analyse...</i></p> <p><b>D.2.3</b> Chercheur 2 : <i>Moi, tout de suite, ça m'a reconnecté aux théories du changement que j'utilise tout le temps. Le pardon n'est pas un processus linéaire, car un jour la personne croit que c'est fini, mais un autre jour elle rumine et ça revient. Ça veut dire que la personne est motivée à pardonner, mais reste dans les cadres de références liés à l'offense. C'est ça qui apportait de la confusion. Le piège c'est de vouloir chercher une cohérence, là où les personnes ont des sentiments contradictoires.</i></p>

chaque récit constituait une valeur possible du pardon. L'idée était de mesurer le degré de pardon auquel le subordonné rencontré était parvenu. Mais, après une phase de codage relativement productive, les chercheurs se retrouvaient face à une nouvelle limite dans le traitement des données : la réalité des entretiens résistait à cette évaluation unidimensionnelle. Les codes utilisés et les niveaux d'analyse sur lesquels ils portaient ne semblaient pas complètement rendre compte des sens exprimés par les répondants (D.2.2). Le pardon apparaissait aussi comme une question de ressenti et de conscience : les chercheurs trouvaient par exemple des formes de pardon moralement voulu, mais affectivement inachevé : les répondants voulaient sincèrement pardonner mais ressentaient toujours, malgré eux, une forte rancœur (extraits J.2.2). La solution à ce problème d'interprétation et de codage est venue de la théorie avec le concept de changement 1 de Watzlawick et al. (1975) où la personne est prisonnière de cadres de références en partie inconsciemment. Les répondants précédemment évoqués se trouvaient ainsi en contradiction, voire en confusion, entre un nouveau cadre de références moral les faisant tendre vers le pardon et un premier cadre d'émotions négatives dont ils ne parvenaient pas à se défaire (D.2.3).

Les informations présentées dans le Tableau 2 ont trait au codage des données des entretiens semi-directifs. Cet aspect des recherches qualitatives est pendant longtemps resté particulièrement opaque. Des auteurs tels que Miles et Huberman (1994), Langley (1999) et Point et Voynnet-Fourboul (2006) ont fait valoir la nécessité de présenter les techniques utilisées et de communiquer les systèmes de codes finalement obtenus. Les données du Tableau 2 permettent d'identifier non seulement les codes, mais aussi, et surtout, les errements qui les ont précédés. La communication de ces blocages et déblocages, comme l'avaient évoqué Vidal et Morrissette (2014), permet au lecteur de valider la fiabilité de la démarche en montrant et démontrant son caractère véritablement itératif. Elle permet aussi au lecteur de mieux juger de la vraisemblance et de la pertinence du système de codes proposé en montrant que la saturation finale résulte de solutions peu à peu découvertes pour une série de problèmes eux aussi communiqués au lecteur.

### ***La répliation de la découverte du pardon empathique***

Les méthodes qualitatives valorisent les triangulations des chercheurs. En pratique, leurs interactions ne constituent pas d'emblée un procédé parfaitement fluide. L'extrait D.3.1 (Tableau 3) montre comment dans le cadre du débriefing, le chercheur 2 éprouve un sentiment d'évidence à propos de la nature empathique du véritable pardon. Il pense avoir fait une nouvelle « découverte » à partir des données de terrain. Or, comme le montre l'extrait

Tableau 3  
*La découverte de l'empathie*

Dates	Journal de bord	Débriefing
2014	<p><b>J.3.1.</b> Phase d'analyse des retranscriptions (suite) : la mise en évidence du concept d'empathie fut également progressive. Depuis un certain moment, j'avais cerné, dans mes lectures, cette notion. Plusieurs fois j'en ai parlé au chercheur 2, mais cela ne semblait pas faire « tilt ». Mais dans le cadre d'une série d'analyses de retranscriptions d'entretiens portant sur la notion de pardon, il a fini par remarquer lui-même le rôle essentiel de ce concept. En ce qui me concerne, ce fut une confirmation.</p>	<p><b>D.3.1.</b> Chercheur 2 : <i>Pour toi, c'est quoi les moteurs du pardon?</i> Chercheur 1 : <i>Tu peux avoir des moteurs sociaux. Des personnes me disent : ma religion m'oblige à pardonner. Après, il y a aussi le côté affectif, où parce que tu apprécies la personne tu vas lui donner une seconde chance. Il y a aussi le pardon un peu plus cognitif, où la personne se dit qu'elle est en train de se faire du mal et décide de pardonner [...] Il y a aussi la notion d'empathie qui joue énormément.</i></p> <p>Chercheur 2 : <i>Tout à fait. J'ai analysé les données des entretiens et c'était flagrant, ceux qui ont pardonné ont fait preuve d'empathie. Je pense que le vrai pardon c'est celui-là. Quand quelqu'un t'agresse, tu es en colère, le désir de vengeance le déshumanise. Avec l'empathie il y a une forme de réhumanisation de l'autre.</i></p>

J.3.1, l'idée avait déjà été soumise par le chercheur 1 quelques mois auparavant de façon tout à fait similaire. Le chercheur 2 n'avait alors pas réagi, trouvant cette idée quelque peu triviale. La pertinence de l'approche en termes d'empathie était revenue au chercheur 2 à la lecture des entretiens; il a pu observer ce phénomène de décentration, c'est-à-dire cette capacité des individus offensés à percevoir les événements et à leur donner sens autrement qu'à travers leurs propres émotions. Comme les deux chercheurs avaient pu, tour à tour, le constater, l'empathie du subordonné vis-à-vis de son supérieur lui permet de percevoir la nature émotionnelle de ses propres ressentis; il cesse alors de les considérer comme des caractéristiques intrinsèques de la situation (D.3.2).

Comme le montrent les contenus du Tableau 3, la confrontation entre les chercheurs se fait, en réalité, de façon discontinue. Le fait que l'empathie, initialement proposée par le chercheur 1, ait été dans un premier temps écartée par le chercheur 2, puis se soit réimposée à lui par la force des données,

démontre au lecteur la fiabilité de la méthode. Cette triangulation entre chercheurs consiste ainsi à développer en parallèle plusieurs réflexions avant de les confronter. La communication de cette anecdote au lecteur montre aussi la vraisemblance et la pertinence de l'idée d'empathie à travers ce qui apparaît comme une forme de réplique des interprétations du chercheur 1 par le chercheur 2.

### **Discussion**

Le but de cet article était d'identifier ce que la communication d'un certain nombre d'informations issues du journal de bord pourrait apporter à la lecture de même qu'à l'évaluation des articles qualitatifs. Après le résumé de la recherche, nous avons présenté une série de cheminements au cours desquels trois événements avaient finalement joué un rôle déterminant : un problème managérial pour la découverte du pardon, une nouvelle théorie pour certaines catégories du codage et la réplique des interprétations du chercheur 1 par le chercheur 2 pour confirmer le rôle de l'empathie. Nous théorisons ces moments d'inspiration dont la plupart des chercheurs font l'expérience en termes d'« événements cognitifs ». Nous discutons les apports de leur communication en termes de fiabilité et de vraisemblance de la recherche.

Ce passage par les contenus du journal de bord était l'occasion de revenir sur la nature des recherches qualitatives afin de rediscuter de ce qu'il importe de communiquer au lecteur. La littérature méthodologique pose souvent l'induction comme l'un des principes fondateurs des méthodes qualitatives, avec les découvertes de données nouvelles comme fil conducteur de la recherche (Glaser & Strauss, 1967; Guillemette & Luckerhoff, 2009). En pratique, les événements présentés dans les Tableaux 1, 2 et 3 nous amènent plus précisément au cœur d'une activité de nature abductive (Anadón & Savoie-Zajc, 2009; Angué, 2009; Dumez, 2012) : la redéfinition de la problématique en termes de pardon, l'explicitation du pardon inachevé et l'identification de l'empathie comme fondement d'un véritable pardon résultent de processus parallèles mêlant induction, déduction et inspiration (De Bono, 1994; Langley, 1999). Suivant cette perspective, le fil conducteur de la recherche devient la construction du modèle. Les changements mis en œuvre pour ce faire rejoignent ceux théorisés par Watzlawick et al. (1975) à propos de la cognition ordinaire avec des changements de type 1 dans le cadre desquels les données étayent le modèle et des changements de type 2 durant lesquels les données remettent en question le modèle. Suivant un autre vocable, Piaget (1971) évoque l'accommodation des schèmes mentaux afin de pouvoir assimiler les nouvelles informations. Nous qualifions ces changements d'« événements cognitifs » dans la mesure où la découverte découle tout au

autant d'éléments nouveaux que de la capacité du chercheur à remettre en question ses cadres de références. Nous rejoignons ici Langley (1999), Point et Voynnet-Fourboul (2006) et Dumez (2012) pour qui le fondement de l'activité qualitative n'est pas tant le recueil des données que la modélisation destinée à les appréhender. Suivant cette approche, nous pensons que la communication des événements cognitifs dans le cadre de la recherche permettrait au lecteur de mieux juger la fiabilité et la vraisemblance de la recherche.

