

RECHERCHES QUALITATIVES

revue.recherche-qualitative.qc.ca

Hors séries
«**Les Actes**»

L'enseignement de la recherche qualitative.

Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ)
25 octobre 2013 - Université du Québec à Trois-Rivières

Sous la direction de
Louise Giroux, Hélène Fournier, Normand Roy et Philippe Chaubet

Table des matièresⁱ

Introduction

Louise Giroux, Hélène Fournier, Normand Roy, Philippe Chaubet.....1

Enseigner les méthodes qualitatives

Colette Baribeau.....7

La place du qualitatif dans les projets d'intégration des étudiants à la maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec   Trois-Rivières

Martine Brousseau.....24

Pour une formation aux entretiens adaptée à la diversité des méthodes

Marie-Hélène Forget.....40

Recherche psychanalytique à l'université

Irène Krymko-Bleton.....52

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

Introduction

L'enseignement de la recherche qualitative

Louise Giroux, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Hélène Fournier, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Normand Roy, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Philippe Chaubet, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Le 25 octobre 2013 avait lieu, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, un colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) portant sur l'enseignement de la recherche qualitative. Ce colloque a permis aux participants de se poser, entre autres, les questions suivantes :

- Quels sont les enjeux et les défis liés à l'enseignement du qualitatif?
- Comment l'enseignement du qualitatif se traduit-il dans les milieux éducatifs?
- Qui sont les experts en recherche qualitative et comment s'intègrent-ils dans leur milieu d'enseignement?

Ces questions sont d'actualité compte tenu, d'une part, de l'augmentation des effectifs étudiants inscrits aux cycles supérieurs dans les universités québécoises au cours des dernières années (MELS, 2011), et d'autre part, d'une croissance soudaine de la recherche qualitative (Royer, 2007). Cette croissance nous interpelle sur l'importance de former, de façon efficace, les étudiants à la recherche. Ce sujet est particulièrement intéressant, surtout

lorsque l'on se rend compte que la recherche qualitative prend graduellement sa place dans des domaines moins traditionnels (sciences de la santé, psychologie, etc.).

Au cours des discussions tenues en 2012 lors d'un symposium, les perspectives d'avenir pour la recherche qualitative ont été soulignées :

La question de la formation des étudiants en méthodologie de la recherche qualitative est importante quant à l'avenir de la recherche qualitative, quant à la qualité des recherches qui seront réalisées, mais aussi quant à la capacité des étudiants de s'y référer et d'en aborder toute la richesse (ARQ, p. 1).

Quels sont les contenus à enseigner?

Alors que l'enseignement de la recherche quantitative se fait depuis plusieurs décennies, celui de la recherche qualitative est plutôt épars. L'École de Chicago constitue un fondement de l'approche qualitative et a mis en place ce qui est devenu les bases pour de nombreux chercheurs (Mucchielli, 1996). Toutefois, avec le peu de consensus sur ce qu'est (ou n'est pas) la recherche qualitative, les contenus qui y sont associés sont parfois sources de conflits et de mésententes. Nous sommes en droit de nous poser plusieurs questions en lien avec les contenus qu'il convient d'enseigner. À cet égard, trois voies s'offrent à notre réflexion.

L'enseignement du qualitatif peut s'insérer dans une approche plus globale de l'enseignement de la recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative. Il est possible de traiter, par exemple, des fondements de la recherche, des questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques. On peut également aborder la façon dont ces contenus s'articulent et la forme sous laquelle l'approche qualitative est prise en compte. Enfin, on peut s'interroger sur les avantages et les limites d'une telle voie pour les étudiants.

Une deuxième solution consiste à faire l'économie d'une réflexion sur la recherche en général et à aborder directement la recherche d'orientation qualitative, par exemple en déterminant les contenus qui peuvent être présentés et à réfléchir, dans ce cas-ci également, sur les avantages et les limites de cette voie pour les étudiants.

Certains estiment que ces deux voies sont essentielles. Toutefois, on peut se questionner sur la possibilité que cela puisse être envisagé dans l'organisation actuelle des programmes et sur les entraves qui peuvent survenir si cette décision est prise. Il faut également réfléchir sur les conséquences que peut entraîner cette avenue, sur le choix relié à l'organisation des contenus et la proportion qu'ils prendront dans la formation.

Qui peut enseigner la recherche qualitative? Quelles sont les compétences et l'expertise requises pour enseigner le qualitatif?

Est-ce qu'il suffit de faire de la recherche pour enseigner l'approche qualitative? Ainsi, l'enseignant posséderait une expérience générale en recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative, et pourrait centrer son enseignement uniquement sur les fondements épistémologiques, méthodologiques et éthique de la recherche.

Est-il préférable que l'enseignant cherche plutôt à connaître et à comprendre les diverses approches, les divers modèles et les démarches qui leur sont associées? Cette connaissance des différentes approches lui permettrait alors d'accompagner les étudiants pour que ces derniers puissent faire un choix éclairé et que ce choix ne soit pas fait à défaut de connaître d'autres méthodes de recherche.

Quels sont les besoins des enseignants en qualitatif? Songeons à la qualité du matériel à utiliser, à la pertinence des manuels à consulter, ainsi qu'à la facilité d'accès aux logiciels de traitement des données. Quant aux revues, présentent-elles des articles exemplaires pour illustrer les nombreux usages du qualitatif?

Quelle est la façon d'enseigner le qualitatif

Selon le document synthèse du symposium de septembre 2012, les participants estiment qu'il est important que

Les étudiants connaissent les fondements, les diverses méthodologies, les approches, mais en même temps nous constatons qu'il est souvent difficile pour eux d'aborder la recherche de façon conceptuelle, sans d'abord en avoir expérimenté les outils, soit dans une perspective de collecte de données ou d'analyse de celles-ci (ARQ, p. 3).

Il faut aussi noter que peu de cours de méthodologie de la recherche sont offerts au premier cycle dans les différents champs disciplinaires, ce qui peut entraîner un passage difficile aux cycles supérieurs. En effet, selon Gemme et Gingras (2006), en entrant au deuxième cycle, les étudiants doivent alors passer de l'acquisition de connaissances à la production de connaissances. L'étudiant est alors confronté à des exigences très différentes de celles des études antérieures. Ce constat laisse présupposer que, pour bien comprendre le domaine, il faut à la fois maîtriser les fondements, les méthodes, les stratégies, l'instrumentation et le traitement des données.

Cela soulève plusieurs interrogations sur le moment le plus propice pour une formation aux démarches qualitatives elles-mêmes (au baccalauréat, à la

maîtrise ou au doctorat) et sur le nombre de cours à suivre. Enfin, des questions surgissent également concernant les stratégies d'enseignement les plus adéquates et les plus performantes pour enseigner le qualitatif ainsi que sur la pertinence d'établir des liens entre les cours de méthodes et les projets de recherche des étudiants.

Ce colloque était donc l'occasion de traiter de ces nombreux enjeux reliés à l'enseignement des méthodologies qualitatives, entre autres, la préparation des étudiants à la recherche et les aspects que ces derniers doivent apprendre s'ils veulent devenir de bons chercheurs. Nous pensons ici à l'épistémologie, à l'éthique, aux instruments et aux outils informatiques. D'autres enjeux ont trait à un tronc commun du contenu des cours de recherche qualitative, aux besoins des nouveaux chercheurs et professeurs pour parfaire leurs connaissances en méthodologie de recherche qualitative et aux moyens utilisés pour y parvenir.

Nous invitons donc le lecteur à poursuivre sa réflexion par la lecture des articles de ce numéro.

D'entrée de jeux, Colette Baribeau, professeure titulaire associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous fait part de sa vaste expérience de l'enseignement de la recherche qualitative. Elle traite en profondeur du contenu à enseigner, entre autres des savoirs notionnels, des connaissances para-méthodologiques (notions-outils) et des compétences proto-méthodologiques (compétences transversales). Elle s'intéresse également au travail de l'étudiant et à ses intérêts ainsi qu'aux stratégies à mettre en œuvre pour maximiser leur apprentissage.

Pour sa part, Martine Brousseau, professeure au Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous présente l'expérience d'un projet d'intégration dans le cadre de la maîtrise professionnelle en ergothérapie à l'UQTR. Ce projet a permis de faire la recension des travaux des étudiants inscrits à deux cohortes du programme, et de décrire les devis méthodologiques des travaux à partir des suggestions de Paillé (2007). Compte tenu des nombreux devis qualitatifs présentés par les étudiants, l'auteure fait ressortir l'importance que prend la recherche qualitative dans un domaine reconnu pour son approche quantitative.

Dans l'article suivant, Marie-Hélène Forget, postdoctorante et chargée de cours au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal, porte un regard sur les enjeux liés à l'adéquation entre la formation en recherche qualitative et la réalité du terrain de recherche. L'auteure revient de façon critique sur un « allant de soi » en qualitatif, à savoir l'entrevue de

recherche et constate le peu de place que les formations à la recherche lui réserve. Elle prône une formation expérientielle aux entretiens pour les jeunes chercheurs afin de produire des résultats plus solides et plus riches.

Enfin, Irène Krymko-Bleton, professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal s'intéresse aux recherches d'orientation psychanalytique dans le champ reconnu des recherches qualitatives dans un cadre universitaire. L'auteure présente certains principes de travail de recherche dégagés de son laboratoire. Ces principes témoignent, de façon originale, de ce que la psychanalyse peut offrir de spécifique à l'enseignement des méthodes qualitatives. L'originalité de la méthode réside, entre autres, dans une prise de conscience de l'étudiant qui effectue sa recherche, de laquelle émergeront ses questions de recherche.

Nous tirons un bilan très positif de cette journée de réflexion. Nous souhaitons que les prochaines pages inspirent les enseignants et futurs enseignants des méthodes qualitatives à réfléchir et à redéfinir leur pratique. Plus les chercheurs s'intéresseront à l'enseignement des méthodes appropriées, plus la recherche en sortira gagnante. La recherche qualitative ne peut que tirer avantage d'une plus grande réflexion autour des enjeux entourant sa transmission auprès de chercheurs néophytes.

Références

- Association pour la recherche qualitative (2012, Septembre). *Questions de réflexion pour les actions à promouvoir par l'ARQ* [Document inédit]. Synthèse du symposium.
- Gemme, B., & Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 23-45.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Indicateurs de l'éducation du Québec. Édition 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Royer, C. (2007). Introduction. Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-séries*, 3, 1-3.

Louise Giroux est détentrice d'un doctorat en éducation (Réseau UQ). Elle est agente de recherche et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse 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. De plus, elle offre depuis quelques années des formations à la recherche aux étudiants de cycles supérieurs de l'UQTR.

Hélène Fournier est détentrice d'un baccalauréat multidisciplinaire de l'Université de Sherbrooke, d'une maîtrise ès Arts de l'Université du Québec à Trois-Rivières et d'un doctorat en éducation (Réseau UQ, 2007). Elle est professionnelle de recherche au sein de divers organismes de recherche tel que la Chaire Normand Maurice, depuis une quinzaine d'années. De plus, elle est chargée de cours à l'UQTR. Ses principaux intérêts de recherche touchent la réussite éducative des jeunes ainsi que les technologies d'information et de la communication en milieu universitaire. Par ailleurs, elle est membre de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ).

Normand Roy est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières au Département des sciences de l'éducation. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante CRIFPE, du Groupe de recherche interuniversitaire sur l'intégration des TIC (GRIIPTIC) et directeur du Laboratoire interdisciplinaire en intégration pédagogique des TIC (LIIPTIC), il travaille activement à faire avancer la recherche dans les domaines de l'utilisation des technologies en éducation et de la formation à distance.

Philippe Chaubet, Ph. D., est professeur au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), du Groupe de recherche en activité physique adaptée (GRAPA) et d'un réseau international sur l'apprentissage par l'alternance. Ses intérêts portent sur les méthodologies qualitatives, le développement de la réflexion et des compétences, la formation des enseignants, la didactique professionnelle et la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Enseigner les méthodes qualitatives

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La question de l'enseignement des méthodes qualitatives a été abordée dans un nombre limité d'articles. Je propose un condensé de mon expérience en présentant tout d'abord une analyse des contraintes issues du réseau institutionnel qui encadrent la dispensation d'un cours, puis je trace en m'inspirant de la transposition didactique (Chevallard & Johsua, 1991; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010), un aperçu des savoirs notionnels, des notions-outils ou connaissances paraméthodologiques et des compétences transversales ou protométhodologiques à enseigner; j'y ajoute la perspective du travail de l'étudiant et, pour terminer, les stratégies à mettre en œuvre pour maximiser l'apprentissage et faciliter l'enseignement dans le cadre d'un cours sur l'enseignement des méthodes qualitatives.¹

Mots clés

ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE, MÉTHODES QUALITATIVES, TRANSPOSITION DIDACTIQUE, STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, PLAN DE COURS

Introduction

L'enseignement des méthodes qualitatives a récemment fait l'objet de quelques textes traitant spécifiquement de la question (Breuer & Schreier, 2007; Cox, 2012; Delyser, 2008; Eisenhart & Jurow, 2011; Hurworth, 2008; Preissle, & deMarras, 2011; Waite, 2013). Or, la formation d'étudiants de cycles supérieurs constitue un enjeu majeur dans le développement des universités. Il s'avère essentiel que les étudiants terminent leur parcours académique et obtiennent leur diplôme dont l'obtention culmine généralement par le dépôt d'un mémoire ou d'une thèse; leur scolarité comporte un ou des cours visant à les familiariser avec la recherche et à leur permettre de réaliser leur projet personnel. Le recours à des méthodes qualitatives attire plusieurs d'entre eux et de nombreux professeurs enseignent maintenant le qualitatif.

Objectifs

Trois objectifs sont poursuivis dans ce texte. Premièrement, identifier les contours pédagogiques de la planification d'un cours sur les méthodes qualitatives. Deuxièmement, mettre en lumière le travail de l'étudiant qui

s'inscrit à un cours de méthodes de recherche qualitative. Enfin, troisièmement, repérer des actions communes à poursuivre qui optimisent l'apprentissage et facilitent l'enseignement. Ces trois dimensions constituent le cœur de la question de l'enseignement.

Mais, avant d'aborder spécifiquement cette question, il importe de balayer un champ en amont : quel est ce lieu où se décide qu'un cours sera à l'horaire? Quelles sont les forces en présence? Quels sont les combats à mener (et à gagner!) pour qu'un cours voie le jour et qu'il soit offert à l'horaire?

Le réseau institutionnel est un lieu de débats et de confrontations, mais aussi de tractations, d'affrontements, de luttes politiques qui ne fait pas que des gagnants. Le texte de Waite (2013) en est l'illustration; Waite (2013) décrit l'ensemble des démarches qui ont dû être faites et les accommodements négociés pour qu'un cours de recherche qualitative soit accepté. Il y a donc des instances décisionnelles qui ont leur mot à dire dans le système d'enseignement, mais, à la périphérie, existe une sphère décisionnelle ou noosphère (concept adapté au champ de la didactique par Chevallard & Johsua (1991; Reuter et al., 2010) où s'opère selon Chevallard et Johsua (1991)

[...] l'interaction entre le système d'enseignement et l'environnement sociétal. C'est là que naît la rencontre avec la société et ses exigences, là que se développent les conflits, là où se mènent les négociations, là où mûrissent les solutions (p. 24).

Quelles sont les principales forces en présence? Il y a tout d'abord l'importance de la recherche qualitative dans le champ disciplinaire; plus un champ scientifique est marqué par la recherche quantitative, de type expérimental, plus le défi est grand. Dans certains champs disciplinaires (Breuer & Schreier, 2007), la recherche qualitative est marginalisée.

Un autre ordre de confrontations concerne la place accordée à la formation en recherche. Estime-t-on, au 2^e et 3^e cycle, qu'un cours général est suffisant? Existe-t-il, dans le champ disciplinaire (par exemple l'histoire ou l'anthropologie), des cours de méthode spécifique? Quelle place occupera le qualitatif dans le programme de formation? Voilà un ensemble de questions à forte teneur politique et qui ont des incidences sur l'offre de cours. L'ensemble des expériences d'enseignement relatées dans les articles, entre autres Eisenhart et Jurow (2011), montre une très grande diversité dans l'offre de cours en méthodologie.

