

# RECHERCHES QUALITATIVES

revue.recherche-qualitative.qc.ca

*Hors-série*  
«**Les Actes**»

## Apprendre la recherche qualitative

Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ)  
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)  
30 octobre 2015

Sous la direction de  
**Joëlle Morrissette, Marie-Hélène Forget et Louise Giroux**

## *Table des matières*

---

### **Introduction**

#### *L'apprentissage de l'analyse qualitative : trajectoires de jeunes chercheur(e)s*

Joëlle Morrissette, Marie-Hélène Forget, Louise Giroux. . . . . 1

#### *Analyse discursive des enjeux de pouvoir produisant le politicien célèbre au Québec : défis et stratégies dans l'utilisation d'une approche méthodologique*

Myriam Durocher. . . . . 7

#### *Analyse qualitative des politiques publiques : entre illumination et désenchantement*

Marianne St-Onge . . . . . 23

#### *Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse*

Olivia Monfette, Annie Malo . . . . . 36

#### *Initiation collective à l'analyse qualitative à l'aide d'une recherche-formation*

Lucie Gélinau, Marie-Claude Morency Carrier. . . . . 52

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série – numéro 19.  
APPRENDRE LA RECHERCHE QUALITATIVE  
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

Canada

## **Introduction**

### **L'apprentissage de l'analyse qualitative : trajectoires de jeunes chercheur(e)s**

**Joëlle Morrissette, Ph. D.**

---

Université de Montréal

**Marie-Hélène Forget, Ph. D.**

---

Université du Québec à Montréal

**Louise Giroux, Ph. D.**

---

Université du Québec à Trois-Rivières

Le colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), qui a eu lieu le 30 octobre 2015, a contribué à nourrir une réflexion autour de la formation à l'analyse qualitative, à partir de l'expérience d'apprentissage de jeunes chercheur(e)s et de celle d'accompagnement de professeures qui ont partagé les façons par lesquelles elles s'impliquent dans la formation d'étudiant(e)s aux cycles supérieurs.

La plupart des universités proposent des cours d'analyse qualitative, des séminaires et conférences à orientation méthodologique ou des ateliers, notamment sur l'emploi de certains logiciels pouvant faciliter le codage du matériel recueilli sur les terrains d'investigation. Les étudiant(e)s des cycles supérieurs peuvent aussi compléter ce cursus formel en se nourrissant de lectures; à ce chapitre, plusieurs ouvrages sont disponibles, certains portant sur des traditions de recherche, d'autres, plus généraux, déclinant quelques grands principes partagés par une large part de la communauté scientifique<sup>1</sup>.

Si les étudiant(e)s des cycles supérieurs anticipent, pour le dépôt de leur projet, une stratégie analytique qui semble avoir un potentiel au regard de leur objectif de recherche, au-delà de ce qui est mis formellement à leur disposition, c'est surtout « en faisant » qu'ils apprennent, dirait-on en s'inspirant de l'œuvre

de Dewey : ils testent des façons de faire et apprécient leur fécondité par rapport à leur projet analytique. La trajectoire qu'ils empruntent peut sembler parfois chaotique : des obstacles se posent inévitablement dans la démarche même de l'analyse, qui procède d'allers-retours, de changements d'orientation, d'abandons de pistes, etc. Toutefois, ils dénichent aussi chemin faisant des ressources variées qui leur permettent d'avancer, de résoudre les problèmes qui se posent à eux : des rencontres informelles donnant lieu à des discussions éclairantes, des concepts non anticipés qui permettent de dénouer une impasse, des flottements et des questionnements qui conduisent à penser « autrement » pour surmonter un obstacle, etc. Ainsi, l'analyse qualitative ne relève pas d'une démarche balisée par des normes qu'il suffirait d'appliquer; elle se construit par tâtonnements successifs et par abandons de pistes, par réactions aux culs-de-sac et aux contingences concrètes de la recherche.

C'est dans cette perspective que nous avons retenu les récits d'apprentissage de l'analyse qualitative de jeunes chercheurs qui ont décrit des moments de la démarche qu'ils ont empruntée, leurs essais et erreurs, leurs trouvailles, afin de mettre en lumière les apprentissages réalisés et d'en tirer des leçons. Ces récits ouvrent une boîte noire, celle qui est rarement exposée dans les formats de publication souvent contraignants. De fait, ils donnent à voir comment, lors de l'analyse, ils se sont construits une représentation du processus en cohérence avec leur posture et ont réussi à négocier les obstacles rencontrés, qu'ils soient de nature éthique, pragmatique, matériel, épistémologique, etc.

En première partie de ce colloque, l'Association pour la recherche qualitative a eu le privilège de pouvoir compter sur la contribution d'**Howard S. Becker**, figure de proue de la Tradition de Chicago, qui s'est concrétisée à travers des conversations tenues avec trois jeunes chercheurs à propos de leur démarche analytique; il s'agit d'Andrée Boily, de Marjorie Vidal et de Jean-Pierre Mercier. Becker a, à maintes reprises, emprunté et surtout réinventé les démarches qualitatives. Il a toujours donné ses cours aux cycles supérieurs non pas de manière magistrale, mais plutôt en discutant avec les étudiants, à partir des problèmes qu'ils rencontraient sur leurs terrains d'investigation. Il n'a jamais édicté de directives ou d'instructions rigides; il n'a jamais été doctrinaire, normatif. C'est dans cette optique qu'il a conversé avec de jeunes chercheurs lors du colloque de l'ARQ, à partir de leur récit d'apprentissage du qualitatif. Ses propos étaient empreints de la sagesse d'un vieux routier, aux expériences riches et variées, se situant, comme toujours, du côté d'une approche pragmatique pour résoudre les problèmes soumis : « n'ayez pas peur d'être créatifs, prenez des risques! »; « écrivez de façon claire et simple »; [aux participants à vos recherches] « posez la question 'comment' et non

‘pourquoi’ »<sup>2</sup> [traduction libre] (propos de Becker). Ils ont aussi initié de nouveaux questionnements sur les démarches d'analyse pour ces jeunes chercheurs, mais aussi plus largement pour les participants au colloque.

Les travaux de Becker sont marqués par sa manière unique de rendre compte de ses façons d'enquêter, de la « fabrique » de ses objets, et plusieurs de ses ouvrages constituent des contributions méthodologiques incontournables, notamment *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales* (2002), où il partage des leçons tirées de son expérience en recherche, *Écrire les sciences sociales* (2004), où il incite à écarter toute inhibition pour rendre l'acte de rédaction plus créatif, ou encore *What about Mozart? What about murder?* (2013), son ouvrage le plus récent qui propose une façon de trouver de nouvelles idées à explorer en recherche à partir de la comparaison de cas approfondis. Dans tous ses ouvrages, sa façon de communiquer ses idées est unique : il adopte un style simple, limpide et convaincant, appuyé par des exemples tirés de ses propres expériences, notamment celle de musicien de jazz et de photographe. L'œuvre de Becker, c'est aussi un ensemble de critiques bien assumées par rapport à certaines pratiques usuelles en recherche, dont la mobilisation d'idées de sens commun, présentées comme des preuves irréfutables, ou l'emploi de méthodes qui utilisent principalement la mesure de variables isolées, en vue de dégager des corrélations et de mettre au jour des lois et des régularités qui gouverneraient le monde social. Il a privilégié le qualitatif tout au long de sa carrière, proposant le plus souvent des changements de perspective radicaux sur des objets liés à des domaines très variés, qui permettent de poser des regards qui renouvellent la compréhension des phénomènes auxquels ils participent.

Nous proposons aux lecteurs et lectrices de la revue *Recherches qualitatives* quatre textes qui font état de la « réflexivité méthodologique » (Morrisette, Demazière, & Pepin, 2014) qui se construit au fil de l'expérience, dans une démarche itérative entre l'objet, le terrain et les analyses. Le regard rétrospectif posé permet de bien saisir la complexité du processus d'analyse qualitative, autant les mésaventures et déconvenues que les bons coups réalisés. Les contributeurs à ce dossier de la revue ont donc fait part des tâtonnements et des doutes qui se transforment en apprentissages dans la démarche d'analyse qualitative. Les Actes réunissent donc des textes rédigés sous la forme de récits qui mettent en évidence la façon dont des jeunes chercheurs ont construit leur démarche analytique, parfois en cheminant par eux-mêmes, parfois en étant accompagnés, à travers les différents arbitrages qu'ils ont dû faire pour la faire progresser et pour s'ajuster aux données collectées.

**Myriam Durocher** traite de l'appropriation d'une méthode d'analyse discursive, inspirée des *Cultural Studies*, dans le cadre d'une recherche portant sur les représentations médiatisées du politicien québécois « célèbre » et sur les effets de pouvoir que ces dernières induisent. Saisissant l'occasion de la dernière campagne électorale fédérale de Justin Trudeau, elle raconte comment elle a dû contrer la linéarité du discours recueilli et analysé en se donnant des stratégies de distanciation face à cette linéarité. Elle relate également comment elle a pu déployer ces stratégies tout au long de la recherche et de l'analyse afin de parvenir à mettre en relief ce qui émanait des discours analysés.

Le récit de **Mariane St-Onge** raconte les splendeurs et misères de la démarche d'analyse de contenu par catégories menée dans le cadre de sa recherche portant sur les politiques du système universitaire québécois dans le contexte de la mondialisation. Aux prises avec des écueils provoqués par des incompatibilités dans les fondements épistémologiques qui motivent l'emploi de certaines techniques ou l'usage de certains concepts, elle raconte comment l'analyse de contenu a posé des défis d'ordre conceptuel et technique : de nombreux allers-retours entre le cadre conceptuel et méthodologique ainsi que de nombreuses tentatives d'organisation du matériel et de traitement des données ont été nécessaires avant que n'émerge enfin une articulation des concepts et un sens aux résultats qui entrent en cohérence.

Quant au texte d'**Olivia Moffette** et d'**Annie Malo**, il décrit les étapes ayant mené à une redéfinition de la posture même de chercheuse chez l'étudiante. En effet, c'est à l'occasion d'un stage de recherche portant sur l'analyse inductive de données qualitatives que la jeune chercheuse a été confrontée à la nécessité d'adopter de nouveaux critères de scientificité et d'éthique dans le traitement et l'analyse des données. Comment respecter la voix des participants, considérer les divergences, prendre en compte les propos atypiques? La jeune chercheuse raconte comment elle est parvenue à répondre à ces questions, non pas en se limitant à l'apprentissage de techniques d'analyse de contenu ou à sa familiarisation avec des logiciels de codage, mais plutôt en adoptant une véritable posture compréhensive.

Enfin, **Lucie Gélinau** et **Marie-Claude Morency Carrier** présentent une démarche de recherche-formation au cœur de laquelle des étudiantes du 1<sup>er</sup> cycle universitaire apprennent collectivement l'analyse qualitative, dans le contexte d'un cours en travail social. Cette démarche porte sur la réalité de femmes agricultrices de la région Chaudière-Appalaches, appréhendée à l'aide de l'approche des récits de vie. Les auteures, la deuxième étant l'une des étudiantes participantes, mettent en exergue l'intérêt de l'appropriation collective du processus de recherche pour favoriser des apprentissages outillant

la pratique professionnelle future et favorisant la construction de l'identité professionnelle. En outre, elles soulignent son potentiel dans la perspective d'inciter les étudiantes à intégrer une culture de recherche au milieu de pratique.

Les textes ont ainsi au moins deux points de convergence : d'une part, ils illustrent comment de jeunes chercheurs en viennent à s'approprier une nouvelle posture de recherche qui contraste avec leurs représentations initiales de ce qu'est « faire de la recherche »; d'autre part, ils montrent comment l'apprentissage de l'analyse qualitative a permis à ces jeunes chercheurs de reconnaître, puis de valider la pertinence et l'intérêt de la recherche qualitative pour découvrir et proposer un sens nouveau aux phénomènes étudiés.

## Note

<sup>1</sup> <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/bibliographies/>

<sup>2</sup> « dont be afraid to be creative, take risks! »; « write clearly and simply »; « ask how, not why » (propos de Becker lors du colloque de l'ARQ).

## Références

- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Paris : Economica.
- Becker, H. S. (2013). *What about Mozart? What about murder? Reasoning from cases*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Morrisette, J., Demazière, D., & Pepin, M. (Éds). (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1).

**Joëlle Morrisette** est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au Département d'administration et fondements de l'éducation. Ses travaux sur les pratiques professionnelles des enseignants, en particulier sur la reconstruction du savoir d'expérience d'enseignants ayant été formés à l'étranger dans une nouvelle culture de travail, sont marqués par une analyse interactionniste qui permet d'appréhender la complexité de ce processus adaptatif. De fait, ils montrent comment les pratiques enseignantes sont liées à celles des autres acteurs de leur écologie professionnelle par des conventions et ententes plus ou moins tacites. Sa production scientifique est aussi caractérisée par plusieurs contributions

*méthodologiques portant sur l'approche collaborative en recherche, sur l'entretien de recherche (individuel / de groupe) ainsi que sur des stratégies analytiques telles que l'analyse de conversations.*

**Marie-Hélène Forget** est professeure invitée, responsable de la formation pratique au Bac en enseignement du français au secondaire au Département de didactique des langues de l'UQAM. Elle a obtenu un doctorat en didactique du français portant sur l'apprentissage de l'écriture de justification chez des élèves plurilingues. Dirigée par le Pr Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke), elle fut également invitée, à titre de Visiting Scholar, à Simon Fraser University pour parfaire sa formation en sociolinguistique et en didactique des langues auprès de sa codirectrice, Dre Cécile Sabatier. Elle a également terminé un postdoctorat à l'UQAM, sous la supervision de la Pr Isabelle Gauvin, portant sur la justification orale en tant qu'outil pour apprendre la grammaire. Ses recherches ont toutes adopté une méthodologie qualitative par théorisation ancrée.

**Louise Giroux** est professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un doctorat en éducation (Réseau UQ). Elle s'intéresse à la mobilité étudiante et aux mesures de réussite des étudiants étrangers dans le contexte universitaire québécois. Ses intérêts portent également sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation de l'apprentissage d'étudiants universitaires. Conjointement avec Mme Colette Baribeau, elle offre également des formations en analyse de données au sein de l'Association pour la recherche qualitative.

# **Analyse discursive des enjeux de pouvoir produisant le politicien célèbre au Québec : défis et stratégies dans l'utilisation d'une approche méthodologique<sup>1</sup>**

**Myriam Durocher**, Doctorante

---

Université de Montréal

## **Résumé**

Cet article présente la méthodologie utilisée dans le cadre d'une recherche inspirée des *Cultural studies* qui visait à comprendre comment, par la représentation du politicien québécois « célèbre », se pose un ensemble d'enjeux de pouvoir qui permettent l'existence et la circulation de certaines représentations particulières du politicien. Plus spécifiquement, l'accent est mis sur les particularités de l'analyse discursive (Foucault, 1971) utilisée de façon à mettre en valeur la pertinence de son utilisation pour ce type d'analyse, les défis rencontrés et les stratégies déployées pour y répondre. La démarche empirique réalisée est elle aussi détaillée. Le cas de Justin Trudeau, fortement médiatisé à l'époque de la dernière course à la chefferie du Parti libéral du Canada (PLC) ayant eu lieu entre les mois d'octobre 2012 et d'avril 2013, aura constitué un terrain riche pour l'analyse. Ce faisant, il servira d'exemple pour illustrer la méthode d'analyse présentée. Le discours hétéronormatif, qui participe à produire les représentations dont Justin Trudeau fait l'objet et qui a été révélé par l'analyse, servira ici à exemplifier le propos.

## **Mots clés**

ANALYSE DISCURSIVE, REPRÉSENTATIONS, POUVOIR, CÉLÉBRITÉ, JUSTIN TRUDEAU

## **Introduction**

Justin Trudeau fut élu Premier ministre du Canada le 19 octobre dernier, relançant le tourbillon de contenus médiatiques produits depuis son entrée en politique. Le « phénomène Justin Trudeau » attire mon attention depuis ses débuts « formels » sur la scène politique, que je cible comme étant l'annonce de sa mise en candidature à l'occasion de la course à la chefferie du Parti libéral du Canada (PLC) ayant eu lieu entre octobre 2012 et avril 2013. L'intérêt médiatique qui lui est porté ne peut passer inaperçu et soulève une multitude de questions : comment comprendre cet intérêt pour le politicien considérant que peu sont médiatisés de manière aussi marquée sur la scène

publique canadienne? Pourquoi s'intéresse-t-on tant à Justin Trudeau? De quelle manière en parle-t-on et pourquoi en parle-t-on ainsi? Qu'est-ce qui détermine la manière dont on en parlera, ce qui sera dit et rendu visible? Et comment faire sens<sup>2</sup> de ces représentations du politicien? Je propose ici un retour sur la méthodologie utilisée pour mener une analyse tentant de répondre à ces questions, réalisée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise intitulé « Analyse des représentations et des enjeux de pouvoir produisant la personnalité publique politique célèbre au Québec - Le cas de Justin Trudeau ». Celui-ci porte sur l'analyse des enjeux de pouvoir permettant l'existence de certaines représentations particulières du politicien célèbre au Québec. Les principaux concepts-clés mobilisés dans le cadre de ce travail de recherche seront définis d'entrée de jeu, définitions qui seront suivies de la présentation de la méthodologie utilisée. Les obstacles rencontrés en cours d'analyse, de même que les stratégies déployées pour les contourner, seront également présentés. Le cas de Justin Trudeau, largement produit<sup>3</sup> médiatiquement en raison de la course à la chefferie à laquelle il prenait part au moment où je réfléchissais ce mémoire, a été utilisé pour l'analyse; il servira à exemplifier le propos de cet article.

### **Positionnement épistémologique et concepts-clés**

Quelques semaines après le dépôt de mon mémoire, le documentaire *God Save Justin Trudeau* était diffusé devant public. Le film fut présenté comme étant le « portrait intimiste d'un jeune politicien [Justin Trudeau] et un parangon de la politique-spectacle » (Cloutier, 2014). Avec pour trame de fond le combat de boxe ayant eu lieu le 31 mars 2012 pour amasser des fonds pour la lutte contre le cancer (La Presse canadienne, 31 mars 2012), opposant Justin Trudeau à l'ex-sénateur Patrick Brazeau (sénateur à l'époque), les cinéastes Guylaine Maroist et Éric Ruel ont, dit-on, « capté bien plus que l'évènement caritatif qui a fait tant couler d'encre dans les médias canadiens » (Cloutier, 2014). Un journaliste du *Huffington Post* soulignait qu'il considérait « primordial de mettre en perspective l'apport important qu'ont les médias quant à la vedettisation et au cadrage sportif entourant la politique » (Bergeron, 2014).

Cet exemple illustre à merveille le type de critiques qui oppose « politique » et « média » et qui relève du domaine de la communication politique dite « classique ». Ces critiques déplorent l'enchevêtrement entre culture populaire et politique, phénomène que les tenants de ce discours qualifient de spectacularisation de la scène politique (Blumler & Gurevitch, 1995; Gingras, 2009; Neveu, 2005). Dans le cadre de mon projet de recherche, j'ai procédé à une lecture différente du politicien produit comme célébrité. Dans une perspective relevant des *Cultural studies* et inspirée des travaux de

van Zoonen (2005) et de Lalancette (2009), j'ai opté pour une réflexion sur le politicien tel qu'il est produit *dans* et *par* ce contexte de célébritisation (Driessens, 2013). Qu'en retire-t-on si l'on évite la critique du politique, du politicien et des médias qui seraient viciés par le spectacle, telle qu'on la retrouve régulièrement dans ce qui relève de l'analyse de la communication politique traditionnelle? Comment comprendre les pratiques politiques actuelles telles qu'elles existent dans ce contexte où sont déjà entremêlées information et culture populaire, contexte qui concourt d'ailleurs à produire les représentations dont font l'objet les personnalités publiques politiques telles que nous les connaissons? Et pourquoi ces représentations ne sont-elles pas remises en question? Les prochaines lignes serviront à décrire brièvement les concepts théoriques qui ont été mobilisés, de même que le positionnement épistémologique dans lequel s'inscrit cette recherche : cet état des lieux est nécessaire afin de mieux comprendre l'application et la pertinence de l'approche méthodologique choisie, soit l'analyse de discours.