La fiabilité, dans le contexte des recherches qualitatives, consiste à garantir au lecteur que les connaissances présentées ont bien été produites suivant des procédures conformes aux standards scientifiques (Guba & Lincoln, 1994). Pour ce faire, il est habituellement recommandé de communiquer au lecteur l'ensemble des outils et codes utilisés (Miles & Huberman, 1994; Point & Retour, 2009; Point & Voynnet-Fourboul, 2006). Vidal et Morrissette (2014) s'interrogeaient sur la possibilité de communiquer sur le déroulement réel de la recherche. Cet article montre qu'il est souhaitable et possible de rendre compte des événements cognitifs, autrement dit des changements de type 2 (Watzlawick et al., 1975), qui ont jalonné la construction du modèle. Ces événements constituent les chaînons manquants entre le recueil des données et le système de codes finalement retenus. Ils ne peuvent être simplement déduits par le lecteur compte tenu du caractère non linéaire, non standard et multiple du processus empirico-formel. Les apports de cette communication sur le plan de la fiabilité relèvent tout d'abord de la transparence en indiquant la véritable origine des découvertes : données, mais aussi théories ou analyse. Cette fiabilité porte également sur la traçabilité des étapes du processus de construction du modèle. La présentation de ces événements donne à voir au lecteur la véritable nature des activités cognitives et des processus mentaux exercés dans le cadre des recherches scientifiques qualitatives.

La vraisemblance concerne la capacité du modèle proposé à l'issue de la recherche à rendre compte de l'ensemble des données recueillies. On parlera de saturation mais aussi de pertinence (Guba & Lincoln, 1994). Suivant la plupart des épistémologies constructivistes, plusieurs représentations d'une même réalité peuvent être légitimement proposées (Denzin & Lincoln, 1994). Dans le cadre de la recherche présentée, on pourra se demander si les chercheurs auraient pu « passer à côté » du pardon et découvrir autre chose; si le pardon était la meilleure façon d'éclairer la question? Dans la première anecdote, les auteurs n'arrivaient pas à avancer, car leurs données n'apportaient rien de nouveau à la théorie. Dans la seconde anecdote, l'interprétation des entretiens au premier degré ne permettait pas de distinguer les différents niveaux de pardon. Dans la troisième cas, la réflexion était bloquée par un préjugé négatif

du chercheur 2 concernant les théories fondées sur l'empathie. Nous pensons que rapporter les blocages et moments de confusion qui précèdent la reconstruction du modèle permet de limiter le sentiment d'arbitraire, en montrant que les changements introduits constituaient des solutions efficaces aux problèmes cognitifs rencontrés.

Ainsi, la présentation du journal de bord proposée dans cet article ne se limite pas à l'exposé de quelques anecdotes qui ont marqué le parcours du ou des chercheurs – ici une expérience vécue en tant que managers –, la lecture d'une nouvelle théorie et une discussion entre chercheurs. La narration de ces faits curieux ou pittoresques qui ont participé au processus de découverte s'inscrit dans une mise en sens permettant au lecteur de comprendre la façon dont ils ont fait évoluer la réflexion des chercheurs. Pour paraphraser Huxley (1933), l'expérience n'est pas le fait curieux ou pittoresque en lui-même, mais ce que le ou les chercheurs auront su en faire. Piaget (1971), lui, évoquait la notion d'inconscient cognitif : le fait que les individus savent ce qu'ils savent, mais ne savent pas toujours comment ils le savent. La présentation du journal de bord permet ainsi d'explicitier comment le chercheur a appris ce qu'il sait. Comme nous l'avons montré tout au long de cet article, la question n'est pas tant de connaître les moments forts qui ont marqué la recherche, mais de comprendre les processus mentaux, notamment les logiques inductives et déductives, qui ont permis au sens d'émerger pour que les éléments théorique, empirique ou analytique soulevés à un moment donné deviennent significatifs par et pour la recherche en cours. Ces mises en sens explicitent une forme d'apprentissage que les chercheurs ont à effectuer pour mieux connaître les réalités qu'ils étudient. Ces apprentissages liés aux méthodologies qualitatives sont uniques et se réinventent à chaque nouvelle recherche.

La présentation du journal de bord permet au lecteur, en quelque sorte, de répliquer les découvertes, en reprenant les raisonnements qui ont permis d'intégrer les nouveaux éléments, qu'il s'agisse de données de terrain, de nouvelles expériences vécues, de lectures théoriques ou de discussions entre chercheurs. Le lecteur a ainsi la possibilité de comparer le modèle final avec les modèles intermédiaires qui ont jalonné le processus empirico-formel. Cette comparaison lui permet de mieux comprendre les processus mentaux qui ont permis de passer d'un modèle à l'autre. Le lecteur devient ce faisant plus à même de juger la pertinence et la vraisemblance du modèle final.

### **Conclusion**

La présentation des données du journal de bord pourrait sembler, à certains égards, fragiliser les recherches qualitatives en montrant les hésitations et les blocages qui ont jalonné la construction du modèle final, ce que Vidal et

Morrisette (2014) appellent les « errances » de la recherche. Paradoxalement, cette transparence permet au lecteur de mieux comprendre pourquoi et comment les chercheurs sont parvenus à leur modèle. La présentation d'une synthèse du journal de bord amène le lecteur à emprunter, à son tour, les principaux méandres du processus empirico-formel effectivement suivi, lui permettant ainsi de mieux juger les choix interprétatifs des chercheurs.

La limite de cette proposition de présentation du journal de bord réside dans sa faisabilité sacionormative et pratique. En effet, ces propositions ne pourront être mises en œuvre qu'avec l'accord des revues, à travers des nouveaux usages accordant quelques pages supplémentaires en annexe. Il importe également de rester raisonnable : en effet, l'idée n'est pas que la chronologie de la recherche prenne le pas sur sa logique. Ces données doivent rester un complément d'information. La place accordée aux contenus du journal de bord devrait rester cantonnée à un ou deux paragraphes dans la partie méthodologique commentant une synthèse située en annexe de l'article. Ces contenus devraient ainsi se limiter aux éléments les plus importants, autrement dit à ce que nous avons appelé les événements cognitifs, ce que Watzlawick et al. (1975) qualifient de changements de type 2.

L'idée consiste ainsi à instaurer, en marge de l'article, une relation de nature différente avec le lecteur afin que celui-ci dispose de plus d'éléments pour confirmer ou infirmer la fiabilité de la démarche et la vraisemblance du modèle.

## Références

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. Dans N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y. F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Éditions du Seuil.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(2), 1-7.
- Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches qualitatives*, 28(2), 65-91.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. Dans N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal* 47(4), 523-549.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 98-113.
- Beauvois, J.- L., & Joule, R.- V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Crosier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Bono, E. (1994). *Parallel thinking*. London : Viking.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. Dans N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deschenaux, F. (2013). Des bonnes pratiques à diffuser comme adjuvant à la reconnaissance de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 1-6.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que l'abduction ? *Libelio AEGIS*, 8(3), 3-9.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing : the art of science. Dans N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine Publishing Company.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 3-20.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. Dans N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 393-404). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Huff, A. S. (1999). *Writing for scholarly publication*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Huxley, A. (1933). *Texts and pretexts*. London : Harper & Brothers.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L. Jr., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 321-336.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed : a model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management*, 22(1), 226-256.
- Morrisette, J., Demazière, D., & Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Piaget, J. (1971). *Inconscient affectif et inconscient cognitif. Raison présente* (vol. 19). Paris : Éditions Rationalistes.
- Point, S., & Retour, D. (2009). Les (r)enseignements sur les thèses en GRH : une analyse de la période 2004-2007. *Revue de gestion des ressources humaines*, 72, 44-58.
- Point, S., & Voynnet-Fourboul, C. (2006). Le codage à visée théorique. *Recherche et applications en marketing*, 21(4), 61-78.
- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract : not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245-259.
- Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation : a longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525-546.
- Rogers, C. R. (1966). *On becoming a person*. New York, NY : Basic Books.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations : understanding written and unwritten agreements*. London : Sage.

- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Vernazobres, P. (2009). La mise en place d'un design de la recherche basé sur une approche ethnographique. *Revue de gestion des ressources humaines*, 74, 42-62.
- Vidal, M., & Morrissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante : dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches qualitatives*, 33(1), 86-108.
- Voynet-Fourboul, C., & Point, S. (2001). Le processus de (dé)codage des données qualitatives en gestion des ressources humaines. Communication présentée au Congrès annuel de l'Association francophone de GRH (AGRH), *La GRH dans et ou les sociétés de l'information* (pp. 1443-1461). Liège, Belgique.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- Watzlawick, P., Weakland J., & Fisch, R. (1975). *Changement, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

**Patrick Valéau** est maître de conférence habilité à diriger les recherches. Il publie en psychologie du travail, en GRH, en entrepreneuriat et en gestion des organisations à but non-lucratif. Il dirige le Master en Gestion des Ressources Humaines de l'Université de la Réunion.

**Jérôme Gardody** a soutenu sa thèse à l'Université de la Réunion en décembre 2015. Elle porte sur les relations hiérarchiques en entreprise, sur la formation et la rupture du contrat psychologique, ainsi que sur les processus de pardon. Il enseigne à l'Université de la Réunion en Gestion des ressources Humaines. Il est co-responsable de la Licence en Économie Sociale et Solidaire.