Les postulats théoriques d'un professeur ont aussi une importance et marquent l'orientation d'un cours. Il existe plusieurs approches du qualitatif, certains professeurs adoptant une vision paradigmatique (Breuer & Schreier, 2007; Waite, 2013) alors que d'autres s'inscrivent dans un courant

pragmatique; certains mésestiment la recherche-action, d'autres confèrent au qualitatif qu'une perspective exploratoire. La recherche qualitative est, pour certains, soit un art, un bricolage, une technique, une façon d'être et de penser. Les préférences professionnelles s'exercent aussi au niveau de l'enseignement. Quelle est la conception du professeur? Une transmission de connaissances, une conception plus expérientielle?

Cet ensemble de paramètres exercera donc une influence avant que le cours n'arrive à l'horaire. On peut constater, comme le soulignent Reuter et al. (2010) que

le savoir expert (souligné dans le texte), qui peut servir, autant que le savoir savant, de référence dans l'élaboration des objets d'enseignement [...] est lui-même objet de débat [...] et sa transformation en objet d'enseignement suit également un processus de transposition didactique, où la noosphère joue un rôle important (p. 149).

Planifier l'enseignement

Trois domaines retiennent l'attention d'un professeur qui dispense un cours : délimiter le contenu (objets d'enseignement au sens large) à retenir; ordonnancer cette matière selon le temps disponible et choisir les stratégies (exposés, exercices, etc.) qui seront adoptées pour enseigner la matière et évaluer les apprentissages durant le cours (travaux personnels, examens, etc.); l'ensemble de ces décisions sera ensuite reporté au plan de cours présenté ordinairement à la première rencontre. Ceci peut aussi constituer le document de base auquel les étudiants auront accès, soit pour s'inscrire au cours, soit pour faire leur choix de cours.

Délimiter le contenu du cours

Il est peut-être prétentieux de statuer sur les contenus obligatoires qui font l'objet d'un cours; un professeur estime tout d'abord ce qui lui apparaît essentiel pour la formation d'un jeune chercheur en qualitatif; puis y ajoute certains coups de cœur qui relèvent davantage de préférences personnelles ou de textes qu'il sait d'expérience stimuler les étudiants dans leur travail. Je propose une voie, inspirée de la transposition didactique (Chevallard & Johsua, 1991; Reuter et al., 2010), afin de dépasser mes propres intérêts, dépersonnalisant en quelque sorte cette démarche, et offrant un cadre de réflexion généralisable.

Chevallard et Johsua (1991) analysent, en contexte de l'enseignement des mathématiques, le passage d'un **savoir** savant (extrascolaire qui précède un savoir enseigné et qui le fonde culturellement et scientifiquement) à un **savoir**

enseigné, ce qu'il dénomme transposition didactique, un outil conceptuel descriptif et analytique très stimulant. Les concepts fondateurs, telle la transposition didactique ou les pratiques sociales de référence, sont largement décrits et repris dans différents contextes dans l'ouvrage de Reuter et al (2010).

Dans le cadre de cet article, je n'ai pas la prétention de révolutionner le champ de l'enseignement des méthodes qualitatives, mais plutôt de faire porter l'attention sur les exigences de la facette didactique du travail du professeur : s'interroger sur l'objet de son enseignement, sur le sujet qui apprend et son rapport au savoir, et l'intention poursuivie de faire émerger un rapport fécond entre l'étudiant et le savoir.

Chevallard et Johsua (1991) postulent qu'il doit exister un contenu notionnel sur lequel les experts s'entendent et qui contribue à inscrire la matière dans le champ des connaissances scientifiques. « Toute science doit assumer, comme sa condition première, de se vouloir une science d'un objet, d'un objet réel, existant d'une existence indépendante du regard qui le transformera en un objet de connaissance » (p. 12). Il souligne avec justesse que ceci exige une position matérialiste minimale. Du même mouvement il faut, en cet objet, soutiennent Chevallard et Johsua (1991), supposer « un déterminisme propre, une *nécessité* que la science voudra découvrir » (p. 12). Ces notions sont dès lors construites et prennent la forme soit de définitions, au sens strict, soit d'une construction, constituée par exemple d'une suite d'opérations. Chevallard et Johsua (1991) ajoutent que « seuls ces objets de savoir sont *pleinement des objets d'enseignement* (les italiques sont dans le texte) » (p. 50).

Reprenons donc à notre compte cette façon de voir la transposition d'un savoir savant à un savoir enseigné, en l'appliquant au domaine des méthodes qualitatives. Nous disposons ici des trois concepts pour mener l'analyse : le savoir notionnel, les notions-outils et les compétences générales, concepts qui seront définis au fur et à mesure.

Circonscrire l'objet d'enseignement : le savoir notionnel

Dans l'esprit de la transposition didactique, les tenants du qualitatif doivent tout d'abord assumer que l'objet existe et s'interroger sur l'objet de cette science que l'on veut enseigner, identifier les savoirs disons robustes qui ont fait l'objet d'écrits, de pratiques reconnus, ou d'usages largement acceptés par la communauté scientifique. C'est en effet, selon Reuter et al., (2010)

par les écrits scientifiques signés que ces concepts sont définis, et rendus publics. Et ce sont ces formes écrites qui permettent leur discussion, leur structuration et leur fonctionnement au sein d'une science. Ajoutons enfin qu'un concept scientifique n'est jamais

défini de façon isolée. Il s'enracine dans un réseau complexe au sein duquel il est lié de façon variée à d'autres concepts (p. 37).

Or, beaucoup de travail reste à faire concernant cette trame conceptuelle. Les travaux de recherche que Chantal Royer et moi-même (Royer & Baribeau, 2012) avons menés en rapport avec les entretiens montrent qu'il existe des problèmes définitoires : qu'est-ce qu'un entretien de recherche? Qu'est-ce qu'un échantillon, et comment envisager la question de sa taille? Qu'en est-il de la triangulation et de la saturation? Ce babélisme scientifique affecte aussi le terme entretien de groupe (Baribeau & Germain, 2010).

Chevallard et Johsua (1991) notent fort à propos

Il est plus d'une façon, pour un concept, de perdre son tranchant. Ce qui lui donne sa force explicative, sa valence épistémologique, ce sont les usages que nous en avons fait et que nous en faisons. Un concept peut s'user à force de mésusages (p. 22).

Cela ne signifie pas qu'il faille occulter ces notions; comme Chevallard et Johsua (1991) le proposent, demandons-nous plutôt : Qu'entend-on par triangulation? Pourquoi devrait-il y avoir de la triangulation, de la saturation? Il s'agit d'en montrer, par des exemples et des contre-exemples, par des mises en comparaison, les différentes façons de concevoir la notion, comme Rix et Lièvre (2005) le font pour les opérations de verbalisation de l'activité humaine. Le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (Mucchielli, 2009), malgré son ancrage encyclopédique, constitue un point de départ intéressant pour amorcer la réflexion. Toutefois, la nécessité d'un véritable dictionnaire des méthodes qualitatives se fait de plus en plus sentir.

Le cours ne peut faire abstraction d'une présentation critique des paradigmes et traditions de recherche (anthropologie, en ethnographie, une ouverture à la théorie ancrée, à l'herméneutique, à la phénoménologie, à la recherche-action sous toutes ses formes), des dispositifs usuels de collecte de données (entretiens et ses différentes déclinaisons : entretien de groupe, entretien collectif, etc., observation, journal de bord), des étapes d'un projet de recherche, de l'éthique et de la scientificité de la démarche. Cette présentation peut être soutenue par la métaphore inspirante de l'arbre de Wolcott (2001) ou encore des différentes phases d'une recherche en qualitatif, objet à propos duquel différents manuels ont été rédigés (Royer, 2007).

Un ensemble d'ouvrages présentent le qualitatif, son esprit, ses postulats, et proposent des visions contrastées : des ouvrages généraux, comme celui de Jean-Pierre Deslauriers (1991), ou encore la traduction de Strauss et Corbin par Marc-Henry Soulet (2004), les travaux de Jean-Marie van der Maren ou

l'ouvrage de Lorraine Savoie-Zajc et de Thierry Karsenti (2000). Il en existe dans plusieurs champs disciplinaires (Royer, 2013).

Les étapes d'un projet de recherche constituent une composante largement couverte par la plupart des manuels : y sont abordées les thématiques de problématique, de cadre conceptuel, de questions de recherche, de méthode, d'analyse de données, de présentation des résultats et d'interprétation.

Tout cours de méthode nécessite de traiter la question de l'éthique et celle de la scientificité de la démarche. En qualitatif, ces aspects ont été largement couverts, et ils peuvent être touchés à partir des questions plus spécifiques, par exemple : la subjectivité du chercheur; les relations de pouvoir; la question de confidentialité de la recherche et du respect des participants.

Les notions-outils ou connaissances paraméthodologiques

Chevallard et Johsua (1991) proposent de distinguer savoir et habileté; il parle alors de notions-outils, sorte de connaissances que je qualifie de paraméthodologiques. Ces notions « ne font pas l'objet d'enseignement : ce sont des objets de savoir "auxiliaires" mais nécessaires à l'enseignement (et à l'apprentissage) » (p. 50).

Quels sont les outils nécessaires à la pratique de la recherche? Ces notions-outils ne s'acquièrent et ne s'enseignent pas de la même façon qu'un contenu notionnel, car elles sont de niveau expérientiel et s'acquièrent par la pratique. Chevallard et Johsua (1991) mentionnent que ces notions-outils ne sont pas « normalement des **objets d'étude** » (p. 50) mais ajoutent qu'il n'y a pas d'étanchéité absolue entre les notions et les notions-outils. Quelques exemples, entre autres : apprendre à observer, à mener des entretiens individuels et de groupe, à analyser des données (du codage à la théorisation), à rédiger des mémos et des notes de terrain et à les consigner au journal de recherche.

Les connaissances générales, transversales ou protométhodologiques

Chevallard et Johsua (1991) notent qu'il existe des compétences plus générales, transversales et englobantes, à la fois antérieures et qui se développent tout au long de la formation. Je propose de les nommer connaissances protométhodologiques. Le numéro 12 de la collection Hors-série Les Actes de la revue *Recherches qualitatives* (Baribeau & Royer, 2012), porte justement sur les qualités essentielles du chercheur qualitatif.

Résoudre des problèmes, définir des objectifs, choisir des instruments s'avèrent incontournables pour faire un bon chercheur; savoir lire un article scientifique, savoir rédiger un article et maîtriser le vocabulaire scientifique sont essentiels pour faire des études supérieures et utiliser la recherche dans sa

sphère d'expertise. On ne saurait trop dire s'ils sont antérieurs (donc acquis aux cycles secondaire ou collégial) ou préalables, mais ces connaissances sont complexes et relèvent en fait d'un long cheminement.

Strauss (1987) note que cette imbrication des trois dimensions est essentielle pour développer un bon chercheur.

La Figure 1 illustre les trois concepts fondateurs d'un cours en recherche qualitative, assortis de quelques exemples.

Déterminer un ordonnancement

L'ordonnancement de cette matière dépend évidemment du temps imparti. De plus en plus, la mode est à regrouper dans un même cours des étudiants de différents programmes; on estime que cette diversité enrichit la formation. Oui, elle peut l'enrichir si elle est effectivement prise en compte par des présentations individuelles ou discussions de groupe, par exemple. Le défi consiste alors à passer d'un groupe d'étudiants aux intérêts éclatés à un groupe d'apprentissage du qualitatif.

Dans les différents ouvrages généraux, les contenus sont presque tous ordonnés de la même façon : perspectives globales, grands enjeux du qualitatif, méthodes, dispositifs, traitement des données, critères de scientificité, questions éthiques. Mais rien n'y oblige. Mais si le plan de cours prévoit la réalisation d'entretiens, assez rapidement émergent des questions qui bousculent un plan traditionnel. Plusieurs étudiants ont des idées préconçues sur le qualitatif (à l'effet que ce n'est pas scientifique, logique, que c'est très subjectif, ou très facile). On peut dès lors adopter une perspective inductive et commencer par plonger les étudiants dans le bain en introduisant certains dispositifs (par exemple, leur demander d'observer, de faire un entretien) après des explications de base. Les discussions qui s'en suivent sont fort intéressantes et permettent alors d'ouvrir à toutes les questions.

Choisir les stratégies

Il existe différentes façons de définir l'enseignement. Certains y voient (surtout à l'université) une transmission de connaissance, tandis qu'à l'autre bout du spectre, d'autres prônent l'apprentissage expérientiel. L'Université du Québec à Trois-Rivières a mis en ligne un excellent site sur l'enseignement universitaire, accessible à tous qui offre une grande diversité de stratégies d'enseignement (<http://uqtr.ca/enseigner>). Disons, pour l'instant, que les plus fréquemment utilisées sont les exposés, les lectures, les travaux personnels, les activités en classe (problèmes, exemples, etc.).

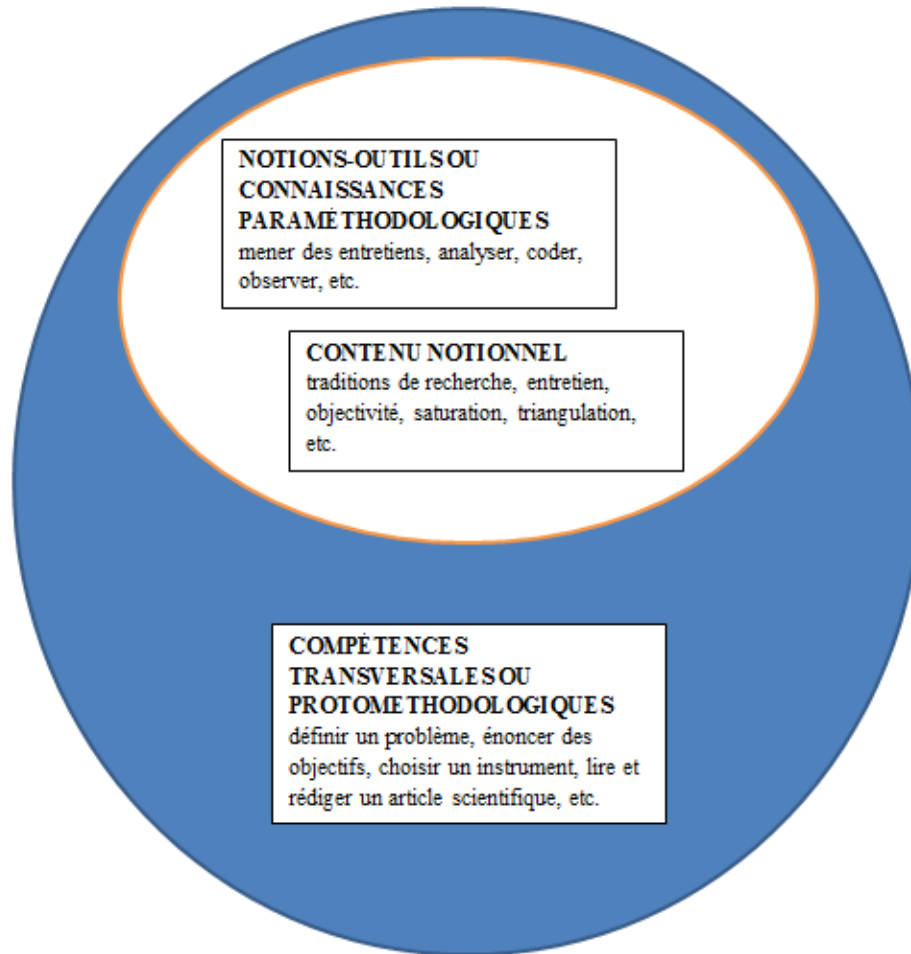


Figure 1. Les concepts fondateurs d'un cours de Méthodes de recherche qualitative.

Le travail de l'étudiant

Toute ma carrière durant, force m'est de constater que j'ai tenu pour acquis que les étudiants inscrits à mon cours étaient intéressés et avaient du temps à consacrer au cours. Mais le temps manque à plusieurs. Comment tenir compte de leur projet d'études afin d'offrir des conditions de succès?

Strauss (1987) met en lumière cette importance du groupe quand il affirme

Parlant de la formation des étudiants à l'analyse, Strauss (1987) met en lumière l'importance du groupe et soutient que les participants doivent travailler ensemble, se soutenir mutuellement tout au long de leur cheminement de manière à développer les habiletés requises² [traduction libre] (pp. 291-292).

Il me semble que la toute première étape, serait de mettre au clair avec réalisme ce projet d'étude et le réseau d'exigences et de contraintes au sein duquel il s'inscrit.