Par représentations, j'entends la définition qu'en donne Stuart Hall (1997), sociologue réputé ayant grandement contribué au développement des *Cultural studies*, soit qu'elles sont productives et qu'elles nous permettent de faire sens de la réalité. Il n'est pas question ici de représentations entendues au sens d'« images » qui seraient le miroir d'une réalité préexistante. Au contraire, pour Hall (1997), les significations attribuées aux objets, aux individus et aux événements sont produites par la façon dont ils sont représentés. Le politicien, en l'occurrence Justin Trudeau, est donc « produit » par les histoires qui sont racontées à son sujet, par les sons et les images, les émotions qui lui sont associés, etc. Pour Turner (2004), la célébrité est un mode de représentation. Ce faisant, la personne produite comme célébrité représente autre chose qu'elle-même : elle se retrouve submergée par le lot de significations importantes, mais constamment renégociées, pour une culture et une époque données (Marshall, 2014). Ainsi, analyser les représentations du politicien célèbre, celles de Justin Trudeau pour le cas qui nous intéresse ici, permet d'accéder aux significations importantes pour le contexte québécois actuel.

Cela étant dit, les représentations qui circulent à travers l'univers médiatique ne prennent sens que parce qu'elles s'inscrivent dans un discours (Foucault, 1971). Celui-ci est étroitement lié aux notions de pouvoir et de savoir entendues par Foucault (1980) : le discours produit les objets de savoir, définit ce qui peut être dit et compris dans une société donnée ou la manière dont on en parlera. Le but n'est pas ici d'interroger comment un média, un organe politique ou encore les relationnistes de presse contrôlèrent l'image de Trudeau. Le pouvoir, tel que l'entend le théoricien, n'est pas détenu par une personne ou un groupe de personnes; il circule plutôt à travers le champ social,

produisant le savoir qui nous permet de faire sens du monde et d'y comprendre des « vérités ». Suivant cette logique, ce qui est important de relever n'est pas ce qui a été dit, ni si ce qui a été dit est « vrai », mais plutôt d'interroger ce qui fait qu'à un moment donné, quelque chose a pu être dit, présenté et compris comme vrai. L'analyse des représentations du politicien célèbre telles qu'elles prennent sens au sein de ce discours donne accès aux rapports de pouvoir et de savoir qui permettent, non seulement l'existence et la circulation de ces représentations, mais également que celles-ci nous apparaissent comme « vraies » et allant de soi. Les bases théoriques ayant été jetées pour offrir une meilleure compréhension de l'objet d'étude, la prochaine section permettra de voir comment ces concepts théoriques auront été opérationnalisés en méthodologie.

### **L'analyse de discours – présentation d'une démarche analytique empirique**

L'approche méthodologique qui a été mobilisée dans le cadre de cette recherche sera présentée de façon exhaustive dans la présente section. Je ponctuerai sa description et la manière dont je l'ai opérationnalisée par la présentation des obstacles rencontrés et, ce faisant, des stratégies déployées pour contourner ces difficultés. C'est l'analyse discursive, telle que la mobilise Hall (1997), qui aura été retenue pour faire ressortir les rapports de savoir/pouvoir présents au sein du discours<sup>4</sup>. Celui-ci s'est attardé à relever les représentations existantes, leur récurrence, leurs tensions et leurs particularités, mettant en lumière ce qui délimite ce qui circulera et sera compris dans notre grille d'intelligibilité du champ social. C'est justement parce que le discours raréfie ce qui sera compris qu'il est possible d'envisager que son analyse permet d'accéder aux luttes de significations, constamment renégociées, mais qui se cristallisent, dans un contexte socioculturel donné, en des représentations particulières, résultat d'enjeux de pouvoir. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'analyse discursive, inspirée des théories d'Hall (1997) et de Foucault (1971) a été retenue pour la recherche, l'approche sémiologique par exemple ou l'analyse critique du discours (Fairclough, 1995) ne permettant pas de comprendre les relations de pouvoir et de savoir opérant au sein d'un discours.

Les médias, tel qu'ils constituent le moyen par lequel nous imaginons être en relation avec le monde (Couldry, 2003), participent à définir ce qui est conçu comme étant la « réalité ». Ils font également partie intégrante du processus de célébritisation (Driessens, 2013) dont Justin Trudeau fait l'objet. Je me suis donc concentrée sur ce qui a été produit et sur ce qui a circulé *dans* et à *travers* les médias d'information, qui ont participé à produire les représentations que je souhaitais relever. Étant donné l'objectif de retracer les

discours qui traversent le champ social et qui produisent ces représentations, il a été nécessaire de recueillir une hétérogénéité de documents. C'est en observant ce qui les traversait, produit et reproduit sous de multiples formes (les récurrences et particularités), ou encore ce qui est passé sous silence, de l'ordre du non-dit, qu'il a été possible de faire ressortir les savoirs en présence et qui permettent que certaines représentations existent et dominent. J'ai ainsi recueilli des documents de nature variée (chronique, article, reportage, éditorial, lettre d'opinion, billet de blogue, etc.) et circulant sur diverses plateformes (web, télévisuelle, imprimée).

***Première difficulté : une trop grande quantité de matériaux produits***

Je me suis rapidement retrouvée confrontée à une première difficulté : une trop grande quantité de documents produits pouvait être répertoriée, ce qui n'aurait pas pu être gérable pour l'analyse, étant donné les contraintes de temps. Il a d'abord été important de me rappeler que je procédais à une analyse discursive s'inscrivant dans une perspective critique, et non pas à une analyse de nature positiviste – ce avec quoi j'étais davantage familière, retenant de ce positionnement qu'il était nécessaire d'avoir, par exemple, un échantillonnage dit « représentatif » de l'objet à l'étude. Il ne servait à rien d'être aussi exhaustive dans la collecte des matériaux. Ce qui m'intéressait étant de l'ordre du discours, les enjeux de savoir/pouvoir en présence allaient traverser le corpus dans son ensemble, revenant sous une forme ou une autre. Ensuite, j'ai choisi de concentrer la collecte des matériaux à ce qui avait été produit par les médias québécois francophones : ce choix s'inscrit dans l'optique où, analysant des représentations qui prennent sens au sein d'une culture et d'une époque donnée, il était logique de concentrer l'analyse sur les documents produits dans la culture qui était la mienne, de façon à bien saisir les référents et les significations en circulation. Ensuite, toujours dans le but de restreindre la quantité de documents qui seraient collectés, je me suis inspirée de la stratégie proposée par Clermont (2009) en me concentrant sur certains moments vortextuels de la course à la chefferie. Le « vortex » fait référence à ces événements ou personnes qui sont présentés « dans et à travers les médias, d'une manière telle qu'ils deviennent incontournables – plus encore, ils en viennent à occuper, par le tourbillon d'informations qui en traitent, pratiquement tout l'espace médiatique » (Clermont, 2009, p. 68). L'intérêt de l'utilisation d'une telle technique réside dans l'abondance et l'hétérogénéité des matériaux produits qui permettent d'accéder aux représentations en circulation. J'ai ainsi concentré la collecte des documents à certains moments-clés de la course à la chefferie, généralement des événements qui ont donné lieu à un intérêt médiatique marqué et à une multiplication d'objets médiatiques. Le Tableau 1 présente ces événements tels que déterminés par Durocher (2014).

Tableau 1

*Moments vortextuels de la course à la chefferie*

| <b>Date</b>                        | <b>Événement vortextuel</b>  |
|------------------------------------|--|
| 2 octobre 2012                     | Justin Trudeau se lance officiellement dans la course à la chefferie du PLC.   |
| 28 novembre 2012                   | Marc Garneau se lance dans la course à la chefferie.   |
| 1 <sup>er</sup> au 8 décembre 2012 | Justin Trudeau critique le registre des armes à feu et affirme ne pas vouloir le remettre sur pied. Sa déclaration occasionne une controverse et relance le débat sur le registre. |
| 13 mars 2013                       | Marc Garneau se retire de la course à la chefferie.  |
| 14 avril 2013                      | Justin Trudeau est élu chef du PLC.  |
| 15 avril 2013                      | Le Parti conservateur du Canada (PCC) lance des publicités négatives contre Justin Trudeau.  |

Source : Durocher, 2014, p. 27

Il est à noter que ces événements ne concernent pas tous directement Justin Trudeau. Néanmoins, ce dernier s'est retrouvé au cœur d'un tourbillon médiatique même lors d'« épisodes » de la course où il n'était pas l'objet principal de l'événement. À titre d'exemple, pensons au retrait de Marc Garneau, deuxième candidat vedette au Québec de la course, qui aura suscité un intérêt encore plus important pour la candidature de Justin Trudeau, alors que médias et journalistes se sont attardés à comparer les deux opposants.

Ayant délimité ainsi la collecte des matériaux à certains moments particuliers de la campagne, il me fut possible de me lancer dans le repérage de documents par l'entremise de bases de données comme Eurêka, le catalogue Iris de la Bibliothèque nationale et Google Actualités. J'ai également collecté des documents télévisuels provenant des archives de TVA et de Radio-Canada : seuls les documents télévisuels entiers (comprenant le son et l'image et non pas uniquement le verbatim, par exemple) ont été retenus afin de ne pas nuire à la signification du matériel. Celle-ci peut en effet varier si l'élément n'est pas présenté dans sa forme intégrale : par exemple, le son peut venir

modifier la signification d'une image et vice-versa. C'est d'ailleurs pour cette raison que les émissions d'affaires publiques ou de divertissement ont été mises de côté, de même que les documents produits par les institutions radiophoniques : très peu étaient accessibles dans leur ensemble dans les archives et ce, uniquement à Radio-Canada.

***Deuxième difficulté : prendre la distance face au matériau d'analyse***

Une fois le corpus constitué, il me fut possible de procéder à une première lecture et écoute des divers documents recueillis, et c'est à ce moment que la seconde difficulté a émergé, soit la prise de distance face au texte en lui-même, celui-ci n'étant pas l'unité de base de l'analyse, mais plutôt les signes, les fragments discursifs, les images, etc. constitutifs des représentations. Bref, il me fallait quitter l'analyse de textes, qui m'était davantage connue, pour faire ressortir ce qui traversait le corpus sous une forme ou une autre. Pour contourner ce problème, j'ai d'abord procédé à une mise à plat des énonciations, c'est-à-dire que je les ai d'abord prises pour ce qu'elles étaient, sans accorder d'importance à leur origine (qui parle? quel média? quel journaliste? quel intervenant? quel porte-parole?) ou au format dans lequel elles étaient présentées (chronique, éditorial, billet de blogue, etc.). J'ai ensuite procédé à un processus de déconstruction en petites unités (images, signes, textes, symboles) produisant les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet. J'ai finalement regroupé ces différents fragments discursifs en une sorte de mosaïque, soit un collage de ces divers éléments l'un à la suite de l'autre, décontextualisés, dans le désordre et l'incohérence. Par exemple :

Le député de la circonscription de Papineau / pont entre expérience, entre les antécédents PLC et la jeunesse d'aujourd'hui / adversaire formidable / chef comme les autres / nouveau chef libéral / homme de contenu / fils / Les gens l'aiment. Les gens qui ne suivent pas la politique, ne lisent pas le journal, le connaissent et ça fait en sorte qu'il part avec une force que je n'avais pas (a fait valoir le député et ex-chef du Parti libéral du Canada (PLC), Stéphane Dion).

Ainsi présentés, ces énonciations me permettaient de « dépasser la linéarité du discours » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 162) et de poser ensuite des questions telles que : « Qu'est-ce qui se passe ici? Je suis en face de quel phénomène? », « Qu'est-ce qui est dit, qu'est-ce qui est passé sous silence? », « Quelles "vérités", normes sont produites? », « Qui a la parole? À propos de qui? Avec quelle autorité? » Je me suis ainsi retrouvée avec une multitude de fragments, de symboles et d'images divers qui me semblaient présenter des éléments communs, mais sans être en mesure d'en tirer du sens.

***Troisième difficulté : une multiplicité et une hétérogénéité d'énonciations rendant difficile l'analyse***

C'est à ce moment de l'analyse que je fus confrontée à la difficulté de tirer du sens des multiples énonciations relevées. Par exemple, bon nombre d'images ou références faisaient allusion à la famille de Justin Trudeau (sa conjointe, ses enfants, ses parents).

D'autre part, Justin Trudeau était produit d'une manière s'apparentant à ce qui relève généralement de la sphère du divertissement : « Une ambiance électrisante dans un auditorium plein à craquer. Plus de 400 personnes pour une annonce attendue depuis longtemps » (TVA Nouvelles - Édition 22 h, 3 décembre 2012), ou encore, comme dans certains clichés, alors qu'on le voit faire face à la foule, lors de l'énonciation de discours (Le Soleil, 15 avril 2013).

Il était également constamment comparé, que ce soit à son père autrefois Premier ministre du Canada (Pierre Elliott Trudeau), à d'autres dirigeants de l'ère moderne, à d'autres politiciens, etc. : « sympathique, ce nouveau chef à qui son succès n'a même pas l'air de donner la grosse tête et qui a si peu en commun avec les politiciens traditionnels » (Gagnon, 2013, p. A15).

Ces quelques exemples illustrent la difficulté de dégager un sens de ces différents éléments épars constituant le corpus : comment en tirer du sens? Que faire de ces observations? Comment y voir une cohérence, un quelconque fil conducteur me permettant d'y voir plus clair? C'est à partir de ce moment que j'ai tenté de regrouper en catégories distinctes les éléments, en fonction des régularités et des particularités observées. Par exemple, je retrouvais une foule d'éléments liés à la masculinité dans la manière de produire Justin Trudeau : on en parlait comme la « rock star » (TVA Nouvelles - Édition 22 h, 3 décembre 2012) ou le « bagarreur » (Ferland, 2013), voire même comme un « héros » (TVA Nouvelles - Édition 22 h, 3 décembre 2012). Le vocabulaire et les symboles généralement mobilisés pour décrire des événements relevant du domaine sportif étaient largement utilisés pour produire Trudeau :

C'est un Justin Trudeau très combatif qui était monté dans le ring le printemps dernier pour amasser des fonds destinés à la lutte contre le cancer. Or, le fils de l'ancien premier ministre entreprend ce soir une autre bataille dans l'espoir de diriger le Parti libéral du Canada (Téléjournal - Édition 22 h, 2 octobre 2012).

L'esthétique de nombreux clichés circulant dans le cadre de cette course à la chefferie a revêtu des caractéristiques s'apparentant à celles généralement associées à la masculinité.

Face à ce constat, je me suis intéressée à la littérature liée à la représentation du politicien et à la masculinité, tentant d'y tirer des éléments explicatifs me permettant de créer du sens à partir des matériaux. C'est à partir de ce moment qu'a été privilégiée une approche semi-inductive me permettant de faire des allers-retours entre les catégories formées et la littérature, tentant de faire sens des fragments discursifs regroupés en fonction de leurs similarités. Pourquoi y avait-il cette redondance dans la manière de produire Justin Trudeau? Que nous informe cette omniprésence d'éléments liés, sous une forme ou une autre, à la masculinité? Et pourquoi est-ce davantage marqué dans les représentations produites de Justin Trudeau que dans le discours produisant Marc Garneau, par exemple (tel que celui-ci était présenté, rappelons-le comme autre candidat vedette de la course à la chefferie)?

### **Des représentations aux enjeux de pouvoir**

C'est à partir de ce moment, dans la réalisation de la recherche, que j'ai commencé à relever les enjeux de pouvoir qui informaient les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet et dont certaines ont été brièvement exposées dans la section précédente. Dans la partie qui suit, l'approche semi-inductive mise à profit sera illustrée par une partie des résultats de l'analyse. Nous y verrons ainsi que les représentations produites s'inscrivent dans un discours hétéronormatif.

#### ***Les symboles liés à la masculinité : au cœur des représentations produisant Justin Trudeau***

C'est donc par des allers-retours entre le corpus et la littérature que j'aurai procédé à partir de ce moment à la réalisation de l'analyse. La littérature m'aura effectivement permis de jeter un regard nouveau sur le corpus. Par exemple, j'y ai trouvé une multitude d'études qui se sont intéressées à l'importance, voire même à l'omniprésence, d'éléments associés à la masculinité. Ainsi, Wahl-Jorgensen s'est intéressée aux élections présidentielles américaines de 1992 pour démontrer comment les symboles de masculinité sont produits et reproduits à travers la politique américaine, et comment les candidats sont constamment représentés dans les domaines sportifs ou militaires (Wahl-Jorgensen (2000), citée dans van Zoonen, 2005, p. 63). Pour une autre chercheuse, les politiciens « doivent » démontrer force, pouvoir et contrôle afin de faire valoir leur légitimité (Luthar, 2010). Cette littérature m'aura menée à m'interroger sur le caractère « stéréotypé » du politicien. Dyer (2002), dans le cadre de ses recherches, a relevé l'effectivité du stéréotype tel qu'il réside dans la manière qu'il a d'évoquer le consensus et, ce faisant, d'invoquer la « normalité » : le recours au stéréotype dont parle Dyer (2002) est un excellent exemple de « vérités » qui sont mises de l'avant, sans

fondement ou explication, dont l'énonciation même présume qu'elles seront comprises par l'ensemble du public. Leur existence laisse entrevoir le résultat d'enjeux de pouvoir qui « fige » des significations dominantes, résultat de luttes de pouvoir. Pourquoi ne remettait-on pas en question ces propos produisant Justin Trudeau? Pourquoi allait-il de soi de parler du politicien en ces termes associés à la masculinité?

Ces questionnements et les études sur la masculinité m'auront menée vers les études portant sur le genre, tel qu'il est défini comme norme qui permet à certaines pratiques d'exister et de nous être intelligibles (Butler, 2006). Ce faisant, le genre me permet de faire sens du monde en proposant une certaine typification de ce qu'est la femme et de ce qu'est l'homme. Ainsi, je n'étais pas surprise de voir Justin Trudeau produit à partir de signes et symboles connotant la masculinité. Le regard éclairé par ces enjeux de genre, je suis retournée vers mon corpus : j'ai alors pu y relever l'omniprésence des références à la famille de Justin Trudeau dans la manière de le produire (je fais référence ici à sa conjointe et à ses enfants), références qui ne me semblaient pas être étrangères aux enjeux de genre qui m'intéressaient alors. Pour Luthar (2010), la conjointe du politicien est généralement produite comme celle donnant non seulement accès au « vrai » Justin Trudeau, mais également celle qui se sacrifie pour aider l'homme à accomplir son projet « héroïque ». Il n'est pas étonnant de lire ou d'entendre que Justin Trudeau peut compter sur l'appui de sa conjointe : « Comme a dit sa femme, Sophie Grégoire, avant de donner son “homme” au Parti, c'est pour “l'intégrité du cœur et la pureté de son intention qui reflètent sa vraie nature” » (Le Soleil, 2012, p. 22) et que Sophie Grégoire peut témoigner de son « intégrité de cœur » (Le Soleil, 2012, p. 22). Un nouveau retour à la littérature m'aura permis de déceler une symbolique évaluative qui serait rattachée à la famille : « Pour ce chercheur, un bon leader doit être entouré de sa famille et montrer qu'il y accorde beaucoup d'attention » (Lalancette, 2009, p. 136).

Ces allers-retours entre le corpus à l'étude et la littérature m'auront permis de jeter un regard nouveau sur ce type d'énonciation :

[...] jeune père de famille athlétique, honnête et travailleur, qui respire la bonne volonté, a en plus la chance de son côté : essayez donc de porter dans vos bras deux enfants dont un petit diable de six ans sans avoir l'air gauche (Gagnon, 2013, p. A15).

Le fait que ce type d'événements discursifs traversait le corpus dans la manière de produire les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet, sans jamais être questionné, relevait pour moi d'enjeux de pouvoir en opération,

faisant en sorte que ces représentations puissent exister et paraître comme « allant de soi ».