# **Points de vue des participantes et des intervenantes sur le développement d'un devis d'évaluation d'un programme pour les femmes exerçant de la violence**

**Valérie Roy, Ph. D.**

---

Université Laval

**Dominique Damant, Ph. D.**

---

Université de Montréal

**Marianne Chbat, Doctorante**

---

Université de Montréal

**Holly Johnson, Ph. D.**

---

Université d'Ottawa

**Lise Gervais, B.A.**

---

Relais-femmes

Note des auteurs : Cette publication a été possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada et du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF).

## **Résumé**

Cet article rend compte d'une recherche-action participative réalisée afin de développer le devis d'évaluation d'un programme d'intervention pour les femmes qui exercent de la violence. Cette recherche s'inscrivait en cohérence avec l'approche collaborative entre les milieux de recherche et d'intervention utilisée dès la conception du programme. Ainsi, des groupes de discussion ont été réalisés auprès de femmes ayant

participé au programme et d'intervenantes ayant déjà animé celui-ci afin de cerner la pertinence de l'évaluation du programme et d'orienter les choix méthodologiques. Les résultats ont mené l'équipe à développer une recherche-action participative de type féministe pour l'évaluation du programme. La structure participative retenue, les objectifs de l'évaluation choisis et les méthodes de collecte des données utilisées sont discutés, de même que la pertinence d'inclure un objectif de documentation du processus de recherche afin de contribuer aux connaissances sur la recherche-action participative et à sa crédibilité dans l'évaluation de programmes.

**Mots clés**

ÉVALUATION, PROGRAMME, RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, RECHERCHE FÉMINISTE

**Introduction**

Autant dans les milieux scientifiques que dans les milieux de pratique, la violence exercée par les femmes donne lieu à des débats soutenus, particulièrement en ce qui a trait à la violence conjugale. En effet, certains auteurs soutiennent que les femmes sont aussi violentes que les hommes (Dutton, 2010; Hamel, 2010; White & Dutton, 2013). Associés à une perspective de la violence familiale, ces auteurs s'appuient sur les enquêtes populationnelles qui révèlent que les femmes sont autant, sinon plus, susceptibles que les hommes d'adopter des comportements violents en contexte conjugal. La violence est alors définie comme un comportement problématique pouvant être exercé autant par les hommes que par les femmes lors de conflits conjugaux (Dutton, 2010; Hamel, 2010), résultant de lacunes sur le plan personnel (Langhinrichsen-Rohling, 2010).

D'autres auteurs, associés à une perspective féministe, s'opposent à une telle compréhension de la violence qui ne tient pas compte des facteurs structurels dans lesquels s'inscrit la violence faite aux femmes (Damant & Guay, 2005; Enander, 2011; Gondolf, 2012; Johnson, 2011). Ces auteurs reconnaissent que les femmes exercent de la violence, mais se montrent critiques quant aux études révélant une supposée symétrie : l'intention, le contexte, la durée et les conséquences des comportements violents sont négligés dans les instruments de mesure utilisés, et plusieurs formes de violence (p. ex., psychologique, sexuelle) ne sont pas, ou peu, considérées. En outre, les données officielles (services policiers, médicaux et sociaux) continuent d'indiquer que les femmes sont les principales victimes de violence conjugale (Damant & Guay, 2005; Johnson, 2011; Ministère de la Sécurité publique, 2013; Sinha, 2013).

Malgré ces divergences quant à l'analyse de la violence exercée par les femmes, il reste que certaines adoptent des comportements violents. Sur la base

des crimes signalés à la police, cette violence semble surtout orientée envers les proches : en 2009, les principales victimes étaient le conjoint ou la conjointe (45 %), une connaissance (29 %), un membre de la famille (12 %), et un étranger dans 14 % des cas (Statistique Canada, 2011). En ce qui a trait aux motivations, les études ont surtout porté sur la violence conjugale, où la violence peut être utilisée à des fins de légitime défense (Damant & Guay, 2005; Enander 2011; Gondolf, 2012; Johnson, 2011). D'autres motifs sont aussi rapportés, soit l'expression d'émotions, le contrôle, la jalousie et le désir de montrer une attitude d'invulnérabilité et de force. Plusieurs études concluent néanmoins que la violence des femmes s'inscrit davantage en réponse aux expériences de victimisation (Bair-Merritt, Crowne, Thompson, Sibinga, Trent, & Campbell, 2010; Caldwell, Swan, Allen, Sullivan, & Snow, 2009; Gondolf, 2012).

Les femmes exerçant de la violence semblent d'ailleurs avoir une longue histoire de victimisation et vivent dans des conditions de vie plus précaires (Leisring, Dowd, & Rosenbaum, 2003). Elles sont susceptibles de connaître des problèmes de santé mentale et de toxicomanie (Dowd, 2001; Dowd & Leisring, 2008) et sont souvent des mères monoparentales (Dowd, 2001). Ainsi, alors que la majorité des programmes pour les femmes constituent des reproductions de ceux initialement créés pour les hommes (Damant, Roy, Chbat, Bédard, Lebossé, & Ouellet, 2014; Walker, 2013), plusieurs s'entendent sur la nécessité de développer des interventions adaptées aux réalités des femmes (Bair-Merritt et al., 2010; Caldwell et al., 2009; Dowd & Leisring, 2008). Des aspects particuliers doivent notamment être considérés dans l'intervention, dont la socialisation, la victimisation, les trajectoires de vie et les scénarios de sécurité (Babock, Miller, & Siard, 2003; Byczek, 2012).

C'est donc dans cette perspective que le programme *Violente, moi? Explorer, décider, agir autrement – Mieux intervenir auprès des femmes qui exercent de la violence* (Relais-femmes, Damant, & Roy, 2015) a été élaboré et que son évaluation a été envisagée<sup>1</sup>. Cet article rend compte de la démarche d'élaboration du devis pour cette évaluation, réalisée dans une perspective de recherche-action participative (RAP). Le programme d'intervention est d'abord présenté, suivi des orientations privilégiées pour l'évaluation. La méthodologie de recherche utilisée pour développer le devis évaluatif est ensuite décrite, puis les résultats des groupes de discussion, tenus auprès d'intervenantes et de femmes ayant déjà participé au programme, sont présentés. La stratégie d'évaluation élaborée est ensuite exposée et les motifs justifiant le choix de cette stratégie sont discutés, de même que certains défis anticipés.

## **Le programme d'intervention et l'orientation privilégiée pour son évaluation**

Le programme d'intervention *Violente, moi? Explorer, décider, agir autrement* – Mieux intervenir auprès des femmes qui exercent de la violence a été conçu en collaboration par les deux premières auteures de cet article et les organismes Relais-femmes et L'R des centres de femmes du Québec<sup>2</sup> (voir Damant et al., 2014). Le programme a été développé suivant un processus itératif : un premier comité, composé des deux chercheuses et de deux professionnelles de Relais-femmes, a travaillé au développement du programme. Des rencontres avec le comité élargi ont ensuite permis de discuter des orientations du programme.

### ***La théorie du programme et ses composantes***

Le programme vise à soutenir les femmes dans l'adoption de comportements alternatifs à la violence dans une perspective de changement social (Relais-femmes et al., 2015). Il a été développé à partir d'une analyse féministe intersectionnelle de la violence des femmes, qui met en lumière l'analyse simultanée de plusieurs axes de différenciation sociale (p. ex., le genre, la classe, l'âge, l'ethnicité, l'orientation sexuelle) dans les situations de subordination ou de privilège (Bilge, 2009). Ce cadre permet aussi de rendre compte des ambiguïtés et des contradictions amenées par certains privilèges (Bilge, 2009). Par exemple, il ne faut pas tenir pour acquis qu'une femme qui s'identifie comme lesbienne sera violente parce qu'elle vit des situations d'oppression en raison de sa sexualité non normative.

Le choix du féminisme intersectionnel comme cadre d'analyse de la violence des femmes impliquait le choix d'un modèle d'intervention de groupe favorisant la participation active des femmes afin qu'elles puissent exprimer leurs expériences individuelles et collectives. Ainsi, le modèle d'aide mutuelle (Steinberg, 2008), qui conçoit le travail du groupe comme une entreprise collective où les forces de chaque participante sont mises à contribution pour l'atteinte des objectifs, a été retenu. Le travail du groupe repose sur les dynamiques d'aide mutuelle créées entre les femmes, à partir du partage de leurs expériences, plutôt que sur des exercices structurés d'apprentissage ou sur un contenu éducatif transmis par les intervenantes. Chaque participante est donc à la fois une aidante potentielle et une aidée, et l'intervenante a plus un rôle de facilitatrice que d'experte.