Les objectifs professionnels

Voici quelques éléments qui pourraient faire soit l'objet d'une heure de discussion en classe, chaque personne faisant connaître ses objectifs professionnels. Un professeur pourrait aussi opter pour un court sondage distribué à chaque personne en vue d'être lu, compilé et commenté ou discuté lors de la deuxième rencontre. Voici quelques questions qui pourraient alimenter la discussion.

- Dans ma formation ou mon travail, à quoi et quand me servira ce cours?
- Les compétences développées présenteront-elles un intérêt pour un employeur ou pour une équipe de recherche?
- Qu'est-ce qui m'intéresse dans le qualitatif et pourquoi? Quel temps suis-je prêt ou prête à investir? Par semaine?

Le profil et les intérêts

Je suggère d'ouvrir le plan de cours aux intérêts personnels des étudiants, à leurs forces et à leur contribution à l'avancement des travaux en leur suggérant d'examiner les éléments présentés au plan de cours en ayant en tête les questions suivantes :

- Qu'est-ce qui, dans ce cours, pourrait correspondre à mes goûts, mes valeurs, mes questions, mes besoins?
- Quelles modes d'apprentissage m'intéressent plus particulièrement? (ex lectures, travaux individuels ou travaux d'équipe, sujets d'intérêt)?
- Il est souvent dit qu'il y a des liens entre le type de personnalité et la méthode qualitative. Est-ce que je reconnais certaines facettes de ma personnalité dans ce profil?

Moments de rencontre fructueux

Dans cette dernière partie, je vais aborder la question spécifique de la mise œuvre d'un cours. Comment en effet faire de la classe un groupe d'apprentissage, et donner aux étudiants une réelle connaissance du qualitatif, fondée à la fois sur la connaissance des notions fondamentales et l'expérience

d'une méthode de travail scientifique? Voilà un beau défi à relever en tentant, d'une part, d'intégrer les intérêts des étudiants au plan de cours et, d'autre part, de choisir des stratégies d'enseignement qui misent tant sur l'exposition du savoir que sur la pratique de la recherche.

Joindre les intérêts des étudiants aux objectifs du professeur

Comme professeur, on peut proposer des moments où les différentes disciplines constitueront un apport riche et stimulant lors de discussions d'articles, par exemple. Ou encore proposer des lectures stimulantes pour les étudiants dont les projets diplômant s'inscrivent en quantitatif. Proposer des articles recourant à des méthodes mixtes peut être une avenue intéressante et permettre une lecture critique à quatre mains (une personne regarde le qualitatif, l'autre le quantitatif et elles produisent ensemble une critique).

Choisir des stratégies gagnantes

De nombreux ouvrages existent sur les stratégies d'enseignement. Je m'attarderai principalement à quatre d'entre elles qui me semblent les plus pertinentes dans un cours universitaire : le projet personnel de recherche, la simulation, les lectures dirigées et les exercices d'application en classe. J'ajoute à cet éventail des activités de soutien qui se tiennent en dehors des cours et qui favorisent l'apprentissage, à savoir les groupes de réflexion critique et les communautés de pratique.

Projet personnel de recherche

On retrouve dans quelques articles (Eisenhart & Jurow, 2011; Hurworth, 2008) des pratiques d'enseignement relatives à la réalisation d'un projet de recherche. Or le projet de recherche est souvent présenté comme une panacée, mais il semble par ailleurs que les avis soient partagés quant à sa faisabilité (voir Tableau 1).

Mener à terme, dans le cadre d'un cours, un projet de recherche constitue une activité très proche de la pratique réelle d'un chercheur. Ceci permet à l'étudiant de vivre, sans trop d'écarts, presque toutes les étapes de la mise en œuvre d'une recherche, incluant les attitudes, les questionnements, les rôles sociaux et ce, jusqu'à la production d'un savoir, questionnant ainsi les ressemblances et les différences entre la pratique sociale de référence et la pratique telle que vécue dans le cadre du cours (Reuter et al., 2010). Le Tableau 1 résume les avantages et les limites de l'enseignement par projet.

Richesse et avantages. Le projet est centré sur l'intérêt de l'étudiant quant à un phénomène à étudier; il engage ainsi ses connaissances, sa curiosité et favorise grandement sa motivation.

Tableau 1
Avantages et limites de l'enseignement par projet

Richesse et avantages	Difficultés et limites
<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur l'intérêt de l'étudiant • Aspect intégrateur • Recherche de solutions en cours de travail • Éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Intra-muros ou projet de recherche diplômant • Nécessité d'exposés • Harmoniser les exposés en classe et les questions soulevées dans les projets • Nécessité d'une équipe de professeurs

La conduite d'un projet exige à la fois de mettre en œuvre des connaissances et des compétences; cet aspect intégrateur facilite l'acquisition des notions et des connaissances paraméthodologiques; elle nécessite aussi la mise en action de connaissances protométhodologiques relativement vastes telles la lecture et l'écriture d'un texte scientifique, la flexibilité, l'ouverture à l'autre, la résolution de problèmes en cours de travail.

La démarche oblige la considération des critères de scientificité de la recherche et de l'éthique reliée au travail du chercheur en relation avec des personnes humaines.

Difficultés et limites. Bien qu'on voie que le projet comporte de nombreux avantages et que, bien mené, il puisse constituer un temps fort dans l'apprentissage de la recherche qualitative, sa mise en œuvre soulève plusieurs défis qui peuvent s'avérer de véritables obstacles.

Précisons tout d'abord que, pour que le projet puisse s'inscrire à l'intérieur du cours, il faut soit créer un environnement de recherche pour soutenir tous les projets (à cet égard, les propos de Marc-Adélar Tremblay (1991) sont fort éclairants et illustrent une structure d'accueil forte) ou encore mettre en contact les étudiants avec des milieux d'accueil, ce qui exige une gestion serrée des contacts avec ces milieux (Eisenhart & Jurow, 2011).

Un cours centré sur le projet de recherche ne peut toutefois pas faire l'économie d'exposés sur le contenu (Eisenhart & Jurow, 2011), qu'il est difficile de synchroniser avec les questions soulevées dans les projets. Comme le soulignent Reuter et al. (2010), les apprentissages réalisés par les étudiants

ne suivent pas la programmation, car les cheminements sont multiples et constitués de régressions, de découvertes, de restructuration ou de recadrage des connaissances antérieures. Eisenhart et Jurow (2011) mentionnent aussi qu'une équipe de professeurs est nécessaire pour répondre aux besoins spéciaux des étudiants et ce, même si tous les étudiants poursuivent leur projet de recherche diplômant (maîtrise ou doctorat) en qualitatif et que le cours est l'occasion de rédiger leur chapitre de méthodologie.

Apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est une approche largement documentée en didactique. Sous la forme de simulation, la distance entre l'objet d'enseignement et l'objet enseigné est réduite. Il s'agit de proposer des travaux qui amènent les étudiants à expérimenter (à courte échelle) certains dispositifs de recherche; par exemple, faire réellement un entretien, le transcrire, le coder et l'analyser. Voilà un travail exigeant qui sollicite à la fois la connaissance de savoirs théoriques (donc de lecture sur l'entretien), de connaissances paraméthodologiques et proto-méthodologiques.

La simulation, tout comme le projet, permet de contextualiser un savoir savant en faisant appel à différentes pratiques sociales de référence. Cette stratégie s'avère gagnante tant pour le professeur que pour l'étudiant. Proposer de mener des entretiens sur un même thème (par exemple, rencontrer en entretien d'une quinzaine de minutes une personne qui vient de faire un nouvel apprentissage, quel qu'il soit) crée une dynamique intéressante en classe. Le professeur peut accompagner la démarche en exposant les principes de base, en expliquant les façons de faire les contacts préalables, la maquette d'entretien et ses liens avec les questions de recherche et des précisions techniques d'usage. Les synthèses après l'entretien sont tout aussi enrichissantes; sont discutés : le registre des interventions du chercheur, les questions de la transcription de données récoltées à l'oral, l'éthique, l'observation en situation d'entretien, le journal de bord du chercheur, etc. L'analyse des données qui s'en suit peut s'effectuer à partir de différents cadres conceptuels (éducation, psychologie, d'activité physique, de sciences de la santé). Faire le passage du codage *in vivo* et en apprécier à la fois la richesse et la complexité de l'induction à une terminologie scientifique appelle la maîtrise des concepts de base d'un cadre de référence.

Lecture dirigée

Cette stratégie d'enseignement est très performante quand il s'agit de lectures d'articles scientifiques. Il s'agit tout d'abord de constituer des équipes de trois ou quatre personnes (selon le nombre d'étudiants dans le cours); l'équipe reçoit trois ou quatre textes (proposés par le professeur dont il estime la lecture

essentielle) et s'en répartit la lecture. Puis chaque personne effectue une lecture personnelle et produit un compte rendu critique de son texte dans les temps requis. En classe, je le précise, toutes les personnes qui ont lu le même texte se retrouvent pour produire conjointement un texte synthèse. Retour aux équipes de départ et présentation des différentes synthèses. Par la suite, le professeur anime une rencontre où une mise en parallèle ou en comparaison des quatre textes est faite afin d'en dégager les convergences et les divergences ou encore les aspects les plus intéressants.

Voici donc une stratégie où chaque étudiant est mis à contribution pour produire une pensée collective, et où l'action du professeur est essentielle quant aux choix initiaux et à l'animation de la synthèse collective qui dépasse largement les synthèses individuelles.

Les stratégies en classe : exposés du savoir, exemples et étude de cas

Plusieurs notions ou concepts sont difficiles à comprendre en qualitatif. Je pense, entre autres, à la saturation, à la triangulation, à l'échantillon, à la prise en compte des critères de scientificité. Il existe d'excellents textes qui peuvent servir de point d'appui aux exposés du savoir. La présentation sera plus efficace si elle est assortie d'exemples pertinents que l'on peut analyser à partir du concept.

L'étude de cas, plus longue à planifier, est aussi une stratégie performante pour introduire la recherche-action, par exemple. Ceci permet de la distinguer, d'en voir l'originalité ou la spécificité et les problèmes méthodologiques qui en découlent.

Groupe de réflexion et communauté de pratique

Lors de nombreux colloques ou ateliers, les participants ont fait part de leur isolement ou encore du peu d'occasions dont ils disposent pour échanger sur leurs pratiques, pour discuter de leurs difficultés ou encore pour faire part de leurs découvertes. Mettre en place des moments d'échange constitue un soutien efficace dans le développement professionnel de professeurs et d'étudiants rattachés à un département.

Groupe de réflexion. Il pourrait être profitable de proposer une rencontre par semestre autour d'un café pour discuter d'une question. La publicité faite pourra permettre de connaître les personnes intéressées par le qualitatif, de connaître leur spécialisation, leurs champs disciplinaires et les questions qui suscitent leur intérêt.

Communauté de pratique. Afin de développer une sensibilité au qualitatif, un groupe de professeurs peut aussi tenir une rencontre ou deux par année où, avec leurs étudiants, une question est débattue. Les professeurs pourraient aussi

rédigé un cas présentant un ensemble de questions auxquelles ils doivent répondre pour chaque étudiant qu'ils encadrent ou auxquels ils enseignent.

Conclusion

Il m'est difficile d'aller plus loin dans cette réflexion, car j'estime que le style même du professeur, ses orientations pédagogiques, son expertise de recherche et son expérience d'enseignement amènent chacun dans des voies différentes.

J'ai modifié grandement ma pratique au fil des ans; j'ai ajouté des articles intéressants (souvent repérés par les étudiants), j'ai mieux articulé mes stratégies, j'ai développé toute la simulation à partir d'entretiens individuels et j'ai rédigé une étude de cas sur la recherche-action.

Une composante que je n'ai mentionnée nulle part, mais qui m'anime lorsque je parle du qualitatif est de replacer le propos dans l'histoire du qualitatif. Par exemple : quand a-t-on commencé à parler du qualitatif? Pourquoi? Même chose pour la saturation, la triangulation. Quelles visées (souvent politiques) étaient sous-jacentes? Pour moi, l'histoire des entretiens de groupe que trace Morrison (1998) m'a fourni des précisions essentielles pour comprendre le dispositif. Le texte de Tremblay (1991) illustre très bien, au travers du parcours de recherche de cet illustre chercheur, la nécessaire complémentarité du qualitatif et du quantitatif, et nous permet d'envisager différemment le débat suscité à propos des méthodes mixtes. Les textes qui tracent la naissance et le développement du qualitatif sont malheureusement trop peu nombreux. Comme le notent fort à propos Reuter et al., (2010), la genèse socio-historique du savoir désigné à enseigner est essentielle afin d'illustrer à la fois les impasses et les échecs, mais aussi toute la richesse de développements féconds et parfois oubliés de la construction historique du savoir au travers des variations des concepts selon les époques.

Le champ du qualitatif n'est pas fermé; il est traversé d'enjeux théoriques certes (pensons entre autres à une meilleure définition des concepts, une articulation plus rigoureuse des méthodes) mais aussi politiques (par exemple, la reconnaissance du qualitatif dans les demandes de subvention, la constante subordination du qualitatif au quantitatif, la place de l'enseignement du qualitatif dans le parcours de formation de l'étudiant de 2^e et de 3^e cycle).

Il me semble toutefois que le qualitatif est là pour rester, car il y a des questions de recherches qui constituent des défis majeurs au plan sociétal qui ne peuvent être abordées autrement que par le qualitatif.

Notes

¹ Dans cet article, j'emploie le générique masculin pour professeur et étudiant.

² *The group must become and remain a unit which work together : making discoveries, teaching each other, being taught by each other as well as by instructor, working things through, and becoming increasingly self-aware about their thought processes – and some of the psychological processes, too – in order to attain the skills that are requisite to effective analysis* (Strauss, 1987, pp. 291-292).

Références

- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considération théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Baribeau, C., & Royer, C. (Éds). (2012). Les qualités essentielles du chercheur qualitatif. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 12.
- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences. *Forum : Qualitative Social Research*, 8(1), 30. Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/477>
- Chevallard, Y., & Johsua, M.- A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cox, R. D. (2012). Teaching qualitative research to practitioner-researchers. *Theory in Practice*, 51, 128-136.
- Delyser, D. (2008). Teaching qualitative research. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 233-244.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Eisenhart, M., & Jurow, A. S. (2011). Teaching qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 699-714). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hurworth, R. E. (2008). *Teaching qualitative research : cases and issues*. Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers.
- Morrison, D. E. (1998). *The search for a method : focus groups and the development of mass communication research*. Luton : University of Luton Press.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Preissle, J., & deMarrais, K. (2011). Teaching qualitative research responsively. Dans M. D. Giardina, & N. K. Denzin (Éds), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 31-39). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005, Septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6^e Congrès Européen de Sciences des systèmes. Repéré à <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 82-98.
- Royer, C. (2013). Les méthodes qualitatives dans les manuels de méthodologie de la recherche en loisir : un survol de leur cheminement. *Recherches qualitatives, 32*(1), 7-25.
- Royer, C., & Baribeau C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, XXXVIII*(1), 23-45.
- Savoie Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Traduit de l'anglais par M.-H. Soulet avec la collaboration de S. Emery, K. Oeuvery et C. Saas. Fribourg : Academic Press.
- Tremblay, M. A. (1991). Préface : propos sur un cheminement personnel à travers la diversité des objets de recherche. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 17-38). Montréal : Gaëtan Morin.
- Waite, D. (2013). Teaching the unteachable : some issues of qualitative research pedagogy. *Qualitative Inquiry, XX*(X), 1-15. Repéré à <http://qix.sagepub.com/content/early/2013/07/18/1077800413489532>.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (3^e éd.). San Francisco, CA : Sage.

Colette Baribeau professeure titulaire associée au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR (méthodologie qualitative et didactique du français). M.A. en littérature (McGill), M. A. en éducation (UQTR), Ph.D. en éducation (U. de Montréal). Contributions à diverses thématiques de recherche en didactique de la langue maternelle. Comité scientifique sur le dictionnaire du français standard au Québec. Intérêt soutenu pour les méthodes qualitatives. Consultante auprès de divers groupes et organismes de recherche. À la retraite depuis 2003, elle est activement engagée dans l'ARQ et responsable de la collection Hors-série Les Actes de la revue Recherches qualitatives.