***Des enjeux de pouvoir qui permettent l'existence de représentations particulières***

Les normes comme le genre permettent de porter un regard éclairé sur certains comportements, comment elles participent à définir ce qui est « normal », de là le pouvoir de leur effectivité. En consultant à nouveau certains auteurs, j'ai pu comprendre que le genre participe à produire l'hétéronormativité, concept utilisé pour décrire l'hyper-présence, la prédominance de l'hétérosexualité dans notre société et la manière dont elle structure et contrôle celle-ci (Berlant & Warner, 1998). Cela permet d'expliquer, par exemple, pourquoi le fait de voir à répétition des images ou références à la famille Trudeau, dans ce qu'elle relève de ce qu'il y a de plus typique (un couple hétérosexuel avec des enfants, conçus ensemble et mis au monde selon le processus biologique « traditionnel ») ne soulevait pas d'interrogation. Le fait de retrouver incessamment ce type de cliché dans le corpus à l'étude ne suscitait pas pour moi de sentiment d'incohérence ou d'incompréhension.

Je comprenais de quoi il était question sans m'interroger davantage. C'est au cœur de l'hétéronormativité que peuvent prendre racine des stéréotypes : ainsi, par exemple, Sophie Grégoire est d'abord et avant épouse de Justin Trudeau et mère de ses enfants, évaluée en fonction de ses capacités reproductrices (Jackson, 2006). De la même manière, cela pourrait expliquer ce point de tension dans la façon de représenter le politicien lorsque sont comparées les représentations dont Marc Garneau et Justin Trudeau faisaient l'objet. L'hétéronormativité participant aussi à définir la parenté, vue comme étant traditionnellement constituée d'une famille dyadique hétérosexuelle, de préférence jeune, il est logique de ne relever aucune référence à la famille de Marc Garneau, plus âgé, dans les contenus médiatiques le produisant.

**Conclusion**

Bref, l'analyse de discours utilisée comme approche méthodologique pour la réalisation de ce travail de recherche m'aura permis de mettre en lumière les enjeux de pouvoir qui traversent le champ social et qui permettent à certaines représentations particulières du politicien célèbre d'exister plutôt que d'autres. Ces enjeux de pouvoir auront pu être relevés grâce à l'analyse des récurrences, particularités et points de tension des représentations en circulation. L'approche inductive caractérisée par des allers-retours entre la théorie et les documents constituant le corpus à l'analyse aura permis aux effets de ces luttes de pouvoir de jaillir du matériau d'analyse et d'être compris par des concepts qui n'auront pas été « collés » sur le phénomène à l'étude. Les obstacles rencontrés en cours

d'analyse auront été contournés par des stratégies qui auront, non seulement fait ressortir les enjeux de pouvoir à l'étude, mais également permis d'enrichir les résultats. Dans les lignes qui suivent, je propose un retour sur quelques pistes de réflexions qui auront émergé de ma participation au colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Une place considérable a été consacrée à l'importance de l'écriture dans tout processus de recherche, plusieurs présentateurs, présentatrices, chercheur(e)s ou intervenant(e)s soulignant la place prépondérante que cette pratique occupe dans leur processus. Ces discussions m'auront fait réaliser l'apport fondamental et absolument nécessaire de celle-ci, appliquée à chacune des étapes de ma démarche d'analyse, pour l'élaboration de ma réflexion.

Chacune des étapes présentées précédemment aura été accompagnée de prises de notes constantes qui m'auront permis de contourner certains des obstacles rencontrés. Le fait de mettre à l'écrit au fur et à mesure les observations aura favorisé une meilleure organisation des pensées, de façon à en tirer du sens. Parfois, le simple fait de mettre sur papier des idées, observations, questionnements aura clarifié, laissé surgir de nouvelles idées qui m'étaient invisibles avant de les poser. Par exemple, devant l'abondance trop grande de fragments discursifs, images, symboles, sons, etc. recueillis lors de l'analyse des représentations produisant Justin Trudeau, le fait d'écrire mes observations, de les commenter et de m'interroger à leur sujet dans un journal de bord aura servi à relever des incohérences, des régularités et de constituer des catégories à partir de celles-ci. J'ai procédé à la description desdites catégories, tentant de les faire évoluer, d'en confronter le contenu, d'être plus précise dans leur description et leur constitution, de tirer du sens d'un apparent chaos.

Cette pratique aura également servi l'appropriation des concepts qui auront été utiles tout autant dans l'élaboration du cadre théorique que dans la réflexion nécessaire lors de l'analyse du matériau. Par exemple, chaque nouveau concept mobilisé, qu'il m'ait été présenté par ma directrice de recherche lors d'un échange ou par la découverte de celui-ci en consultant la littérature, aura été retravaillé, vulgarisé, exemplifié en mes mots, afin de faire « travailler » celui-ci, de façon à ce qu'il fasse sens pour moi et que je sois capable d'en maximiser l'utilisation pour comprendre les phénomènes à l'étude. Bref, je réalise *a posteriori* que l'écriture aura joué un rôle stratégique clé dans le contournement des obstacles rencontrés et, ce faisant, constitue une pratique qui aura été essentielle d'un point de vue méthodologique.

## Notes

<sup>1</sup> Cet article est fortement inspiré de la section consacrée à la méthodologie de mon mémoire de maîtrise (Durocher, 2014) et d'un article soumis à la revue *Approches inductives* (automne 2015). Il est également pertinent de souligner que le travail de recherche initial, tout autant que l'article qui en découle, ont été rédigés à la première personne du singulier par choix : je m'inscris dans les discours qui circulent au sein de cette culture et époque qui sont les miennes. Il aurait été incohérent, voire même inconcevable, de rédiger à la forme impersonnelle alors que les représentations analysées ne peuvent être comprises que lorsqu'inscrites dans des discours ancrés socio-culturellement.

<sup>2</sup> J'utiliserai, tout au long de ce texte, l'expression « faire sens », bien que celle-ci s'apparente à un anglicisme. Selon l'Office québécois de la langue française, la locution « faire sens » signifie « avoir un sens », « être intelligible » alors que l'expression « faire du sens » est calquée sur l'anglais. Par l'expression « faire sens », j'entends que Justin Trudeau « devient » significatif pour un groupe ou pour un individu, dans un contexte socio-culturel donné. Ce ne sont pas des significations qui lui sont « attribuées ». Il « fait » sens plutôt qu'il ne « revêt des significations attribuées ».

<sup>3</sup> Cette expression sera elle aussi abondamment reprise dans le texte. Elle fait référence à ces représentations qui « font être » Justin Trudeau d'une façon particulière, qui nous le rendent signifiant d'une certaine façon.

<sup>4</sup> Les discours qui produisent notre réalité sociale sont multiples et s'entrecroisent : à titre d'exemple, Foucault (1971) s'est particulièrement intéressés aux discours médicaux et sur la sexualité, tentant de cerner comment ceux-ci participent à la production de savoirs quant à ce qui est considéré comme « véridique » ou « acceptable ».

## Références

- Bergeron, P.- O. (2014, 22 Novembre). God save Justin Trudeau : phénomène de la politique spectacle. *Huffington Post Québec*. Repéré à [http://quebec.huffingtonpost.ca/pierre-olivier-bergeron/god-save-justin-trudeau--phenomene-de-la-politique-spectacle\\_b\\_6196082.html](http://quebec.huffingtonpost.ca/pierre-olivier-bergeron/god-save-justin-trudeau--phenomene-de-la-politique-spectacle_b_6196082.html)
- Berlant, L. & Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1344178>
- Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1995). *The crisis of public communication*. London : Routledge.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Amsterdam.

- Clermont, P. (2009). *Analyse de la constitution et de l'effectivité de deux personnalités publiques au Québec : éléments d'une problématique du mémoriel* (Thèse de doctorat inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Cloutier, J.-F. (2014, 16 Novembre). *God save Justin Trudeau : le documentaire diffusé à Canal D*. Repéré à <http://www.tvqc.com/2014/11/god-save-justin-trudeau-documentaire-diffuse-canal-d/>
- Couldry, N. (2003). *Media rituals : a critical approach*. New York, NY : Routledge.
- Driessens, O. (2013). The celebritization of society and culture : understanding the structural dynamics of celebrity culture. *International Journal of Cultural Studies*, 16(6), 641–657. Repéré à <http://doi.org/10.1177/1367877912459140>
- Durocher, M. (2014). *Analyse des représentations et des enjeux de pouvoir produisant la personnalité publique politique célèbre au Québec : le cas de Justin Trudeau* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Dyer, R. (2002). *The matter of images : essays on representations* (2<sup>e</sup> éd.). London : Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London : Edward Arnold.
- Ferland, D. (2013, 14 Mars). Couronnement appréhendé. *ICI Radio-Canada*. Repéré à <http://blogues.radio-canada.ca/politique/2013/03/14/couronnement-apprehende/>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York, NY : Pantheon Books.
- Gagnon, L. (2013, 16 Avril). Se faire un prénom. *La Presse*, p. A15.
- Gingras, A.-M. (2009). *Médias et démocratie : le grand malentendu* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hall, S. (1997). *Representation : cultural representations and signifying practices*. London : Sage.
- Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality : the complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105-121. Repéré à <http://fty.sagepub.com/content/7/1/105.full.pdf>

- Lalancette, M. (2009). *Représentations sociales et opérations discursives en politique : enjeux de spectacularisation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- La Presse canadienne. (2012, 31 Mars). *Justin Trudeau sur le ring avec Patrick Brazeau*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/sante/201203/31/01-4511277-justin-trudeau-sur-le-ring-avec-patrick-brazeau.php>
- Le Soleil (2012, 3 Octobre). Trudeau... pardon, Justin plonge. *Le Soleil*, p. 22.
- Le Soleil (2013, 15 Avril). Vos réactions à la victoire de Justin Trudeau. *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/carrefour/201304/15/01-4641140-vos-reactions-a-la-victoire-de-justin-trudeau.php>
- Luthar, B. (2010). People just like us. *Cultural Studies*, 24(5), 690-715.
- Marshall, D. (2014). *Celebrity and power : fame in contemporary culture*. Minneapolis, MN : University of Minnesota.
- Neveu, É. (2005). Politicians without politics, a polity without citizens : the politics of the chat show in contemporary France. *Modern & Contemporary France*, 13(3), 323-335.
- Office québécois de langue française (n.d.). *Faire du sens*. Repéré à [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=3499](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3499)
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Téléjournal – Édition 22 h. (2012, 2 Octobre). *Lancement de Justin Trudeau dans la course à la chefferie* [Reportage]. ICI Radio-Canada : Montréal.
- Turner, G. (2004). *Understanding celebrity*. London : Sage.
- TVA Nouvelles – Édition 22 h. (2012, 3 Décembre). *Pour Justin Trudeau, pas question de ressusciter le registre des armes à feu* [Reportage]. Montréal : TVA.
- Zoonen, L. van. (2005). *Entertaining the citizen : when politics and popular culture converge*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

*Myriam Durocher a déposé à l'automne 2014 son mémoire de maîtrise intitulé « Analyse des représentations et des enjeux de pouvoir produisant la personnalité publique politique célèbre au Québec - Le cas de Justin Trudeau ». Toujours étudiante à l'Université de Montréal, elle entame maintenant un doctorat en sciences de la communication. Ses champs d'intérêt s'inscrivent à l'intersection des études*

*médiatiques, politiques et de la culture populaire. Des intérêts pour les médias, la célébrité, les études sur le genre, les rapports de savoir/pouvoir et, nouvellement, pour l'alimentation, s'y recourent.*

# Analyse qualitative des politiques publiques : entre illumination et désenchantement

**Marianne St-Onge, Ph. D.**

---

Université de Montréal

## Résumé

Dans cet article, je propose le récit des défis rencontrés au cours de la rédaction de ma thèse intitulée « L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation : analyse critique des politiques publiques de 1998 à 2009 ». Des difficultés d'ordre épistémologique, conceptuel, méthodologique et analytique se sont présentées au cours du processus de recherche. Sur ce dernier plan, l'analyse qualitative mobilisée a impliqué de nombreux allers-retours entre les différents moments de la démarche, tant au plan du contenu que de la forme, nécessitant parfois plusieurs tentatives d'organisation du matériel avant de voir émerger une articulation logique et pertinente des données. Ces essais, qui semblent parfois prometteurs mais qui peuvent également être désespérants, me sont pourtant apparus comme constituant des étapes nécessaires à la démarche de recherche qualitative. C'est en oscillant entre l'illumination (de la bonne idée!) et le désenchantement (face à celle qui ne tient pas la route!) que j'ai appris à faire (et à aimer) l'analyse qualitative.

## Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE, POLITIQUES PUBLIQUES, MONDIALISATION, FINALITÉS DE L'UNIVERSITÉ

## Introduction

À l'été 2015, j'ai répondu à l'appel lancé par les organisateurs du colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), invitant les jeunes chercheurs à venir faire le récit des difficultés qui ont ponctué leur parcours en recherche qualitative. En m'appuyant sur la communication que j'ai offerte à l'occasion de ce colloque, je propose, dans ce texte, de faire ce récit en commençant d'abord par une brève présentation de ma thèse, pour donner aux lecteurs une idée du sujet traité et leur permettre de contextualiser la démarche d'analyse et les difficultés rencontrées dont il sera ici question. Ensuite, pour faire le récit des obstacles et défis dont mon parcours a été parsemé et de la façon dont je les ai relevés, je les ai regroupés selon leur nature: épistémologique, conceptuelle, méthodologique et analytique. Il ne s'agit pas d'un ordonnancement chronologique; puisque ces obstacles sont

étroitement liés entre eux, la résolution d'un problème implique parfois la création d'un nouveau, nécessitant ainsi ce qui paraît être un retour en arrière. L'analyse qualitative est en effet constituée de nombreux allers-retours entre les différents moments d'analyse, de même qu'entre les chapitres de la thèse. Si ces écueils ne sont pas nécessairement le propre de l'analyse qualitative, ils ont néanmoins tous des répercussions sur la démarche analytique.

### **Brève présentation de la recherche menée**

Dans le cadre de ma thèse, j'ai procédé à une analyse de politiques publiques québécoises, en me penchant plus précisément sur les différents rôles et finalités que ces politiques attribuent à l'université. À travers cette recherche, j'ai ainsi documenté l'évolution des missions de l'université dans un contexte de mondialisation et relevé les grands enjeux économiques, politiques et culturels auxquels elle est confrontée. Comme je le développerai plus loin, j'ai procédé à une analyse de contenu thématique de documents, en m'appuyant également sur l'approche théorique de l'analyse politique cognitive.

### **Questionnements et défis épistémologiques – une question de cohérence**

Tout d'abord, sur le plan épistémologique, la posture inductive semblait pour moi aller de soi. Comme le soutiennent Blais et Martineau (2007), l'induction vise d'abord à permettre à des résultats de recherche « d'émerger hors des thèmes fréquents, dominants, ou significatifs qui émanent des données brutes, en dehors des contraintes imposées par les méthodologies structurées » (p. 2).

Si le choix de cette posture inductive n'a pas été source de dilemmes, il n'en découle pas moins plusieurs implications. Elle doit en effet servir d'ancrage aux décisions subséquentes qui seront à faire au fil de la démarche de recherche. Il y a là une exigence de cohérence. Une de ces décisions est relative à l'objectif général de recherche; dans mon cas, j'ai dû reformuler l'objectif afin qu'il s'inscrive en toute cohérence avec les exigences de l'induction. La première formulation avait en effet été faite à l'issue de la recension des écrits scientifiques portant sur les liens entre la mondialisation et l'enseignement supérieur, qui abordent la question sous l'angle de l'influence de la première sur le second. J'avais ainsi formulé l'objectif général de recherche dans cette optique : « mettre au jour l'influence de la mondialisation sur les finalités de l'université ». Cet objectif m'apparaissait correspondre aux critères d'une recherche exploratoire qualitative et inductive : en utilisant l'expression « mettre au jour », j'avais en effet l'impression de procéder à une telle démarche exploratoire, qui ne sous-tend pas d'hypothèse à vérifier. Je me suis plus tard aperçue que la formulation impliquait pourtant bel et bien une relation de causalité entre les deux objets de ma topique, puisqu'il était

question d'« influence »; non seulement s'agit-il bien d'une hypothèse – de l'influence d'un objet sur l'autre –, mais celle-ci est incohérente avec la position inductive et qualitative qui ne prétend pas pouvoir prouver un lien de causalité directe.

Cette reconsidération de la formulation de l'objectif général m'a également amenée à remarquer que ce lien de causalité est lui-même remis en question par certains chercheurs. En effet, il semble difficile de cerner l'impact de la mondialisation sur l'éducation alors qu'il n'existe pas de consensus autour de la définition du concept même de mondialisation, rendant difficile l'identification et l'isolement d'une variable ou plusieurs permettant d'affirmer les impacts de la mondialisation sur l'éducation (Lauder, Brown, Dillabough, & Halsey, 2006). Ces prises de conscience m'ont donc menée à cette nouvelle formulation : « mettre au jour l'évolution des finalités de l'université dans le contexte de la mondialisation ».

Comme je le mentionnais précédemment, la posture épistémologique choisie doit servir d'ancrage aux autres étapes de la démarche d'analyse, et être animée par cette préoccupation de cohérence. Ainsi, cette posture comporte des échos lors de l'élaboration du cadre conceptuel, comme nous le verrons dans la prochaine section.

### **Questionnements et défis d'ordre conceptuel – une question de convenance**

Même en induction, il est rare d'entamer une recherche sans idées ou concepts préalables, comme le soutient Deslauriers (1991) dans cet extrait :

Rares sont les chercheurs, même inductifs, qui commencent une recherche sans idée préconçue ni concept prédéfini. [...] Le courant de la recherche qualitative a surtout défendu le point de vue que le cadre théorique doit évoluer avec la recherche elle-même, en laissant surgir ou en adaptant les hypothèses et concepts (p. 87).

Cette posture m'a ainsi permis de développer une conceptualisation temporaire de l'objet. Le cadre conceptuel que j'ai construit avait en effet pour dessein de servir de socle pour l'analyse, tout en permettant à des thématiques et à de nouvelles clés analytiques d'émerger. Ma topique consiste toutefois en deux objets qui sont passablement complexes à définir : la mondialisation et les finalités de l'université.

En premier lieu, j'ai fait face au problème qu'implique le fait que le concept de mondialisation soit reconnu pour être polysémique et controversé, alors qu'il fait référence à des réalités diverses. Si les exemples pour témoigner

de cette polysémie ne manquent pas, ils n'en amènent pas pour autant une définition circonscrite, comme le souligne Dodds (2008) : « En dépit du foisonnement des recherches sur la mondialisation, on trouve encore aujourd'hui plusieurs conceptualisations du terme, plusieurs opinions sur ses effets et plusieurs façons d'y réagir »<sup>1</sup> [traduction libre] (p. 505). Par ailleurs, selon Berthelot (2006), l'interprétation qui est faite de ce concept est modulée selon les disciplines et les orientations politiques.

Dans cette idée, différents courants épistémologiques s'intéressent au phénomène et définissent la mondialisation en fonction de différents vecteurs, chacun des courants donnant préséance sur l'un ou l'autre de ces vecteurs. Par exemple, le courant socio-économique fonctionnel, inspiré par les travaux de Castells (1998) sur la société de l'information, définit la mondialisation principalement par le vecteur économique. Ce courant a, à son tour, inspiré un certain discours idéologique promu, celui-là, par plusieurs gouvernements et institutions internationales qui mettent au centre de ce discours la notion d'économie du savoir. Les tenants de ce courant et de cette idéologie supposent que l'avantage économique d'un État passe par le développement des connaissances. Un second courant qui domine les écrits sur la mondialisation est le courant néo-institutionnel, qui explique quant à lui la mondialisation par le vecteur de l'influence des institutions et des États-nations. Ses tenants observent que les États présentent de plus en plus des caractéristiques ou fonctionnements semblables, et que c'est en quelque sorte cet isomorphisme institutionnel qui caractérise le plus la mondialisation telle qu'on la connaît aujourd'hui.

Si ces courants sont d'une grande pertinence pour la compréhension du phénomène complexe qu'est la mondialisation, ils m'apparaissent pourtant contraignants pour la poursuite de mon objectif de recherche. Je ne cherchais pas, en effet, à définir le concept de mondialisation pour le repérer dans les politiques publiques, et je ne pouvais non plus tenir pour acquis que les politiques publiques se situent dans un courant ou un autre. Je cherchais plutôt à savoir comment ces politiques publiques définissaient elles-mêmes ce concept, quelles en étaient leurs représentations, leurs référentiels, et si ceux-ci avaient évolué dans le temps.

