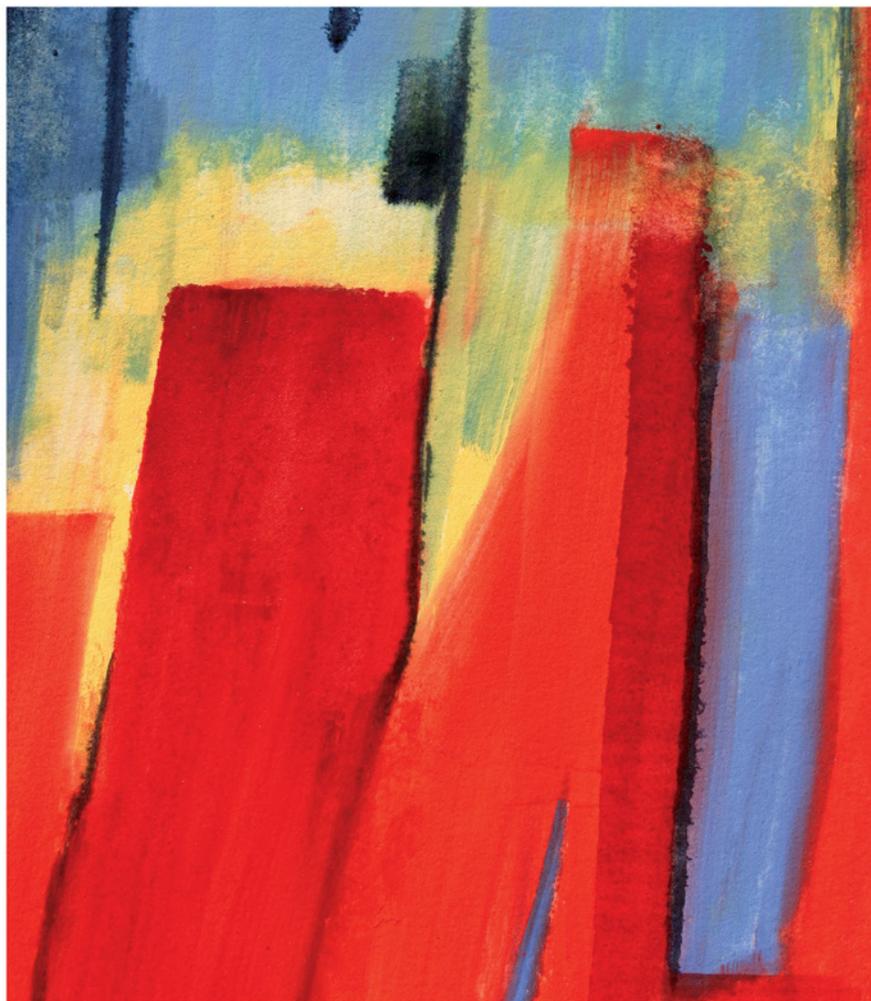




paramètres

Paul Prévost et Mario Roy

# Les approches qualitatives en gestion



Les Presses de l'Université de Montréal



## **LES APPROCHES QUALITATIVES EN GESTION**

paramètres 

Paul Prévost  
Mario Roy

**LES APPROCHES QUALITATIVES  
EN GESTION**

**Les Presses de l'Université de Montréal**

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada*

Roy, Mario, 1954-

Les approches qualitatives en gestion  
(Paramètres)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7606-3526-5

1. Sciences de la gestion - Méthodes qualitatives. I. Prévost, Paul, 1946- . II. Titre.  
III. Collection: Paramètres.

HD30.4.R69 2015

658.00721

C2015-940947-0

Mise en pages: Folio infographie

ISBN (papier): 978-2-7606-3526-5

ISBN (PDF): 978-2-7606-3527-2

ISBN (ePub): 978-2-7606-3528-9

Dépôt légal: 3<sup>e</sup> trimestre 2015

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

© Les Presses de l'Université de Montréal, 2015

Les Presses de l'Université de Montréal remercient de leur soutien financier le Conseil des arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC).

Canada



IMPRIMÉ AU CANADA

## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier nos collègues Madeleine Audet et Jean-François Lalonde qui ont accepté avec enthousiasme d'enrichir ce volume en écrivant les chapitres sur la recherche évaluative et l'ethnographie, deux domaines pour lesquels leur expertise dépassait largement la nôtre. Nous voulons aussi souligner la contribution de Lynda Dumais, étudiante au DBA qui a produit la version initiale du chapitre sur la théorisation enracinée en y insérant des références à ses travaux doctoraux sur l'établissement de relations d'affaires à long terme de dyades composées de Québécois et de Chinois. Nous désirons également exprimer notre reconnaissance à Lucie Fortier pour son laborieux travail de mise en forme et de consolidation des contributions des auteurs, de même qu'à l'équipe des PUM pour le travail d'édition et de gestion de ce projet. Finalement, merci aux auteurs et aux maisons d'édition qui nous ont autorisés à reproduire des figures dans cet ouvrage<sup>1</sup>.

---

1. Figure 6.1 – Les types de canevas de base pour une étude de cas. Traduction libre de: Yin 2014: 50. *Case Study Research. Design and Methods* (5<sup>e</sup> éd.). Londres: Sage Publications.

Figure 6.7 – Les sources d'indices convergents. Traduction libre de: Yin 2014: 121. *Case Study Research. Design and Methods* (5<sup>e</sup> éd.). Londres: Sage Publications.