Ces décisions théoriques ont mené à l'élaboration du programme, soit 15 rencontres de trois heures, à raison d'une fois par semaine. Les objectifs du programme s'articulent autour de trois modules : la violence, la socialisation et les conditions de vie. Les objectifs du module 1, qui comprend huit rencontres, sont de comprendre la violence, de développer des comportements alternatifs à

la violence et d'assurer la sécurité des femmes. Le module 2, qui comporte trois rencontres, a pour objectif de prendre conscience de l'impact des rôles de genre. Enfin, les objectifs du module 3, qui inclut quatre rencontres, sont d'amener les femmes à prendre conscience de l'impact de leurs conditions de vie propices à l'utilisation de la violence et de développer leur pouvoir d'agir sur ces conditions de vie.

Le programme est offert par des centres de femmes du Québec, membres de L'R des centres de femmes du Québec. Selon les régions, les femmes sont recommandées par les partenaires publics et communautaires du réseau de la santé et des services sociaux des centres de femmes. En cohérence avec l'analyse de la violence des femmes et les politiques d'inclusion de ces centres, le seul critère d'exclusion est qu'une femme soit victime de violence et qu'elle ait des besoins de protection.

Après une formation offerte par les deux chercheuses à 41 intervenantes de 25 centres, le programme a été expérimenté à quelques reprises en 2011 et 2012. Les intervenantes ont estimé qu'il répondait aux besoins des femmes et que les femmes inscrites l'appréciaient. Il s'avérait toutefois important de mieux connaître ses effets, d'autant que les recherches sur les programmes pour les femmes exerçant de la violence sont limitées.

### ***L'évaluation des programmes pour les femmes qui exercent de la violence***

Peu de programmes pour les femmes ayant des comportements violents ont fait l'objet d'évaluations (Bourgouin, 2004; Bray, 2006; Carney & Buttell, 2004, 2006; Cummings, Hoffman, & Leschied, 2004; National Council on Crime and Delinquency (NCCD), 2001; Tutty, Babins-Wagner, & Rothery, 2006; Walker, 2013). À l'exception de Walker (2013), ces recherches évaluatives se sont déroulées dans une perspective positiviste (McDermott, 2009). Bien que cette perspective soit recommandée pour mesurer l'efficacité des programmes d'intervention (Gant, 2006; Grinnell, Gabor, & Unrau, 2010), elle peut être plus éloignée des réalités de la pratique (Willis, 2007). En effet, les recherches réalisées dans cette perspective ont pour visée de mesurer, sur la base d'instruments quantitatifs administrés aux participantes à différents moments du programme, si le programme produit des changements et si ces changements sont attribuables au programme ou non à des variables externes ou à des biais dans la sélection des participantes au programme. Pour s'en assurer, ces recherches s'appuient sur un grand nombre de participantes et sur l'usage de groupes témoins, par exemple des femmes ayant des comportements violents, mais qui ne participeraient pas à un programme. Or ces exigences méthodologiques ne sont pas toujours faisables dans les milieux de pratique

(Tutty et al., 2006) et, parmi les recherches évaluatives recensées, une seule s'est appuyée sur un groupe témoin (NCCD, 2001).

En outre, ces recherches s'avèrent limitées pour comprendre la perception de l'expérience par les femmes et la signification accordée à celle-ci, ainsi que le contexte social et culturel dans lequel les femmes évoluent (Abu-Samah, 2009; McDermott, 2009; Willis, 2007). Les instruments de mesure utilisés dans les recherches positivistes fournissent aussi peu d'information sur les processus impliqués dans l'intervention et sur le contexte de l'intervention (McDermott, 2009). Ainsi, plusieurs suggèrent un paradigme interprétatif afin de prendre en compte la perception des actrices, les processus et les contextes dans les recherches évaluatives, notamment par des recherches impliquant les intervenants et les participants au groupe (Abu-Samah, 2009; Fetterman, 1996; McDermott, 2009).

Ces constats, cohérents avec la démarche suivie pour le développement du programme d'intervention, ont amené l'équipe de recherche à faire deux choix, autant pour l'élaboration du devis d'évaluation que pour la recherche évaluative comme telle, soit celui d'une recherche inscrite dans le paradigme interprétatif et la réalisation d'une RAP.

### ***La recherche-action participative***

La RAP repose sur une approche inclusive où la collaboration des diverses actrices est essentielle (Chen, Weiss, Nicholson, & Girls Inc, 2010). En prenant la parole dans le processus de recherche, les participantes s'impliquent activement dans l'amélioration des programmes leur étant destinés et peuvent développer des habiletés sociales (Abu-Samah, 2009; Chen et al., 2010). La RAP permet aussi de mieux s'adapter aux réalités des participantes. Bien qu'ils se basent sur des principes similaires, trois grands types de RAP semblaient intéressants pour le projet et un choix s'imposait pour l'élaboration du devis d'évaluation.

Dans les RAP axées sur l'utilisation, l'accent est mis sur l'application anticipée des résultats, la logique étant qu'une personne sera davantage portée à utiliser les résultats d'une évaluation si elle y a participé. Il s'agit donc d'un processus qui favorise la prise de décisions selon les besoins des utilisateurs des connaissances (Patton & LaBossière, 2009). Le degré de participation de ces derniers à l'évaluation peut varier, de même que la méthodologie utilisée. C'est au chercheur que revient la responsabilité de mettre en lumière les avantages et les limites de chaque méthode envisagée, selon le principe de recueillir les données les plus pertinentes pour les utilisateurs des connaissances. Ces derniers sont impliqués plus activement à l'étape de l'interprétation des données et des recommandations.

La RAP émancipatrice a pour objectif de développer les connaissances et les compétences des personnes qui prennent part à l'évaluation. Elle vise à favoriser l'*empowerment* des personnes impliquées, mais poursuit un objectif de changement social plus large (Suarez-Balcazar & Harper, 2003). Ce type de RAP est souvent utilisé avec des groupes opprimés afin de leur donner une voix pour qu'ils puissent exercer un certain pouvoir politique et entreprendre des actions collectives (René, Duval, & Labbé, 2011). Les chercheurs sont donc davantage des consultants, des facilitateurs ou des enseignants. Leur pouvoir n'est pas décisionnel, mais plutôt d'influence, et leur voix vaut autant que celle des autres personnes impliquées dans le processus (René et al., 2011).

Enfin, comme la RAP émancipatrice, la RAP féministe rejette la notion d'autorité traditionnellement incarnée par les chercheurs et vise l'*empowerment* des participantes impliquées dans le processus de recherche (Chen et al., 2010; Langan & Morton, 2009). Sa visée de changement social apparaît toutefois plus circonscrite à l'expérience de recherche comme telle. En outre, la RAP féministe, qui lie les composantes de base de la RAP aux théories féministes critiques, se concentre sur les problématiques vécues par les femmes. Elle est en ce sens particulièrement appropriée pour des programmes s'adressant à des femmes. Huit grands principes guident la RAP féministe : 1) la recherche est un processus d'apprentissage systématique et un moyen d'améliorer la pratique sociale; 2) les femmes sont impliquées dans toutes les phases du processus d'évaluation et des représentantes de différentes catégories d'actrices doivent être invitées à participer à l'évaluation; 3) la participation authentique doit être possible pour toutes les actrices dans un processus cyclique de réflexion et d'action; 4) il y a une véritable collaboration entre celles qui sont directement ou indirectement touchées par le problème; 5) la recherche permet la cocréation d'une communauté autocritique; 6) la recherche crée un espace permettant aux femmes de développer leur autodétermination; 7) les femmes participent à la théorisation de leurs pratiques et de leurs comportements; 8) toutes participent à la déconstruction et la mise à l'épreuve d'idées et de présuppositions sur les institutions (Flicker, Maley, Ridgley, Biscope, Lombardo, & Skinner, 2008; Ozanne & Saatcioglu, 2008).

Dès lors, considérant la nature du programme, le choix d'une RAP féministe pour son évaluation semblait s'imposer, d'autant que la visée de changement social par rapport aux conditions de vie des femmes était déjà intégrée au programme d'intervention. Afin de bien ancrer l'évaluation du programme dans les réalités des femmes ayant des comportements violents et des intervenantes, une première RAP féministe, en partenariat avec Relais-femmes, a donc été réalisée afin d'élaborer le devis d'évaluation du programme.

## **Méthodes**

Le paradigme et le but de la recherche ont amené à retenir une méthodologie qualitative. Les méthodes qualitatives sont privilégiées pour avoir accès à l'expérience et aux points de vue des acteurs (Patton, 2002). Considérant leur expérience unique au sein du programme, les participantes et les intervenantes s'avéraient les interlocutrices privilégiées pour la définition des dimensions à évaluer et des façons de le faire, et ce, sans perturber la réalité de l'intervention.

### ***Procédures de recrutement et échantillon***

Un échantillon intentionnel a été constitué en faisant appel de façon volontaire à des femmes ayant complété le programme d'intervention et à des intervenants l'ayant animé (Patton, 2002). Afin de favoriser une diversité des expériences susceptibles d'avoir été vécues au sein du programme, les répondantes ont été recrutées dans quatre régions du Québec. Cette stratégie permettait notamment de tenir compte des particularités régionales pouvant influencer certains aspects du programme, par exemple les modalités de recrutement. Les procédures de recherche ont été faites dans le respect des règles éthiques en vigueur à l'Université Laval et à l'Université de Montréal.