Pour résoudre cette difficulté, j'ai donc décidé de dégager ce qui distinguait les courants épistémologiques les uns des autres. Cette démarche a fait ressortir les dimensions qui constituent la mondialisation, soient économique, politique et culturelle. Ces dimensions représentent en quelque sorte les manifestations empiriques de la mondialisation, et m'ont amenée également à développer une vision plus globale du phénomène de

mondialisation, en me gardant bien de prendre une position idéologique. Ceci m'a ainsi permis, lors de l'analyse, de repérer dans mon corpus les constituantes de la mondialisation, de voir la façon dont les documents les définissaient, et de faire ressortir également si une ou plusieurs étaient dominantes ou peut-être même absentes.

En second lieu, le concept de finalités a amené un problème de conceptualisation du même ordre. Selon Legendre (1993), la finalité est un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (p. 612). Si cette définition donne un indice sur la manière dont la finalité peut être repérée ou identifiée, en ce sens qu'elle laisse entrevoir la possibilité de trouver, dans les documents officiels, de tels énoncés, elle ne permet pas pour autant de l'étudier de manière empirique.

Pour surmonter cette difficulté, j'ai adopté une approche socio-historique, en m'appuyant sur l'idée que les rapports entre la société et l'université peuvent témoigner des finalités, et que ces rapports s'observent de manière empirique à travers le temps, de par le caractère indissociable de l'université et de l'histoire sociale. Le rapport social qui m'intéresse s'observe ainsi à travers les tensions entre différentes conceptions de l'université. J'ai donc procédé à un survol historique non exhaustif de modèles d'université (du Moyen Âge, humboldtienne, américaine et entrepreneuriale); cette approche sociohistorique poursuivait l'objectif de faire ressortir la façon dont, à travers les époques, le rapport entre la société et l'université avait été négocié, et de dégager, à travers ce rapport, les dialectiques émanant des débats relatifs aux missions de l'université, dans la hiérarchisation des savoirs et leur rôle, dans la conception des programmes et l'offre d'enseignement. Le survol sociohistorique se voulait une façon de comprendre les continuités et les ruptures dans l'histoire de cette institution qu'est l'université, et de faire ressortir des éléments constitutifs des finalités.

C'est ainsi que j'ai pu remarquer que, selon les modèles, les missions imparties à l'université pouvaient varier. Par exemple, l'université médiévale ne poursuivait qu'une mission d'enseignement. Il faut attendre le 19<sup>e</sup> siècle, en Allemagne avec l'université de von Humboldt, pour voir la mission de recherche intégrer le projet universitaire. Une troisième mission fait son apparition dans le modèle américain, ou à tout le moins est-elle nommée formellement à partir de ce moment, soit celle de service à la collectivité. Par ailleurs, j'ai constaté que, au-delà de la simple présence ou non des missions, le sens et l'orientation des savoirs qui y sont enseignés et produits pouvaient également varier. Ainsi, si l'université américaine conserve la mission de la

recherche introduite par le modèle allemand, elle lui attribue une tout autre visée : l'université allemande poursuivait en effet une forme d'idéal ou d'utopie, en faisant la promotion de la recherche *par et pour* elle-même, c'est-à-dire dans une quête désintéressée du savoir, que l'on estime posséder une valeur intrinsèque; l'université américaine poursuit plutôt une quête d'utilité et d'adaptation de l'université aux exigences relatives à l'industrialisation et à l'innovation émergentes. Ainsi, j'ai pu appréhender de manière empirique la notion des finalités de l'université par le biais de ses missions et de la nature des savoirs enseignés et produits.

En résumé, pour surmonter les obstacles et questionnements de nature conceptuelle, j'ai opté pour une construction des objets en fonction leurs éléments constituants. Ceci m'aura permis de m'appuyer sur des balises lors de l'analyse, sans toutefois traîner le poids des contraintes imposées par des définitions trop arrêtées ou enracinées dans des courants explicatifs.

### **Questionnements et défis d'ordre méthodologiques et techniques – une question de faisabilité**

Des difficultés d'ordre méthodologique se sont également présentées. Les premiers questionnements ont porté sur le choix de la méthode de recherche et le matériel qui serait soumis à l'analyse. Encore une fois, les choix inhérents à ces questionnements se sont faits en fonction des autres choix et positionnements, alors qu'ils exercent une influence les uns les autres.

Tout d'abord, il m'apparaissait nécessaire d'interroger les politiques publiques, et d'en dégager le sens qu'elles donnaient aux finalités de l'université dans un contexte de mondialisation. En effet, une politique publique étant « un programme d'action mis en œuvre par un organisme public pour créer de l'ordre dans un secteur donné » (Bernatchez, 2010, p. 59), elle porte en elle les choix politiques mis de l'avant par un gouvernement donné, et elle représente en ce sens un témoin pertinent des orientations normatives d'un État à un moment précis. De fait, comme le pointent Doray et Pelletier (1999), « [l]e développement des universités, à l'instar de l'ensemble du système scolaire, est largement influencé par les décisions des pouvoirs publics, bien qu'elles ne cessent de revendiquer haut et fort leur autonomie » (p. 36).

De manière générale, l'analyse des politiques publiques peut se faire par le biais d'une analyse cognitive des politiques, ou par une analyse des dynamiques et systèmes de pouvoir ayant mené à l'adoption de ces politiques, aussi appelée la gouvernétique. Selon Bernatchez (2010),

l'analyse cognitive des politiques adopte la dimension des idées pour comprendre les politiques publiques. Son concept central est

celui du référentiel, rendu opérationnel par l'étude des valeurs et des normes inhérentes aux politiques. [...] La gouvernétique insiste plutôt sur la dimension des actions, sur le jeu des acteurs et leur lutte pour les ressources (p. 59).

Pour des raisons de faisabilité que j'exposerai un peu plus loin, mon analyse s'est penchée sur les enjeux fondamentaux, plutôt que sur la joute politique entourant ces enjeux ou que sur les enjeux politiques et organisationnels.

Pour procéder à une telle analyse cognitive des politiques, il faut en quelque sorte pratiquer une analyse de contenu. Dans son sens strict, cette dernière est envisagée comme « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (Sabourin, 2010, p. 416). Comme le soulignent par ailleurs Van Campenhoudt et Quivy (2011) :

mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu [...] permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables (p. 207).

L'objectif général d'une analyse de contenu est ainsi de sonder un contenu afin d'en dégager un sens qui pourrait échapper au premier abord, souvent appelé contenu latent (Aktouf, 1987; Bardin, 2013). Cet objectif rejoint l'intention de l'analyse cognitive des politiques publiques, laquelle est centrée sur la notion de référentiel, c'est-à-dire la vision de la société, d'un secteur ou d'un problème (Muller, 2000).

Pour atteindre l'objectif général de cette recherche, le choix de l'analyse de contenu de type thématique allait de soi : elle permet d'aller chercher le sens « caché », d'approfondir un contenu et d'aller sonder les référentiels. Pour être cohérente avec la posture inductive précédemment décrite, j'ai opté pour une analyse de contenu qui s'appuyait sur un codage mixte : les catégories étaient définies à partir du cadre conceptuel (les dimensions de la mondialisation; et les missions de l'université pour témoigner des finalités), mais elles pouvaient également être modifiées, la liste de base restant sujette aux changements en cours d'analyse. Comme le souligne L'Écuyer (1990), ce type de codage est « plus souple » et « laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres [catégories] soit *induites* en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles » (p. 66). Ce codage me permettait en outre de ne pas avoir d'idée préconçue de la mondialisation (donc de rester en dehors des courants épistémologiques) ou des

finalités de l'université, tout en ayant des balises pour repérer et classer les extraits pertinents qui témoigneraient des représentations ou référentiels utilisés dans les politiques.

Si, au départ, l'ambition de la recherche était d'embrasser un type d'analyse politique qui sait rendre compte de la joute politique entre les acteurs, c'est-à-dire la gouvernétique (Bernatchez, 2010), la réalité du terrain a vite fait de resituer ces ambitions dans un cadre plus réaliste. D'emblée, je souhaitais en effet comparer deux États, par exemple le Canada et le Brésil ou l'Argentine, la perspective comparative m'apparaissant pertinente. Il est en effet légitime de supposer qu'un concept comme la mondialisation soit interprété de différentes manières selon les États, selon le contexte économique et politique prévalant. En effet, selon Muller (2000) :

retracer la genèse des politiques publiques, c'est donc comprendre à la fois comment se sont élaborées progressivement de nouvelles *représentations de l'action publique* permettant de penser ce nouveau rapport au monde et selon quels processus les sociétés industrielles ont « inventé » ces outils que sont les politiques publiques (p. 8).

Or, parce que l'analyse des politiques publiques exige de tenir compte de l'environnement politique, économique et social qui prévaut dans chacun des pays, la comparaison de deux États qui partagent peu de ressemblances aurait représenté une tâche colossale.

Ce désenchantement n'a pas eu raison de mon élan; une autre illumination est en effet venue éclairer mes yeux de jeune chercheure : il serait tout aussi intéressant de comparer les différents paliers gouvernementaux locaux, et de tenter de voir si des différences ou convergences existent dans la représentation que se font les gouvernements fédéral et provincial, et d'ajouter un troisième palier, celui-là institutionnel, afin d'interroger la traduction des thématiques issues de l'analyse des politiques publiques dans les milieux universitaires. C'est avec cette ambition en poche que j'ai commencé l'analyse des politiques publiques au palier provincial, en utilisant politiques et plans stratégiques en matière universitaire. Pour témoigner de la situation actuelle, mais également pour avoir une vision évolutive des représentations émanant des politiques québécoises, partir des États généraux sur l'éducation m'est apparu être un point de départ pertinent. Il s'agit en effet d'une période durant laquelle le Québec a procédé à une importante réflexion sur tout le système d'éducation, et qui a mené à la première (et unique) politique sur les universités. La période couverte par mon analyse s'étend ainsi de 1998 à 2009, ce qui représente plus de 530 pages à analyser. En voulant opérer un traitement

approfondi pour mener l'analyse, cette étape a été très longue – je reviendrai sur cet aspect dans la prochaine section. À mesure que l'analyse avançait, c'est-à-dire le codage et les premiers éléments interprétatifs, la perspective d'une analyse comparant les différents niveaux de décision pâlisait. Ayant passé deux ans sur le seul échelon provincial, j'ai finalement dû mettre de côté cette belle idée de comparer différents paliers décisionnels, pour me contenter d'un regard sur la trame évolutive des thématiques à un seul niveau. Ces ambitions ou illuminations ont donc dû être revues en fonction de la faisabilité qu'elles impliquaient.

### **Questionnements et défis d'ordre analytique – une question d'équilibre**

Finalement, tel que mentionné précédemment, l'étape de l'analyse elle-même a représenté un défi de taille. Comme je le soulignais, en procédant à l'analyse des politiques publiques, je me suis également appuyée sur les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Bien qu'il ne s'agisse pas de difficultés propres à ma thèse, l'analyse de contenu par catégories apporte son lot de défis dans la construction du sens à donner aux résultats, nécessitant notamment de nombreux allers-retours entre le cadre conceptuel et l'analyse, et de multiples tentatives d'organisation du matériel pour laisser émerger une articulation logique et pertinente des données. S'il s'agit à mon sens de l'étape la plus intéressante parce que faite de découvertes, c'est également la plus déstabilisante. Ces nombreux allers-retours et remaniements donnent en effet l'impression de stagner, voire de reculer.

Dans mon cas, j'ai procédé à l'organisation (et la ré-organisation) du chapitre d'analyse au moins quatre fois... Ce qui a résolu, en partie, mon problème, a été de réaliser que le déséquilibre était dû au fait que mes questions de recherche étaient de différentes natures. En effet, celles-ci s'énoncent comme suit :

1. Au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?
2. Comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de la mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?
3. Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?

Répondre à ces trois questions de recherche a impliqué trois moments d'analyse différents, non sans lien les uns avec les autres : la présentation des résultats bruts (le contenu manifeste), qui propose une analyse descriptive et permet de répondre à la première question de recherche; le deuxième moment de l'analyse, celui-ci interprétatif, vient croiser ces observations avec les

dimensions de la mondialisation tel que le corpus les décrit et permet ainsi de répondre à la deuxième question de recherche; finalement, le troisième moment propose une discussion et vient répondre à la troisième question.

C'est notamment la tenue rigoureuse d'un journal de bord qui a permis l'émergence d'un sens et d'une cohérence entre ces différents moments d'analyse. Je notais dans ce journal l'évolution des sous-catégories, les réflexions qui émergeaient en cours d'analyse et d'interprétation, les pistes à approfondir, celles à laisser de côté. J'ai relu à nombreuses reprises ces notes, en procédant parallèlement à de nombreux allers-retours entre la problématique, le cadre conceptuel et l'analyse. C'est par le biais de ce journal de bord que j'ai pris des décisions sur les réflexions à approfondir en discussion notamment.

Pour le premier moment d'analyse, j'ai codé, à partir d'un logiciel d'analyse de contenu, les passages qui traitaient des missions de l'université et des dimensions de la mondialisation; je me suis ainsi appuyée sur la conceptualisation temporaire de mes objets, telle que je l'ai définie précédemment. C'est à la lecture (et à la relecture) de ces unités de sens que des sous-catégories émergentes ont pu être déterminées. Par exemple, pour la mission de formation, le premier repérage a permis de faire ressortir tous les passages qui traitaient de près ou de loin de cette mission, un document à la fois. Ensuite, à la lecture de ces passages (par document), j'ai remarqué que certains traitaient des caractéristiques générales de la formation, d'autres des contenus de formation et des programmes d'études, ou encore des objectifs généraux de la formation.

Afin de développer une vision d'ensemble de chaque mission, et pour pouvoir répondre à la deuxième question de recherche, j'ai ensuite procédé à une synthèse de la trame évolutive de chaque mission, faisant ressortir si cette évolution suivait ou non un cours linéaire, ou si certaines des sous-catégories avaient été abandonnées en cours de route. Il n'est en effet pas étonnant, en analysant des politiques qui s'échelonnent sur plusieurs années, de constater des variations dans les idées et orientations contenues d'un document à l'autre, sachant que les politiques publiques suivent les aléas des changements de gouvernement ou des perturbations économiques. En reprenant l'exemple de la mission de formation, la synthèse de fin de section a permis de voir de quelle façon la sous-catégorie des objectifs généraux de formation avait évolué. Les synthèses des missions témoignent d'un rétrécissement ou d'une itération des thématiques, de leur stagnation ou d'un changement important dans leur acception. L'évolution des catégories a aussi été analysée en fonction des dimensions de la mondialisation. Ainsi, en m'appuyant sur le sens que les

documents donnaient aux dimensions, j'ai essayé de dégager si les constats ayant émergé à travers la trame évolutive des missions pouvaient s'expliquer ou trouver un sens nouveau. J'ai ainsi intégré, dans la synthèse de chacune des missions, ce niveau d'analyse interprétatif.

Si les deux premiers niveaux d'analyse correspondent à ce que Deslauriers (1991) appelle la « déconstruction des données », en ce qu'ils ont procédé au découpage et à la réduction des informations, le dernier niveau d'analyse correspond à leur « reconstruction et la synthèse » (p. 82). C'est ainsi que la réponse à la troisième question de recherche m'a permis de développer la section de la discussion. J'ai proposé à travers cette dernière un double éclairage : reprendre les constats précédents dans leur globalité pour répondre à la question des finalités, et exploiter un matériel émergent qui n'avait pas pu être prévu dans mon cadre conceptuel.

En résumé, l'analyse a permis de constater que les thématiques suivaient rarement une évolution linéaire, subissant plus souvent une réification, une stagnation ou carrément un changement de sens. L'analyse transversale des deux objets – mondialisation et finalités de l'université – m'a permis de dégager des tensions dialectiques qui s'alignent sur le mouvement des dimensions économique, politique et culturelle de la mondialisation. L'influence de la première entraîne un glissement sémantique qui redéfinit le rôle de l'université ainsi que la nature des savoirs à l'éclairage du discours sur l'économie des savoirs. Au plan de la dimension politique, l'application de la nouvelle gestion publique suscite aussi des glissements sémantiques, telle la réification de la définition de la qualité des missions. La dimension culturelle laisse, quant à elle, entrevoir une forme d'individualisation des rapports avec l'université, notamment en voyant le contrat social dans lequel l'université doit s'engager avec la société se déplacer vers un contrat de gestion. Si les documents font état d'une dichotomie entre savoirs désintéressés et savoirs utiles, ma démarche de recherche m'a permis, me semble-t-il, de dépasser ces oppositions qui finalement émergent de postures idéologiques.

### **Conclusion**

Les nombreux essais impliqués dans une démarche de recherche qualitative, parfois prometteurs sans l'être toujours et devenant souvent décourageants, m'ont toutefois semblé constituer des étapes nécessaires à la démarche d'analyse menant à la construction de sens. Il m'est en effet apparu essentiel de permettre d'abord aux idées de se faire une niche dans ma tête, de les y laisser ensuite macérer et se côtoyer les unes les autres, pour que, finalement, avec le temps et les efforts, une articulation des concepts entre eux et un sens puissent émerger et être cohérents. Ce fut le cas pour chacun des types de difficultés

rencontrées, qu'elles soient d'ordre épistémologique, conceptuel, méthodologique ou analytique.

J'ai par ailleurs constaté que ce qui apparaît d'abord comme étant complexe et compliqué constitue en réalité la richesse de la recherche. Il y a en effet quelque chose de plutôt rassurant dans le constat que la déconstruction et reconstruction du sens ne saute pas aux yeux dès le début de la démarche de recherche. Les nombreux allers-retours et remaniements sont loin d'être une perte de temps; on ne peut penser atteindre la même profondeur de réflexion en dehors d'un tel processus. Ainsi, c'est en oscillant entre l'illumination (de la bonne idée!) et le désenchantement (face à l'idée qui ne tient pas la route!) que le jeune chercheur apprend à faire (et à aimer) l'analyse qualitative.

## Note

<sup>1</sup> « *Yet, despite this proliferation of research on globalisation, multiple different conceptualisations of the term, views of effects resulting from it and counsels on how to respond to it persist* » (Dodds, 2008, p. 505).

## Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernatchez, J. (2010). La valorisation commerciale de la recherche universitaire. Principes, modalités et enjeux d'éthique publique. *Éthique publique*, 12(1). Repéré à <https://ethiquepublique.revues.org/262>
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB Éditeurs.
- Blais, M., & Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard.

- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Dodds, A. (2008). How does globalisation interact with higher education? The continuing lack of consensus. *Comparative Education*, 44(4), 505-517.
- Doray, P., & Pelletier, P. (1999). Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998). Dans P. Beaulieu, & D. Bertrand (Éds), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (pp. 36-64). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.- A., & Halsey, A. H. (2006). The prospects for education : individualization, globalization, and social change. Dans H. Lauder, P. Brown, J.- A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds), *Education, globalization and social change* (pp. 1-70). New York, NY : Oxford University Press.
- 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. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Muller (2000). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Éd.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

*Marianne St-Onge (Ph. D.) est détentrice d'un doctorat en éducation comparée et fondements (Université de Montréal). Ses intérêts de recherche portent sur les politiques publiques, l'enseignement supérieur et les fondements de l'éducation. Sa démarche s'ancre dans une approche sociologique de l'éducation et elle possède une grande expertise en méthodologie qualitative, qu'elle continue de mettre en pratique à travers son expérience de professionnelle de recherche.*

# Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse

**Olivia Monfette**, Doctorante

---

Université du Québec à Trois-Rivières

**Annie Malo**, Ph. D.

---

Université de Montréal

## Résumé

Cet article expose les réflexions poursuivies, les difficultés rencontrées ainsi que les apprentissages réalisés lors d'un stage de recherche de 135 heures qui a porté sur l'analyse de données issues d'études de cas provenant de la recherche d'Annie Malo<sup>1</sup>. À travers deux phases d'analyse, soit inductive et inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), ce stage a engendré plusieurs questionnements qui ont alimenté mes réflexions et mes apprentissages : *Comment respecter la voix des participants lors de la phase d'analyse? Comment concilier des propos divergents au regard du même objet d'étude?* Ainsi, bien que ce stage m'ait effectivement permis d'apprendre à analyser des données qualitatives de manière inductive, une évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse en a également découlé, ce qui représente, à mon avis, le plus important apprentissage lié à ce stage.