Figure 9.2 – Le modèle logique d'intervention. Ridde et Dagenais (dir.), 2012: 25. *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.



## Introduction

Cet ouvrage présente diverses approches qualitatives de recherche particulièrement appropriées pour mener des études en contexte réel dans le domaine de la gestion. Ce type de recherche trouve sa justification dans la nécessité de générer des connaissances à la fois pertinentes et utiles dans la pratique et probantes sur le plan scientifique. Elles visent à comprendre, et éventuellement à résoudre, les problèmes complexes de gestion qui préoccupent les organisations, plutôt que de se limiter à combler les vides théoriques qui apparaissent dans la littérature disciplinaire. Cette vision pragmatique de la recherche en gestion fait en sorte que la problématique vécue sur le terrain et la question de recherche ont préséance sur les considérations épistémologiques pour déterminer l'approche de recherche à utiliser et le protocole de recherche qui en découle.

L'élargissement du fossé entre les chercheurs et les praticiens de la gestion, décrié au cours des 20 dernières années tant par le premier groupe que par le second, a servi d'impulsion au développement de programmes de formation aux cycles supérieurs axés sur la réalisation de recherches en contexte réel un peu partout dans le monde. Ce volume est le fruit de l'expérience acquise au cours des 15 dernières années au sein du premier programme de doctorat professionnel en administration des affaires de type DBA au Canada, offert conjointement par l'université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Trois-Rivières, dédié à la réalisation de recherches appliquées. Dans ce programme, l'impulsion première des thèses et leur justification proviennent de difficultés vécues, récurrentes et complexes pour lesquelles il n'existe pas de solutions toutes faites qu'il

suffirait d'appliquer pour résoudre la situation au sein des organisations. Il attire des gestionnaires expérimentés titulaires d'une maîtrise en gestion qui se tournent vers la recherche pour comprendre et agir sur des problèmes réels qui n'ont pu être traités dans le cours normal des opérations ou à l'aide de consultants.

Au fil des ans, nous avons remarqué que, dans la plupart des cas, les designs souples de recherche, qui utilisent largement les approches qualitatives, se sont avérés plus pertinents pour aborder les questions de recherche issues des terrains étudiés que les designs fermés associés aux approches quantitatives qui sont pourtant prédominants dans les revues spécialisées du monde universitaire. Bien que la légitimité des approches qualitatives soit de plus en plus reconnue dans les sciences de la gestion, les ressources disponibles en français pour en traiter sont relativement peu nombreuses. C'est pourquoi nous avons choisi de concentrer nos efforts dans cette direction.

Nous avons choisi de privilégier les approches qualitatives les plus susceptibles de rejoindre les intérêts des lecteurs qui souhaitent mener des recherches en contexte réel. Effectuer de telles recherches au sein des milieux comporte des implications particulières concernant le type de questions qu'il est possible de traiter, le design des projets, les méthodes de recherche à envisager, les considérations éthiques et les rapports avec les participants.

Bien que le livre constitue un tout sur le thème des approches qualitatives, les neuf chapitres qui suivent peuvent être consultés de façon indépendante. Ainsi, le lecteur intéressé par une approche plutôt qu'une autre n'a pas à lire l'ensemble pour se familiariser avec celle qui l'interpelle. Chaque chapitre présente une vision synthétique du thème abordé et offre une bibliographie qui permettra au lecteur d'approfondir ses préoccupations méthodologiques. Si cette façon de faire favorise la souplesse, elle peut amener à l'occasion des répétitions, car bien que chaque approche poursuive des objectifs différents (théoriser, comprendre en profondeur, générer un changement, évaluer, etc.) elle sont toutes qualitatives.

Nous clarifierons notre position sur la forme de quête de connaissance que nous privilégions en introduction, et présenterons sommairement chacune des approches qualitatives abordées. Le chapitre 2 traite de la façon de rendre compte de la problématique managériale telle qu'elle se présente sur le terrain en contexte réel, puisque pour nous, la problématique

constitue la source de la quête de connaissance en sciences de la gestion. Le chapitre 3 aborde la question de la stratégie de recherche qui permet de guider le chercheur dans la réalisation de ses choix méthodologiques. Les chapitres suivants présentent tour à tour les approches qui sont apparues le plus fréquemment dans notre expérience d'encadrement de thèses au sein du programme de doctorat : la méthodologie des systèmes souples, la recherche-action, l'étude de cas, la théorisation enracinée, l'ethnographie et la recherche évaluative.

Ce livre s'adresse aussi bien au chercheur débutant qu'expérimenté ainsi qu'au directeur de recherche, mais il reste accessible aux étudiants des cycles supérieurs en gestion (maîtrise et doctorat) de la francophonie, qui désirent se familiariser avec les approches de recherche qualitative les plus usuelles employées pour mener des études au sein de milieux organisés. Bien que cet ouvrage ait d'abord été conçu pour le domaine de la gestion, les chercheurs et les étudiants en sciences humaines et sociales intéressés par la recherche appliquée en contexte réel pourront y trouver des réflexions transférables à leur champ de pratique.