La place du qualitatif dans les projets d'intégration des étudiants à la maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Martine Brousseau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La pratique en ergothérapie de plus en plus complexe a entraîné récemment un rehaussement de la formation initiale au niveau de la maîtrise professionnelle. Un dispositif de projet d'intégration a été mis en place dans le cadre de la maîtrise en ergothérapie à l'UQTR. L'expérience du projet d'intégration auprès de deux cohortes au programme d'ergothérapie permet de faire le constat que le recours à un devis qualitatif a été très fréquent chez les étudiants. La présente communication décrit les devis méthodologiques utilisés par des étudiants de maîtrise et ce, à partir des suggestions de Paillé (2007). Elle discute de la place qu'occupe le « qualitatif » dans ce processus. Il s'est avéré que plusieurs devis proposés par cet auteur ont été utilisés et que de nouveaux formats de devis, convenant davantage avec la pratique de l'ergothérapie, ont été utilisés. Une réflexion est faite pour des pistes futures de projets et de types de devis à privilégier.

Mots clés

DEVIS MÉTHODOLOGIQUE, MAÎTRISE, ERGOTHÉRAPIE, QUALITATIF, PROJET D'INTÉGRATION

Introduction

Le rehaussement de la formation initiale en ergothérapie au niveau de la maîtrise professionnelle, depuis 2008 au Canada interpelle les programmes universitaires à mettre en place des dispositifs pédagogiques rencontrant les critères de formation aux études supérieures. À cet égard, les programmes doivent démontrer que les étudiants développent les compétences professionnelles requises pour la pratique et aussi des compétences universitaires attendues pour un deuxième cycle. Il est donc attendu de la part des étudiants la maîtrise de la démarche scientifique de même que le développement d'une pensée critique et scientifique. Ces compétences sont importantes d'autant plus que les étudiants doivent faire la démonstration de leur capacité à intégrer les résultats probants des recherches dans un projet.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série – numéro 16 – pp. 24-39.

L'ENSEIGNEMENT DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2014 Association pour la recherche qualitative

De plus, les programmes de formation dans un contexte de maîtrise professionnelle se sont interrogés quant à l'ampleur que doivent prendre les projets de fin d'étude faisant office d'intégration des connaissances et des compétences et témoignant aussi de l'atteinte d'objectifs les compétences professionnelles et des compétences universitaires (Association canadienne des programmes universitaires en ergothérapie, 2008; Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ), 2007). Les expériences sur le terrain dans divers programmes professionnels sont aussi fort utiles pour en saisir les dimensions (Maîtrise réseau des UQ en sciences infirmières, 2008). L'objectif du présent écrit est de rapporter l'expérience de la maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En particulier, il est aussi question de répertorier les types de projets et d'identifier la place du « qualitatif » dans les projets d'intégration des étudiants à la maîtrise en ergothérapie.

Contexte théorique

L'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ) a identifié la nature, la structure et les activités associées que doivent avoir les projets requis dans les maîtrises professionnelles (ADESAQ, 2007). On y stipule entre autres que les étudiants doivent démontrer la profondeur et l'étendue des connaissances propres à un champ d'études, la compréhension de la méthodologie et des concepts de base. Par les projets de maîtrise professionnelle, ils démontrent des capacités d'analyse, d'application de leurs connaissances, des compétences de communication et ce aussi, pour atteindre une autonomie professionnelle dans l'exercice des compétences professionnelles. Il est aussi souhaité que les étudiants soient conscients des limites des connaissances professionnelles. Ces maîtrises doivent aussi former en dehors du champ d'études, et on entend par ceci, de développer des compétences transversales d'esprit critique et de pensée scientifique. Pour ce, les maîtrises professionnelles ont recours à un essai rédigé dans le cadre d'un projet ou d'un stage alors que les maîtrises de recherche exigent un mémoire (ADESAQ, 2007; Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), 2011). Par ailleurs, les essais sont souvent de six crédits alors que les mémoires sont de douze. La différence ne tient pas uniquement au nombre de crédits ou de pages dudit manuscrit, mais aussi à l'ampleur de la cueillette de données et surtout à l'intensité de l'analyse et de la réflexion.

Par ailleurs, quel genre de projets peut être réalisé dans le cadre d'une maîtrise professionnelle? Pour ce, Paillé (2007) a proposé douze devis méthodologiques pour répondre aux besoins de démarche scientifique de recherche tout en étant raisonnable dans le format de réalisation, et ce, pour un essai dans le cadre de la maîtrise professionnelle en éducation. Ce sont l'étude

de documents, le répertoire des pratiques, l'analyse de matériel pédagogique, la recherche-expérimentation, la conception d'activités d'apprentissage, la production de matériel pédagogique, l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle, la recherche heuristique, l'étude de cas, l'étude historique, la recherche-intervention et l'ethnographie scolaire. Ces douze formats sont décrits dans le paragraphe qui suit.

L'étude de documents consiste à analyser des documents, par exemple, des guides ministériels, des dépliants d'information ou des revues à visée populaire. Le répertoire des pratiques sert à produire une liste détaillée et commentée de pratiques dans un domaine circonscrit. L'utilité de ce type d'essai est de fournir au lecteur un large éventail d'exemples de pratiques ou de fournir les façons de faire. L'analyse de matériel pédagogique consiste à questionner et identifier les valeurs sous-jacentes à la production de matériel pédagogique. La recherche-expérimentation, pour sa part, consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit. C'est selon Paillé (2007), la forme la plus utilisée pour les essais. Par ailleurs, la conception d'activités d'apprentissage consiste à produire des activités conçues dans un milieu selon un cadre conceptuel précis pour soutenir les apprentissages des élèves. Selon Paillé (2007), l'activité doit toutefois dépasser la création ad hoc et instrumentale habituelle pour devenir la matérialisation systématique et réfléchie d'une pensée éducative. Pour ce, l'activité d'apprentissage s'inscrit dans un cadre conceptuel bien défini. La production de matériel pédagogique se rattache dans une certaine mesure au devis méthodologique précédent, toutefois, le matériel pédagogique vise à produire du matériel utilisable en classe pour répondre à des objectifs particuliers. Cela peut correspondre à produire un didacticiel, par exemple. L'essai consistera dans cette situation à décrire le processus de création. Ce devis se rapproche de la création en arts. D'autre part, l'analyse des pratiques professionnelles consiste à examiner une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions dans la vie professionnelle. Selon Paillé (2007), il y a un risque à ce type d'essai, soit la difficulté de l'objectivation ou le risque de l'autobiographie complaisante. La recherche heuristique est une méthodologie de recherche à caractère phénoménologique ayant pour objet l'intensité de l'expérience d'un phénomène telle qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécu. Pour ce, elle vise en premier lieu la découverte de l'expérience intense d'un phénomène. D'autre part, l'étude de cas est une forme d'enquête (socio-pédagogique) ou d'investigation (psycho-pédagogique) portant sur un petit nombre de cas, parfois un seul. Cette forme de recherche est bien adaptée à la maîtrise, car elle permet d'étudier un phénomène en

profondeur. Le cas peut être représenté par une personne — par exemple une étude de cas clinique en orthopédagogie — ou par une classe (étude d'un cas de pédagogie par projet), une direction d'école (étude d'une forme de gestion participative). L'étude historique renvoie à l'examen de l'histoire d'un phénomène. Paillé (2007) met en garde de ne pas verser dans la thèse de doctorat par l'ampleur de la période historique. Il propose de bien circonscrire la période et le phénomène à l'étude. Il ajoute que pour le professionnel de l'éducation, l'histoire, par exemple, de sa propre école permet d'inscrire son action pédagogique propre dans une continuité, voire dans une tradition. La recherche-intervention est une forme de recherche-action dans le but d'intervenir dans une situation problématique. Ce type de projet permet à la fois l'avancement des connaissances théoriques ou pratiques. L'étude ethnographique renvoie à la description (graphie) d'un groupe (ethno) et, à l'origine, elle s'applique à l'étude des cultures autres qu'occidentales. Si on lui accole l'adjectif scolaire, elle désigne l'étude de l'école prise au même titre qu'une culture en soi.

Il y a lieu de croire que ces devis méthodologiques en éducation s'appliquent à plusieurs programmes de formation en santé en raison de la nature scientifique de la démarche exigée. Par ailleurs, le parallèle entre l'ergothérapie et l'éducation établi par plusieurs auteurs (DeCleene, Ridgway, Bednarski, & Bredeen, 2013; Étienne, 1991; Townsend, Beagan, Kumas-Tan, Versnel, Iwama, Landry, Stewart, & Brown, 2013) fait valoir un argument supplémentaire pour le recours aux devis méthodologiques identifiés par Paillé (2007). Celui-ci repose sur la notion qu'éduquer fait partie intégrante de plusieurs référentiels de compétences en ergothérapie (Association canadienne des ergothérapeutes, 2012; Ministère du Travail, de la Solidarité et de la Fonction Publique, Ministère de la Santé et des Sports, 2010). Ce rapprochement repose sur les arguments que les ergothérapeutes accompagnent des clients à apprendre de nouveaux modes de fonctionnement dans leurs occupations à la fois normatives ou significatives. Les apprentissages se font dans plusieurs domaines et dans une certaine mesure, l'ergothérapeute est dans un rôle d'éducateur. Plusieurs devis proposés par Paillé (2007) s'appliqueraient donc à l'ergothérapie. Ce sont en particulier, ce sont l'étude de documents, le répertoire des pratiques, l'analyse de matériel en ergothérapie, la recherche-expérimentation, la conception d'activités en ergothérapie et en réadaptation, la production de matériel en ergothérapie et en réadaptation, la recherche heuristique, l'étude de cas, l'étude historique, l'ethnographie ergothérapique et la recherche intervention (Brousseau & Picard, 2012). D'autre part, l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle dans le contexte de la formation en ergothérapie a été intégrée au rapport de

stage (Brousseau, 2013) car cela apparaît comme un acquis que tous doivent faire.

Par ailleurs, les devis habituellement utilisés dans les recherches peuvent être retenus aussi pour les essais autant dans le domaine quantitatif que qualitatif (Carpenter & Suto, 2008; Pope & Mays, 2006; Portney & Watkins, 2009). Pour n'en nommer que quelques-uns, il y a les études de développement et de validation des tests et instruments de mesure, les études phénoménologiques, les projets d'évaluation de programmes, les études de triangulation, les devis pre-post expérimentation, les études de corrélation. Toutefois dans ces circonstances, Paillé (2007) met en garde de bien contrôler l'ampleur du projet pour que le projet de l'étudiant en soit un de maîtrise professionnalisante tout en formant à la démarche scientifique de recherche.

Outre les devis proposés par Paillé (2007) et ceux habituellement utilisés en recherche, le recours à une recension critique des écrits sur un sujet est pratique courante pour les essais dans plusieurs disciplines, en gestion et en droit par exemple (<http://www4.fsa.ulaval.ca/cms/lang/fr/pid/1058>; <https://www.fd.ulaval.ca/etudes/2e-3e-cycles/inscription/programme-de-DESS-et-de-maitrise-avec-essai>). Dans cet esprit, les revues systématiques et les « *scoping study* » publiés dans les revues scientifiques en sont des exemples. Par contre, dans cette situation, ce type de devis est utilisé pour résoudre un problème à l'étude. Il servira souvent à émettre des recommandations pour des pratiques exemplaires en fonction du niveau de scientificité des études recensées.

Peu importe le devis, il est important de préciser ici qu'une recension des écrits est exigée pour tous les types de projets. Celle-ci sert à documenter la problématique, le cadre conceptuel et la méthode de collecte de données (UQTR – Département d'ergothérapie, 2014). Les divers types de devis contribuent au développement de compétences chez l'étudiant. Pour ce, l'essai critique se veut souvent une activité synthèse de la maîtrise. Il consiste en la rédaction d'un texte original par lequel l'étudiant s'initie au travail scientifique, à la synthèse et à l'analyse critique de résultats de recherche, des données probantes et des faits scientifiques. L'essai critique témoigne de l'acquisition, par l'étudiant, d'habiletés dans la solution de problèmes reliés à la pratique professionnelle dans un domaine circonscrit. C'est par l'écriture d'un projet individuel que se fait l'intégration des connaissances (Boyer, 2014).

La section qui suit présente les types de projets réalisés dans le cadre des essais à la maîtrise en ergothérapie depuis l'implantation du programme. Cet exercice peut être utile et permettre à l'équipe pédagogique en place de faire une réflexion à partir des projets fréquemment réalisés.

Résultats

La recension des types de projets réalisés dans le cadre de l'essai de la maîtrise en ergothérapie à l'UQTR a été réalisée auprès de deux cohortes. Celle-ci a été faite à partir d'une consultation auprès des professeurs ayant supervisé les projets et par une analyse des essais. Ceux-ci sont déposés à la bibliothèque.

Au total, soixante-et-un projets ont été recensés. Dans l'ensemble, 28 % des projets réalisés ont porté sur une recension critique des écrits sur un thème donné alors que 72 % ont procédé à une cueillette de données terrain. La Figure 1 illustre la répartition des projets pour chacune des cohortes. Pour la première cohorte, 45 % des étudiants ont procédé à une recension critique des écrits alors que 55 % ont eu recours à une cueillette de données terrain. Il y a une augmentation substantielle de collecte de données terrain pour la deuxième cohorte. Pour celle-ci, cela 77 % des projets alors que 13 % seulement ont fait une recension des écrits.

Les projets ayant porté sur une recension critique des écrits ont été, soit l'étude de document, l'analyse approfondie d'un concept, l'émission de recommandations pour des évaluations à être utilisées en ergothérapie ou l'émission de recommandations pour des interventions à être utilisés auprès d'une clientèle spécifique. Pour l'ensemble de ces projets, les conclusions portent sur des recommandations pour la pratique. Comme mentionné précédemment, ils représentent 28 % de l'ensemble de tous les projets. La Figure 2 donne la répartition des projets en fonction du contenu de la recension critique des écrits.

Le recours à l'étude de documents, devis proposé par Paillé (2007) l'a été dans 10,5 % des projets d'étudiants. Pour ce, l'étude de documents a procédé à l'analyse de contenu dans des documents tels des dépliants d'information et des revues populaires, ceux-ci considérés comme de la littérature grise. Les titres de projets le reflètent (10,5 % des recensions critiques) : *Analyse de deux documents de promotion de la sécurité routière publiés par la SAAQ et destinés aux personnes âgées* et *Positionnement des nouveaux nés en période d'éveil. Quels sont les messages transmis aux parents et que devrait-on leur dire?* D'autre part, l'analyse de concept (pour 16 % des recensions critiques) était propice au premier projet portant sur les *Facteurs influençant l'embauche des personnes ayant un trouble mental grave* et au deuxième projet *Repenser la notion de l'engagement du modèle MCRO-E par une étude des théories de la motivation et Étude de modèles de compétence culturelle appliqués à la pratique d'ergothérapie*. Par ailleurs, les projets faisant une analyse critique des évaluations utilisées avec une clientèle représentent 10,5 % des recensions critiques. Des projets dont les titres sont :

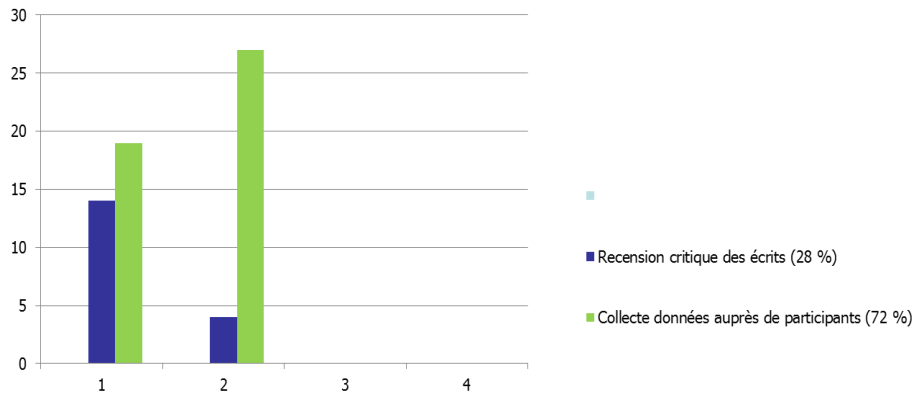


Figure 1. Répartition des projets d'intégration des étudiants pour les 2 cohortes de la maîtrise.