## Mots clés

STAGE DE RECHERCHE, ANALYSE INDUCTIVE, POSTURE DU CHERCHEUR

## Introduction

Dans le cadre du doctorat-réseau en éducation de l'Université du Québec, les étudiants doivent effectuer deux stages de recherche de trois crédits (au moins 135 heures) à travers leur scolarité obligatoire. Ces stages peuvent aborder des thématiques liées à leur domaine de recherche et ont pour but d'offrir un complément de formation aux étudiants, mais ne peuvent directement permettre l'avancement du projet de thèse. Ainsi, puisque dans le cadre de ma recherche doctorale<sup>2</sup> je recueillerai des données qualitatives à l'aide d'études de cas qui seront analysées de manière inductive, mon stage avait pour but de me familiariser avec cette perspective analytique et avec l'utilisation d'un logiciel

d'analyse qualitative. Pour ce faire, j'ai eu l'occasion d'analyser des données provenant de la recherche d'Annie Malo, intitulée *Apprendre à enseigner : s'adapter aux contextes d'interactions* qui s'est déroulée de 2009 à 2013. À l'instar de l'élève qui fait son métier, comme l'avance Perrenoud (2013), j'ai entrepris ce stage à titre d'étudiante pour satisfaire aux exigences du programme et non pas à titre de chercheuse en devenir. D'ailleurs, pour m'assurer d'être en mesure d'atteindre les objectifs du stage et de maintenir une moyenne académique élevée, j'ai choisi de proposer des objectifs pragmatiques et techniques pour le stage tels qu'apprendre les étapes d'une analyse de contenu inductive et l'utilisation d'un logiciel de codage. Toutefois, bien que ce stage m'ait effectivement permis d'atteindre ces objectifs préétablis, il a également engendré plusieurs apprentissages non anticipés qui ont eu une influence directe sur l'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse.

Cet article présente les difficultés rencontrées lors de deux phases d'analyse vécues pendant le stage qui ont provoqué des questionnements ayant chamboulé ma posture épistémologique initiale. Les stratégies mobilisées pour tenter de surmonter les obstacles rencontrés sont également présentées. De plus, l'article expose des réflexions sous la rubrique « *avec le recul* », puisque les apprentissages non anticipés amorcés dans le cadre de ce stage et l'évolution de ma posture de chercheuse n'ont été possibles qu'en adoptant une approche réflexive qui s'est poursuivie bien au-delà des 135 heures prescrites du stage. En somme, cet article met en lumière le potentiel de formation qu'offre un stage de recherche où les difficultés rencontrées « dans l'action » ne représentent plus des obstacles, mais plutôt des occasions de considérer de nouvelles perspectives théoriques ainsi que de nouvelles conceptions de la recherche. Reprenant les mots de Vidal et Morrissette, ces « petits obstacles sympathiques » (2014, p. 95) ont le potentiel de nous déstabiliser au point de nous remettre en question et de développer notre réflexivité critique.

### **L'influence du courant positiviste sur ma posture initiale d'apprentie-chercheuse : centration sur le respect des étapes et sur la justification des outils d'analyse**

Aujourd'hui, il est possible pour moi de constater que ma posture épistémologique a commencé à prendre forme lors de mes études de deuxième cycle, pendant lesquelles j'ai mené une recherche à devis mixte dans le cadre d'une maîtrise en kinanthropologie (Monfette, 2012). Elle avait pour but de déterminer si le stage en enseignement de l'éducation physique et à la santé permet aux stagiaires de se sentir plus compétents, ainsi que de décrire les rôles que s'attribuent des enseignants-associés qui soutiennent le développement du

sentiment d'efficacité personnelle de leurs stagiaires. Les résultats du volet quantitatif ont démontré de manière significative que le stage a eu un effet positif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en lien avec chacune des 12 compétences professionnelles des enseignants du référentiel ministériel (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001). En ce qui a trait au volet qualitatif, les résultats ont illustré que les enseignants-associés qui ont su soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle de leurs stagiaires voient leur rôle comme étant multidimensionnel. Ceux-ci considèrent qu'ils doivent permettre aux stagiaires de développer leur propre style d'enseignement en les laissant expérimenter de nouvelles approches pédagogiques, fournir de multiples rétroactions constructives, guider et encourager les stagiaires en plus d'agir comme transmetteur de savoir et d'expérience.

Sur le plan de l'analyse de données issues de cette recherche, mon manque d'expérience à cette époque a engendré des craintes face au volet quantitatif. En effet, le nombre impressionnant de tests statistiques existants, la complexité des logiciels d'analyse, en plus de celle associée à l'interprétation des résultats quantitatifs ont contribué à l'angoisse ressentie liée à ce volet. Ainsi, beaucoup de temps et d'énergie ont été consacrés à comprendre les tests statistiques choisis pour procéder à l'analyse des données et, surtout, afin d'être en mesure de justifier mes choix à la communauté scientifique.

*Avec le recul*, je réalise que mes craintes ont potentiellement été influencées par la structure du programme et par l'expertise des professeurs qui donnent le seul cours de méthodologie de recherche portant essentiellement sur la recherche quantitative. D'ailleurs, ce type de méthodologie a préséance dans les champs scientifiques visés par ce programme (didactique de l'activité physique, motricité de l'enfant, ergonomie, neurocinétique et physiologie de l'effort).

Pour ce qui est du volet qualitatif, le cadre conceptuel de la recherche m'a amenée à procéder à une analyse selon le modèle mixte de L'Écuyer (1990), c'est-à-dire une analyse déductive à catégories prédéterminées, mais laissant la place, au besoin, à l'émergence de nouvelles catégories. L'analyse qualitative s'est déroulée rondement, les propos des participants cadraient majoritairement avec les catégories déjà établies et d'autres propos ont amené la création d'une seule nouvelle catégorie. Dans cette recherche, les catégories prédéterminées décrivant les rôles des enseignants-associés ont été empruntées à Boudreau et Baria (1998), soit 1) l'offre d'occasion d'auto-développement personnel et professionnel; 2) l'échange d'idées et de rétroactions; 3) l'établissement d'une relation avec le stagiaire; 4) l'intégration du stagiaire

au système scolaire et 5) l'organisation du stage. Une seule catégorie émergente a été créée, soit 6) la transmission du savoir. L'analyse qualitative s'est déroulée sans anicroche, me laissant avec l'impression que pour réussir ce type d'analyse, il suffisait de suivre la « recette » dépeinte dans les ouvrages méthodologiques, allant de la réduction des données en unités de sens, à la condensation des données par le classement de ceux-ci dans les catégories établies et à la présentation des données (Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2007; Pourtois & Desmet, 1997).

Par ailleurs, l'analyse de contenu a été faite à l'aveugle par deux chercheuses (ma directrice de maîtrise et moi-même), et mon plus grand souci associé au volet qualitatif était d'atteindre un accord inter-juge acceptable. Je voulais que mon analyse soit fidèle, c'est-à-dire que peu importe le codeur, des résultats semblables puissent être obtenus. Je croyais que si l'ensemble des propos cadrait avec une des catégories prédéterminées et qu'un fort accord inter-juges était atteint, cela contribuerait à la validité interne et externe de la recherche. En tant qu'apprentie-chercheuse, je voulais que ma recherche fasse preuve d'objectivité et qu'une certaine généralisation des résultats puisse en découler, ce qui traduisait une posture épistémologique positiviste.

*Avec le recul*, je réalise que je suis tombée dans « le piège de la technicisation » (Paillé & Mucchielli, 2007, p. 80), c'est-à-dire que j'ai effectué l'analyse qualitative en procédant à une série d'opérations linéaires (Blais & Martineau, 2006). En effet, j'ai débuté l'analyse en fractionnant les propos des enseignants-associés en unités de sens, j'ai ensuite classé les propos liés aux rôles qu'ils s'attribuent dans une des catégories prédéterminées et j'ai laissé en suspens le reste des propos des participants qui ne témoignaient pas explicitement de la perception de leur rôle. À titre d'exemple, je n'ai pas tenu compte des propos en lien avec la motivation des enseignants-associés à assumer cette fonction. Bref, m'inscrivant d'emblée dans une posture plutôt positiviste, je considérais naïvement l'analyse qualitative comme une série d'étapes logico-pratiques à effectuer (Blais & Martineau, 2006).

### **Apprendre l'analyse inductive : délaisser la sécurité des étapes prédéfinies pour s'attarder aux propos des participants**

Dans le cadre de mon stage, deux phases d'analyse inductive ont été menées avec les données recueillies auprès d'un des trois cas de la recherche d'Annie Malo regroupant une stagiaire finissante du baccalauréat en enseignement au secondaire (profil mathématique), son enseignante associée et six élèves de deuxième secondaire (13-14 ans) à qui la stagiaire a enseigné. Les propos de la stagiaire et de son enseignante associée ont été analysés à partir des *verbatim* de deux entretiens individuels semi-dirigés d'environ 60 minutes, tandis que

ceux des élèves sont issus des *verbatim* de deux entretiens de groupe d'environ 75 minutes.

D'abord, une première phase d'analyse « purement » inductive a été effectuée pour initier la démarche et s'appropriier le matériel. Ainsi, à la suite d'une formation sur un logiciel de codage (QDA Miner), j'ai procédé à cette première phase d'analyse pendant laquelle je devais tenter de faire émerger des catégories, sans disposer de plus de précisions sur le cadre théorique et les objectifs de la recherche d'Annie Malo. Cette première étape avait pour visée pédagogique de me familiariser avec l'analyse inductive et l'émergence de catégories à partir des données brutes et de m'initier à l'utilisation d'un logiciel d'analyse qualitative. Toutefois, bien que cette première étape ait effectivement permis de m'initier à ce type d'analyse, à mon grand désarroi, je n'arrivais pas à appliquer la « recette » que j'avais utilisée lors de ma recherche de maîtrise. Je me sentais déboussolée par le manque d'indications théoriques fournies et incompetente de par mon incapacité à soutenir mes choix de catégories émergentes. Par exemple, bien que plusieurs propos des participants se rapportaient aux difficultés relationnelles entre la stagiaire et les élèves, je n'arrivais pas à choisir le nom de la catégorie qui permettrait de bien traduire la complexité de leurs interactions, un des objectifs centraux de la recherche d'Annie Malo. Ainsi, je les ai tous classés dans une grande catégorie que j'ai nommé « gestion de classe » qui était beaucoup trop générale et simpliste.

*Avec le recul*, je réalise que j'étais perdue sans catégories qui me permettaient de donner sens aux données, comme elles me l'avaient permis dans le cadre de ma recherche de maîtrise. Tel que l'a indiqué Gendron (2015), il est rassurant pour le chercheur débutant de suivre une « recette » pour mener l'analyse de ses données. Dans mon cas, l'insécurité provenait essentiellement du fait que je n'étais pas capable de valider mes catégories à travers leur concordance avec les propos des participants. Ainsi, cette étape d'analyse inductive peu rassurante m'a forcée à lire (et à relire!) les données brutes, à me questionner sur le sens des propos des participants et à tenter de comprendre leur réalité, telle qu'ils la définissent, au lieu de procéder au classement des propos de manière mécanique dans un ensemble de catégories théoriques prédéterminées.

À ce sujet, j'ai réalisé que, loin d'être une démarche linéaire, l'analyse inductive représente un cheminement itératif pendant lequel de nombreux allers-retours entre les données brutes et les catégories émergentes sont essentielles. Pour reprendre l'exemple précédent en lien avec la catégorie « gestion de classe » que j'avais formée, à force de relire le *verbatim*, j'ai réalisé que cette grande catégorie pouvait être scindée afin de refléter les

différentes facettes liées aux difficultés relationnelles entre la stagiaire et les élèves. Pour ce faire, j'ai dû créer de nouvelles catégories dans le logiciel. Toutefois, à ce sujet, j'ai trouvé le logiciel d'analyse qualitative beaucoup moins efficace qu'anticipé. J'avais beaucoup de difficultés à retrouver les propos bruts pour les relire ou les comparer entre eux une fois codés, ce qui a rendu le processus d'allers-retours laborieux. J'en suis donc venue à la conclusion que ce type de logiciel ne facilite pas le travail du chercheur lors d'une analyse inductive. De plus, à mon avis, ce type de logiciel influence le chercheur à adopter une posture positiviste lors de l'analyse qualitative de par ses fonctions qui permettent de calculer la fréquence d'utilisation des catégories, le pourcentage de texte codé, le nombre d'unités de sens par catégories, etc. En effet, toutes ces fonctions statistiques m'ont laissée avec l'impression que le logiciel a été conçu pour rendre l'analyse qualitative la plus « quantitative » possible. En somme, cette première initiation à l'analyse inductive m'a fait découvrir la démarche itérative nécessaire à la prise en compte du sens construit par les participants.

### **Apprendre l'analyse inductive : repenser l'objectivité et comprendre le sens de la subjectivité**

Cette première phase d'analyse « purement » inductive et ce premier essai d'élaboration de catégories m'ont également amenée à réaliser que les catégories que je formais étaient teintées par mes connaissances antérieures dans le domaine de la formation des maîtres. Par exemple, ayant une connaissance approfondie du référentiel des compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001), j'avais tendance à créer des catégories en lien avec ces compétences lorsque les propos des participants relataient des apprentissages réalisés par la stagiaire, comme l'illustre l'exemple évoqué plus haut en lien avec la gestion de classe. Cette prise de conscience m'a amenée à me demander si une analyse peut être « purement » inductive et, de plus, si une recherche qualitative peut être complètement objective. Après avoir cherché réponse à ma question à travers des lectures fournies par Annie Malo, responsable du stage, et des discussions avec elle et d'autres doctorants, ma compréhension de l'analyse inductive est devenue beaucoup plus claire. En effet, j'ai compris que bien que certains auteurs l'associent à une analyse où le chercheur fait abstraction de ses connaissances antérieures et qu'il soit admis que celui-ci puisse faire fi de ses présupposés théoriques lors de la phase d'analyse (Glaser & Strauss, 1967), d'autres chercheurs s'entendent sur le fait qu'une analyse inductive peut être guidée par les définitions opérationnelles de la recherche ainsi que par le cadre conceptuel qui sert alors de grille de lecture

pour orienter l'analyse (Anadòn & Guillemette, 2006; Paillé & Muccheilli, 2007; Savoie-Zajc, 2004).

À ce moment, j'ai compris ce que les auteurs veulent dire lorsqu'ils affirment que la subjectivité est admise en recherche qualitative (Anadòn, 2006; De Lavergne, 2007; Drapeau, 2004; Paillé & Muccheilli, 2007), sans connotation péjorative. Au contraire, le fait d'exposer sa posture épistémologique, ses présupposés théoriques ainsi que d'être conscient de leur influence sur l'ensemble des étapes de la recherche assure la rigueur de la démarche en recherche qualitative. En effet, la prise en compte des réalités subjectives et intersubjectives est considérée comme un processus incontournable lors de la construction du savoir et non pas comme un biais ou un obstacle dans la production de connaissances (Anadòn & Guillemette, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2012).

*Avec le recul*, je réalise, à l'instar de plusieurs chercheurs (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Pourtois & Desmet, 1997; Savoie-Zajc, 2004), que la transparence au sujet des présupposés théoriques permet d'assurer la qualité de la recherche et que mon attachement à l'« objectivité », lors de ma recherche de maîtrise, pourrait expliquer pourquoi les présupposés théoriques des chercheurs à qui j'ai emprunté les catégories prédéterminées n'ont pas consciemment été pris en considération. À cette époque, faire preuve de rigueur scientifique se traduisait pour moi par une « neutralité affirmée » (Kohn, 2001, p. 33) quel que soit le type de recherche entrepris, tandis qu'aujourd'hui, la rigueur en recherche qualitative passe inévitablement par la reconnaissance de la subjectivité du chercheur. Je réalise, à l'instar de De Lavergne (2007), que je n'avais pas, à cette époque, les capacités d'introspection nécessaires pour effectuer sur moi-même un « audit de subjectivité » (p. 34).

### **Apprendre l'analyse inductive : l'ouverture aux divergences présentes dans les données**

À la suite des difficultés rencontrées lors de la première phase d'analyse et aux apprentissages qui en ont découlé, j'ai procédé à une deuxième phase inductive de type délibératoire (Savoie-Zajc, 2004). Dans cette démarche, le cadre théorique sert d'outil pour guider l'analyse des données, mais il est important que le chercheur reste ouvert aux données que ne recouvrent pas les catégories issues du cadre, afin de permettre l'émergence de nouvelles catégories issues des données brutes (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, à cette étape, j'ai fait appel au cadre théorique interactionniste stratégique convoqué dans la recherche d'Annie Malo qui permet de dégager la posture des participants, les enjeux qu'ils rencontrent ainsi que les stratégies mobilisées pour faire face aux enjeux identifiés<sup>3</sup>. Les définitions des concepts-clés de la recherche orientaient

maintenant l'analyse des données, ce qui correspondait davantage à ma posture vis-à-vis de l'analyse qualitative.

Toutefois, cette deuxième phase d'analyse inductive délibératoire a engendré une sérieuse prise de conscience quant à l'importance de prendre en considération le point de vue et la voix de tous les participants. À travers les analyses effectuées dans le cadre de mon stage, j'ai remarqué que les propos des participants, notamment ceux émis par la stagiaire et son enseignante-associée, étaient divergents de ceux des élèves. Par exemple, lorsque interrogées sur l'influence de la venue d'un stagiaire à l'école sur les élèves, la stagiaire et l'enseignante-associée s'entendaient sur le fait que la venue d'un stagiaire engendre un sentiment d'insécurité chez les élèves et qu'ils en profitent pour se relâcher, tandis que les élèves indiquent majoritairement qu'ils aiment le changement et qu'ils apprécient avoir une nouvelle façon d'apprendre. Ces divergences notables dans leurs discours m'ont grandement ébranlée. D'abord, j'ai pris conscience de l'importance de considérer les élèves à titre d'acteurs compétents (Giddens, 1984; Malo, 2014). En effet, dans le cadre de la recherche d'Annie Malo, si les élèves n'avaient pas été interrogés au regard de l'influence de la venue d'un stagiaire à leur école, les données recueillies auprès de la stagiaire et de l'enseignante-associée auraient offert une autre compréhension de la situation d'interaction en stage. Ces nuances sont essentielles à la meilleure compréhension des interactions stagiaires/élèves et permettent de mieux saisir la complexité de l'objet d'étude. Grâce à leurs divergences de point de vue, je venais de saisir l'essence de l'analyse qualitative, soit de s'intéresser aux sens que construisent tous les acteurs en interaction avec les autres.

Une deuxième prise de conscience a découlé de la première, soit l'importance de prendre en considération les données divergentes au même titre que les données convergentes, puisque celles-ci nous en apprennent autant sur l'objet d'étude (Bott, 2010). Tel que le proposent Miles et Huberman (2003), l'étude des cas atypiques est une procédure étroitement liée à la triangulation des données et contribue à assurer la qualité de la recherche qualitative. Ces auteurs rapportent que dans cette optique, les données divergentes et convergentes ont la même importance dans l'analyse, ce qui permet de prendre en considération tous les points de vue. Selon Creswell et Miller (2000), la prise en compte des cas atypiques cadre avec le paradigme constructiviste qui accorde de la légitimité à la diversité des points de vue. De fait, le paradigme constructiviste reconnaît la vision singulière de chaque individu (Fourez, 2004). De plus, la prise en compte des cas atypiques concorde avec le courant interactionniste qui considère autant l'activité collective que singulière des individus (Schurmans, 2001).