## CHAPITRE 1

# **La recherche holistico-inductive en gestion**

La quête de connaissances nouvelles pour mieux comprendre le monde qui nous entoure et agir sur lui n'est pas l'apanage du chercheur. D'une façon ou d'une autre, nous souhaitons tous jusqu'à un certain point investir du temps et des efforts pour accéder à des connaissances susceptibles d'améliorer notre sort et même les générer, afin de résoudre les problèmes auxquels nous nous heurtons au quotidien. Mais qu'est-ce au juste que la connaissance ? Dans quelle mesure peut-on croire en sa valeur descriptive et explicative de la réalité ? Quelle est la véritable essence de cette réalité que l'on veut connaître ? Ces questions et plusieurs autres concernant les représentations de l'univers dans lequel nous baignons ont hanté les penseurs de l'Antiquité jusqu'à nos jours, sans que des réponses définitives ne soient apportées.

Dans la vie de tous les jours, on ne se pose pas de telles questions. On se contente d'essayer de trouver la meilleure façon de réparer rapidement le robinet qui fuit avant qu'il ne produise des dégâts importants, d'aider un ami à bout de ressources devant son adolescent qu'il ne comprend plus, de trouver un expert en placement qui saura bien nous conseiller dans la gestion de nos économies, etc. Bref, notre attention est la plupart du temps accaparée au quotidien par les vicissitudes d'une vie dont le rythme ne nous laisse que bien peu de temps pour réfléchir à son sens et à sa justification.

Le recul nécessaire à la conduite d'une recherche crédible sur le plan scientifique fait en sorte que ces questions fondamentales refont surface. Le chercheur chevronné aussi bien que l'étudiant qui prétend contribuer à l'avancement de la masse impressionnante des connaissances existantes doivent se familiariser avec les débats qui entourent ces questions s'ils veulent être en mesure de faire état de façon crédible pour leurs pairs de la nature de leur contribution et de leurs limites. Dans ce premier chapitre, nous allons traiter de la connaissance, des approches scientifiques de la connaissance, des paradigmes ou conceptions générales auxquels les scientifiques se réfèrent pour justifier la façon dont ils procèdent en vue de mener leur recherche et de produire leurs résultats, et nous terminerons par une brève présentation des principales stratégies de recherche holistico-inductives utilisées dans les sciences de la gestion.

### **La quête de la connaissance**

Le processus cognitif utilisé par le scientifique dans sa quête de connaissance n'apparaît pas différent fondamentalement de celui du journaliste qui couvre un événement, du policier qui étudie une scène de crime, de l'homme de la rue qui veut comprendre pourquoi il vient de perdre son emploi, du gestionnaire qui veut accroître la performance de son unité ou même de l'enfant qui tente de donner du sens à la réalité qui l'entoure. À partir d'un ensemble d'éléments disparates, de faits plus ou moins différenciés, des sensations diverses se dégagent des données plus saillantes, des constantes, des séquences récurrentes, qui captent l'attention et induisent chez l'observateur des impressions et des suppositions plus ou moins formalisées sur ce qui semble se produire en réalité. Ces informations sont par la suite ordonnées pour former un tout cohérent, une idée, ou une représentation organisée qui, une fois vérifiée dans la réalité de façon convaincante, acquerra un caractère de vraisemblance suffisant pour s'ajouter au répertoire de connaissances de l'individu. Cette connaissance pourra par la suite être mise à contribution dans l'élaboration de conceptions générales sur ce qui se passe ou de théories à partir desquelles il lui sera possible de déduire de nouvelles hypothèses sur la réalité et son fonctionnement. De multiples exemples pourraient être fournis ici pour illustrer ce processus. Pensons d'abord au bébé qui, après

avoir perdu sa sucette, ressent un malaise qu'il fait suivre d'une bruyante crise de larmes, qui elle-même alerte le parent qui redonne la sucette tout en gratifiant l'enfant de caresses réconfortantes pour calmer son désarroi. La récurrence de la séquence « perte de sucette-crise-retour de sucette-réconfort » pourra éventuellement amener l'enfant à induire le modèle suivant: s'il lance sa sucette et qu'il crie, il pourra obtenir l'attention espérée du parent. Cette micro-théorie sur l'obtention de l'attention parentale se renforcera à chaque occurrence de la séquence jusqu'à ce que la réaction du parent excédé de courir après la sucette ne change et remette ainsi en question le potentiel prédictif de la théorie du point de vue de l'enfant. Un exemple en gestion pourrait être celui du cadre qui, ayant découvert que le fait de garder ses distances et d'encadrer de très près le travail d'employés inexpérimentés et peu motivés permet d'obtenir des résultats satisfaisants, se rend compte après diverses tentatives que ce style de gestion est totalement contreproductif lorsque les employés sont à la fois compétents, expérimentés et très motivés. Avec de tels individus, l'encadrement à outrance génère de mauvais résultats alors que la réduction de l'encadrement et l'établissement d'une relation plus personnelle permettent une performance supérieure. Il doit remplacer sa théorie du contrôle serré par une théorie plus complexe qui tient compte du niveau de maturité de son personnel pour déterminer le style approprié d'encadrement (Hersey et Blanchard, 1977).

Même si le processus cognitif de base qui entre en jeu dans l'esprit du chercheur est approximativement le même que celui de tout individu en quête de connaissances, la démarche scientifique à laquelle il se contraint se distingue par la qualité des savoirs qu'elle produit par rapport aux autres modalités de génération de connaissances. Cette qualité provient essentiellement de l'utilisation rigoureuse de diverses procédures et méthodes systématiques de collecte et d'analyse des faits et autres données brutes pour éliminer dans la mesure du possible tout préjugé qui viendrait entacher la validité des résultats obtenus. Le chercheur espère élaborer des connaissances dont la véracité survivra à l'épreuve du temps et à l'examen des autres chercheurs qui s'intéressent aux mêmes questions. Développer des connaissances significatives pour la science, la pratique et les recherches futures comporte des exigences sans commune mesure avec les nécessités de la vie courante. Si le processus de base est le même, la démarche suivie est autrement plus complexe.