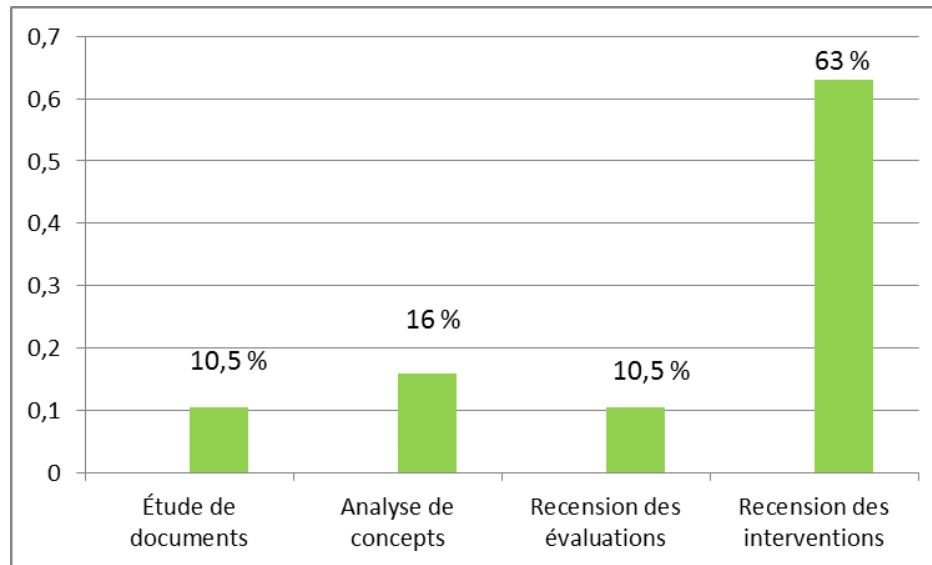


Figure 2. Répartition des projets en fonction du contenu de la recension critique des écrits.

Évaluation du fardeau chez proches-aidants qui soutiennent une personne atteinte de sclérose en plaques et Évaluation des personnes atteintes de la fibromyalgie en ergothérapie reflètent bien cette situation. D'autre part, un

nombre plus important de projets (63 %) a exploré des pistes d'intervention en faisant une analyse critique des écrits. Pour ce, les titres des projets des étudiants l'illustrent. Ce sont :

- *Fatigue, sclérose en plaques et ergothérapie en contexte régional de pénurie.*
- *Prévenir la lombalgie chronique par l'auto-prise en charge : étude exploratoire des modalités d'intervention probantes.*
- *Recommandations issues des données probantes pour l'aménagement des résidences privées d'hébergement pour les personnes âgées autonomes de 65 ans et plus en prévention des chutes.*
- *La conduite automobile chez la personne âgée : réflexion critique sur le rôle de l'ergothérapeute lors du retrait du permis.*
- *Les habiletés de motricité fine des enfants ayant un TAC : une revue compréhensive.*
- *L'imagerie motrice auprès d'une clientèle AVC : répertoire des pratiques probantes.*
- *La pratique de l'ergothérapie auprès des adultes atteints du syndrome de fatigue chronique.*
- *Principes ergonomiques en milieu scolaire : recommandations.*
- *Recommandations pour les parents afin d'optimiser les habiletés sociales de leur enfant atteint d'autisme.*
- *Promouvoir la participation sociale d'un adulte atteint du syndrome douloureux régional complexe au membre supérieur : répertoire des bonnes pratiques ergothérapeutiques.*
- *Pour des services d'ergothérapie dans les établissements de détention; l'ergothérapie auprès des adultes présentant à la fois un trouble de la personnalité limite et un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité.*
- *L'ergothérapie en milieu scolaire : d'un océan à l'autre.*

Comme mentionné précédemment, 72 % des projets ont eu recours à une cueillette de données terrain. La majorité du temps, ces projets ont nécessité une certification éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQTR. Il est pertinent de préciser que trois types de situations de cueillette de données ont été répertoriés. Ce sont : une cueillette de données réalisée auprès de professionnels en exercice; une auprès de clients cibles en ergothérapie (qualifiés de participants à la recherche); et finalement,

une réalisée auprès des deux groupes, autant professionnel de la santé et participant pour trianguler un phénomène.

De plus, comme une cueillette de données a été réalisée auprès de participants à la recherche, autant professionnels expérimentés que clients en ergothérapie, il s'est avéré pertinent de recenser la grosseur des échantillons afin d'en garder une trace. Pour ce, dans le présent article, la grosseur de l'échantillon est identifiée entre parenthèses après les titres des essais. Toutefois, la Figure 3 illustre la répartition des projets en fonction de la taille de l'échantillon à l'étude. Très peu de projets ont de gros échantillons. La majorité des projets ont entre 1 et 5 participants.

De plus, les types de projets ayant eu une collecte de données ont été répertoriés. Les types de projets les plus fréquemment réalisés par les étudiants sont des études descriptives. L'objectif de ces études consiste, après en avoir défini la problématique et le cadre conceptuel, à décrire une réalité et ce, en ayant recours à une cueillette de données auprès de personnes concernées ou de professionnels de la santé. Un certificat éthique est requis auprès du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains. Les titres des projets dans ce contexte reflètent cette réalité. Ces projets sont :

- *L'équité dans le sport adapté : de la littérature aux témoignages de deux athlètes (n= 2).*
- *Description de la pratique des ergothérapeutes dans les départements d'urgence au Québec (n =26).*
- *L'utilisation d'une grille d'auto-évaluation afin d'apprécier la qualité d'une analyse dans un dossier-client en ergothérapie (n = 30).*
- *Soins, réadaptation et rôle de l'ergothérapeute auprès des personnes ayant un syndrome de verrouillage (n= 2).*
- *Trouble d'acquisition de la coordination : un protocole d'évaluation.*
- *L'utilisation de la musique comme modalité thérapeutique en ergothérapie pour optimiser la participation occupationnelle chez les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer (n=1).*
- *Le potentiel thérapeutique de la Nintendo Wii en contexte de réadaptation pour des adultes ayant des douleurs lombaires chroniques non-spécifiques de type simple (n = 9).*
- *Développement occupationnel chez l'enfant prématuré : perception de l'enfant et du parent (n =4).*
- *L'approche CO-OP en milieu scolaire, une option réaliste? (n= 4).*

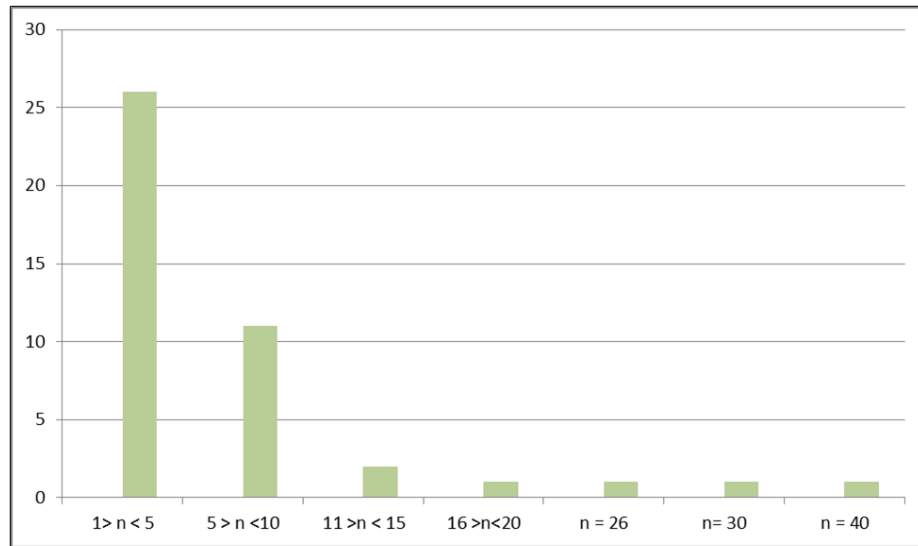


Figure 3. Répartition du nombre de projets (en y) en fonction de la taille de l'échantillon (en x).

- *Habiliter l'inclusion en service de garde des enfants présentant une déficience (n= 9).*
- *Besoins occupationnels de personnes vivant une situation d'itinérance cyclique et relative (n= 3).*
- *Description de la pratique de l'ergothérapie auprès des militaires engagés dans les forces armées canadiennes (n=1).*

Les études phénoménologiques sont des études dont l'objectif est d'identifier l'expérience vécue par des personnes aux prises avec une problématique particulière (Carpenter & Suto, 2008). Les titres des projets de plusieurs étudiants le reflètent bien.

- *La notion d'espoir dans la reprise d'activités productives : perspectives d'individus ayant subi un accident vasculaire cérébral (n= 4).*
- *L'expérience vécue par des femmes atteintes du cancer du sein : une étude phénoménologique soutenant la pertinence de l'ergothérapie auprès de cette clientèle (n= 17).*
- *Implantation de services d'ergothérapie à l'urgence : étude phénoménologique (n=3).*

- *Développement occupationnel chez l'enfant prématuré : perception de l'enfant et du parent.*
- *Exploration des attitudes d'élèves de 5^e et 6^e années quant à l'inclusion scolaire d'enfants présentant des déficiences ou des incapacités (n= 30).*
- *Exploration des enjeux éthiques entourant le processus d'évaluation de l'aptitude à la conduite automobile en ergothérapie (n =4).*
- *Exploration de stratégies utiles aux entraîneurs afin de favoriser la participation des enfants ayant une déficience intellectuelle à des activités sportives : la perception d'ergothérapeutes (n= 4).*
- *La perspective des ergothérapeutes sur les défis rencontrés dans leur pratique d'adaptation domiciliaire (n= 5).*

En troisième lieu, les études de triangulation sont des devis utilisés qui se prêtent bien à certaines thématiques en raison de l'étude d'un phénomène en émergence et que la pluralité des points de vue est recherchée. Plusieurs sources de données sont triangulées afin de répondre à la question de recherche (Huberman & Miles, 2003; Mucchielli, 2009). Les projets suivants ont eu recours à ce type de devis :

- *L'atteinte du fonctionnement quotidien chez les individus atteints de démence : connaissances issues de l'expérience d'ergothérapeutes (n=7).*
- *Applications possibles du chien de réadaptation en ergothérapie (n=10).*
- *L'utilisation d'une approche holistique basée sur l'occupation en thérapie de la main (n=5; n =10).*
- *Les habiletés de pré-écriture et d'écriture (n=3).*
- *Le TDAH chez les enfants de 6 à 12 ans : L'ergothérapie en milieu scolaire (n=6).*
- *L'engagement occupationnel des personnes schizoéphrènes en unité médico-légale (n=2).*

Les études de cas sont une forme d'enquête ou d'investigation portant sur un petit nombre de cas, parfois un seul. Cette forme de recherche permet d'étudier un phénomène en profondeur. Le cas peut être représenté par une personne ou un groupe. Les projets suivants illustrent ce devis :

- *Pratique des arts et processus d'adaptation à un handicap physique permanent (n=1).*

- *Les technologies d'assistance auprès d'une clientèle ayant une déficience intellectuelle pour habiliter l'occupation d'une nouvelle manière (n=1).*
- *Maximiser l'utilisation du chien d'assistance à la mobilité pour des personnes ayant des incapacités physiques et vivant à domicile (n=4).*
- *L'effet du chien d'assistance sur les troubles sensoriels et le rendement occupationnel des enfants atteints d'un trouble du spectre de l'autisme (n=5).*

Les évaluations de programmes se prêtent aussi au devis dans le cadre d'un essai. Les projets suivants ont eu recours à ce devis :

- *Évaluation de l'implantation du programme intégré d'équilibre dynamique en contexte rural (n=27).*
- *Trouble d'acquisition de la coordination : du guide de pratique de pratique à la pratique clinique en CRDP (n=40).*

La recherche intervention correspond à faire une intervention dans un milieu et à en mesurer les effets auprès des participants ayant reçu cette intervention. Le devis est souvent identifié comme étant un devis pre-post intervention. Les projets suivants ont utilisé ce devis :

- *L'appui de l'environnement pour développer le jeu libre chez l'enfant : une étude expérimentale sur l'aménagement d'une salle de jeu multi-âge au niveau préscolaire.*
- *Une bonne posture assise, c'est un bon début (n=12).*

La validation d'outils d'évaluation est un devis utile dans le développement d'évaluations ou d'instruments de mesure. Les titres suivants le reflètent :

- *Développement d'un outil d'évaluation de la sécurité à domicile spécifique aux personnes souffrant de troubles mentaux (n=10).*
- *Validation de la traduction de l'outil « Évaluation de la prédisposition à l'utilisation d'une aide technologique » auprès d'une clientèle ayant une déficience motrice sévère aux membres supérieurs (n=3).*
- *L'utilisation d'un outil d'évaluation des comportements sociaux basé sur un modèle du traitement de l'information : la perception d'ergothérapeutes-experts (n=5).*

L'étude ethnographique renvoie à la description d'un phénomène en considérant la culture d'un milieu. Deux projets reflètent cette approche :

- *L'utilisation du modèle KAWA en santé mentale : La perception de trois ergothérapeutes-experts (n=3).*
- *Exploration de la perception d'Abénakis d'Odanak du concept d'occupation (n=3).*

La majorité des projets ayant eu une collecte de données terrain ont eu recours à une cueillette de données qualitatives, soit sous la forme d'entretien à l'aide d'un schéma d'entrevue semi-structurée ou d'un questionnaire à questions ouvertes.

Discussion et conclusion

L'examen des types de projets réalisés dans le cadre de la maîtrise en ergothérapie a mis en évidence qu'une variété de projets ont été réalisés. Aussi, les projets impliquant une cueillette de données représentent un nombre très important des travaux des étudiants. Pour ce, on peut constater que le recours au qualitatif s'est avéré fort utile et a occupé une grande place dans les projets d'intégration des étudiants en ergothérapie. Il y a lieu de croire que les devis qualitatifs se prêtent bien aux essais. Ils offrent l'avantage de produire des écrits scientifiquement fondés. Ils sont aussi utiles étant donné que les projets doivent être réalisés dans un court laps de temps limitant ainsi le recours à des échantillons de grande taille.

La recension des projets des étudiants montre aussi que les devis les plus fréquents parmi ceux proposés par Paillé (2007) sont l'étude ethnographique, les études de cas, la recherche-expérimentation ou les études phénoménologiques. Malgré que les devis suggérés par Paillé (2007) se sont avérés utiles, on peut constater qu'il y a eu recours à d'autres devis, dont entre autres, les études de triangulation et les évaluations de programme. En particulier, il est plausible de croire que les études de triangulation se prêtent bien à l'envergure des projets exigés dans le cadre d'une maîtrise professionnelle. Ils peuvent convenir pour des études exploratoires de phénomènes en émergence. De plus, des projets simples, tels ceux reliés à l'évaluation de programmes, sont possibles compte tenu de la nature du travail des ergothérapeutes dans le réseau de la santé et que ceux-ci sont souvent impliqués dans divers programmes. Il y a lieu de croire que dans le futur, des projets en ce sens seront réalisés compte tenu des préoccupations des ergothérapeutes dans les milieux.

La recension faite sur les types de devis n'a pas tenu compte de la provenance des préoccupations et des problématiques. Il y aurait lieu d'en garder des traces et ce, en raison du fait que le rehaussement de la formation initiale en ergothérapie au niveau de la maîtrise professionnelle vise à former

de futurs praticiens capables d'intégrer les résultats probants des recherches en vue de les habiliter à résoudre des problématiques professionnelles complexes. Il y a lieu de croire que des essais critiques en lien avec des problématiques vécues dans les milieux contribueraient, dans un certain sens, à l'amélioration des pratiques professionnelles. Des études en ce sens sont à prévoir.

Par ailleurs, il y aurait lieu d'investiguer aussi auprès des finissants et des diplômés l'apport du choix du sujet de l'essai, la contribution du développement d'une pensée critique et scientifique et l'impact dans le développement de leurs compétences du fait d'avoir procédé à une cueillette de données terrain. Il y a lieu de croire que le fait d'être impliqué si activement et de façon concrète dans un projet consolide le développement d'une pensée scientifique et d'un esprit critique. Des études, en ce sens, seraient utiles pour documenter les compétences développées chez les étudiants et leur préparation à la pratique.

Références

- Association canadienne des ergothérapeutes (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. Ottawa : CAOT Publications ACE. Repéré à <http://www.caot.ca/pdfs/2012profil.pdf>
- Association canadienne des programmes universitaires en ergothérapie (2008). *Rencontres annuelles des coordonnateurs des programmes de formation en ergothérapie* [Document inédit]. Whitehorse, Yukon.
- Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ) (2007). *État de la situation de la maîtrise au Québec. Rapport déposé par le comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise au Québec*. Repéré à http://www.adesaq.ca/Documents/Groupe%20de%20travail%20-%20maîtrise/Rapport%20maîtrise_ADESAQ-VF.pdf
- Boyer, P. (2014). *La part des savoirs langagiers dans les travaux des étudiants : pour une meilleure intervention*. Trois-Rivières : Activités pédagogiques et technologiques de l'UQTR.
- Brousseau, M. (2013). Pratique réflexive en ergothérapie : réfléchir sur quoi? *Recueil annuel d'ergothérapie*, 6, 7-22.
- Brousseau, M, & Picard, H. (2012). *Guide pour la planification des apprentissages et des évaluations par compétences pour les programmes de baccalauréat et maîtrise en ergothérapie* [Document inédit]. Trois-Rivières : UQTR.