En somme, la prise en compte des données divergentes et convergentes permettent autant de confirmer que d'infirmer les catégories préliminaires issues du cadre théorique de la recherche (Miles & Huberman, 2003). Or, une troisième prise de conscience a été possible concernant les buts de l'analyse qualitative, relative à l'importance de considérer les propos qui ne cadrent pas nécessairement avec les influences théoriques du chercheur et, plus largement, avec ceux qui dominent dans la communauté scientifique. En effet, tel que le rapportent Charmillot et Dayer (2007), l'objectif de l'analyse qualitative est de « décanoniser les voix d'autorité au profit de la diversité des points de vue » (p. 130). Autrement dit, le but de l'analyse inductive en recherche qualitative se veut une démarche ouverte qui ne vise pas la généralisation des résultats. Ainsi, bien qu'une grille d'analyse puisse guider le codage afin d'orienter le type de catégories qui émergera, il est fort possible que les propos des acteurs débordent de la grille d'analyse préétablie. La prise en compte de tous les points de vue permet donc de donner une voix à celles qui ont été censurées ou absentes jusqu'à présent (Charmillot & Dayer, 2007). S'inscrivant dans une perspective compréhensive, il importe de respecter chaque témoignage lors de l'analyse qualitative (Paillé & Mucchielli, 2007; Wentzel, 2011).

*Avec le recul*, j'ai réalisé qu'il importe de s'attarder au potentiel heuristique de la recherche qualitative en accordant une légitimité à tous les points de vue au lieu de seulement tenir compte des propos communs. Pour revenir à ma recherche de maîtrise, je réalise que je n'ai pas attribué de légitimité aux données divergentes par souci de ne pas être en mesure de généraliser mes résultats. En effet, tel que mentionné au début de cet article, tous les propos qui ne cadraient pas directement avec les catégories prédéterminées ont été mis de côté lors des analyses. De par ma posture d'emblée positiviste, je me suis accrochée aux catégories prédéterminées « comme à une bouée de sauvetage » (De Lavergne, 2007, p. 36), afin de maintenir une position extérieure et neutre face à la situation. Encore une fois, mon attachement à « l'objectivité » m'a amenée à vouloir fuir toute implication dans l'analyse des données (De Lavergne, 2007).

### **Apprendre l'analyse inductive : comprendre le rôle du chercheur qualitatif, souple et sensible**

Le souci du respect de la voix de tous les participants de la recherche m'a amenée à me questionner sur les critères de scientificité en recherche qualitative. Je me suis rendue compte que ma nouvelle posture d'apprentie-chercheuse ne me permettait plus d'adhérer aux critères de scientificité sur lesquels je m'étais basée lors de ma recherche de maîtrise, soit des critères de rigueur empruntée au courant quantitatif/positiviste : la fidélité (objectivité), la

validité interne (fiabilité des résultats) et la validité externe (généralisation des résultats). Ainsi, à la suite d'échanges et de lectures qui m'ont été proposées à ce sujet (dont un texte très éclairant de Gohier, 2004), j'ai réussi à mieux comprendre comment faire preuve de rigueur en recherche qualitative tout en respectant ma nouvelle posture épistémologique en construction.

J'ai appris qu'en recherche qualitative certains critères de scientificité ont été établis afin d'assurer la rigueur de la démarche, notamment les paramètres de crédibilité, de transférabilité, de consistance interne et de fiabilité (Drapeau, 2004; Gohier, 2004). J'ai également réalisé, à l'instar de Gohier (2004), qu'il importe de considérer les critères d'éthique en complémentarité aux critères de scientificité en recherche qualitative, ce qui m'a aidée à comprendre l'essence du message des chercheurs qui indiquent qu'il importe de faire la recherche *avec* les participants et non *sur* les participants (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001). Dans cette optique, la préoccupation du chercheur n'est pas seulement de produire des résultats crédibles pour la communauté scientifique, mais aussi pour les acteurs participants à la recherche. Pour ce faire, le chercheur tient compte du critère d'équilibre (Gohier, 2004; Manning, 1997), c'est-à-dire qu'il a un souci d'équité envers les participants. L'adoption de cette position est susceptible de permettre aux participants de se reconnaître à travers les résultats qui peuvent alors devenir pertinents pour eux. De plus, le chercheur se préoccupe du critère d'authenticité (De Laverne, 2007; Gohier, 2004) qui renvoie au souci que la recherche ait certaines retombées pour les participants, soit en favorisant des apprentissages chez eux ou encore en leur permettant une prise de conscience.

*Avec le recul*, j'ai réalisé que la prise en compte des critères de scientificité et d'éthique en recherche qualitative passe inévitablement par la position et l'attitude du chercheur. Ma vision initiale de la position du chercheur, soit une position neutre et objective, m'a d'ailleurs valu des critiques lors d'un séminaire suivi dans le cadre de mon programme doctoral qui avait lieu au même moment que mon stage. Ma volonté de montrer aux professeurs du cours que ma recherche fera preuve de rigueur a plutôt été perçue comme de la rigidité de ma part. Tel que l'avance Drapeau (2004), le chercheur en recherche qualitative ne doit pas considérer les critères de scientificité comme une *check-list* qui rendra automatiquement sa recherche empreinte de rigueur. Il doit se montrer souple et sensible en prenant progressivement en considération les critères de scientificité et d'éthique.

### **L'influence du courant qualitatif sur l'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse : centration sur un processus dynamique, interactif et réflexif**

À la lumière de ce texte, il est aisé d'appréhender l'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse, passant d'une posture plutôt positiviste vers une posture plus compréhensive. Cependant, cette évolution (et l'écriture d'un article la décrivant) s'est déroulée un peu à la lumière de mes analyses inductives, c'est-à-dire à travers un cheminement itératif bosselé, empreint de questionnements, de difficultés et de réflexions. En effet, je n'ai pas pris conscience des apprentissages non anticipés qui ont découlé de ce stage de manière radicale en cours de processus. Il m'a fallu du temps à la suite du stage pour assimiler les nouvelles connaissances apprises, pour comprendre la portée des apprentissages réalisés et pour saisir l'influence qu'ils ont eue sur ma posture d'apprentie-chercheuse.

En plus du facteur temps, le contexte social dans lequel je me suis retrouvée pendant mon stage a été favorable à l'intégration des apprentissages et à ma capacité à concevoir l'évolution de ma posture. À ce sujet, la majorité des questionnements et des réflexions ont eu lieu à travers des interactions avec Annie Malo, professeure responsable du stage, ainsi qu'avec les étudiantes qu'elle dirige lors de nos rencontres bimensuelles. En effet, cette évolution n'aurait pas été possible sans ces précieuses interactions qui ont suscité chez moi des remises en question, des prises de position ainsi que le développement d'une réflexivité critique. De plus, le fait d'avoir eu l'occasion de présenter mes apprentissages lors de congrès et d'un séminaire dans le cadre de mon programme doctoral suivi en concomitance avec la période du stage représente d'autres circonstances favorables à l'intégration des apprentissages et à l'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. De fait, les interactions avec des membres de la communauté scientifique m'ont aidée à pousser plus loin mes réflexions au regard de l'analyse qualitative en me fournissant des points de vue extérieurs au sujet de mon cheminement, et donc sur la démarche. Ainsi, de par mon expérience, la réflexion sur l'action ne se fait pas en vase clos. Il y a des conditions sociales favorables à l'évolution des apprentis-chercheurs, tels que les moments d'échanges et de questionnements, qui favorisent la réflexivité sur l'action, ce qui, à mon avis, vient questionner le parcours très « solitaire » du doctorant.

L'étendue des bénéfices qui ont découlé des interactions qui ont eu lieu durant mon stage m'incite à recommander à tous les étudiants de cycles supérieurs de s'investir dans un stage de recherche ou de travailler à titre d'assistant de recherche avant d'entamer leur propre collecte et analyse des

données. À l'instar de Wentzel (2011), l'articulation entre la formation à la recherche et la formation *par* la recherche est à mon avis indispensable au développement des compétences des jeunes chercheurs. Une deuxième recommandation découlant de mon expérience pourrait s'adresser aux directeurs de thèse : il serait fécond de mettre en place un espace d'échanges pour leurs étudiants où du temps est prévu pour discuter des difficultés rencontrés et pour partager ses questionnements. Tel que l'a recommandé Becker (2015), il importe toutefois que les groupes dans lesquelles ont lieu les échanges soient exempts de jugements afin que les questionnements et les difficultés soient discutés en toute confiance puisque, selon ce chercheur, on apprend souvent comment faire quelque chose en se trompant d'abord. C'est d'ailleurs ce type de climat qui était établi lors des rencontres bimensuelles auxquelles j'ai assisté au cours de mon stage, tenues dans un cadre informel et exempt de toutes formes d'évaluation institutionnelle.

### **Conclusion**

Bien que ce stage m'ait *a posteriori* grandement fait évoluer tant au plan professionnel que personnel, je dois avouer que l'étalement de ma naïveté et de ma vision quelque peu figée de la recherche dans cet article m'a demandé de faire preuve d'humilité.

*Avec le recul*, je suis capable d'admettre que ma façon initiale de voir la recherche qualitative et d'en faire n'était pas due à un manque de formation ou à un mauvais encadrement lors de mes études supérieures; elle était plutôt attribuable au fait que je n'avais pas encore rencontré les « petits obstacles sympathiques » (Vidal & Morissette, 2014, p. 95) qui ont soulevé ces questionnements épistémologiques en moi et qui m'ont aidée à développer un esprit critique face à ce type de recherche. Grâce à la rencontre de ces obstacles au moment de faire l'analyse de données et aux conditions sociales favorables dans lesquelles j'ai œuvré, je suis maintenant capable de différencier les fondements associés à la recherche quantitative de ceux associés à la recherche qualitative, ce qui me permettra d'adopter une posture qui concorde avec les choix méthodologiques et épistémologiques effectués dans le cadre de ma propre thèse. Ainsi, je peux dire que ce stage m'a permis de développer mes compétences en recherche puisque qu'un acteur compétent est celui qui réfléchit *sur* et *dans* l'action.

## Notes

<sup>1</sup> Le projet de recherche d'Annie Malo, intitulé *Apprendre à enseigner : s'adapter aux contextes d'interactions*, s'est déroulé de 2009 à 2013.

<sup>2</sup> Le « je » dans l'article renvoie à la parole de la 1<sup>re</sup> auteure et il convient dans la mesure où il s'agit de rendre compte de l'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse; la 2<sup>e</sup> auteure a contribué à la rédaction de cet article en suscitant chez moi la réflexivité nécessaire pour faire des liens entre mon expérience et les fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche.

<sup>3</sup> Pour plus d'informations sur la recherche, consulter Malo (2014).

## Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Becker, H. S. (2015, Octobre). *Converser avec Howard S. Becker*. Communication présentée au Colloque « Apprendre l'analyse qualitative » de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Trois-Rivières, QC., Canada.
- 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.
- Bott, E. (2010). Favourites and others : reflexivity and the shaping of subjectivities and data in qualitative research. *Qualitative Research*, 10(2), 159-173.
- Boudreau, P., & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans Y. Lenoir, & D. Raymond (Éds), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 324-344). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 126-139.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 28-43.
- Desagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Fourez, G. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Gendron, S. (2015, Octobre). *Panel de professeures*. Communication présenté au Colloque « Apprendre l'analyse qualitative » de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Trois-Rivières, QC., Canada.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine Publishing.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 25-45.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2007). *L'analyse qualitative et sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- 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. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- 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.
- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 10, 47-70.

*Olivia Monfette est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à la formation des enseignants et plus spécifiquement aux stages en formation initiale. Dans le cadre de son doctorat, elle privilégie une approche d'étude de cas multiples dans une perspective holistique et interprétative afin de mieux comprendre le sens que des stagiaires finissants en enseignement accordent à leur persévérance.*

***Annie Malo** est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle mène des recherches sur l'apprentissage à l'école et en contexte de stage au secondaire. Dans le cadre d'études de cas multiples, elle s'intéresse dans une perspective non déficitaire et compréhensive aux points de vue des apprenants et aux processus d'interaction au cœur de l'apprentissage. Comme professeure, elle a entre autres la responsabilité du Séminaire de maîtrise dans le cadre duquel elle accompagne les étudiants dans la démarche d'élaboration de leur devis de recherche.*

# Initiation collective à l'analyse qualitative à l'aide d'une recherche-formation

**Lucie Gélinau, Ph. D.**

---

Université du Québec à Rimouski

**Marie-Claude Morency-Carrier, Étudiante au baccalauréat en  
travail social**

---

Université du Québec à Rimouski

## Résumé

Comme futurs intervenants, il n'est pas toujours évident de saisir l'intérêt d'acquérir des compétences liées à une culture de recherche pour la pratique professionnelle. Cet article présente une recherche-formation où une quarantaine d'étudiantes de 1<sup>er</sup> cycle en travail social ont été invitées à travailler sur un seul et même projet de recherche. Il met en relief la façon dont cette recherche-formation a été pensée afin de permettre l'appropriation du processus d'analyse qualitative, de la formulation du projet à la diffusion des résultats. Il met également en lumière l'intérêt d'une démarche d'analyse collective dans cet apprentissage. À partir d'une illustration des espaces d'apprentissage de l'analyse inspirés d'Huberman et Miles (2003), soit la condensation et la présentation des données ainsi que l'élaboration/vérification des conclusions, l'article présente des clefs de succès potentiels en matière d'apprentissage de l'analyse et de sensibilisation à une culture de recherche : passer de l'action au concret; mettre cette expérience au service de la construction de l'identité professionnelle; recourir à trois démarches d'analyse; rebondir sur les limites de l'exercice et puiser à l'expertise pratique de la professeure. Les exemples sont tirés d'une expérience de recherche-formation menée en 2014-2015 à l'Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis, portant sur une exploration de la réalité de femmes agricultrices à l'aide de récits de vie.

## Mots clés

RECHERCHE-FORMATION, ANALYSE COLLECTIVE, CULTURE DE RECHERCHE, INITIATION  
AUX MÉTHODES DE RECHERCHE QUALITATIVE, IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Note des auteures : Nous remercions le fonds Projets spéciaux Desjardins UQAR - campus de Lévis pour leur soutien financier. De même, nous souhaitons souligner la contribution des étudiantes ayant participé aux cours de méthodologie de recherche sociale au contenu de cet article.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série – numéro 19 – pp. 52-73.

APPRENDRE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2016 Association pour la recherche qualitative

## Introduction<sup>1</sup>

Nous souhaitons saisir ici l'occasion de partager une expérience de recherche-formation comme espace d'apprentissage de l'analyse qualitative, et plus largement d'une culture de recherche. L'expression « recherche-formation » s'est imposée de façon pragmatique, évoquant l'approche pédagogique développée, soit la mise en place d'un seul et unique projet de recherche pensé et réalisé par une classe d'étudiantes à des fins d'apprentissage. Toutes parcourent les étapes de cette recherche-formation, de la problématisation à la présentation des résultats préliminaires, en passant par la collecte, la constitution du corpus et l'analyse des données. Certaines étapes sont réalisées collectivement, d'autres en équipe ou individuellement.

La particularité de cette recherche-formation tient à son ancrage dans l'analyse participative. Toutes les étudiantes du groupe-classe analysent les données du même projet de recherche. L'analyse participative réfère ici au processus où plusieurs chercheurs, dans un esprit de dialogue, portent leur attention sur un même corpus de données, dans le but de produire une interprétation concertée. Ce processus peut rassembler des chercheuses académiques, des chercheuses-praticiennes et des expertes de vécu<sup>2</sup>. L'idée est de permettre la convergence et l'intégration de ces diverses perspectives dans l'analyse et l'interprétation. Ce processus vise une compréhension élargie du phénomène à l'étude, voire l'émergence de méta-connaissances (définition inspirée de Cornish, Gillespie, & Zittoun, 2013; Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Pour y arriver, la professeure prend appui sur une expertise en recherche-action participative dont la dimension du « penser ensemble » constitue un des piliers (Gélineau, Dufour, & Bélisle, 2012). En s'appuyant sur diverses stratégies participatives, issues notamment des courants de l'apprentissage participatif et l'action – PLA (Flower, Mincher, & Rimkus, 2000) –, du diagnostic rural participatif – PRA (Chambers, 1994) – et de l'intelligence collective (Communagir), il est possible de trouver ainsi des voies pour oser pousser plus loin ensemble l'analyse, pour oser faire entendre les voix individuelles au sein d'un collectif de travail et pour oser faire ensemble des choix éclairés afin de dégager des moyens d'action – ici liés à une démarche de recherche.

Le présent texte vise donc à exposer cette expérience de recherche-formation, sous l'angle de l'apprentissage de l'analyse qualitative, et non à révéler sa singularité à la lumière de la littérature qui, nous le découvrons, s'avère abondante à ce propos (Par exemple, Barbier, n.d.; Clerc, 2008; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001; Galvani, 1999; Marcel, 1999; Morin, 1992; Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003). Les visées de cet

article sont donc plus modestes : 1) y relever les défis liés notamment au contexte de formation professionnelle au 1<sup>er</sup> cycle universitaire; 2) partager la nature de l'expérience; 3) mettre en lumière des apprentissages; 4) en dégager des clefs probables de succès. Il s'agit donc d'une première tentative de discernement de l'objet, étape préalable à la compréhension de la façon dont il s'inscrit dans l'univers plus large de la « recherche-formation ». Cette réflexion est portée à deux voix : celle de la professeure et de l'une des étudiantes ayant participé à l'expérience.

### **Une initiation à la recherche dans le cadre d'une formation professionnelle de 1<sup>er</sup> cycle universitaire : des défis stimulants**

Des défis particuliers sont présents lorsque des cours de méthodologie de la recherche s'adressent non pas à de futures chercheuses ou des étudiantes aux cycles supérieurs, mais à de futures professionnelles.

Il y en a un de « pertinence » perçue. Pourquoi s'initier à la recherche scientifique? Quelle est la plus-value de l'acte de recherche pour une praticienne? En quoi les habiletés développées et les dimensions théoriques apprises, notamment en matière d'analyse, sont-elles « profitables » dans une perspective d'intervention<sup>3</sup>? Ces questions sont ramenées année après année par les étudiantes. Dans le cadre de leur formation, elles aspirent à être mieux outillées en vue de leurs futures pratiques professionnelles, d'où leur grand intérêt pour les cours de méthodologie de l'intervention et leur faible intérêt, du moins pour plusieurs, pour ceux traitant de la recherche. Un défi réside donc à trouver le moyen de mettre l'apprentissage de la recherche au service de la construction de l'identité professionnelle ainsi qu'au service du développement de compétences liées à une culture de recherche. Une culture de recherche est ici définie comme :

ce qui sous forme de valeurs, d'attitudes, de comportements, de productions matérielles promu par une organisation se met en place afin d'encourager et de soutenir un réflexe « recherche » chez l'ensemble de ses travailleurs, dans la perspective que les fruits de cette recherche alimentent les pratiques au sein de(s) établissement(s) (notamment de santé et services sociaux) et favorisent l'atteinte de (leur) mission (Gélineau, Vinet-Bonin, & Gervais, 2009, p. 309).

Un autre défi réside dans l'absence de points de repère en matière de recherche. Une majorité d'étudiantes ont une connaissance fort limitée de la recherche, encore plus de la recherche qualitative! Il y a donc absence pour plusieurs de référents sur les concepts, les gestes et l'univers de pratique qui lui sont propres. Sans parler du regard critique à porter sur l'ensemble.

De ces constats se dégagent néanmoins des opportunités. Cette aspiration aux gestes concrets, ce gout de l'intervention, cette nécessité de référents et de regard critique ainsi que le fait qu'aucune n'aspire à travailler sur son propre projet de mémoire ou de thèse ouvrent grand les portes à l'expérimentation collective d'une recherche à des fins formatives : une recherche-formation.

### **Illustration d'une expérience de recherche-formation : un projet portant sur la réalité des femmes agricultrices**

#### *Cadre d'apprentissage*

La démarche de recherche-formation dont il est ici question s'est déployée en 2014-2015 dans le cadre de deux cours de méthodologie de la recherche obligatoires au programme de baccalauréat en travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) : recherche sociale 1 (session d'automne) et recherche sociale 2 (session d'hiver). Chaque cours comporte trois heures en classe et six heures de travail personnel/semaine réparties sur 15 semaines. Ces cours sont offerts en 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle (baccalauréat) pour les cohortes régulières, et en 1<sup>re</sup> année pour les passerelles Dec-Bac<sup>4</sup>. 42 étudiantes y étaient inscrites.