Ce n'est pas sans raison que la science s'est imposée au sein de nos sociétés comme l'une des modalités dominantes de découverte et d'homologation des connaissances. Elle nous a permis collectivement dès le Siècle des lumières de sortir de l'obscurantisme qui prévalait dans le monde médiéval et de faire reposer dans une large mesure notre conception de la réalité sur des notions avérées plutôt que sur des superstitions archaïques (Robson, 2011).

Cela dit, la connaissance scientifique est loin d'être la seule ou même la plus influente des formes de connaissance qui prévalent dans la conduite des activités humaines. Comme toute autre ressource, elle s'inscrit dans un contexte culturel, social, politique et historique qui détermine en partie son pouvoir persuasif et son utilisation. Il ne suffit pas qu'une idée soit juste pour l'emporter; si elle est incompatible avec la culture, les valeurs et la structure de pouvoir en place, elle sera probablement ignorée, comme l'illustre l'exemple de Galilée qui a dû répudier, sous peine d'excommunication, sa démonstration de la théorie de Copernic qui prouvait que la terre n'était pas le centre de l'univers, mais qu'elle tournait autour du soleil (Roy *et al.*, 1995).

Pour se convaincre du pouvoir très relatif des connaissances scientifiques sur les décisions et les comportements humains, il suffit de considérer le tabagisme aujourd'hui. D'après l'Organisation mondiale de la Santé, sur le milliard de fumeurs qui existent actuellement, 500 millions mourront des effets du tabagisme (OMS, 2011). Ce facteur de risque joue un rôle dans 6 des 8 principales causes de décès répertoriées (OMS, 2008). Pourtant au Québec environ 22% des adultes âgés de 25 à 44 ans et environ 24% des adultes âgés de 20 à 24 ans sont fumeurs. Il semble bien que la multiplication des recherches sur le sujet ne permettra pas de juguler l'épidémie et qu'il faudra plutôt s'attaquer à ce problème avec d'autres moyens. Ce raisonnement est aussi valable à l'échelle de nos sociétés qui, tout en étant exposées aux évidences scientifiques concernant l'accélération de l'effet de serre, ne parviennent pas à prendre les mesures requises pour renverser la vapeur.

Aucune définition de ce qu'est la connaissance ne fait consensus, aussi bien chez les philosophes, les sociologues de la connaissance que chez les théoriciens des organisations. À partir de nos travaux antérieurs, nous proposons une définition générique de la connaissance: «toute idée ou représentation organisée du réel, tenue raisonnablement pour vraie, qu'elle

soit fondée sur le vécu expérimentiel, l'expérimentation, l'expérience, les faits, les informations, les croyances ou la science» (Parent, Roy et St-Jacques, 2007; Roy, Guindon et Fortier, 1995). La connaissance se manifeste dans la réalité par le langage, les symboles, les écrits, les procédés, les outils, les technologies, les pratiques, les façons de faire, les façons d'être et les arts.

Cette définition comporte plusieurs implications. D'abord la connaissance n'est pas la réalité, mais bien une façon de la concevoir. Le géographe qui connaît bien un territoire en possède une représentation suffisamment organisée dans son esprit, pour le reproduire de façon explicite sur une carte qui le représente de façon schématique. La carte représente manifestement la connaissance qu'en a le géographe sans pour autant être le territoire qui existe en réalité.

La connaissance implique un traitement cognitif pour organiser l'information (données, faits, sensations, perceptions, etc.) de façon à lui donner du sens. Son caractère vraisemblable se vérifie dans la réalité, mais il est relatif et provisoire jusqu'à preuve du contraire (tenue raisonnablement pour vraie). L'histoire de la science illustre bien que toute connaissance scientifiquement démontrée peut être remplacée dans le temps par une autre représentation jugée plus juste pour rendre compte de la réalité. En fait les scientifiques considèrent que l'on ne peut jamais affirmer qu'une théorie est vraie. On peut tout au plus affirmer qu'elle est fautive et la remplacer par une autre qui semble une meilleure approximation de la réalité jusqu'à preuve du contraire (Popper, 1972). Paradoxalement, la quête de vérité propre à la démarche scientifique impose au chercheur de reconnaître dès le départ que toutes les théories, puisqu'elles ne sont que des réductions cohérentes d'une réalité immensément plus vaste, ne peuvent qu'être en partie fausses, tout en étant valides et utiles sous certaines conditions (ex. : le feu fait effectivement exploser la poudre à canon dans la mesure où celle-ci n'est pas détrempée).

Les fondements de la connaissance sont multiples, comme l'indique bien la définition, et ne sont pas nécessairement vérifiables en eux-mêmes, mais ils contribuent néanmoins à l'élaboration des représentations de l'individu. Ainsi la croyance selon laquelle les lois de la nature se maintiendront éternellement ne peut être démontrée par qui que ce soit. Cependant la croyance des scientifiques en ce postulat leur permet d'élaborer des représentations riches du monde qui répondent aux besoins contemporains.