Le recrutement des intervenantes s'est fait par l'entremise de l'organisme Relais-femmes, qui a invité l'ensemble des intervenantes ayant déjà animé le programme à participer à la recherche. Les intervenantes intéressées acceptaient que leurs coordonnées soient transmises aux chercheuses afin que ces dernières communiquent avec elles. Ainsi, seules les volontaires ont été rencontrées. Avant le début des groupes de discussion, un formulaire de consentement a été signé. Trois groupes de discussion ont été réalisés auprès de huit intervenantes de cinq centres de femmes. Toutes étaient des travailleuses au sein d'un centre de femmes. Elles avaient reçu la formation pour le programme et avaient animé celui-ci à au moins une reprise.

En ce qui concerne les femmes ayant déjà complété le programme, les intervenantes des centres de femmes les ont informées de la recherche en cours. Les femmes souhaitant recevoir plus d'informations ont signé un premier formulaire de consentement afin que leurs coordonnées soient transmises aux chercheuses. Une assistante de recherche a ensuite communiqué avec elles pour leur expliquer la recherche et prévoir les groupes de discussion avec les femmes volontaires souhaitant y participer. Trois groupes ont été réalisés, réunissant un total de dix femmes provenant de trois centres de femmes. Toutes avaient complété le programme au cours de l'année précédant la recherche.

### ***Méthode de collecte des données***

Le groupe de discussion a été choisi comme méthode de collecte de données, notamment pour avoir accès à une compréhension approfondie des expériences des intervenantes et des participantes et permettre une dynamique de groupe pouvant favoriser les positionnements des personnes (Geoffrion, 2003). Les guides des groupes de discussion ont été élaborés à partir des thèmes identifiés dans la recension des écrits sur la violence des femmes et sur les recherches évaluatives de type RAP. Les deux guides d'entrevue abordaient sept thèmes : 1) la pertinence de l'évaluation; 2) les dimensions permettant d'évaluer l'efficacité du programme; 3) les éléments qui sous-tendent le changement; 4) la méthode de cueillette de données; 5) le type de devis; 6) les personnes réalisant la collecte des données; 7) les répondantes et répondants éventuels. Un thème s'ajoutait pour les groupes auprès des intervenantes, soit les enjeux politiques pouvant être associés à l'évaluation du programme. La durée des groupes de discussion a varié de 75 à 110 minutes et elles se sont déroulées dans les locaux de l'Université Laval et de l'Université de Montréal.

### ***Analyse des données***

Tous les échanges lors des groupes de discussion ont été transcrits intégralement et les données ont été anonymisées (des pseudonymes sont utilisés ci-après). Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) par les chercheuses et une assistante de recherche. Les entretiens ont fait l'objet de lectures flottantes pour s'imprégner du matériel et les données ont d'abord été codifiées selon les thèmes des guides d'entrevue. Pour chacun des thèmes, les données ont ensuite été analysées afin de faire ressortir les dimensions à évaluer et les méthodes pour ce faire. Tout au long de l'analyse, les opinions divergentes ont été recherchées. Ces exceptions aux tendances générales ont été considérées afin de nuancer ces tendances ou de saisir certaines particularités, par exemple selon la position des répondantes.

Considérant la position des chercheuses, impliquées dans le développement du programme et dans la formation aux intervenantes, on ne peut éliminer la présence de biais et différentes mesures ont été prises pour favoriser la crédibilité des résultats (Patton, 2002). Au début de chaque groupe de discussion, le contexte de la recherche et le rôle des chercheuses ont été clairement expliqués. Cette présentation a permis de sensibiliser les répondantes à la position des chercheuses et d'en discuter ouvertement, notamment par rapport au souci d'évaluer l'efficacité du programme et éventuellement de l'améliorer. Suivant l'analyse des données, les résultats ont aussi été discutés avec trois travailleuses de Relais-femmes ayant été impliquées dans le développement du programme. Elles ont été invitées à

partager leur point de vue sur les résultats. Les biais possiblement induits par les chercheuses et la faisabilité des options méthodologiques par rapport aux réalités organisationnelles ont notamment été discutés.

L'analyse et la discussion des résultats ont ensuite amené l'équipe à faire des choix méthodologiques quant au devis d'évaluation du programme. Ces choix ont été faits en fonction de la théorie du programme et de ses différentes composantes, décrites précédemment, ainsi qu'en fonction de l'orientation interprétative retenue pour l'évaluation du programme.

### **Résultats**

Les intervenantes et les participantes au programme ont d'abord mis en évidence la pertinence de l'évaluation du programme. Elles se sont aussi prononcées sur les éléments qui devraient faire l'objet de l'évaluation ainsi que les méthodes à employer.

#### ***La pertinence de l'évaluation***

Toutes les intervenantes et les participantes au programme s'entendaient sur la nécessité d'évaluer les effets du programme, pour s'assurer qu'il répond vraiment aux besoins des femmes et pour l'améliorer au besoin. Plusieurs femmes ont d'ailleurs dit avoir apprécié le fait d'être consultées pour l'élaboration de la recherche évaluative. Pour les intervenantes, s'impliquer éventuellement dans une telle recherche constituerait une extension du travail réalisé avec les femmes dans le cadre du programme d'intervention, c'est-à-dire de donner voix aux femmes et à leurs réalités. Cela permettrait en outre de s'assurer que la recherche prend en compte les réalités de l'intervention et qu'elle se réalise en tenant compte de ces réalités.

Les intervenantes ont souligné des enjeux politiques liés à l'évaluation du programme. Certaines ont émis des réserves quant à une utilisation politique de l'évaluation et de ses résultats, soit que certains groupes dits masculinistes puissent utiliser la recherche comme argument dans le débat entourant la symétrie de la violence des hommes et des femmes : « Les femmes sont aussi violentes que les hommes et si vous leur offrez ce programme-là, [ils vont dire] “vous vous en rendez bien compte aussi les féministes!” Comment ne pas tomber là-dedans? » (Émilie, intervenante). Pour d'autres, son évaluation s'avèrerait plutôt nécessaire sur le plan social et politique :

Je pense que ça va nous donner des arguments, parce que ce n'est pas tout le temps facile, auprès d'autres organismes, de comprendre qu'on fait un groupe pour femmes avec comportements violents. En ayant des objectifs ou des résultats, ça peut peut-être aider par la suite (Nancy, intervenante).

En ce sens, l'évaluation du programme pourrait servir de levier à la reconnaissance même du problème de la violence des femmes et à l'importance d'aider ces femmes, ce qui ne fait pas consensus dans les différents milieux de pratique. Cet argument rejoint d'ailleurs le point de vue d'une participante au programme pour qui l'évaluation permettrait de parler d'un problème qui n'est pas pris au sérieux : « La violence au féminin, c'est banalisé aussi » (Murielle, participante).

***Les objets de l'évaluation : résultats du programme***

Sur le plan des résultats du programme, en lien avec le but général du programme, toutes les intervenantes et les participantes ont identifié la violence comme premier objet d'évaluation. L'évaluation devrait être centrée sur la diminution des comportements violents et de leur fréquence, sur l'utilisation de comportements alternatifs à la violence, de même que sur les connaissances sur la violence : « Ça fait que pas juste nécessairement la diminution des comportements violents, mais aussi la fréquence, le niveau de violence, la durée » (Julie, intervenante). Autant les intervenantes que les participantes ont souligné que la réflexivité que les femmes peuvent développer par rapport à la violence, soit la reconnaissance de la violence, la prise de conscience des conséquences et la responsabilisation, est aussi à évaluer.

D'autres dimensions liées moins directement à la violence, telles que le rapport aux émotions (l'estime de soi, le contrôle de soi) et l'autonomie, ont aussi été mentionnées pour témoigner de l'efficacité du programme. Bien que quelques intervenantes en aient fait mention, ce sont surtout les participantes au programme qui ont souligné que l'amélioration des relations avec leurs proches devrait être évaluée. Enfin, considérant la nature même du programme, plusieurs intervenantes, et dans une moindre mesure certaines participantes au programme, jugeaient également que les prises de conscience sur le plan de la socialisation et des conditions de vie devraient faire l'objet de l'évaluation : « Souvent, il y a des prises de conscience qui sont faites. Il y a une compréhension... ce n'est pas seulement un programme qui va travailler sur les comportements, donc tous les aspects [devraient être évalués] » (Émilie, intervenante).

***Les objets de l'évaluation : éléments sous-tendant le changement***

Sur le plan des processus pouvant faciliter le changement, toutes les intervenantes et les participantes au programme estiment que la structure et le contenu du programme, soit les thèmes et les activités, devraient être évalués : « La structure du programme, les thèmes. Si les thèmes n'ont pas rapport, les femmes ne s'identifieront pas assez, n'auront pas d'outils » (Jeanne, intervenante). De façon plus globale, les intervenantes ont aussi souligné la

nécessité d'évaluer les assises théoriques du programme, soit d'abord son orientation féministe : « Ça a été bâti avec une philosophie féministe. C'est pour ça qu'il serait important de l'évaluer » (Nancy, intervenante). Le modèle d'aide mutuelle et le fait que le programme soit offert en groupe sont aussi des éléments jugés importants par les intervenantes :

Je ne suis pas sûre que je réussirais à transmettre ce contenu-là en individuel. Moi je pense qu'un élément, c'est le groupe, le fait qu'elles sont ensemble, qu'elles apprennent ensemble, qu'elles démêlent les affaires, qu'elles comprennent ensemble (Julie, intervenante).