L'objet de la recherche-formation change d'une année à l'autre, selon les occasions relevées par des acteurs du milieu œuvrant sur le territoire desservi par l'Université ou, encore, selon les intérêts des étudiantes, sur le vaste thème de l'exclusion et de la pauvreté hors des grands centres urbains. Cette thématique est celle d'un collectif de recherche de l'UQAR-Campus de Lévis<sup>5</sup> auquel les professeurs du module de travail social sont étroitement associées. En 2014-2015, le thème choisi par les étudiantes fut celui des femmes agricultrices.

Les visées pédagogiques inscrites au plan de cours touchent à l'analyse, au processus et aux savoirs. En ce qui a trait à l'analyse, cette recherche-formation vise à permettre aux étudiantes de développer des habiletés de chercheuse et d'analyste de problèmes sociaux rencontrés dans leur environnement de travail ou de vie, ainsi que d'explorer les défis et la plus-value du croisement des idées, des regards propres aux analyses collectives. Au plan du processus, elle vise à leur permettre de goûter à l'acte de recherche scientifique en menant à terme une démarche empirique de recherche en sciences sociales, et ce faisant les outiller afin qu'elles soient en mesure, voire soucieuses et désireuses, de participer à une culture de recherche en milieu de travail. Et enfin, en termes de savoirs, elle vise à contribuer à la constitution d'un corpus de connaissances au service d'organisations du milieu et d'un collectif de recherche participative sur la pauvreté en milieu rural afin d'identifier des retombées possibles pour la pratique, telle une compréhension

renouvelée d'une réalité à travers les yeux de personnes qui la vivent, soit pour 2014-2015, la réalité des femmes agricultrices.

### *Espaces d'apprentissage de l'analyse dans le cadre de cette recherche-formation*

Où résident les espaces d'apprentissage de l'analyse, dans cette recherche-formation? Nous avons opté pour une compréhension élargie du concept d'analyse, ne le réduisant pas aux seules étapes de codification et d'interprétation. Nous l'avons plutôt appréhendé comme pratique de délibération opérant aux moments du processus de recherche où des choix doivent être faits, où des possibles doivent être délaissés, au profit de d'autres. Nous nous sommes notamment appuyée sur le positionnement d'Huberman et Miles (2003) pour qui l'analyse réside dans toutes opérations liées à la condensation et à la présentation des données ainsi que l'élaboration/vérification des conclusions, « en tant qu'entreprise continue et itérative » (p. 31). Voyons comment se sont traduites chacune de ces manifestations dans le cadre de l'année scolaire 2014-2015.

#### *Condensation des données*

La condensation des données « renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes » (Huberman & Miles, 2003, p. 29), et ce, avant même le recueil effectif des données, au fur et à mesure de la collecte et jusqu'à l'achèvement du rapport final. Elle réfère ainsi à des opérations telles que la formulation de la question de recherche qui guide les travaux de recherche qualitative, le codage du corpus de données, la rédaction de mémos et du rapport.

*Formulation d'une question de recherche* : diverses possibilités et facettes de la problématique de la pauvreté et de l'exclusion hors des grands centres urbains ont été explorées lors du cours de recherche sociale 1. Les étudiantes, réparties en 11 équipes de trois à quatre personnes, y furent invitées à produire des protocoles de recherche. L'objet précis et l'angle de traitement étaient toutefois laissés à leur choix, tout en devant tenir compte des impératifs de l'intervention sociale. Les étudiantes ont exploré diverses possibilités et ont usé de créativité afin de formuler une question de recherche, et d'identifier des moyens pertinents pour chercher à y répondre. Ces moyens pouvaient s'inscrire, à ce stade, dans des approches quantitatives ou qualitatives. Ce faisant, les étudiantes s'initiaient aux dimensions théoriques et conceptuelles du processus de recherche. Le processus d'analyse s'enclenchait à partir des choix qu'elles posaient et qui devaient être motivés. Au début du cours de méthodologie de la recherche 2, les questions tirées des protocoles de recherche furent débattues en classe (voir Tableau 1). À l'issue de l'échange, une

Tableau 1  
*Les questions tirées des protocoles de recherche et débattues en classe.*

| <b>Questions</b>  | <b>Nombre de personnes</b> |
|---|----------------------------|
| 1. Comment les familles (monoparentales) en milieu rural arrivent-elles à subvenir à leurs besoins de base (Proposée par trois équipes)?  | 7                          |
| 2. Comment les ménages vivant sous le seuil de faible revenu en milieux ruraux subviennent-ils à leurs besoins de base?   | 5                          |
| 3. Quels sont les obstacles et les leviers à l'inclusion des personnes en situation de pauvreté en milieu rural?  | 0                          |
| 4. Quels sont les impacts de la centralisation des services en Centre de santé et de services sociaux sur les personnes vivant en situation d'exclusion, en milieux ruraux?                                       | 0                          |
| 5. Comment se vit l'itinérance chez les personnes de 50 ans et plus en milieux ruraux?  | 3                          |
| 6. Comment se vit l'exclusion socioprofessionnelle des adultes atteints d'un trouble de santé mentale dans la région de Lévis / Bellechasse (ou autres)?  | 1                          |
| 7. Quels sont les obstacles et les leviers présents dans la région de Chaudière-Appalaches pour les élèves de 5 <sup>e</sup> secondaire ou toute autre personne qui désire poursuivre des études postsecondaires? | 1                          |
| 8. Quels sont les obstacles et les leviers présents en milieux ruraux et urbains pour les femmes qui désirent faire des études postsecondaires?   | 0                          |
| 9. Comment se vit la réalité des agricultrices dans les milieux ruraux québécois?   | 24                         |

*Note.* Les chiffres représentent le nombre de personnes qui privilégient une question donnée, à l'issue de la discussion (8 janvier 2015 – cours de recherche sociale 2)

question de recherche fut choisie collectivement (voir Photo 1), puis peaufinée à l'aide de stratégies d'animation collective. Au final, la question retenue en 2015 fut : « Dans une perspective d'intervention, comment les agricultrices composent-elles avec leur réalité? ».

*Le codage du corpus de donnée* : la stratégie de codage, d'identification de thèmes et d'interprétation collective a porté sur un corpus de 11 entretiens de femmes agricultrices et 11 notes d'observation des milieux de vie réalisés par chacune des 11 équipes du groupe-classe<sup>6</sup>. La stratégie empruntait à l'approche des récits de vie de Daniel Bertaux, propice

non pas à comprendre telle ou telle personne en profondeur, mais (à) extraire des expériences de ceux qui ont vécu une partie de leur vie au sein (d'un) objet social des informations et des descriptions qui, une fois analysées et assemblées, aident à comprendre le fonctionnement et les dynamiques internes (de cet objet) (Bertaux, 1999, p. 45).

La professeure précise :

Avec les années, j'en suis en effet arrivée, comme professeure, à privilégier les approches narratives de par leur fort potentiel d'arrimage avec les univers de pratiques du travail social, mais également leur capacité à fournir des données qualitatives riches et complexes, avec une trame facilitant les regards croisés et l'analyse collective (L. Gélinau).

Pour instaurer une stratégie collective de codification et d'interprétation, les étudiantes ont été initiées à l'utilisation de Dedoose, une plateforme web collaborative d'analyse qualitative et mixte des données assistée par ordinateur. Chaque équipe fut responsable, dans un premier temps, de coder le verbatim de l'entretien qu'elle avait menée, à partir d'un arbre de codification commun à l'ensemble du groupe-classe (approche inductive modérée, Savoie-Zajc, 2000). Ce faisant, chaque équipe s'est approprié le contenu de son entretien et en a révélé peu à peu la richesse et la profondeur. À la suite d'un premier exercice d'analyse collective (voir section « Présentation des données » ci-dessous), 11 codes apparaissant comme potentiellement féconds pour comprendre comment les agricultrices composent avec leur réalité furent alors identifiés, par exemple : l'idée de passion comme moteur; l'isolement; la conciliation travail-famille; l'enjeu de la passation intergénérationnelle de l'entreprise; l'enjeu de la maladie; les contraintes structurelles. Chaque équipe se vit alors attribuer un de ces 11 codes et en devint la « gardienne ». Chacune eut pour

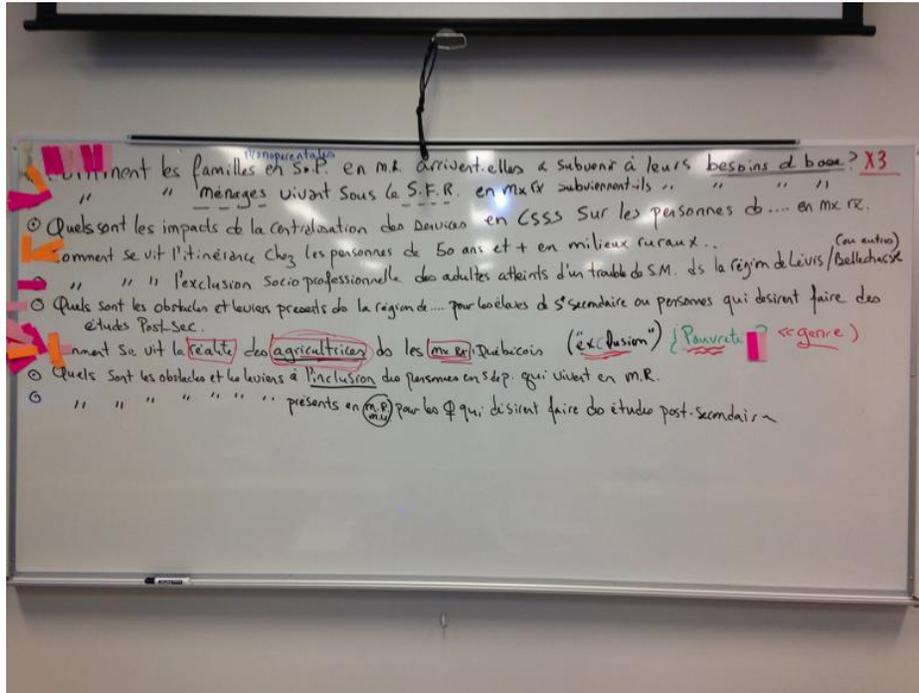


Photo 1. Choix collectif d'une question de recherche après délibération à l'aide de « post-it ».

mandat de l'explorer transversalement dans l'ensemble des verbatim, toujours à l'aide de Dedoose. Cette exploration transversale fit au final l'objet de nouvelles présentations, cette fois inspirées de la méthode du café débat (*world café*) selon laquelle chaque équipe est invitée à partager et à étoffer l'arborescence de son nœud afin de dégager des pistes pour pousser plus loin l'interprétation. En guise de conclusion, chaque équipe est invitée à rédiger un mémo où elle formule une hypothèse ou une nouvelle question de recherche, s'appuyant sur sa compréhension de ce qui est à l'œuvre dans son nœud : pourrait-on penser que...

*La rédaction du rapport* : Nous avons choisi non pas d'écrire mais d'élaborer une présentation collective, auprès de la communauté universitaire du campus de Lévis, du processus de recherche-formation, des résultats préliminaires ainsi que des forces et limites de l'exercice en marge d'un colloque des finissantes en travail social (voir Photo 2). Ici aussi, l'analyse



Photo 2. Affiche réalisée par des étudiantes (Hiver 2015).

opère : quels éléments privilégiés? Que délaisse-t-on? Pourquoi? Un parcours de kiosques est ainsi proposé aux visiteurs, où chaque équipe illustre un moment ou un élément clef de la démarche de recherche-formation.

### *Présentation des données*

La présentation des données tient compte des efforts de systématisation et de mise en liens des informations, de « leur assemblage organisé qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (Huberman & Miles, 2003, p. 29) sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux. Nous considérons les cartes conceptuelles et schémas de même nature du fait qu'ils sont aussi des « modes de présentation beaucoup plus systématiques et puissants (que les textes narratifs), élaborés et utilisés dans une optique plus inventive, réfléchie et itérative » (Huberman & Miles, 2003, p. 29).

*De l'utilisation de cartes conceptuelles* : nous avons eu recours à plusieurs reprises à la création de cartes conceptuelles dans le cadre de cette recherche-formation du fait qu'elles permettent de regrouper aisément un ensemble d'informations et que leur création s'avère un exercice propice à l'analyse collective et à l'exploration de diverses formes de savoirs (pratiques, scolaires, de vie, académiques). À titre d'exemple, afin d'identifier les a priori et les fondements de leurs regards posés sur la problématique de la pauvreté hors des grands centres urbains, une réflexion autour des concepts de pauvreté, d'exclusion sociale et de ruralité fut amorcée dans le cadre du cours recherche sociale 1 (automne 2014). Les étudiantes ont été invitées à dégager ce qu'elles connaissaient à propos de ces concepts. Cette exploration a fait appel à une technique d'intelligence collective inspirée des café-débat (voir Figure 1) permettant ainsi à plusieurs équipes de prendre part, de façon concertée, à la conception d'une seule et même carte.

Puis cette réflexion est mise en présence d'une recension sommaire des écrits à l'hiver 2015. L'ensemble du groupe-classe réfléchit sur deux textes, un sur l'exclusion en milieu rural (Mathieu, 1997) et un second sur l'intervention sociale en milieu rural (Pagès, 2013) afin de bénéficier de fondements théoriques communs. Chaque étudiante est également invitée à identifier et à analyser un 3<sup>e</sup> texte scientifique portant sur la réalité des femmes agricultrices, l'exclusion ou la ruralité, à l'aide d'End Note – un logiciel de gestion bibliographique. Les éléments tirés d'une trentaine d'articles sont ainsi partagés dans le cadre d'un nouveau café-débat menant à la création d'une nouvelle carte conceptuelle. Ces cartes conceptuelles viennent soutenir les choix méthodologiques et enrichir le travail de codification et d'interprétation. À titre d'exemple, la stratégie d'échantillonnage est pensée et débattue collectivement en s'appuyant sur les cartes conceptuelles réalisées : Qu'est-ce qu'une agricultrice? Quel sens donner au concept d'exclusion sociale dans un contexte de ruralité? Quelle place accorder à ce dernier dans le choix de l'échantillon?

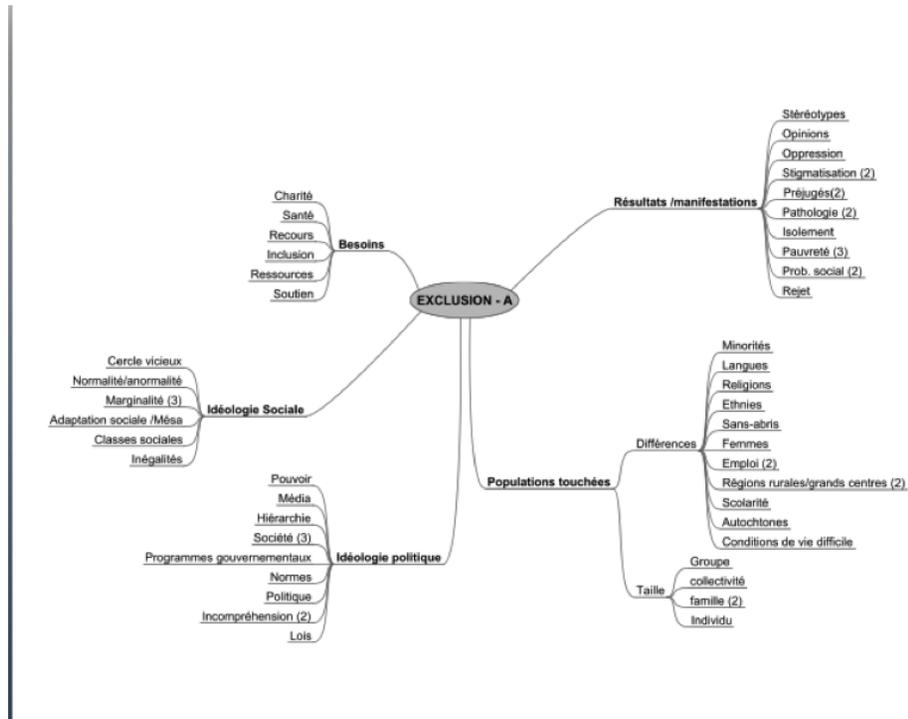


Figure 1. Carte heuristique saisie à l'aide de Freeplane, 2015.

Quels sont les critères d'inclusion dans le choix des personnes qui composeront l'échantillon? D'homogénéité et d'hétérogénéité? Etc.

*De l'utilisation des schémas :* en s'appuyant sur un premier travail de codification de son verbatim, chaque équipe fut invitée à réaliser, dans le cadre d'un atelier de trois heures, un schéma diachronique, propre à l'approche des récits de vie de Bertaux (1999), à l'aide de *post-it* apposés sur un mur (voir Photo 3), et à le présenter au groupe-classe. Ces schémas visaient à illustrer le récit professionnel de chacune des femmes agricultrices interrogées, et au-delà de leur histoire personnelle, à informer de l'objet social qu'est la réalité des femmes agricultrices et du contexte social élargi dans lequel elle s'inscrit. S'en est suivi un premier exercice d'analyse comparative des 11 schémas diachroniques ainsi créés. Des récurrences, des contradictions et des singularités furent soulevées; des questions formulées; des motifs méthodologiques de ces différences, proposés. Une compréhension commune de ce qui était à l'œuvre dans les données commença à émerger, dont 11 codes furent dégagés.



Photo 3. Exercice collectif de schématisation inspiré de la technique des schémas diachroniques.

### *Élaboration / vérification des conclusions*

L'élaboration et la vérification quant à elles se rapportent aux efforts de consignation des processus de construction de l'analyse à l'aide de notes de terrain ainsi que la mise en œuvre de diverses autres stratégies pour assurer la rigueur de l'analyse, tel le développement d'un consensus intersubjectif. « En bref, les significations qui se dégagent des données doivent être testées quant à leur plausibilité, leur solidité, leur "confirmabilité", en un mot leur *validité* » (Huberman & Miles, 2003, p. 31).

*Notes de terrain* : les équipes sont conviées à tenir un journal de bord lié spécifiquement à la collecte de données (voir Photo 4). Le modèle du journal de bord s'inspire de celui de Morin (1992) et gravite autour des axes « contexte », « méthode » et « théorie ». Les équipes y ont relaté toute information pouvant informer la professeure sur le déroulement du projet. Ce journal de bord se veut aussi une première étape de réflexion collégiale sur les forces et les limites méthodologiques de la démarche en cours ainsi que

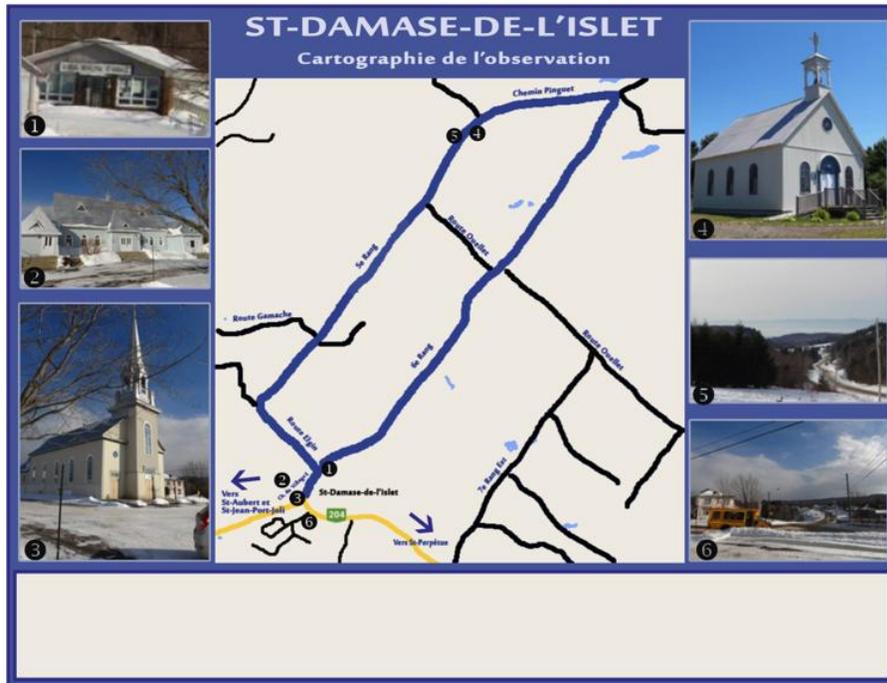


Photo 4. Extrait d'un journal de bord lié à l'observation d'un milieu (Hiver 2015).

d'émergence de pistes d'analyse ou d'intuition de résultats. Les étudiantes sont aussi conviées à remplir un journal de bord hebdomadaire personnel. Dans celui-ci, aux trois axes de Morin, s'ajoute un 4<sup>e</sup> intitulé « réflexion pratique » engageant les étudiantes à dégager un sens et des apprentissages de cette expérience terrain en vue de leur future pratique et de la construction de leur identité professionnelle.