Distinguer de façon stricte la connaissance (représentation organisée du réel) de sa manifestation (un écrit, par exemple) aide à comprendre pourquoi son transfert est plus complexe à réaliser qu'un simple échange d'objet (Roy *et al.*, 2003). Il suffit au lecteur pour s'en convaincre de penser à son expérience en lisant ces lignes. Dans quelle mesure la définition proposée ci-dessus s'intègre-t-elle ou non à sa propre conception de ce qu'est la connaissance? On peut aisément supposer que plus elle sera éloignée ou contradictoire avec ses propres croyances, ses valeurs, sa culture et ses connaissances antérieures, moins elle aura de chances d'être acceptée d'emblée comme l'expression d'une représentation juste de la réalité qu'elle tente de cerner (Kuhn, 1970). Le processus de résolution de la dissonance cognitive ainsi générée amènera le lecteur soit à rejeter l'information, la reconstruire pour se la réapproprier, soit à s'efforcer de modifier ses propres représentations antérieures de façon à créer une nouvelle cohérence sur ce qu'est la connaissance dans son esprit (Festinger, 1957).

### **La connaissance scientifique**

La production de savoirs nouveaux en sciences de la gestion s'est toujours heurtée à la complexité de l'objet d'étude, à son difficile isolement dans un cadre expérimental rigoureux et à l'implacable test d'une réalité en perpétuel mouvement. Les méthodologies importées des sciences naturelles ont certes des succès notables, mais il faut l'avouer, des succès surtout limités aux sujets qui se plient facilement aux contraintes de l'expérimentation ou de l'échantillonnage statistique. Pour appréhender des objets d'étude particulièrement complexes et difficiles à isoler de leur contexte, d'autres méthodologies se sont graduellement ajoutées. C'est ainsi qu'au cours des dernières années nous avons assisté à un vif engouement pour les approches holistico-inductives et les méthodes qualitatives. Mais avant d'aller plus loin sur ce sujet, partageons quelques définitions préalables sur la recherche elle-même.

Le processus scientifique de recherche amorce et concrétise la production et la transformation des savoirs. C'est par un cycle d'opérations inductives et déductives qu'il appréhende le réel pour en construire des modèles et des théories qu'il retourne ensuite à ce même réel pour les valider, pour construire des interprétations toujours plus riches ou encore

pour le transformer. Aussi éloignés soient-ils de l'action quotidienne, les produits de la recherche scientifique finissent presque toujours, à plus ou moins long terme, par s'incorporer à l'ensemble des données sur lesquelles s'appuient les acteurs de la société pour éclairer leurs décisions de transformation de la réalité.

Bien que relevant toutes du même processus scientifique, différentes formes de recherche se sont précisées au cours de l'histoire. La *recherche appliquée* en sciences de la gestion utilise la méthode scientifique pour développer de l'information susceptible de résoudre un problème immédiat, souvent persistant. Sans ou presque sans contrôle expérimental, elle est effectuée dans un environnement souvent complexe, chaotique et hautement politique, sous pression pour obtenir des réponses rapides et concluantes.

La *recherche fondamentale*, pour sa part, repose aussi sur la méthode scientifique. Elle a toutefois pour objectif le développement de nouvelles connaissances sur le fonctionnement de processus fondamentaux des sciences de la gestion. Le contrôle est souvent assuré par l'expérimentation.

Le Conseil des sciences du Canada (1972 : 19), quant à lui, définit ces mêmes concepts en ces termes : « la recherche fondamentale est une investigation originale entreprise en vue d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques et une meilleure compréhension des phénomènes. La recherche appliquée est également une investigation originale, mais elle est entreprise en vue d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques pour la résolution de problèmes techniques ou pratiques. »

Ces deux types de recherche ne sont pas séparés par des cloisons étanches, l'un interpelle l'autre et ils vont même jusqu'à se confondre à leurs frontières. Si la recherche fondamentale et la recherche appliquée font toutes les deux appel à la méthode scientifique, il faudrait ici en esquisser les contours pour préciser les définitions présentées plus haut. Gauthier (1998) définit cette méthode comme un processus d'investigation systématique et rigoureux qui englobe la structure de l'esprit et de la forme de la recherche ainsi que les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme. Cette définition est probablement suffisamment large pour convenir à toutes les traditions de recherche. Toutefois, si tout le monde peut s'entendre sur la nécessité d'une démarche rigoureuse, les règles et critères de cette rigueur ne seront pas les mêmes selon la tradition de recherche retenue. C'est pourquoi à l'instar de Robson (2002), nous

préférons pour le moment parler d'attitude scientifique pour revenir plus tard sur le sujet de la validité de la recherche scientifique. Donc une bonne recherche en sciences de la gestion devrait être au moins à la fois systématique, sceptique et éthique.

Être systématique implique de porter une attention particulière à la démarche qui permettra de déterminer le quoi, le comment et le pourquoi de la recherche. Être sceptique demande de soumettre régulièrement les idées à la critique. Enfin, toute recherche scientifique devrait normalement respecter un code de conduite, un code d'éthique protégeant les intérêts et les préoccupations des participants.

### **La recherche en contexte réel**

Si la recherche doit apporter de la nouveauté, doit innover, en sciences de la gestion elle implique aussi une application, une praxéologie en plus d'une possibilité d'apport théorique. Elle sera donc souvent menée en contexte réel voire dans le feu de l'action.