L'évaluation des dynamiques de groupe qui peuvent se créer entre les femmes a aussi été soulignée par des participantes.

La composition, la taille du groupe et la durée du programme ont aussi été nommées :

Nous, on n'a pas eu de difficultés au contraire, peut-être plus d'entraide ou d'aide avec [des femmes] de différents âges ou origines. Pour la première fois, j'ai des femmes de communautés culturelles et là, ça amène une autre dynamique aussi. Alors c'est très intéressant. Je pense que oui, ça doit être évalué (Émilie, intervenante).

Comme le suggère le dernier extrait, il est pertinent d'évaluer les éléments sous-tendant le changement, car ceux-ci peuvent aussi constituer des freins à la démarche de changement et éventuellement influencer les résultats.

Les intervenantes et les participantes se sont aussi prononcées sur la nécessité d'évaluer le rôle des intervenantes, leur style d'animation et les relations avec les participantes :

Chaque semaine, il n'y a pas tant de contenu que ça. Oui, c'est là, tu pars avec ça, mais ce sont elles qui l'apportent, le contenu. Mais si l'animatrice n'est pas capable de faire des liens, d'aller rechercher des éléments, c'est sûr qu'on ne passera pas trois heures là-dessus, je ne pense pas. Ça fait que oui, je pense que ça peut être un élément important (Brigitte, intervenante).

Les intervenantes soulignent aussi l'importance de tenir compte de la formation reçue, de la façon dont elles appliqueront ou non le programme tel que conçu, de même que la relation de coanimation dans les cas où deux travailleuses animent le groupe. Certaines intervenantes ont souligné que les conditions organisationnelles et le partenariat avec les autres organismes devraient être considérés, mais ces éléments apparaissaient moins déterminants.

***Les méthodes : collecte des données et type de devis***

Certains constats généraux ont également été exprimés en lien avec les méthodes de collecte de données. En effet, toutes les intervenantes et les participantes s'entendaient sur la nécessité de faire des entrevues individuelles auprès des femmes qui participent au programme et des intervenantes qui l'animent : « C'est sûr qu'une rencontre, je trouve que c'est l'idéal, dans le sens que c'est vif sur le sujet, c'est là » (Ingrid, participante). L'entrevue est perçue comme une méthode plus intimiste, permettant la description des situations vécues, l'approfondissement des points de vue et les nuances. Toutes les femmes ayant expérimenté le programme et la majorité des intervenantes rencontrées ont néanmoins proposé d'utiliser également un questionnaire pour mesurer les comportements violents. Pour les intervenantes, le questionnaire est perçu comme un outil pouvant être intégré à l'intervention, notamment s'il est utilisé à divers moments dans le programme. Pour les participantes, les résultats du questionnaire peuvent aussi devenir source de motivation :

À ce moment-là, tu as une bonne idée, à la fin, quand on revient sur le questionnaire de départ pour comparer, soi-même, on est capable de faire une belle comparaison. Mon but était tel quand je suis arrivée, ma motivation était celle-là, est-ce que je suis satisfaite du niveau, de l'atteinte de mon objectif, qu'est-ce qui me manque? (Louise, participante).

Comme le suggère ce dernier extrait, la majorité des intervenantes et des participantes considéraient que l'évaluation (entrevues et questionnaires) devait se faire au début du programme, à la fin et six mois ou un an après la fin du programme. Cette évaluation échelonnée sur plusieurs mois permettrait d'évaluer les effets du programme à long terme.

***Les méthodes : personnes réalisant la collecte des données et répondantes et répondants***

En ce qui concerne les personnes les mieux placées pour réaliser la collecte des données et les personnes qui devraient y participer, différents points de vue ont été exprimés. Selon certaines intervenantes, les animatrices seraient les mieux placées pour réaliser les entrevues et la passation des questionnaires en raison du lien de confiance développé avec les femmes. Quelques participantes étaient aussi de cet avis. Par contre, d'autres intervenantes et participantes ont émis des réserves importantes, par rapport aux limites possibles si les intervenantes réalisaient les entrevues : « Mais il peut arriver qu'une personne ou une autre dans un autre groupe ait vécu de la frustration par rapport aux intervenantes. À ce moment-là, c'est difficile d'en parler » (Louise, participante). Une participante soulève également les risques par rapport à la confidentialité :

Au niveau, de la confidentialité et du contact régulier, au centre des femmes. Moi, j'y vais quasiment à tous les midis, je fais mon bénévolat. Je pense que c'est mieux avec des gens de l'extérieur qui ne nous côtoient pas à tous les jours (Solange, participante).

En ce qui concerne les personnes qui devraient participer à la collecte des données, outre les intervenantes et les participantes, l'idée de rencontrer les personnes ayant recommandé les femmes au programme, le conjoint ou la conjointe, les enfants et les proches pour l'évaluation du programme ne faisait pas consensus. Ce sont surtout des participantes qui tendaient à inclure les proches dans l'évaluation des résultats du programme en raison de leur position particulière : « Les gens qui nous entourent, je pense que c'est les mieux placés pour voir l'évolution qu'on fait » (Solange, participante). Par contre, la plupart des intervenantes s'entendaient généralement pour ne pas inclure les proches en raison des conflits éthiques possibles. Plusieurs participantes étaient également de cet avis : « Moi, je ne mettrais pas les enfants là-dedans! » (Caroline, participante).

### **Discussion**

Les résultats de la recherche ont fourni à l'équipe plusieurs pistes quant aux dimensions à évaluer et aux méthodes pour ce faire. Les points de vue n'étaient pas toujours convergents et c'est sur la base de la théorie du programme et de l'orientation interprétative retenue pour son évaluation que les choix ont été faits. Il en résulte un devis d'évaluation qui tient compte de la perspective des actrices et qui comporte certains défis.

Les groupes de discussion auprès des intervenantes et des participantes au programme ont d'abord permis de consolider le choix pour une stratégie d'évaluation de type participatif féministe. D'emblée, ce choix était cohérent avec la démarche de développement du programme d'intervention et la visée de changement social du programme. Les points de vue des intervenantes et des participantes rencontrées rejoignaient plusieurs des avantages associés aux RAP féministes. En effet, ce type de recherche est un moyen d'améliorer la pratique sociale et il favorise l'*empowerment* des femmes, dans la mesure où elles ont une occasion de participer à la théorisation de leurs pratiques et de leurs comportements, ainsi que de faire entendre leur voix (Flicker et al., 2008; Ozanne & Saatcioglu, 2008). L'appréciation des femmes rencontrées d'avoir participé à la présente recherche, d'avoir fait différentes suggestions quant au devis d'évaluation et d'avoir émis des préoccupations quant à la réalisation de la recherche constitue un exemple concret du potentiel des RAP féministes pour les actrices. Il ne faut pas sous-estimer ce potentiel, qui dépasse les

avantages associés à une RAP axée sur l'utilisation, particulièrement pour les participantes au programme situées ici comme des expertes.

Afin d'actualiser davantage les bénéfices de la RAP dans la recherche évaluative, les chercheuses et les travailleuses de Relais-femmes ont choisi de constituer un comité de recherche composé de représentantes de chaque partie impliquée dans le processus d'évaluation (Flicker et al., 2008; Ozanne & Saatcioglu, 2008). Ainsi, le comité réunit 11 personnes qui représentent les milieux universitaires (chercheuses et étudiantes), les milieux d'intervention (Relais-femmes, L'R des centres de femmes et intervenantes), et les femmes exerçant de la violence (participantes au programme). Ce comité a été impliqué dans la suite de l'élaboration du devis, et sera actif à toutes les étapes du processus de la recherche, soit de la collecte et de l'analyse des données jusqu'à la production et à la diffusion des connaissances. Ce choix s'inscrivait aussi en cohérence avec le paradigme interprétatif retenu pour l'évaluation du programme. Les actrices ont des expertises complémentaires qui permettront d'ancrer le projet dans des connaissances théoriques, dans des savoirs d'expérience développés par les intervenantes et dans l'expérience des femmes exerçant de la violence. Dans une perspective d'évaluation, ces savoirs sont d'autant plus pertinents qu'ils permettent d'avoir accès à la complexité des processus impliqués dans l'intervention, d'avoir une compréhension approfondie de ce qui s'y produit, des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les contrer (McDermott, 2009).

Par ailleurs, les principes de la RAP féministe ont amené l'équipe à ajouter un objectif de recherche à celui de l'évaluation du programme, soit celui de documenter son propre processus de recherche. Par la constitution du comité de recherche, l'équipe visait aussi à déconstruire les relations de pouvoir entre les actrices des différents milieux, en plus de favoriser le développement des capacités des femmes. Considérant ces intentions, il s'avère donc primordial de s'assurer que le processus de recherche ne reproduise pas des relations de pouvoir. Il s'agit là d'un des défis des RAP qui exigent des chercheuses qu'elles partagent leurs responsabilités et leur pouvoir avec les actrices impliquées dans la recherche (McIntyre, 2002). Ce choix était d'autant plus cohérent avec les fondements théoriques du programme. Dans le processus de recherche, le féminisme intersectionnel attire l'attention sur les différentes identités des membres du comité de recherche et des relations de pouvoir et de subordination qui peuvent se créer entre elles sur la base d'autres axes de différenciation sociale.