- Carpenter, C., & Suto, M. (2008). *Qualitative research for occupational and physical therapists. A practical guide*. London : Blackwell Publishing.
- DeCleene, K. E. Ridgway, A. J. Bednarski, J., & Breedeen, L. (2013). Therapists as educators : the importance of client education in occupational therapy. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1(4), 1-19.
- Étienne, A. (1991). L'activité en Amérique du nord : évolution vers une science de l'occupation. *Journal d'ergothérapie*, 12(1), 48-53.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) (2011). *Avis sur les compétences à la maîtrise*. Montréal : CNS;FEUQ. Repéré à http://feuq.qc.ca/wp-content/uploads/CAO-16013_Avis_competence_maitrise_VPI_FR.pdf
- Huberman A., & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck University.
- Maîtrise réseau des UQ en sciences infirmières (2008). *Guide du projet d'intervention. Séminaire et essai*. Repéré à : http://www.quebec.ca/mscinf/wp-content/uploads/2011/03/Guide_Essai_2008_VersionFinale.pdf
- Ministère du Travail, de la Solidarité et de la Fonction Publique, Ministère de la santé et des sports (2010). *Annexe 2 selon l'Arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'État d'ergothérapeute*. Repéré à http://www.ergo-nancy.com/ilfe/pages/fr/comp%C3%A9tences_140.htm
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pope, C., & Mays, N. (2006) *Qualitative research in health care* (3^e éd.) London : Blackwell Publishing.
- Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2009). *Foundations of clinical research. Applications to practice*. Upper Saddle River : Pearson Education.
- UQTR - Département d'ergothérapie (2014). *Guide de rédaction de l'essai critique*. Repéré à : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=306&owa_no_fiche=58&owa_apercu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=

Townsend, E. A., Beagan, B. Kumas-Tan, Z., Versnel, J. Iwama, M. Landry, J. Stewart, D., & Brown, J. (2013). L'habilitation : la compétence primordiale en ergothérapie. Dans E. A. Townsend, & H. J. Polatajko (Éds), *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2^e éd., pp. 99-158). Ottawa, ON : CAOT Publications ACE.

Martine Brousseau est professeure au département d'ergothérapie de l'UQTR, elle a coordonné les travaux d'implantation d'une approche-programme en ergothérapie autant pour le programme de baccalauréat que de maîtrise en ergothérapie, depuis sa conception et l'ouverture du programme en 2008. Elle a mis sur pied de nombreux dispositifs pédagogiques en congruence avec l'approche par compétences, dont les cours d'apprentissage par situations cliniques (ASC) qui sont des cours pivots pour le développement des compétences professionnelles, les cartes conceptuelles pour développer le raisonnement clinique de la démarche clinique, les carnets de stage, le rapport de stage à la maîtrise basé sur un modèle de pratique réflexive. Elle est actuellement membre de l'équipe de recherche MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur).

Pour une formation aux entretiens adaptée à la diversité des méthodes

Marie-Hélène Forget, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

La formation en méthodologie de recherche qualitative rencontre des enjeux liés à l'adéquation entre la formation octroyée et la réalité du terrain de la recherche qualitative d'aujourd'hui. Cette communication a visé à discuter plus particulièrement de la formation aux entretiens. Partant du fait que l'entretien s'avère très répandu en tant que méthode de production de données qualitatives et qu'il existe maintenant une panoplie de méthodes et de techniques produisant des données de nature différente, cette communication vise à apporter quelques propositions pour une formation axée sur la diversité des méthodes d'entretien. Plus précisément, il sera question du peu de place fait à la formation aux entretiens dans les programmes universitaires de formation à la recherche qualitative et des raisons pour lesquelles une telle formation devrait mieux outiller les chercheurs, avant de proposer certains principes pouvant guider la refonte d'une offre de formation mieux adaptée à la réalité du terrain.

Mots clés

ENTRETIENS DE RECHERCHE, FORMATION, DIVERSITÉ DES MÉTHODES

Introduction

L'essor de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales n'est plus à montrer. C'est sa qualité, son potentiel et la richesse de ses méthodes qui ont assuré la reconnaissance qu'on lui attribue désormais (Deschenaux, 2013). L'un des enjeux de cette reconnaissance reste la qualité de la formation des étudiantes et des étudiants en méthodologie de la recherche qualitative. Je voudrais, dans le cadre de ce colloque et à titre d'étudiante de 3^e cycle, discuter spécifiquement de la formation offerte en ce qui a trait aux méthodes et techniques d'entretien.

Ma contribution vise bien modestement à apporter quelques propositions pour une formation axée sur la diversité des méthodes et techniques d'entretien. Je traiterai d'entrée de jeu de la place et de la diversité des entretiens en recherche qualitative puis de l'offre de formation que l'on trouve dans quelque sept universités francophones québécoises. On verra ensuite que cette diversité

de méthodes entraîne à devoir développer des compétences à choisir, à préparer et à mener des entretiens. Cette diversité entraîne enfin des enjeux relatifs à la capacité des chercheurs à juger de la qualité des recherches qualitatives impliquant la collecte de données par entretien. Il sera enfin question des enjeux que cela suppose pour la formation universitaire à la recherche. Je terminerai en rendant compte du partage de propositions ayant eu lieu en fin de communication sur la question d'une offre de formation qui se voudrait mieux adaptée à la réalité du terrain de la recherche qualitative d'aujourd'hui.

La place et la diversité des méthodes d'entretien en recherche qualitative

L'entretien de recherche, longtemps considéré comme un pis-aller méthodologique particulièrement chez des chercheurs d'épistémologie postpositiviste (Ericsson & Simon, 1993), apparaît aujourd'hui incontournable (Jones, 1999) en sciences humaines et sociales. C'est pour mieux comprendre l'expérience humaine dans tous ses aspects et sa complexité du point de vue de celles et ceux qui la vivent, que les chercheurs qualitatifs optent souvent pour la sollicitation du témoignage des acteurs (Forget & Paillé, 2012) que ce soit en tant que méthode principale ou complémentaire de production de données.

Bien que l'entretien qualifié de « semi-dirigé » reste une démarche d'entretien fréquemment choisie selon l'analyse effectuée par Royer, Baribeau et Duchesne (2009) de 31 articles scientifiques de recherches québécoises en sociologie impliquant le recours à l'entretien, la recension analytique de ces chercheuses a mis au jour une grande diversité de types et d'appellations d'entretiens. Elles ont relevé par exemple des appellations telles qu'« entrevue » et « entretien » qualifié selon le cas de semi-dirigé(e), semi-directif(ve), semi-structuré(e); elles ont également relevé les qualificatifs « en profondeur », « en face à face », « individuel(le) », « informel(le) », « non-directive centrée » et « qualitative ». Elles ont enfin ressorti d'autres types d'entretiens tels que l'entrevue de groupe, l'histoire de vie, le récit expérientiel, le récit d'engagement ou le récit de vie thématique.

Du côté de la recherche portant sur l'activité humaine et la formation, j'ai moi-même recensé, dans le cadre de l'échafaudage de la méthodologie de ma recherche doctorale, un nombre considérable de types d'entretiens visant la verbalisation de l'action et/ou son analyse. Partant de la technique du *think aloud* (ou protocoles verbaux), j'ai pu recenser l'entretien d'explicitation, de *re-situ* subjectif, d'autoconfrontation ou d'autoconfrontation croisée, l'instruction au sosie, le rappel stimulé, l'objectivation clinique, la réflexion partagée, l'entretien critique ou piagétien ou le dialogue pédagogique (Forget, 2013, Forget & Paillé, 2012). À ces méthodes s'ajoutent le récit de pratiques

(Bertaux, 2005) ou l'entretien composite (Mouchet, Vermersch, & Bouthier, 2011). Enfin, Baribeau, Luckerhoff, et Guillemette (2011) ont rapporté une panoplie d'entretiens de groupe tels que le groupe de développement, d'analyse de pratiques, le *focus group*, le groupe de discussion, l'interview de groupe, l'entrevue de groupe, le groupe focalisé ou l'entretien collectif.

Bien qu'un même type d'entretien puisse apparaître parfois sous différentes appellations (Royer, Baribeau, & Duchesne, 2009), ce n'est pas toujours le cas. Les recherches d'approche qualitative foisonnent de méthodes et de techniques de recueil de données discursives très diversifiées, voire tout à fait singulières. Bien des méthodes d'entretien sont issues d'adaptations. Elles ont été réinventées ou créées pour mieux répondre aux besoins, aux particularités ou aux capacités des enquêtés, tout autant que pour correspondre aux conditions particulières à chaque milieu de recherche. Elles ont également fait l'objet d'un développement afin d'entrer en cohérence avec les objectifs spécifiques des chercheurs et avec leurs problématiques de recherche, d'obtenir des données de nature bien spécifique ou de rester en concordance avec l'épistémologie dans laquelle le chercheur s'inscrit (Forget, 2013). Travailler sur le « représenté » par exemple peut être optimisé par le recours à des modes de recueil et de traitement des données qui focalisent sur cette dimension et qui seront potentiellement différents de ce que demande un travail sur le « réalisé » (Forget & Paillé, 2012). Dans le premier cas, le chercheur va solliciter des perceptions, des conceptions, des opinions, des jugements, formulés à partir de la représentation que s'est construite l'acteur à propos des phénomènes étudiés, ce, en appui sur de multiples expériences accumulées. Le chercheur pourra alors choisir, selon le cas, une méthode d'entretien de type compréhensif, sociologique, biographique ou psychosociologique (Forget & Paillé, 2012). Dans le cas de l'étude du réalisé, il s'agira pour le chercheur de tenter d'accéder au vécu subjectif (c'est-à-dire accéder au point de vue de l'acteur) en sollicitant la description du vécu de l'acteur à un moment donné d'une expérience du phénomène étudié : ce qu'il a fait, ressenti, pensé effectivement. Le chercheur va alors plutôt s'orienter vers l'entretien d'explicitation, de *re-situ* subjectif ou d'autoconfrontation (Forget & Paillé, 2012). Même si l'ensemble de ces entretiens peuvent donner accès à du représenté et à du réalisé, on perçoit que les données recherchées ne sont pas de même nature et que si le type d'entretien oriente la nature des données recueillies, la méthode utilisée ne peut être choisie à la légère. Un choix judicieux permet de mieux satisfaire les critères de scientificité de la recherche qualitative que sont la cohérence entre problématique et méthodologie, la recevabilité des données, la transparence des démarches (Lahire, 1993) et la rigueur, ce, dans la collecte aussi bien que dans l'analyse des données qualitatives.

L'offre de formation universitaire sur les méthodes d'entretien : des résultats

Il suffit de consulter les descriptifs de cours de méthodologie offerts dans diverses universités québécoises et de questionner les étudiants à propos de la formation qu'ils ont reçue pour constater le peu de place attribuée aux méthodes recueil de données discursives dans la formation. Pour en rendre compte de manière plus étoffée, j'ai recueilli les fiches signalétiques de programmes de type recherche des 2^e et de 3^e cycle en éducation de sept universités québécoises¹ ainsi que le témoignage de quatre étudiants au doctorat au sujet de leur formation aux méthodes d'entretiens.

En ce qui concerne les fiches signalétiques des programmes, j'ai d'abord sélectionné les cours de méthodologie, de méthodes de recherche, de collecte et/ou d'analyse qualitative et de recherche en éducation dont j'ai importé, dans un tableau en fichier Word, le descriptif des objectifs et contenus. J'ai ensuite relevé les termes référant aux méthodes et techniques d'entretien afin d'apprécier la place attribuée à la formation à l'entretien et à la diversité des méthodes dans l'offre officielle de formation. Les constats sont les suivants :

- La formation officielle spécifique aux méthodes de collecte et aux entretiens en particulier est programmée à la maîtrise.
- La place qu'occupe la formation aux entretiens varie d'une institution à l'autre. Seules l'UQAC, l'UQAM, profil pédagogie, et l'Université de Sherbrooke nomment des types d'entretiens. Dans les autres universités, on trouve plutôt les termes « modalités », « techniques », « outils », « instruments » de collecte de données.
- Aucun cours spécifique à/aux entretiens (même optionnel) n'est offert. Ces contenus sont potentiellement abordés dans les cours de « collecte et d'analyse » (2), « d'analyse qualitative » (2) ou « de méthodologie ».
- Les termes trouvés dans les descriptifs de cours pour désigner l'entretien sont les suivants : « guide d'entrevue », « récit de vie » (2), « entrevue individuelle et de groupe », « histoire de vie », « entrevue ». Ces termes montrent soit une conception large (entrevue), soit plus spécifique (récit de vie) de l'entretien.
- Les méthodes de collecte sont moins désignées dans les descriptifs que les méthodes d'analyse auxquelles les cours sont explicitement dédiés.

Selon les expériences de formation déclarées par les quatre étudiants, il semble se dégager un consensus à savoir que l'entretien de type « semi-dirigé » est présenté comme modèle prototypique d'entretien. La conception de l'entretien véhiculée à travers la formation oriente également vers l'adoption de

certains principes issus, me semble-t-il, d'une vision plutôt postpositiviste de la recherche. Il s'agit par exemple d'une incitation à recourir de manière systématique à un devis d'entretien fixé pour tout le temps que dure la collecte de données, à s'assurer d'établir des conditions de passation les plus uniformes possible, d'éviter au maximum l'interaction entre l'intervieweur et l'interviewé. Or, nombre de méthodologies qualitatives demandent à faire évoluer les devis d'entretien en fonction des analyses (par exemple la théorie ancrée), à effectuer les entretiens dans les milieux de vie des participants (par exemple la recherche de terrain), à interagir de manière libre et engagée avec les interviewés (par exemple l'entretien compréhensif).

Sur le plan pratique, l'exercice consistant à mener un entretien est très souvent demandé dans le cadre de la formation. Or, il semble, selon l'analyse effectuée, servir d'abord à obtenir des données destinées à l'enseignement et à l'apprentissage de méthodes et de techniques d'analyse de données qualitatives. Le développement des compétences d'intervieweur n'est pas visé de manière précise, les considérations concernant la qualité des données produites se trouvent ainsi éludées.

Lorsque la diversité des méthodes est mise au jour, c'est, le plus souvent, de manière fortuite par l'entremise de collègues étudiants qui, dans le cadre de travaux, ont choisi de présenter un type d'entretien particulier, ou alors de manière plus programmée, mais néanmoins restreinte aux préférences du professeur (l'entretien de groupe ou le récit de vie en sont des exemples). Enfin, c'est en fonction de leurs objectifs et problématiques de recherche, de l'intérêt qu'ils cultivent pour ce type de recueil ou par le hasard des rencontres et des opportunités que les étudiants disent avoir été plus ou moins mis en contact avec certaines méthodes plus spécifiques.

Il y a donc un écart entre la réalité du terrain, la diversité des méthodes impliquées dans les recherches en sciences humaines et sociales et ce qui est véhiculé comme conception et comme pratique d'entretien dans la formation. Il convient peut-être alors de combler, du moins en partie, cet écart par une formation axée sur la diversité des méthodes.

Des besoins de formation à la collecte de données discursives par entretien

Trois principes devraient guider une offre de formation axée sur la diversité des méthodes :

1. Former au choix et à l'adaptation des méthodes d'entretien en fonction des spécificités des projets et des contextes de recherche.

2. Permettre le développement de compétences de base à mener des entretiens.
3. Permettre d'acquérir des capacités à juger de la pertinence des méthodes d'entretien choisies et de la qualité des données produites.

Je souligne par ailleurs qu'à la base de ces principes se trouve peut-être la nécessité de réfléchir en amont à la question de l'offre de formation à la collecte de données (qualitatives) dont la qualité, me semble-t-il, devrait être garante de celle de toute recherche qualitative, de la portée de ses résultats et de la pertinence sociale et scientifique des propositions ou des constats qui en découlent. Toute analyse, aussi rigoureuse soit-elle, ne peut produire de connaissances scientifiques valables lorsqu'elle est fondée sur des données de faible qualité.