En contexte réel, comme nous l'avons laissé entendre plus haut, la recherche atteindra un niveau de complexité particulier. Les pressions des mandataires et les exigences pratiques du problème traité et de son environnement sont des plus aiguës. Elles imposent au chercheur une soupléssse qui n'est pas nécessaire ou qui est tout simplement non avenue en recherche fondamentale ou en recherche appliquée effectuée dans un environnement contrôlé. Hall et Hall (1996), dans Robson (2002), parleront de partenariat entre le chercheur et les sujets de recherche :

La relation de recherche réunit des parties égales dans un rapport dénué d'exploitation : l'organisation cliente n'est pas simplement « utilisée » pour le développement de théories savantes ou pour servir la carrière du chercheur, la communauté universitaire n'est pas non plus « utilisée » (comme un penseur de service). Il y a un échange véritable. La recherche est négociée (Hall et Hall, 1996, dans Robson, 2002 : 11)<sup>1</sup>.

À des fins d'illustration, dans le tableau qui suit, nous avons tenté d'opposer les différences d'objectifs, de contextes, de méthodes et de

---

1. « The research relationship is between equals and is not exploitative: the client organisation is not being 'used' merely to develop academic theory or careers nor is the academic community being 'used' (brains being picked). There is a genuine *exchange*. The research is negotiated. »

compétences entre la recherche en contexte réel et la recherche en laboratoire. Bien qu'ainsi celles-ci apparaissent sous forme de dichotomies, en réalité, retenons que nous avons plus affaire à des continuums.

Au cours des trois dernières décennies, nous avons assisté à de nombreuses querelles à propos de la recherche quantitative et de la recherche qualitative, et sur la supposée supériorité de l'une sur l'autre. Bien que la situation se soit calmée, du moins sur le terrain de la recherche, il serait réducteur de ramener ce débat au choix des méthodes et techniques de recherche, d'autant plus que tous, ou presque, s'accordent aujourd'hui à dire que l'une et l'autre peuvent s'utiliser dans toutes les approches. Il faut donc pousser un peu plus loin la réflexion pour bien camper les différentes approches de recherche en sciences de la gestion.

Selon Burrell et Morgan (1979), tous les chercheurs approchent leur sujet en fonction de postulats, des présupposés implicites ou explicites concernant la réalité et la manière de l'étudier. Ce sont des paradigmes de recherche (Kuhn, 1970). On peut s'attendre à ce que les croyances articulées autour de ces catégories de présupposés aient une implication directe sur le choix des méthodologies de recherche et sur la nature des connaissances qui en émergeront.

Un paradigme (Ritzer, 1975, dans Gauthier, 1998) serait donc une conception générale de la réalité qui détermine quelles questions sont à étudier, comment les approcher, comment les analyser et quelles significations les conséquences de l'analyse peuvent avoir pour la connaissance scientifique et son application. Le paradigme est préscientifique. C'est un système de croyances fondamentales et indémontrables (Guba et Lincoln, 1994), il rend compte d'orientations philosophiques ou d'hypothèses métaphysiques (Tashakkori et Teddlie, 1998) et sa défense se fait sur la base de son caractère persuasif et utile (Guba et Lincoln, 1994). Toutefois, si chaque paradigme reflète une réalité socioscientifique particulière et regroupe les chercheurs qui partagent une façon spécifique de voir le monde, cela n'empêche pas les débats et l'émergence en son sein de plusieurs écoles de pensée.

Appliqué à la recherche, un paradigme repose donc sur des postulats qui permettent de répondre à des questions déterminantes quant au fondement de la connaissance : la première, de nature ontologique, concerne la nature de la réalité ; la seconde, de nature épistémologique, traite de la relation entre le chercheur et ce qui peut être connu ; enfin la troisième

TABLEAU 1.1

**Les caractéristiques de la recherche en contexte réel**

<b>RECHERCHE EN CONTEXTE RÉEL</b>	<b>RECHERCHE FONDAMENTALE</b>
Solution de problèmes	Développement de la connaissance
Résultats robustes, significatifs sur le plan pratique	Relations statistiquement significatives entre les variables
Conception de programmes d'intervention, conception de théories émergentes	Développement et expérimentation des théories
Transférabilité des connaissances	Généralisation
<b>Différences de contexte</b>	
Environnement ouvert (terrain)	Environnement fermé (laboratoire)
Organisation externe	Institution de recherche
Strictes contraintes de coûts	Selon les besoins de la recherche
Strictes contraintes de temps	Selon les besoins de la recherche
Amorcée par le client ou l'acteur	Amorcée par le chercheur
Orientée vers le client	Orientée vers les pairs universitaires
<b>Différences de méthode</b>	
Questions souvent larges	Questions pointues
Multiples niveaux d'analyse	Un seul niveau d'analyse
Méthodes de recherche multiples	Méthode de recherche unique
Prévision des effets	Détermination des causes
Souvent peu de lien d'une recherche à l'autre	Fortes relations d'une recherche à l'autre
<b>Le chercheur</b>	
Souvent chercheurs généralistes (familiarisés avec plusieurs méthodes)	Habituellement chercheurs hautement spécialisés
Équipes multidisciplinaires	Équipes disciplinaires ou solo
Une bonne expérience pratique est généralement utile	Une expérience pratique peut être utile

(adapté de Bickman et Rog, 1997 ; Robson, 1993)

s'intéresse à la méthodologie ou à la manière de connaître ce qui peut l'être (Guba et Lincoln, 1994). Les réponses à ces questions ne sont pas indépendantes, elles se répercutent l'une sur l'autre ainsi que sur les conceptions relatives au but de la recherche, à la nature de la connaissance, au rôle des valeurs dans la recherche, au type de logique à privilégier ainsi qu'à la possibilité d'établir des liens de cause à effet (Tashakkori et Teddlie, 1998).