Pour ce faire, l'équipe s'est adjoint une cochercheuse qui n'a pas participé au développement du programme initial. Elle agira comme

observatrice participante lors des réunions du comité de suivi et elle s'attardera au respect des fondements de la RAP féministe dans le travail du comité. À la fin de la recherche, elle réalisera des entrevues auprès des membres du comité de recherche afin de saisir leur expérience sous l'angle des principes de la RAP féministe. En plus de contribuer aux connaissances sur la RAP féministe, l'objectif de documenter le processus de recherche favorisera la crédibilité des résultats de l'évaluation. La position des chercheuses dans le développement du programme et dans la présente recherche a en effet incité à instaurer des mesures pour maximiser la crédibilité, la réflexivité et la transparence de la recherche évaluative envisagée (Turcotte, F.- Dufour, & Saint-Jacques, 2010).

Ainsi, la réalisation d'une RAP pour élaborer le devis d'évaluation du programme a d'abord permis de mieux ancrer les principes de la RAP en vue de la recherche évaluative. Les points de vue des intervenantes et des participantes se sont aussi avérés utiles dans l'élaboration du devis et les décisions méthodologiques. Pour l'ensemble des femmes rencontrées, il semblait primordial que l'évaluation mesure les effets du programme, tout en prenant en compte les processus d'intervention de même que l'expérience des intervenantes et des participantes dans le programme. Pour ce qui est des effets du programme, en cohérence avec la théorie du programme et ses composantes, une première décision a d'abord été de faire de la violence le principal objet d'évaluation. Ainsi, les suggestions des répondantes d'évaluer d'autres variables (l'estime de soi, par exemple) n'ont pas été retenues. Par contre, considérant la théorie du programme, ses objectifs et les avis de certaines intervenantes, l'équipe a décidé d'explorer aussi les effets du programme sur le plan de la socialisation et des conditions de vie.

Une deuxième décision a ensuite été de retenir une méthodologie principalement qualitative, tout en ajoutant l'utilisation d'un questionnaire sur la violence comme l'avaient suggéré les intervenantes et les participantes. Le paradigme interprétatif retenu initialement par l'équipe n'amenait pas d'emblée l'utilisation d'un questionnaire, mais l'équipe a retenu cet outil en raison des bénéfices soulevés par les intervenantes (possibilité de l'utiliser dans l'intervention) et les participantes (source de motivation). Ainsi, ce choix ne s'appuie pas tant sur des arguments méthodologiques sur le plan de la recherche évaluative que sur l'inscription de cette recherche dans les réalités des actrices y prenant part.

Ainsi, avant le début du programme, les participantes au programme seront invitées à prendre part à une entrevue en lien avec leurs expériences de violence (comportements et connaissances), et des questions seront posées sur leur socialisation et leurs conditions de vie. À la fin, elles seront à nouveau

rencontrées sur ces thèmes et pourront aussi partager leur expérience du programme et les aspects jugés facilitants ou non leur démarche. Ces choix permettent donc d'évaluer les effets et les conséquences de l'intervention, du point de vue des femmes, quant à leurs comportements violents et à leurs connaissances (McDermott, 2009), ainsi que de connaître leur expérience du programme (Walker, 2013). Par ailleurs, avant le début du programme, à la fin du programme et six mois après, les participantes seront invitées à répondre à un questionnaire en lien avec la violence qu'elles exercent (adapté de Caldwell et al., 2009, et de Johnson, Ollus, & Nevala, 2008). Considérant les préoccupations émises par certaines intervenantes et participantes, les proches ne seront pas rencontrés dans le cadre de l'évaluation et ce sont des assistantes de recherche qui réaliseront la collecte des données. À la fin du programme, des entretiens semi-dirigés seront également réalisés auprès d'intervenantes principalement pour connaître leurs points de vue sur les aspects qui facilitent ou non la démarche.

Bien que cette stratégie d'évaluation présente plusieurs avantages, elle comporte néanmoins certains défis. Des contraintes d'organisation, de temps et d'argent sont certainement à prévoir, en raison des aspects participatif et démocratique qu'implique le processus circulaire et complexe d'une RAP (Patton & LaBossière, 2009). Le nombre élevé d'actrices au sein du comité de recherche peut aussi complexifier la logistique de la recherche ou contraindre sa réalisation par une certaine lourdeur (Langan & Morton, 2009). Faire des rencontres sur une base régulière avec le comité, faciliter la participation des actrices, promouvoir leur engagement et prendre des décisions de manière partagée ne sauraient non plus se faire sans une période de temps étendue.

Comme il a déjà été mentionné, les chercheuses devront être vigilantes au partage du pouvoir qui leur est traditionnellement attribué (McIntyre, 2002; René et al., 2011). Un enjeu est aussi d'assurer un équilibre entre une trop grande proximité avec les parties, ce qui peut compromettre la validité des résultats, versus une trop grande distance, ce qui peut entraver l'utilisation optimale des résultats (Patton & LaBossière, 2009). Pour éviter que cela se produise, les chercheuses doivent être transparentes et ne pas avoir d'intentions cachées. À l'inverse, les résultats ne doivent pas être modifiés pour correspondre aux désirs des utilisatrices des résultats. Ainsi, il est prévu que les préoccupations et intérêts de chacune des parties soient discutés, en cohérence avec les principes de la RAP féministe. L'évaluation du processus de la recherche permettra de rendre compte de la façon dont ces différents défis ont été gérés tout au long de la recherche.

## **Limites**

La stratégie évaluative développée dans le cadre de la présente recherche a l'avantage d'avoir intégré les points de vue d'intervenantes et de femmes ayant participé au programme. Cependant, le nombre de personnes rencontrées constitue une limite à considérer, d'autant que l'échantillon a été formé par le recrutement de volontaires. On peut donc penser que les femmes rencontrées avaient des points de vue favorables au programme et à son évaluation. Dans le même sens, on ne peut occulter un effet de désirabilité sociale envers les deux chercheuses et Relais-femmes, conceptrices du programme d'intervention. C'est d'ailleurs pour cette raison que la position des chercheuses a été clairement exposée au début des groupes de discussion. La réflexion critique entourant la position des chercheuses a d'ailleurs été prise en compte dans le développement de la recherche évaluative. En dépit de ces limites à considérer pour la transférabilité des résultats, la présente recherche démontre l'intérêt d'impliquer les milieux de pratique, autant les intervenantes que les participantes, dans les recherches qui les concernent, particulièrement pour ancrer ces recherches dans leurs réalités.

## **Conclusion**

Bien que la violence exercée par les femmes suscite de plus en plus d'attention, ce problème reste encore un sujet peu exploré, autant dans les pratiques que dans les recherches. Il existe présentement peu de programmes adaptés aux réalités de ces femmes et les recherches sur ces programmes sont encore moins nombreuses. C'est dans cette perspective que le programme *Violente, moi? Explorer, décider, agir autrement – Mieux intervenir auprès des femmes qui exercent de la violence* (Relais-femmes et al., 2015) a été élaboré et que son évaluation a été envisagée. Cet article présentait la démarche ayant mené à l'élaboration du devis d'évaluation. Depuis, l'équipe a obtenu une subvention du CRSH (2013-2016) pour réaliser la recherche sur l'évaluation du programme.

Conformément à la démarche d'élaboration du devis d'évaluation présentée dans cet article, et considérant les fondements mêmes du programme, l'évaluation du programme se réalisera dans une perspective de recherche-action participative de type féministe. En effet, la démarche d'élaboration du devis d'évaluation a mis en évidence certains avantages d'une RAP féministe pour les intervenantes et les participantes. En outre, la démarche a mené à l'ajout d'un objectif pour documenter le processus de la recherche évaluative. Il est donc souhaité qu'en plus de contribuer au développement des connaissances sur les programmes d'intervention pour les femmes qui exercent de la violence,

la recherche évaluative ajoute aux connaissances sur la recherche-action participative et à sa crédibilité.

## Notes

<sup>1</sup> L'élaboration du programme d'intervention a été financée par Condition féminine Canada (2009-2012), alors que l'élaboration du devis pour son évaluation a été possible grâce à une subvention du CRSH (2011-2012).

<sup>2</sup> L'R des centres de femmes est un regroupement qui rassemble 92 centres de femmes dans les différentes régions du Québec.