Le premier principe (former au choix et à l'adaptation des méthodes d'entretien en fonction des spécificités des projets de recherche) implique selon moi d'aborder de manière franche la question de la diversité des méthodes d'entretiens. Chaque recherche appelle à mon sens certaines méthodes plutôt que d'autres. Le choix des méthodes de collecte doit incontestablement se faire de manière minutieuse, entrer en cohérence avec l'objet de recherche et sa problématique sans quoi l'entretien ne peut que produire des données plus ou moins pertinentes par rapport aux spécificités d'une recherche. Un tel travail implique de travailler, à partir de différents scénarios de recherche, l'établissement et le recours à des critères de sélection permettant la justification de ses choix méthodologiques en matière de méthodes d'entretiens.

Le second principe (permettre le développement de compétences de base à mener des entretiens) est évoqué par Lahire (2012) pour qui l'entretien est un travail et sa qualité est garante de celles des données que l'on produit. « Trop souvent, malheureusement, les chercheurs s'improvisent intervieweurs, croyant qu'il est assez aisé de faire parler les gens » (Poupart, 2012, p. 61), alors qu'« il est faux de croire que les enquêtés sont tous immédiatement en mesure de parler de ce qu'ils font » (Lahire, 2012, p. 23). Ils ont besoin d'être guidés, ce qui demande des compétences qui doivent être développées. Lahire (2012) et Poupart (2012) s'entendent sur ce point et parlent de compétences sociales et interpersonnelles, techniques et réflexives :

1. Compétences sociales et interpersonnelles : entrer en interaction, maîtriser les règles de sociabilité propres aux divers milieux sociaux, établir le bon rapport de proximité avec l'interviewé, établir un lien de confiance et de collaboration, etc.

2. Compétences techniques : connaître et maîtriser les techniques d'interrogation propres à la méthode choisie, systématiser la démarche en respectant sa nature, négocier le contrat, écouter, tenir compte des conditions, etc.
3. Compétences réflexives : mettre l'entretien en rapport continu avec les impératifs de la recherche, rester attentif à ce que l'on fait, précisément, en cours de réalisation, se réajuster, noter les transitions et les digressions inhérentes à toute rencontre entre personnes, etc.

Ces compétences sont cruciales si l'on souhaite obtenir des données les plus fines, les plus denses et les plus pertinentes possible en fonction de la problématique d'une recherche. Solliciter la parole des personnes demande du doigté : sans une bonne maîtrise de l'entretien choisi et sans une bonne dose d'empathie, c'est l'opportunité de la « rencontre » avec l'autre, au cœur de tout entretien, qui se voit compromise et avec elle, la qualité des données produites.

Un troisième principe de formation m'est apparu de manière beaucoup plus implicite et me semble important : tout étudiant et tout chercheur devraient être en mesure de juger de la qualité des recherches qu'ils consultent et des résultats dont ils se servent dans leurs propres recherches. Pour y parvenir, une bonne connaissance des « familles » d'entretien et de leurs spécificités me semble incontournable. Idéalement, la formation devrait s'orienter vers la pratique guidée d'entretiens. Je le dis parce que mon expérience de formation pratique en entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) a complètement transformé l'idée que je m'en étais faite au départ par la seule lecture de l'ouvrage de Vermersch (2006). La formation pratique m'ayant amenée à interroger, à être interrogée et à observer des conduites novices et expertes de ce type d'entretien m'a permis non seulement de développer mes compétences à mener de tels entretiens, mais également à juger de la valeur et de la pertinence de la méthode, à comprendre dans quelles conditions cette méthode est utile et quel type de données il permet de produire. On voit poindre le fait que ces trois principes sont interreliés et que la pratique ne peut être évitée : elle constitue en fait un vecteur de formation des plus efficace.

Propositions didactiques pour la formation aux entretiens de recherche

Le temps et l'espace impartis à la formation en méthodologie sont restreints. Beaucoup est à faire et tout est important. Les collègues qui ont accepté de me partager leur expérience de formation à la méthodologie de la recherche sont unanimes sur un point : la formation en méthodologie qu'ils ont reçue est d'une grande qualité. Néanmoins, ils pensent que la formation à la recherche qualitative n'obtient pas toute l'attention qu'elle mérite. Plus spécifiquement, la

formation à la collecte de données qualitatives (et quantitatives) devrait obtenir une place plus grande au sein de l'offre de formation parce que la qualité des données va de pair avec la qualité, la cohérence et la pertinence des résultats qui découlent de leur analyse. Et, parce que les méthodes d'entretiens sont de plus en plus diversifiées et qu'elles prennent une place importante dans la recherche en sciences humaines et sociales, une formation axée sur la diversité des entretiens apparaît cruciale.

Comment faire, concrètement, pour trouver l'espace d'offrir une formation aux méthodes d'entretien qui puisse s'appuyer sur les principes énumérés plus haut? Quelles pourraient être les modalités d'une telle offre? Comment composer avec les contingences de programmes de formation à la méthodologie déjà chargés? Profitant de ce colloque, j'ai voulu mettre à profit l'expertise et l'expérience des participants en ouvrant la discussion et en sollicitant une mise en commun d'idées afin de conclure ce texte et ma communication sur un partage de propositions. Pour encadrer cet échange, j'ai proposé de réfléchir à partir de trois entrées que sont les ressources didactiques, les approches didactiques et la programmation de l'offre de formation.

Sur le plan des ressources, les participants au colloque ont d'abord évoqué les ressources documentaires, celles spécifiquement qui permettraient d'apprécier la diversité des méthodes et la nature des données qu'elles prétendent pouvoir produire. Pensons à des notes de synthèse, à des numéros thématiques de revues spécialisées en méthodologie ou à des articles présentant cette panoplie selon un certain regroupement des méthodes en « familles ». Un tel regroupement ferait ressortir les spécificités de chacune d'entre elles, offrirait une certaine logique d'organisation et réduirait la quantité d'entretiens à présenter (voir par exemple Forget, 2013; Forget & Paillé, 2012). La communauté scientifique est donc appelée à répondre à ce besoin en soumettant des textes sur le sujet. Des ressources humaines sont également disponibles, certains professeurs s'étant beaucoup intéressés à ces méthodes sur les plans théorique et pratique, et ayant développé des compétences certaines de par les recherches qu'ils mènent sur le terrain. Solliciter leur expertise à titre de conférencier par exemple, dans le cadre de la formation créditée, semble tout à fait pertinent. Une offre de formation à la recherche qualitative et aux méthodes d'entretiens peut également s'appuyer sur une formation non créditée : des conférences ou des ateliers par exemple, comme ceux que l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) offre à ses membres. Enfin, les ressources didactiques visant à soutenir les professeurs et professeurs qui ont la charge de cette formation semblent limitées. Il pourrait être intéressant, pour la communauté de pratique que constitue le corps professoral, de dénicher de telles ressources ou de créer une sorte de « didacthèque » regroupant des

ressources documentaires et didactiques telles que des entretiens audio ou vidéo, ou des verbatims libres de droits, chacun des types pouvant être adossé à un cadrage théorique documenté.

Dans le cadre de ma communication à ce colloque, la question des approches didactiques en formation aux entretiens a justement souligné l'intérêt de travailler avec des matériaux authentiques collectés par l'étudiante ou l'étudiant ou qui lui sont fournis. Aussi, le recours à des études de cas a été signalé par des étudiantes assistant à la communication comme étant une approche très formatrice. Ce dispositif aurait l'avantage de contextualiser le recours à l'entretien et pourrait permettre un travail sur les capacités à choisir la bonne méthode d'entretien et à l'ajuster aux impératifs du contexte. Les exercices supervisés, le modelage de la conduite d'un entretien ainsi que les ateliers pratiques réalisés dans le cadre de la formation créditée ont également été mentionnés comme ayant beaucoup de potentiel formateur et comme étant très appréciés de la part des étudiantes et des étudiants.

Plus que de recourir à des activités axées sur l'analyse et la pratique, la professeure Anne-Marie Tougas de l'Université de Sherbrooke a fait part, dans le cadre de ce colloque, de l'approche par problème (Hmelo-Silver, 2004) qu'elle préconise elle-même dans le cadre d'un cours de méthodologie offert aux étudiantes et étudiants du 1^{er} cycle en psychoéducation, approche qui pourrait s'avérer des plus pertinente pour des cours de collecte et d'analyse de données qualitatives. Cette approche propose de recourir à des « scénarios » qui reproduisent ou décrivent des situations de pratique authentiques posant un certain nombre de problèmes. Après l'analyse du scénario, analyse réalisée par des étudiantes et étudiants sous la supervision du professeur, on amène les formés à se documenter, à partager leur recherche et à construire des connaissances nécessaires à la résolution du problème posé. Une telle approche permet de mon point de vue de rencontrer les premier et troisième principes énumérés plus haut que sont « former au choix et à l'adaptation des méthodes d'entretien en fonction des spécificités des projets et des contextes de recherche » et « permettre d'acquérir des capacités à juger de la pertinence des méthodes d'entretien choisies et de la qualité des données produites ». Cette approche permet également de rapprocher la formation aux réalités de terrain qui nous attendent.

Outre les opportunités offertes aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs de se joindre à des équipes de recherche et d'expérimenter diverses méthodes de collecte de données, dont des entretiens de divers types, les occasions de mener des entretiens semblent plutôt rares. L'organisation de la formation aux entretiens gagnerait à ce que soit reconsidérée la place octroyée

à celle, si importante, de la collecte de données qualitatives, le plus souvent jumelée, voire occultée par celle de l'analyse des données. Au risque de me répéter, on ne peut faire fi de la question de la qualité des données collectées lors d'entretiens, elles-mêmes tributaires des compétences du chercheur en la matière, surtout parce qu'elles sont en grande partie garantes de la qualité des résultats des recherches qui recourent à ce type de méthodologie.

En somme, faciliter l'accès à des ressources de formation, soutenir les formateurs dans leur appropriation d'approches didactiques qui permettent aux formés de s'approcher de la réalité du terrain et organiser une offre de formation qui valoriserait davantage la thématique de la collecte de données, et celle plus spécifique de la diversité des méthodes d'entretiens et de la qualité des données produites, permettraient de rejoindre les principes énumérés plus haut, principes auxquels nos universités adhèrent déjà.

Conclusion

Lahire (2012) compare la conduite d'un entretien à un travail artisanal. Conséquemment, la formation à la conduite d'entretiens doit comprendre un volet pratique et accompagné plus développé. Cette proposition peut paraître idéaliste, voire utopiste si l'on ne précise pas que toute formation universitaire aux entretiens, aussi bonne soit-elle, ne peut garantir le développement de compétences et l'acquisition de connaissances pratiques et critiques sur l'ensemble des méthodes d'entretiens existants aujourd'hui. Or, cette panoplie de méthodes d'entretien soulève des enjeux de formation que l'on ne peut, à mon avis, pas mettre de côté : le choix judicieux du type d'entretien, voire son adaptation appropriée à chaque recherche, assure la cohérence d'une recherche; de bonnes compétences à mener le type d'entretien choisi assurent la qualité, la densité et la profondeur des données qualitatives produites; la capacité à juger de la pertinence des choix méthodologiques et de la qualité d'un entretien de recherche assure la vigilance scientifique nécessaire à l'exercice de la profession de chercheur. En appui sur les propositions énoncées par les participants à ce colloque lors de cette communication, il apparaît qu'une formation tout autant théorique que pratique, axée sur la diversité des méthodes d'entretiens est non seulement souhaitable, mais également possible, en témoignent certaines actions déjà entreprises en ce sens au sein de la formation universitaire. Et aux dires des premiers concernés par les enjeux d'une telle formation, les étudiantes et étudiants, c'est la pratique fréquente et variée ainsi que la réflexion guidée par le maître sur cette pratique qui contribuent le mieux au développement de compétences nécessaires au chercheur qualitatif d'aujourd'hui et de demain.

Note

¹ Il s'agit de l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, et plusieurs Universités du Québec (UQ), dont celles d'Abitibi-Témiscamingue (UQAT), de Chicoutimi (UQAC), de Trois-Rivières (UQTR), de Rimouski (UQAR) et de Montréal (UQAM).

Références

- Baribeau, C., Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2011). Introduction. Popularité de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 1-6.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Deschenaux, F. (Éd.). (2013). La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques. *Recherches qualitatives*, 32(1).
- Ericsson, K.- A., & Simon, H.- A. (1993). *Protocol analysis : verbal reports as data*. Cambridge : The MIT Press.
- Forget, M.- H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Forget, M.- H. & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), 72-83.
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-based learning : what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Jones, R.- A. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.
- Lahire, B. (2012) Chercheurs en collectif, entretiens en commun. Propos recueillis par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1 (1), 20-29.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 87-105.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. Propos recueillis par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1 (1), 60-70.

Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors-série, 7*, 64-79.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Marie-Hélène Forget est diplômée de l'Université de Sherbrooke. Elle a réalisé un doctorat en didactique du français portant sur l'apprentissage de l'écriture de justifications chez des élèves plurilingues en classe de français au secondaire québécois. Elle s'intéresse aux approches actionnelles, aux méthodologies qualitatives et à la production de données par entretien permettant, par la verbalisation, l'accès à la dimension privée du vécu de l'action chez les jeunes apprenants.

Recherche psychanalytique à l'université

Irène Krymko-Bleton, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article vise à introduire les recherches d'orientation psychanalytique dans le champ reconnu des recherches qualitatives menées dans un cadre universitaire. Je rappelle l'histoire de l'entrée de la psychanalyse à l'université, en France et au Québec. Sont présentés ensuite certains principes de travail de recherche dégagés dans mon laboratoire. Ces principes puisent dans l'interdisciplinarité possible entre la démarche psychanalytique et l'analyse de discours selon la pragmatique linguistique. La lente prise de conscience du processus par lequel passe l'étudiant faisant sa recherche selon les principes exposés dans l'article : tel serait, selon moi, ce que la psychanalyse peut offrir de spécifique à l'enseignement universitaire en général et à l'enseignement des méthodes qualitatives en particulier.

Mots clés

MÉTHODE QUALITATIVE, PSYCHANALYSE, PRAGMATIQUE

Recherche psychanalytique à l'université : quelques mots sur son histoire

Actuellement au Québec, dans le domaine de la psychologie, les recherches qualitatives prennent progressivement la place qui devrait leur revenir à l'université. Cependant, celles d'orientation psychanalytique me semblent rencontrer le plus de difficultés à s'établir : elles sont le moins acceptées, voire, le plus méconnues. Pourtant, en Europe francophone la psychanalyse est implantée à l'université depuis plus de 40 ans en tant que discipline à part entière ou en tant qu'orientation psychologique reconnue. En France, dès 1968 l'Université Paris VIII Vincennes ouvrait un département de psychanalyse. Deux ans plus tard, Jean Laplanche – un des chefs de file de la psychanalyse française – inaugurerait le *Centre de Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie* à Paris VII. L'actuelle École Doctorale de Recherches en Psychanalyse en constitue un des développements.

À l'Université du Québec à Montréal, la psychanalyse est présente depuis ses débuts. Si l'enseignement de la théorie psychanalytique y a trouvé sa place avec une relative aisance, la recherche d'orientation psychanalytique a

toujours été contestée. Elle s'impose d'ailleurs elle-même des restrictions et n'apparaît que sous le vocable de « psychodynamique ».

Il faut dire que la recherche psychanalytique à l'université a trouvé ses opposants non seulement parmi les tenants d'une psychologie scientifique et quantitative, mais aussi parmi les psychanalystes eux-mêmes. Ces derniers ont soulevé l'argument que la recherche psychanalytique ne pouvait prendre place qu'au cœur d'un travail clinique, puisqu'elle doit tenir compte de la relation transférentielle qui constitue un cadre à la production des libres associations. Cela l'exclut de l'université car ce cadre ne peut être offert que par des psychanalystes, donc des personnes analysées et formées à cette méthode de traitement destinée aux personnes qui souhaitent réaliser une démarche personnelle.