Pour bien illustrer ces postulats, nous avons contrasté dans les lignes qui suivent trois postures dominantes auxquelles se réfèrent les chercheurs en sciences de la gestion lorsqu'ils entreprennent une étude: celles du positivisme et du subjectivisme pur et dur qui apparaissent aux extrémités d'un même continuum comportant plusieurs positions intermédiaires, et le pragmatisme qui apparaît comme une troisième voie d'appréhension de la réalité.

### ***L'ontologie***

L'ontologie s'intéresse à la nature fondamentale du réel. Elle répond à la question: qu'est-ce que la réalité?

La première posture, positiviste pure, considère que la réalité est une donnée objective, externe à l'observateur et indépendante de ce dernier (réalisme). Dans la vie de tous les jours, il est relativement aisé de reconnaître l'existence d'un monde physique extérieur à soi, puisqu'on l'appréhende à l'aide de nos sens. À partir du stade du miroir (entre 7 et 15 mois), l'enfant reconnaît que son existence est distincte de celle de son environnement (Lacan, 1949). C'est la fin de la période de symbiose avec la mère et l'apparition de la peur de sa perte. Il y a le moi, et la réalité extérieure, la nature dans laquelle le moi évolue, et le début de la conscience de son existence.

Pour les tenants de cette position, l'univers était là avant leur arrivée et sera là après leur départ. L'étude de ce qui « est » ou l'étude de la réalité objective vise à rendre compte du monde tel qu'il est quand on l'observe de l'extérieur et à le comprendre. Cette posture est particulièrement appropriée lorsque l'on veut expliquer les phénomènes naturels et déceler les lois immuables qui les animent.

La seconde posture, subjectiviste, considère que la réalité est un construit (local et spécifique) de l'esprit, fruit de l'interprétation indivi-

duelle (relativisme). La perception de la réalité à travers nos sens implique le traitement de données sensibles pour leur donner une signification, un sens. Un aborigène, par exemple, n'ayant eu aucun contact avec la civilisation pourra difficilement reconnaître la réalité d'un téléphone cellulaire abandonné dans la jungle, cet objet n'ayant aucun sens dans son contexte. De la même façon, un Occidental observant la banquise ne percevra vraisemblablement pas les multiples nuances de blanc qui permettent aux Inuits de distinguer les dangers (crevasses, dégel, ours polaire, etc.).

Pour les tenants de cette position, la réalité perçue ne peut être qu'une construction de l'esprit, fondée sur des connaissances déjà accumulées et interprétées par le prisme d'une culture qui donne du sens aux données dans le contexte spécifique de leur apparition. Toute connaissance apparaît comme une représentation subjective et relative du réel. L'observateur fait lui-même partie de la réalité et contribue à sa définition. Le monde social par exemple ne peut exister que dans les interactions qui se construisent entre les personnes. On peut aisément comprendre que le chercheur ne peut dans de telles circonstances s'exclure de la réalité qu'il observe.

La troisième posture, pragmatique, considère que l'homme est une partie intégrante de la réalité dans laquelle il évolue. Il s'acclimate autant qu'il agit sur les conditions localisées qui l'entourent pour répondre à ses besoins. La réalité apparaît comme un terrain d'action à la fois objectif (concret) et subjectif (perceptuel) dans lequel il peut agir en tant que partie prenante (activisme).

Pour les tenants de cette position, l'homme fait intrinsèquement partie de l'univers et c'est pourquoi il peut agir de façon intentionnelle à son échelle sur le cours des événements et éventuellement en modifier la trajectoire (émancipation). L'homme n'est pas indépendant de la nature, mais il n'est pas dominé par elle puisqu'il peut l'infléchir par l'action. On peut aisément reconnaître la pertinence de cette position dans l'avènement de la civilisation occidentale qui s'est en partie affranchie des conditions existantes dans la nature par le développement de technologies diverses qui ont largement façonné le monde ou dirons-nous la réalité dans laquelle nous vivons aujourd'hui.

### ***L'épistémologie***

L'épistémologie s'intéresse à l'étude de ce qu'est la connaissance. Elle répond à la question : qu'est-ce que connaître ?

Elle s'intéresse entre autres à la nature de la relation qui existe entre le chercheur et l'objet étudié. Cette relation dépend évidemment de la position ontologique que nous avons abordée plus haut.

Le positivisme considère que le chercheur est neutre par rapport à son objet d'étude et que la connaissance est objective. Selon cette posture, la connaissance est le résultat d'une découverte. La vérité est universelle et *repose sur des faits avérés* jusqu'à preuve du contraire. Cette posture et ses variantes se retrouvent particulièrement dans les sciences dites exactes (ex. : astronomie, physique, chimie, etc.) et tentent de rendre compte de lois universelles.

Le subjectivisme considère que le chercheur est impliqué ou en relation avec son objet d'étude et que la connaissance est relative, construite par l'observateur. Selon cette posture, la connaissance est le résultat d'une construction, d'une interprétation. La vérité est locale et contextualisée, elle *repose sur un accord intersubjectif de représentation de la réalité par les acteurs en situation*. Cette posture et ses variantes se retrouvent particulièrement dans les sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie sociale, ethnographie, etc.) et tentent de rendre compte des réalités sociales dans leur contexte.