## Références

- Abu-Samah, M. J. (2009). Empowering research process : using groups in research to empower the people. Dans O. Manor (Éd.), *Groupwork research* (pp. 97-128). London : Whiting & Birch.
- Babock, J. C., Miller, S. A., & Siard, C. (2003). Toward a typology of abusive women : differences between partner-only and generally violent women in the use of violence. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 153-161.
- Bair-Merritt, M. H., Crowne, S. S., Thompson, D. A., Sibinga, E., Trent, M., & Campbell, J. (2010). Why do women use intimate partner violence? A systematic review of women's motivations. *Trauma, Violence & Abuse*, 11(4), 178-189.
- Bilge, S. (2009). Les théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 1(225), 70-88.
- Bourgouin, M.- E. (2004). Fonctionnement et efficacité du programme Temps d'Arrêt : le point de vue des participantes. *Masters Abstracts International*, 43(4), 1147.
- Bray, C. E. (2006). Examining the impact cognitive-behavioral curricula on the lives of juvenile female offenders : a two-site case study. *Dissertation Abstracts International : Section A, Humanities and Social Sciences*, 67(9), 3354.
- Byczek, S. (2012). Women's use of violence : an ecological systems model. *Dissertation Abstracts International : Section B. Sciences and Engineering*, 74(5). Repéré à <http://scholars.indstate.edu/bitstream/10484/4744/1/Byczek,Sara.pdf>

- Caldwell, J. E., Swan, S. C., Allen, C. T., Sullivan, T. P., & Snow, D. L. (2009). Why I hit him : women's reasons for intimate partner violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 18*(7), 672-697.
- Carney, M., & Buttel, F. (2004). A multidimensional evaluation of a treatment program for female batterers : a pilot study. *Research on Social Work Practice, 14*, 249-258.
- Carney, M., & Buttel, F. (2006). An evaluation of court-mandated batterer intervention program : investigating differential program effects for African American and white women. *Research on Social Work Practice, 16*, 571-581.
- Chen, P. Y., Weiss, F. L., Nicholson, N. J., & Girls Inc. (2010). Girls Study Girls Inc. : engaging girls in evaluation through participatory action research. *American Journal of Community Psychology, 46*, 228-237.
- Cummings, A., Hoffman, S., & Leschied, A. W. (2004). A psychoeducational group for aggressive adolescent girls. *Journal for Specialists in Group Work, 29*, 285-299.
- Damant, Roy, Chbat, Bédard, Lebossé, & Ouellet (2014). A mutual aid group program for women who use violence. *Social Work with Groups, 37*(3), 198-212.
- Damant, D., & Guay, F. (2005). La question de la symétrie dans les enquêtes sur la violence dans le couple et les relations amoureuses [Symmetry in domestic violence investigations]. *Revue canadienne de sociologie/Canadian Review of Sociology, 42*, 125-144.
- Dowd, L. (2001). Female perpetrators of partner aggression : relevant issues and treatment. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 5*(2), 73-104.
- Dowd, L., & Leisring, P. A. (2008). A framework for treating partner aggressive women. *Violence and Victims, 23*, 249-263.
- Dutton, D. G. (2010). The gender paradigm and the architecture of antisience. *Partner Abuse, 1*(1), 5-25.
- Enander, V. (2011). Violent women? The challenge of women's violence in intimate partner heterosexual relationships to feminist analyses of partner violence. *NORA : Nordic Journal of Feminist and Gender Research, 19*, 105-123.

- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment evaluation : an introduction to theory and practice. Dans D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian, & A. H. Wandersman (Éds), *Empowerment evaluation : knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 3-48). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Flicker, S., Maley, O., Ridgley, A., Biscope, S., Lombardo, C., & Skinner, H. A. (2008). Using technology and participatory action research to engage youth in health promotion. *Action Research*, 6, 285-303.
- Gant, L. M. (2006). Evaluation of group work. Dans C. D. Garvin, L. M. Gutiérrez, & M. J. Galinsky (Éds), *Handbook of social work with groups* (pp. 461-475). New York, NY : The Guilford Press.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., pp. 333-356). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gondolf, E. W. (2012). Physical tactics of female partners against male batterer program participants. *Violence Against Women*, 18, 1027-1044.
- Grinnel, R. M., Gabor, P. A., & Unrau, Y. A. (2010). *Program evaluation for social workers : foundations of evidence-based programs* (5<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Oxford University Press.
- Hamel, J. (2010). Do we want to be politically correct, or do we want to reduce partner violence in our communities? *Partner Abuse*, 1, 82-91.
- Johnson, H., Ollus, N., & Nevala, S. (2008). *Violence against women : an international perspective*. New York, NY : Springer.
- Johnson, M. J. (2011). Les types de violence familiale. Dans M. Rinfret-Raynor, E. Lesieux, M.-M. Cousineau, S. Gauthier, & E. Harper (Éds), *Violence envers les femmes. Réalités complexes et nouveaux enjeux dans un monde en transformation* (pp. 15-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langan, D., & Morton, M. (2009). Reflecting on community/academic « collaboration » : the challenge of « doing » feminist participatory action research. *Action Research*, 7, 165-184.
- Langhinrichsen-Rohling, J. (2010). Controversies involving gender and intimate partner violence in the United States. *Sex Roles*, 62(3-4), 179-193.

- Leisring, P. A., Dowd, L., & Rosenbaum, A. (2003). Treatment of partner aggressive women. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 7, 257-277.
- McDermott, F. (2009). Researching groupwork: outsider and insider perspectives. Dans O. Manor (Éd.), *Groupwork research* (pp. 37-52). London : Whiting & Birch.
- McIntyre, A. (2002). Women researching their lives : exploring violence and identity in Belfast, the North of Ireland. *Qualitative Research*, 2, 387-409.
- Ministère de la Sécurité publique. (2013). *Criminalité dans un contexte au Québec : faits saillants 2012*. Québec : Direction de la prévention et de l'organisation policière.
- National Council on Crime and Delinquency. (NCCD). (2001). *Evaluation of the RYSE program : a report prepared for Alameda county probation departement*. Oakland, CA : National Council on Crime and Delinquency.
- Ozanne, J. L., & Saatcioglu, B. (2008). Participatory action research. *Journal of Consumer Research*, 35, 423-439.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Patton, M. Q., & LaBossière, F. (2009). L'évaluation axée sur l'utilisation. Dans C. Dagenais, & V. Ridde (Éds), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (pp. 143-158). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Relais-femmes, Damant, D., & Roy, V. (2015). *Violente, moi? Explorer, décider, agir autrement. Un programme adapté pour mieux intervenir auprès des femmes qui exercent de la violence*. Montréal : Relais-femmes.
- René, J.- F., Duval, M., & Labbé, F. (2011). La recherche participative avec un partenaire communautaire : L'exemple des Auberges du cœur pour jeunes en difficulté. Dans M. Goyette, A. Pontbriand, & C. Bellot (Éds), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté* (pp. 163-186). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Sinha, M. (2013). *Family violence in Canada : a statistical profile, 2011*. Ottawa : Canadian Centre for Justice Statistics, Statistics Canada.
- Statistique Canada. (2011). *Femmes au Canada. Rapport statistique fondé sur le sexe* (6<sup>e</sup> éd.). Ottawa : Statistique Canada et Condition féminine Canada.

- Steinberg, D. M. (2008). *Le travail de groupe. Un modèle axé sur l'aide mutuelle. Pour aider les personnes à mieux s'entraider* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Suarez-Balcazar, Y., & Harper, G. W. (Éds). (2003). *Empowerment and participatory evaluation of community intervention : multiple benefits*. New York, NY : Haworth Press.
- Turcotte, D., F.-Dufour, I., & Saint-Jacques, M.-C. (2010). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain (Éd.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp. 195-219). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Tutty, L. M., Babins-Wagner, R., & Rothery, M. A. (2006). Group treatment for aggressive women : an initial evaluation. *Journal of Family Violence*, 21, 341-349.
- Walker, T. (2013). Voices from the group : violent women's experiences of intervention. *Journal of Family Violence*, 8, 419-426.
- White, K. R., & Dutton, D. G. (2013). Female perpetration of intimate partner violence : perceptions and reality. Dans B. L. Russell (Éd.), *Perceptions of female offenders. How stereotypes and social norms affect criminal justice responses* (pp. 101-116). New York, NY : Springer.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research : interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.

*Valérie Roy* détient un doctorat en service social et est professeure agrégée à l'École de service social à l'Université Laval. Ses champs d'intérêt et d'enseignement sont l'intervention de groupe et la violence conjugale.

*Dominique Damant*, Ph. D., est professeure titulaire à l'École de service social de l'Université de Montréal. Elle travaille sur la violence faite aux femmes, analysée avec le féminisme intersectionnel.

*Marianne Chbat*, a obtenu une maîtrise en sociologie et est étudiante au doctorat en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. Ses champs d'intérêt et de recherche sont liés aux questions de genre, de sexualité, d'ethnicité et de violence, dans une perspective intersectionnelle.

*Holly Johnson, Ph. D., est professeure au Département de criminologie de l'Université d'Ottawa. Ses champs d'intérêt en recherche sont les réponses légales et sociétales à la violence faite aux femmes et les méthodologies de recherche et d'évaluation.*

*Lise Gervais est coordonnatrice générale de Relais-femmes, une organisation féministe de formation, de recherche et de concertation qui œuvre à la transformation des rapports sociaux dans une perspective de développement et de diffusion de nouveaux savoirs et de renouvellement des pratiques.*