Même la psychanalyste Mireille Lafortune, professeur au département de psychologie dans les années 1970-90, qui a pourtant milité pour l'introduction des méthodes qualitatives d'orientation psychanalytique dans les recherches psychologiques, utilise le vocable de *psycho-dynamique* afin de différencier la psychanalyse proprement dite et la recherche universitaire. Néanmoins, dans *Le Psychologue pétrifié ou du modèle expérimental comme perversion du discours humain* (Lafortune, 1989), elle défend l'idée que des concepts psychanalytiques puissent être utilisés dans la recherche universitaire non seulement dans l'analyse de données. Il s'agit de

circonscrire des conditions concrètes et des paramètres de recherche qui respectent ce qui constitue le cœur de l'analyse : l'écoute d'un sujet divisé à partir de son contre-transfert à travers les ratés et les répétitions de son discours dans lesquels s'inscrivent ses désirs inconscients (Lafortune, 1989, 4^e de couverture)

Par ailleurs, en inaugurant le *Centre de Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie*, Jean Laplanche affirmait que la psychanalyse pouvait s'étendre à des productions humaines pour lesquelles on ne dispose pas de libres associations.

Les recherches que je mène depuis une bonne vingtaine d'années au département de psychologie à l'UQÀM m'ont amenée à vouloir développer la réflexion de Mireille Lafortune et poursuivre l'idée de Jean Laplanche.

Je partage donc avec tous mes collègues l'idée que les « associations libres » dont parle la psychanalyse ne peuvent en effet se produire que dans des conditions particulières de transfert (qui consiste, globalement parlant, en déplacement sur l'analyste des affects et des scénarios fantasmatiques refoulés du temps de l'enfance) et que la recherche psychanalytique ne peut donc pas se

servir de sa méthode spécifique à l'université. Toutefois, il m'est devenu aussi évident que c'est justement en maintenant en son centre la mise en lumière des éléments dont les sujets qui nous parlent ne sont pas conscients (ce que Mireille Lafortune indique en parlant de sujet divisé) que la psychanalyse enrichit de sa spécificité la recherche universitaire.

Les principes de travail qui se sont dégagés progressivement dans mon laboratoire

Selon mon expérience il est en effet tout à fait possible de :

1. structurer la recherche universitaire en se référant aux principes de base qui président à la mise en place de la recherche psychanalytique;
2. tenter d'identifier et de suivre des fils associatifs dans une entrevue de recherche, plutôt que des associations libres;
3. soutenir les analyses par les méthodes introduites par les psychanalystes œuvrant dans d'autres domaines de recherche que la psychologie. Mon choix personnel s'est porté sur la pragmatique linguistique, dont l'objet de recherche est l'échange verbal, comme c'est classiquement le cas pour la psychanalyse.

Structurer la recherche

Les principes psychanalytiques qui me semblent essentiels pour qui prétend se référer à la psychanalyse dans son travail sont les suivants :

1. La théorie psychanalytique s'est toujours construite à partir de l'expérience clinique qu'elle tentait de cerner et d'expliquer, donc *a posteriori*. Il s'agit donc de créer à l'université des conditions qui permettent une telle démarche.
2. Trois concepts importants décrivent la relation entre le psychanalyste et son patient : la demande, l'écoute et le transfert. Il s'agit de clarifier les limites d'utilisation des deux premiers concepts dans le contexte universitaire et de chercher à remplacer le transfert par des notions appropriées à la situation qu'est la rencontre de recherche.

La prépondérance de la clinique et l'écoute

Les questions auxquelles tentent de répondre les psychanalystes suivent toujours une surprise dans le travail avec un patient, une situation d'incompréhension, une butée lors de la rencontre avec le ou les patient(s). Elles ne sont jamais posées d'avance, bien que, bien entendu, le psychanalyste ne soit pas vierge de toute théorie et d'expérience lorsqu'il reçoit son patient. Cela oppose d'emblée le travail d'un psychanalyste et celui d'un chercheur en psychologie universitaire dont on attend qu'il formule ses questions ou ses

hypothèses (qu'on souhaite précises), avant de rencontrer les sujets de sa recherche.

Pour faire sentir à mes étudiants comment cela se passe dans le champ de la psychanalyse, je leur demande donc de ne pas formuler de question de recherche lors de nos ententes au sujet du champ de recherche qui les intéresse, par exemple, la grossesse ou la maternité, qui figurent parmi les sujets étudiés dans mon laboratoire. Ils ne formuleront leur question personnelle (voire, leurs hypothèses de travail) qu'après avoir écouté longuement plusieurs entrevues faites par d'autres. Ils disposent pour ce faire du matériel des entrevues qui ont déjà fait l'objet d'analyses et qui sont conservées au laboratoire. Tout en faisant des lectures préparatoires, les étudiants sont donc invités à écouter les propos recueillis, tant et aussi longtemps qu'une question issue de cette écoute ne surgit pas dans leur esprit. Tout en étant introduits de cette façon à la question de l'écoute, ils découvrent en même temps la polyphonie des textes et donc le caractère d'emblée relationnel de tout travail d'interprétation. Avec sa question à l'esprit l'étudiant doit alors revoir la littérature. S'il ne trouve ni dans les thèses précédentes ni dans la littérature de réponse satisfaisante à la question qu'il se pose, celle-ci devient *sa* question de recherche. Cette question peut être réélaborée ou précisée ultérieurement à la suite d'un va et vient entre ses propres entrevues et d'autres lectures.

Bien que l'étudiant ne soit pas formé à l'écoute (qui dans la psychanalyse réfère à l'inconscient), le fait même qu'il ait entendu quelque chose qui a échappé aux autres avant lui et que cela ait été possible grâce à sa sensibilité particulière, ses intérêts, voire, quelque chose de son propre inconscient, lui donne un aperçu de ce concept.

La demande

Toujours dans le cadre de la clinique, il est admis que la personne qui vient parler à un psychanalyste arrive avec une demande formulée et consciente mais que celle-ci, dans les faits, émane d'une demande inconsciente. C'est cette dernière qui va devenir le moteur de la cure. Or, on s'entend habituellement pour dire que dans le cadre d'une recherche c'est le chercheur qui adresse une demande¹ aux sujets qu'il recrute.

Si techniquement cela semble vrai, cette façon de voir semble aussi bien peu nuancée. L'expérience montre sans équivoque que les gens qui répondent aux annonces de recherche sont porteurs d'une demande² à l'égard du chercheur. Leur désir de se faire entendre peut être d'ailleurs tellement fort que, souvent, même dans l'entrevue menée de la manière la plus maladroitement, la trace de cette demande ne peut en être effacée complètement; ce qui permet aux étudiants qui ne sont pas encore formés pour la clinique, de recueillir des

propos fort intéressants. En passant, on peut souligner que le travail avec l'étudiant sur ses réactions dans le cadre de chaque entrevue de recherche (ce que nous pourrions appeler le contre-transfert en clinique) permet rapidement d'en améliorer la qualité.

La condition première pour qu'un patient parle à son analyste ou à son thérapeute est la place qu'il lui accorde – que Jacques Lacan avait nommé « sujet supposé savoir ». À première vue, ce rapport de places est inversé dans une situation de cueillette de données pour une recherche. C'est le chercheur qui ne sait pas et c'est pour cela qu'il cherche. Néanmoins, l'étudiant-chercheur est rapidement surpris de constater que même lorsqu'un sujet veut apparemment lui apprendre quelque chose, voire lui faire une leçon, en fait, on lui parle parce qu'aussi jeune et inexpérimenté qu'il soit, il paraît aux yeux des personnes qui ont répondu à son appel comme « sujet supposé savoir », tellement l'université luit derrière son dos.

L'entrevue

La collecte de données, sous forme d'entrevues cliniques évaluatives dont le nombre peut varier, est similaire à celle à laquelle procèdent d'autres étudiants engagés dans des recherches d'orientation psycho-dynamique ou humaniste, les entrevues étant aussi peu directives que possible.

Je souhaite que les étudiants apprennent rapidement à se taire mais qu'ils puissent au besoin relancer le discours du sujet. Il leur faut apprendre à être ouvert à la surprise, à contrôler leur angoisse de chercheurs débutants et donc à ne pas tenter de contrôler le discours de leurs sujets. Et surtout, il leur faut assimiler une règle de base : il ne faut pas qu'ils veuillent trouver des réponses directes aux questions qu'ils se posent.

L'analyse

Les méthodes d'analyse doivent ensuite être choisies et adaptées en fonction de l'objectif de la recherche, du nombre d'entrevues etc. Elles visent toujours à organiser les textes (puisque une entrevue transcrite devient un texte) selon plusieurs axes, pour accéder à plusieurs strates d'analyse.

Généralement, après avoir recensé les thèmes abordés, ou pas, dans l'entrevue, ce qui est une démarche commune à bien de types de recherche, on procède à plusieurs analyses.

Tout d'abord et dans la mesure où une entrevue n'a pas été interrompue de façon intempestive, on peut retrouver dans le discours du sujet les fils qui ont guidé sa pensée. Par exemple : la suite des idées, les thèmes qui reviennent sous différentes formes ou sous divers déguisements, les ruptures du discours révélant éventuellement les préoccupations du sujet, conscientes et

inconscientes. Il faut que l'étudiant puisse distinguer le discours explicite de ce que le sujet garde latent et ne pas confondre le latent avec l'inconscient, puisque le sujet peut méconnaître ce qu'il dit apparemment tout à fait consciemment et être tout à fait conscient de ce qu'il garde latent.

La relation psychanalytique classique est une relation d'échange conversationnel particulier. En tenant compte de toutes les différences de cadres et de manières dont l'échange s'effectue, il s'agit quand même aussi d'une conversation lors d'une entrevue de recherche. Ce qui nous intéresse dans cet échange est autant ce qui est dit que les façons de le dire, autant ce qui est dit que ce qui n'est pas dit alors qu'on s'attendrait que ça le soit.

C'est pourquoi, aux techniques habituelles d'analyse du discours utilisées en psychologie, j'ai adjoint les méthodes élaborées dans le cadre de recherches en pragmatique linguistique qui ont été menées par les psychanalystes linguistes. Les façons de dire (ce à quoi tout analyste est attentif et sensible dans la rencontre clinique) peuvent être analysées bien plus en détail dans une entrevue transcrite. C'est pourquoi un étudiant, fût-il peu expérimenté, à force de revenir vers le texte de l'entrevue y trouve suffisamment d'éléments pour étayer sa pensée.

L'ensemble des énonciations est replacé, autant que possible, dans le cadre de la relation que le sujet développe dans la situation d'entrevue avec le chercheur. Selon Flahault (1978), l'analyse des places interlocutives sert ce but et permet de se faire une idée de la place que le sujet octroie à l'étudiant chercheur (et donc, quelle est sa préoccupation sous-jacente). On ne parle pas de la même façon à un juge, un complice, une autorité ou un adversaire. Le concept de places interlocutives peut, à mon sens, se substituer dans le cadre de la recherche à la notion du transfert.

Les façons de dire révèlent aussi ce que la psychanalyse identifie comme défenses (conscientes ou pas) qui se manifestent lorsqu'une idée difficilement acceptable par le sujet l'effleure. L'identification de ces zones conflictuelles mises dans le contexte de l'ensemble du propos et compte tenu des places qu'il octroie à son interlocuteur et à lui-même, permet de faire des hypothèses sur ce que le sujet tente d'éviter.

Si tout sujet est divisé, nous sommes à la recherche de tout ce qui témoigne de la conflictualité de sa division et de son univers intrapsychique et interrelationnel. Pour compléter nos analyses nous nous attardons donc sur des confusions, des contradictions, des particularités d'expressions, des fautes, des omissions, des silences, des rires. Toutes ces strates d'analyse constituent autant d'éléments qui permettent de construire la synthèse finale.

Si la recherche psychanalytique vise toujours à dévoiler le sens caché, souvent méconnu du sujet lui-même de ses symptômes ou de ses actes, elle n'est pas la seule à essayer de restituer le sens de ce qu'elle observe. Un ethnologue sur le terrain, un archéologue (qui travaille à partir de fragments et de strates), voire, un détective ou un technicien de laboratoire (dont la tâche est de découvrir la nature d'objets non identifiés) ou un sémiologue qui cherche à identifier et à résoudre l'énigme du texte littéraire qu'il étudie, sont engagés dans une démarche comparable.

La question de la généralisation des résultats

Il me reste à aborder une question épineuse entre toutes : celle de la généralisation de nos résultats, puisqu'il est clair qu'un étudiant ne peut procéder à des analyses aussi minutieuses que celles que j'ai décrites, pour un grand nombre de cas.

Rappelons que, dans ses débuts, la psychanalyse s'est développée à partir d'expériences particulières qui, en outre, n'étaient pas très nombreuses. Elle nous a appris que ce qui est humainement possible pour un individu peut se retrouver chez d'autres. Ainsi un étudiant ne peut pas affirmer que toutes les femmes enceintes éprouvent tel type d'angoisse; mais il peut affirmer que, s'il a trouvé l'expression de telle ou telle angoisse chez une ou plusieurs femmes avec qui il s'est entretenu, d'autres femmes pendant leur grossesse peuvent éprouver une angoisse semblable. Il ajoute donc à la connaissance générale du vécu de grossesse. Du reste, plus un phénomène est connu, plus on le remarque. Plus des répétitions apparaissent, plus certaines généralisations deviennent plausibles. C'est ainsi d'ailleurs qu'à force de voir la répétition à l'œuvre, la théorie psychanalytique a pu établir les lois de fonctionnement de l'inconscient.

Conclusion

Bien des obstacles semblent se dresser devant un étudiant qui voudrait se former aux méthodes qualitatives d'orientation psychanalytique. Contrairement au psychanalyste, l'étudiant en psychologie n'a pas nécessairement l'expérience de l'inconscient, n'est pas formé à son écoute, ne dispose pas d'une longue relation avec le sujet de son étude (tout au plus de quelques rencontres suivies d'un temps d'élaboration impartie par l'université) et il ne s'attend pas que ce soit le sujet lui-même qui trouve et dévoile ses propres motifs inconscients.

En outre, l'université formalise les rencontres entre les étudiants-chercheurs et leurs sujets. Elle offre un cadre de règles qui protègent les deux parties de débordements qui pourraient perturber les rapports entre eux. Il n'est

pas toujours commode d'ajuster les façons de procéder qui se réfèrent à la psychanalyse aux procédures de recherche qui ont cours dans un département de psychologie. Cela prend aussi du temps aux étudiants pour comprendre que, tout en élaborant leur sujet d'étude, ils élaborent eux-mêmes une méthode la mieux adaptée à la question qu'ils se posent, bien que des modèles et des méthodes leur soient présentées. Il leur faut aussi élargir leurs horizons et s'intéresser à d'autres domaines de recherche.

Mais, une fois ces difficultés dépassées, l'étudiant découvre qu'à l'expérience de la polyphonie des textes répond la multiplicité des écoutes (qui permet donc aux étudiants de dégager des nouvelles questions à partir de textes qui ont déjà été travaillés) pour ensuite rajouter leurs propres entrevues et élaborations à la banque commune. Tout cela est un processus très lent, qui demande de la maturation avec chaque nouvel étudiant.

À mon sens, cette lente prise de conscience du processus qu'il suit en faisant sa recherche – la prise de conscience qui accompagne ses autres apprentissages théoriques – est ce que la psychanalyse peut offrir de spécifique à l'enseignement universitaire en général et à l'enseignement de méthodes qualitatives en particulier. Ce bonus d'expérience personnelle récompense d'ailleurs largement l'étudiant des angoisses initiales éveillées par la situation d'incertitude et par la différence entre ce que je demande de lui dans le cadre de sa recherche et ce qu'on lui a appris dans ses cours de méthodologie.

Notes

¹ Celle-ci consciente et formulée.

² Comme on peut voir, c'est le mot « demande » qui introduit ici une ambiguïté, puisque en répondant à la demande (consciente) du chercheur, le sujet apporte sa propre demande – celle-ci inconsciente. Il a quelque chose à dire, qu'il souhaite faire entendre.

Références

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Éditions du Seuil.

Lafortune, M. (1989). *Le psychologue pétrifié ou du modèle expérimental comme perversion du discours humain*. Montréal : Louise Courteau.

***Irène Krymko-Bleton** est psychologue, psychanalyste. Pour elle, le travail clinique et l'enseignement universitaire sont inter-reliés. Il y a une vingtaine d'années, elle a co-fondé simultanément, avec les collègues psychanalystes, La Maison buissonnière – un lieu de rencontre enfants-parents – et, avec les étudiants au doctorat du département de psychologie, le Centre des Activités et de Références psychodynamique et humaniste (CARPH). Elle a aussi participé à la mise sur pied du Groupe d'Études Psychanalytiques Interdisciplinaires (GEPI), qui a consacré les premières années de son existence à spécifier les particularités de l'enseignement universitaire dispensé par les professeurs psychanalystes.*