*Stratégie de consensus intersubjectif* : les stratégies d'analyse collective s'avèrent des lieux de consensus intersubjectif; ils en constituent les fondements. Les café-débat entraînent des questionnements, des rétroactions, des délibérations, engageant une réflexion collective sur la validité de ce qui est avancé.

Il en va de même de la stratégie collective de codage. L'étudiante l'exprime en ces mots :

Nous avons procédé, en partie de manière individuelle, à la codification du récit de vie recueilli, chacune s'appropriant les propos de l'agricultrice rencontrée et codant les passages du verbatim qui lui étaient impartis. Notre équipe demeurait toutefois un référent pour l'analyse : on pouvait s'entraider lorsqu'on se questionnait, débattre des noms de code à conserver, mettre en place des fonctionnements efficaces et se comparer aux autres équipes pour ajuster notre codification. Par la suite, nous avons élargi notre compréhension de l'analyse en partageant notre récit de vie à l'ensemble de la classe, de sorte qu'on puisse arriver à cerner les codes transversaux à tous les récits et à faire des choix collectifs pertinents dans la codification. Les obstacles rencontrés lors de l'analyse étaient vécus collectivement – par exemple en utilisant et modifiant tous la même arborescence, et les solutions trouvées étaient aussi débattues collectivement. [...] Faire la codification de manière collective présente plusieurs limites, mais aussi des avantages. L'une des limites est que nous n'avons pas le même « esprit » de codification : en codant individuellement, nous n'attribuons pas toujours les mêmes codes à certains extraits ou nous les nommons différemment. Il est alors important de trouver des moyens d'assurer une cohésion dans la codification, par exemple en faisant relire le verbatim codé par tous les membres de l'équipe, alors que chaque code peut être remis en doute par un collègue. Un avantage à la codification collective, en équipe ou en groupe-classe, est que nous mettons tous nos savoirs en commun. Les codes créés sont débattus et validés collectivement. En devenant gardienne d'un code, une équipe est en mesure de réaliser un codage plus pointu. Une démarche d'analyse collective demande donc de faire confiance aux autres et demande aussi un fort esprit d'équipe, puisque le projet est aussi fort que le plus faible de ses maillons (M.-C. Morency-Carrier).

### **Apprentissages en matière d'analyse qualitative**

Les apprentissages en matière d'analyse qualitative d'un tel projet de recherche-formation sont multiples. En voici quelques-uns tirés de l'expérience personnelle de l'étudiante.

Dans un premier temps, je retiens l'importance de **la rigueur** dans l'analyse. Cette rigueur apparaît dans la manière de faire des choix, c'est-à-dire des choix justifiés et basés sur leur pertinence et leur contribution à la poursuite de la recherche. Je retiens tout

l'échange, notamment autour du sens à donner au terme « agricultrice » : ce terme s'applique-t-il uniquement à celles qui sont propriétaires ou actionnaires d'une ferme? À celles qui y travaillent, comme manœuvre par exemple? Ou aussi à celles qui ont grandi sur une ferme ou y vivent comme épouse? Qu'en dit la littérature? Et qu'en disent celles qui vivent ou travaillent sur une ferme? Et la réflexion sur ce que ce choix de définition implique pour la compréhension de l'objet de recherche : de quelles réalités s'agira-t-il? Sans compter les enjeux méthodologiques de ce choix pour le recrutement, considérant les contraintes de temps, les possibilités de participation et la saturation, etc.

Dans un deuxième temps, je nomme la capacité à synthétiser. **Les données** issues des récits de vie étaient riches, et leur **quantité** impressionnante! Pour moi, l'analyse est un processus continu qui se compare à un entonnoir. Ce processus de réduction d'informations passe par l'utilisation d'outils et par le codage. J'ai été particulièrement étonnée, lors de l'exercice de codification, où l'on attribue une étiquette à un segment de texte, d'arriver à résumer les idées d'un paragraphe en un seul mot!

Dans un troisième temps, l'apprentissage réside également dans les habiletés développées afin d'**éviter certains pièges**, dont notamment, lors de l'analyse, l'interprétation professionnelle *a priori* liée à un réflexe d'intervention. Dans la posture de « chercheuse », on cherche à ne pas interpréter d'emblée les discours des agricultrices en fonction de nos propres visions et références, mais plutôt à se soucier de leurs paroles et à leur rendre raison, c'est-à-dire à livrer le mieux possible la description qu'elles font de leur réalité et l'explication qu'elles en donnent.

Enfin, j'ai appris que l'analyse ne constitue pas une étape d'un processus de recherche, mais **qu'elle se déroule du début à la fin!** Par exemple, dans le choix de la question de recherche, sur la prise de conscience que ces réalités des femmes agricultrices étaient fort peu étudiées. S'y pencher pouvait alimenter, d'une part notre pratique de future intervenante sur des territoires qui s'avèreront pour plusieurs d'entre nous, comme étudiante à l'UQAR, ruraux mais aussi, d'autre part, alimenter la réflexion de la communauté universitaire à ce propos (M.-C. Morency-Carrier).

### **Clefs de succès?**

À l'issue de notre retour sur l'expérience de recherche-formation, nous relevons quelques clefs potentielles pour l'apprentissage de l'analyse qualitative au niveau du 1<sup>er</sup> cycle, en contexte professionnel.

#### ***Passer de l'abstrait au concret***

La première clef nous semble être de proposer des stratégies d'apprentissage qui permettent de passer d'une conception abstraite de l'acte de recherche à une concrète. La présence de deux cours de recherche, en séquence, sur deux sessions, l'un où l'on enseigne les notions théoriques de la recherche sociale en élaborant un protocole de recherche, l'autre où l'on permet leur mise en pratique dans un contexte d'immersion, semble être facilitante. On part du postulat que si une fois les bases acquises, on ne peut apprendre à nager hors de l'eau, il en va de même pour l'analyse qualitative. C'est en faisant qu'on apprend les ficelles de l'acte de chercher. Il faut néanmoins que les étudiantes entreprennent l'exploration d'une posture autre que celle de leur profession et osent plonger. Et pour ceci, il faut mettre en place des conditions qui favorisent la confiance : proposer un cadre identifiable notamment par la présence d'une problématique balisée (ici l'exclusion et la pauvreté hors des grands centres-urbains), d'une banque de questions de recherche, d'une banque d'outils de collecte, de stratégies maîtrisées d'analyse collective, d'un outil informatisé et partagé pour le codage, d'un colloque étudiant préexistant; reconnaître la possibilité d'erreurs, et faire en sorte que celles-ci viennent soutenir le processus d'apprentissage; favoriser un retour réflexif sur l'expérience.

#### ***Mettre cette expérience au service de la construction de l'identité professionnelle***

Afin de maintenir l'intérêt et de voir la pertinence de tels apprentissages, la stratégie d'enseignement doit permettre aux étudiantes d'établir des ponts entre l'expérience de recherche et celle de leur pratique professionnelle; il s'agit d'en saisir les zones de convergence dans les intentions et dans l'action, celles en dissonance sous forme de faux-amis ou de posture, et de voir, ce faisant, comment l'expérience de recherche contribue à solidifier l'identité professionnelle. La tenue d'un journal de bord individuel semble être profitable sur ce plan, si ce n'est que comme exercice réflexif.

Tout au long du processus, on relève ensemble des compétences professionnelles proches parentes de celles de la recherche sociale. Par exemple, l'étudiante relève :

j'ai associé l'expérience de solidarité vécue lors de l'analyse collective à un processus d'analyse en intervention auprès d'une

communauté où des résidentes cherchent à réfléchir collectivement et à analyser une problématique sociale vécue dans leur communauté, afin de trouver des pistes de solution et de favoriser un changement social (M.-C. Morency-Carrier).

On voit en quoi il est possible, voire même fructueux, de s'appuyer sur ces compétences. On peut penser à la maîtrise de concepts sociaux, aux pratiques d'analyse d'une situation, aux habiletés d'écoute active et de conduite d'entretien, au recours au travail d'équipe interprofessionnel.

En contrepartie, l'apprentissage de l'analyse vient donner de la rigueur à la posture professionnelle en invitant à mettre en relief les connaissances sur lesquelles on s'appuie, celles qui gagnent à être développées, en affinant l'esprit de synthèse et les habiletés d'analyse collective, en soulevant des questionnements sur la rigueur du traitement des données et en outillant pour leur présentation et, enfin, en aiguisant le regard critique sur les données probantes et les meilleures pratiques. L'étudiante l'exprime en ces termes :

Tout d'abord, cette recherche nous a permis d'aborder la réalité des femmes en agriculture, un sujet très peu étudié. En allant chercher la voix de ces femmes, on arrive à mieux cerner leurs besoins et à trouver des solutions aux problématiques qu'elles rencontrent. Ainsi, la recherche a un potentiel de retombées intéressantes sur l'intervention auprès des femmes en agriculture, mais aussi auprès des familles en milieu rural. Par exemple, « la passion » était un élément important qui est ressorti dans notre recherche; pour plusieurs agricultrices, leur mode de vie y était fortement lié. Je pense qu'en intervention, il s'agit d'une dimension importante sur laquelle notre alliance thérapeutique pourrait s'appuyer en s'intéressant à leur mode de vie, en démontrant notre intérêt et en cherchant dans la passion des leviers d'intervention. Par ailleurs, la question de recherche choisie m'a amenée à réfléchir sur le caractère très masculin et patriarcal du monde agricole.

La recherche vient bonifier mes expériences comme future intervenante et me rend plus critique face aux écrits et aux sources que je consulte. Selon moi, jumeler la recherche et l'intervention permet d'être une travailleuse sociale accomplie et crée une valeur ajoutée à notre travail (M.-C. Morency-Carrier).

Ce faisant, on cherche également à mettre en lumière les frontières entre les postures propres à l'intervention et celles propres à la recherche. Si des similarités sont présentes, si des forces peuvent être mises au service de l'une et

l'autre, il demeure qu'intervenir n'est pas chercher ou chercher n'est pas intervenir. On explore alors les frontières des postures respectives.

### ***Recourir à trois démarches d'analyse***

Une autre clef pour l'apprentissage de l'analyse nous apparaît être le **recours à trois démarches d'analyse**, c'est-à-dire à la fois une démarche individuelle, de groupe (équipe de trois à quatre personnes) et collective (groupe-classe de 42 étudiantes). Dans ce jeu des démarches, l'utilisation de stratégies participatives d'animation ainsi que l'utilisation d'un logiciel collaboratif de codification, tel Dedoose, constituent des outils qui nous apparaissent incontournables. Ce dernier permet le travail individuel, d'équipes et du groupe-classe. Il facilite ainsi la mise en place de référents communs concernant l'acquisition de gestes techniques en matière de codage et d'interprétation (création et attribution systématique de codes, constitution d'une arborescence, exploration d'hypothèses en lien avec des caractéristiques sociodémographiques et des codes ou encore de corrélations – interactions entre deux concepts), en co-construisant la réflexion, simultanément. Tous voient ce que les autres font, ce qui permet la réflexion : pourquoi un code est-il nommé de cette façon? Pourquoi est-il utilisé ainsi? Pourquoi tel extrait de texte y est-il associé, etc. La professeure peut intervenir sur l'ensemble du travail d'analyse en cours, consolidant l'arborescence et apportant des rétroactions en direct.

### ***Rebondir sur les limites de l'exercice***

Cette recherche-formation demeure un projet imparfait, avec ses forces et ses limites, du point de vue de la rigueur scientifique notamment. Mais ces limites nous apparaissent s'avérer également un levier pour la formation. Nous avons fait l'exercice collectif récurrent d'identifier, à chacune des étapes de la recherche-formation, les forces et les limites de cet exercice : comment faire avec les contraintes (de temps, de moyens, de ressources, de connaissances) et faire les choix les plus appropriés, compte-tenu des critères de scientificité valorisés, ici principalement ceux de Lincoln et Guba (1985)? En fonction de ces critères, quel est l'éventail de choix méthodologiques possibles ainsi que les forces et les limites de chacun? Quelles sont la teneur des connaissances produites et leur robustesse? On s'est interrogé, par exemple, sur les enjeux de crédibilité en l'absence de stratégies de confirmation des résultats auprès d'agricultrices, ou encore sur ceux de confirmation en l'absence d'atteinte de saturation. Les étudiantes réalisent peu à peu qu'au final, l'analyse demeurera une analyse préliminaire, bien que chercher soit aussi explorer et non uniquement démontrer hors de tout doute, preuve à l'appui. Les défis de la démarche scientifique sont ainsi peu à peu mis en lumière, tout en se projetant :

quels choix aurions-nous pu faire, si nous avions eu le loisir de réaliser, dans un temps raisonnable, cette même démarche de recherche, avec les ressources et les moyens nécessaires? L'équilibre est donc délicat et s'avère en quelque sorte une démarche d'étayage, maintenue sur le fil du rasoir, louvoyant entre mobilisation et démobilitation. Il s'agit de baliser l'exercice, afin de soutenir la motivation des étudiantes en les invitant à « rêver logique » (Labrie, 2006, p. 213).

### ***Puiser à l'expertise pratique de la professeure***

Enfin, l'expérience de la professeure semble s'avérer une plus-value. Ce projet de recherche-formation s'est révélé une occasion de partager une passion pour la recherche, en revisitant et en intégrant des acquis tirés de 20 années de pratique en recherche participative, de pratiques conscientisantes et d'*empowerment* collectif. Ce projet en fut un sans filet de sécurité où l'échec tout comme la réussite étaient porteurs d'apprentissage. Les défis résidaient notamment dans l'exigence de recadrer le projet de semaine en semaine, en fonction des découvertes et des décisions de la classe. Un cul de sac était toujours possible! Le défi résidait ici aussi dans l'identification des moyens les mieux à même de soutenir la démarche et de faire écho à la réflexion collective. La maîtrise des outils, des techniques et des stratégies d'animation a permis des ajustements rapides. Le groupe-classe prenait appui sur du matériel existant, notamment une banque d'outils et de stratégies liée à de nombreux projets antérieurs; il tirait également profit de nombreux exemples tirés de recherches sur la pauvreté et sur l'exclusion sociale, notamment dans l'univers des services sociaux et de la santé, contribuant à donner de l'étoffe à l'expérience.

### **Conclusion**

Dans cette contribution, nous avons illustré les grandes visées de cette recherche-formation : s'initier, par le biais d'une démarche d'analyse collective, à l'acte de recherche et promouvoir une culture de recherche en milieu de pratiques professionnelles, ici dans l'univers des services sociaux et de la santé. Dans le cadre de ces recherches-formations, l'analyse est pensée comme un effort de condensation et de présentation des données ainsi que d'élaboration et de vérification des résultats. Elle requiert donc de porter attention collectivement aux choix méthodologiques à effectuer lors des différentes étapes du processus, de les arrêter et de les justifier à partir de critères de scientificité et de faisabilité. Nous souhaitons ainsi que les étudiantes s'approprient l'art de faire de l'analyse, qu'elles développent un regard critique et qu'elles posent sur le tout un regard réflexif les amenant à départager les frontières des postures de chercheure et d'intervenante.

Demeure maintenant l'intérêt de mieux comprendre la singularité de cette expérience à la lumière de la réflexion théorique sur la recherche-formation. De même, demeure l'intérêt de voir l'impact réel de telles recherches-formations sur la construction de l'identité professionnelle et sur le souhait escompté : qu'en développant ainsi des compétences liées à une culture de recherche, les étudiantes prennent de l'étoffe professionnellement et soient mieux à même de prendre leur place dans l'univers des pratiques interprofessionnelles, notamment dans le milieu de la santé et des services sociaux.

## Notes

<sup>1</sup> Les étudiants inscrits en travail social étant à plus de 95% de sexe féminin, nous avons opté pour la féminisation du texte. Le féminin tient donc compte du masculin.

<sup>2</sup> Personnes qui ont développé une expertise de par leur expérience de vie, par exemple l'expérience de vivre la pauvreté ou l'exclusion sociale.

<sup>3</sup> Plusieurs étudiantes semblent entretenir un rapport « d'utilisatrices/payeuses » à l'université, constats qui gagneraient à s'inscrire dans une réflexion plus large, critique et politique de la place de l'Université, dans un contexte de politiques néolibérales et de promotion d'une société du savoir ainsi que des dérives que ceci introduit. Ceci ne fait pas l'objet de ce texte.

<sup>4</sup> La passerelle Dec-Bac permet, à des étudiantes ayant suivi une formation de technicienne en travail social au niveau collégial, de voir leurs acquis et leurs expériences reconnus et donc de progresser plus rapidement dans leur cheminement d'études de 1<sup>er</sup> cycle en travail social (deux ans au lieu de trois).

<sup>5</sup> Collectif de recherche participative sur la pauvreté en milieu rural.

<sup>6</sup> Les entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès de 11 femmes agricultrices résidant sur les territoires de Chaudière-Appalaches, du Bas-St-Laurent, du Centre-du-Québec et de la Montérégie. La collecte de données visait également à s'imprégner des milieux de vie de chacune des participantes à l'étude : visite du village, de la ferme, de la région. Les outils de collecte ont été développés en s'inspirant d'outils tirés de recherches antérieures menées par la professeure : outils de recrutement, de collecte, lettre de consentement notamment tout en tenant compte, pour 2015, des enjeux propres à l'approche des récits de vie de Bertaux (1999).

## Références

Barbier, R. (n.d.). *La recherche-action existentielle*. Repéré à <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>

- Bertaux, D. (1999). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Chambers, R. (1994). The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, 22(7), 953-969.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 5-10. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/611>
- Communagir (n.d.). *Changement et intelligence collective*. Repéré à <http://www.communagir.org/comprendre-et-agir-chapitre/changement-et-intelligence-collective/>
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative analysis of qualitative data. Dans U. Flick (Éd.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). London : Sage.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Flower, C., Mincher, P., & S. Rimkus (2000). Overview – participatory processes in the North. *PLA Notes - participatory learning and action*, 38, 14-18.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue française de pédagogie*, 128, 25-34.
- Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 13, 35-54.
- Gélineau, L., Vinet-Bonin, A., & Gervais, M. (2009). Quand recherche et proximité se conjuguent. Réflexions autour de l'émergence d'une culture de recherche dans les organismes de santé et de services sociaux. Dans M. Clément, L. Gélineau, & A.-M. McKay (Éds), *Proximités : lien, accompagnement et soin* (pp. 303-314). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, A. M., & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Labrie, V. (2006). Porter et gérer une action transformatrice : quelques outils de discernement pour quand on est dans ça avec d'autres. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 21(3), 191-218.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Marcel, J.- F. (1999). La démarche de recherche-formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 32, 89-100.
- Mathieu, N. (1997). Pour une nouvelle approche spatiale de l'exclusion sociale. *Strates*, 9, 10.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative* (Vol. 2). Montréal : Agence d'ARC.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Pagès, A. (2013). L'intervention sociale en milieu rural. *Informations sociales*, 5(179), 136-143.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc, & L. Karsenti (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.

*Lucie Gélineau, anthropologue, travaille depuis plus de 20 ans en recherche participative et qualitative. Ses domaines de recherche touchent la pauvreté et l'exclusion sociale (Voix d'exclus, soutien aux pratiques) ainsi que le travail symbolique (sens et souffrance des intervenants, rituels collectifs). Elle porte un intérêt particulier au développement d'une culture de recherche en milieu de pratique et à son apport à l'identité professionnelle.*

*Marie-Claude Morency-Carrier est étudiante finissante au baccalauréat en travail social à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Elle occupe actuellement la fonction d'auxiliaire de recherche au Département de travail social, en soutien au développement d'une Chaire de recherche sur la pauvreté en milieu rural en Chaudière-Appalaches. Elle s'intéresse également au domaine de l'intervention en réadaptation en déficience physique.*