Le pragmatisme considère que le chercheur est engagé dans l'action avec son objet d'étude. C'est un acteur parmi d'autres qui essaie de changer l'état des choses. La connaissance est générée dans l'action visant à changer la réalité. La vérité, « c'est ce qui fonctionne » (Howe, 1988). Cette posture et ses variantes se retrouvent particulièrement dans les sciences de la gestion, les sciences de l'éducation, les sciences humaines, etc.) et tentent de rendre compte des façons de changer la réalité.

### ***L'axiologie***

L'axiologie s'intéresse à l'étude des valeurs, elle répond à la question : quel rôle attribue-t-on aux valeurs du chercheur dans une recherche ?

Le positivisme considère que les valeurs du chercheur sont exclues, sans influence dans le processus de recherche.

Le subjectivisme considère que les valeurs du chercheur font partie intégrante de la recherche. Il est impossible de les exclure.

Le pragmatisme considère que le chercheur est un acteur porteur d'une intention. Ses valeurs sont au fondement de son action.

### ***La généralisation et le transfert de connaissances***

La production et l'accumulation des connaissances visent la compréhension des phénomènes et la résolution de problématiques qui nous entourent. Les efforts consacrés à ces processus n'ont de sens que dans la mesure où les connaissances issues de la recherche peuvent être réutilisées à d'autres moments et par d'autres acteurs. Peut-on appliquer les connaissances issues de la recherche à d'autres contextes dans d'autres circonstances ?

Le positivisme considère qu'il est possible de généraliser des connaissances contextuelles, toutes choses étant égales par ailleurs.

Le subjectivisme considère que les connaissances produites sont toujours contextualisées, mais transférables dans la mesure où les utilisateurs potentiels sont capables de les adapter à leur propre contexte.

Le pragmatisme considère que les connaissances produites sont uniques à la situation de changement concernée, mais transférables à d'autres situations dans la mesure où les utilisateurs sont capables de les adapter pour agir.

### ***La causalité***

La causalité s'intéresse à ce qui relie les éléments entre eux et à l'influence que certains facteurs ont sur les autres de façon à comprendre, expliquer et éventuellement prédire des effets avant qu'ils ne se produisent. Peut-on établir les rapports de cause à effet d'un phénomène ?

Le positivisme considère qu'il est possible de distinguer les causes des effets en isolant les variables les unes des autres.

Le subjectivisme considère qu'il est impossible de distinguer les causes des effets, les phénomènes étant indissociables de leur contexte ;

Le pragmatisme considère la possibilité de distinguer et de mesurer ou non le rapport de cause à effet entre les variables est moins importante que de s'interroger sur les processus et les mécanismes qui relient X et Y de façon à orienter l'action.

## ***La logique***

Bien que la recherche scientifique s'inscrive dans un cycle incluant une logique abductive, une logique inductive et une logique déductive, la démarche positiviste mettra surtout l'accent sur la logique déductive, celle qui passe du général au particulier et qui s'appuie sur des hypothèses et des théories a priori sur le fonctionnement du monde réel. La démarche subjectiviste pour sa part mettra plutôt l'accent sur la logique inductive, celle qui part du cas particulier vers le général et produit des modèles ou des théories à partir du monde réel. La démarche pragmatiste s'inscrit plutôt dans une logique abductive. Elle met l'accent sur la situation actuelle et ses causes probables de façon à agir avec efficacité pour résoudre une problématique ou introduire un changement.

## **Les paradigmes de recherche**

À partir de ces trois postures dominantes, nous présentons six paradigmes de recherche, apparentés à l'une ou l'autre des postures élémentaires, que l'on rencontre fréquemment en sciences de la gestion. Cette classification ne vide pas la question puisque les auteurs divergent toujours à bien des égards à ce sujet. Elle permet toutefois à un chercheur soucieux d'effectuer une recherche sérieuse d'asseoir la crédibilité et la légitimité de son travail à l'intérieur de cadres reconnus. L'explicitation des postulats auquel le chercheur adhère permet de contrôler sa démarche, d'accroître la validité de la connaissance qui en est issue et de lui conférer un caractère cumulable.

## ***Le positivisme et le postpositivisme***

Traditionnellement, les sciences sociales, comme les sciences naturelles, ont tenté de circonscrire le développement de la connaissance en faisant la distinction entre le sujet et l'objet et en présumant que les scientifiques peuvent représenter le monde externe de façon objective et neutre, comme c'est la prétention dans les sciences de la nature. Les théories qui contribuent le plus à la connaissance selon ce point de vue sont celles qui décrivent ou prédisent avec rigueur ce qui se passe dans le monde externe.

La qualité d'une théorie sera alors déterminée, au moyen d'un processus de falsification, par des tests empiriques ou des prévisions qui évaluent sa

correspondance ou non avec les « faits », la réalité objective : « ... la connaissance positive doit être ancrée dans des *données empiriques* purgées dans la mesure du possible de toute trace de subjectivisme parce que finalement le monde est une réalité objective... » (Burrell et Morgan, 1979 : 372)<sup>2</sup>.

C'est une quête pour des explications systématiques soutenues par des preuves empiriques. On y privilégiera les approches hypothético-déductives, les protocoles de recherche systématiques et rigides et les méthodes quantitatives. Le chercheur qui adopte une posture positiviste cherche donc à produire des connaissances généralisables fondées sur des observations et des mesures systématiques, comparatives et reproductibles.

Après la Deuxième Guerre mondiale, le positivisme a subi de sévères critiques surtout en ce qui concerne les postulats ontologiques, épistémologiques et axiologiques (Kuhn, 1970). Celles-ci donneront naissance au postpositivisme. Par exemple, tandis que les tenants de l'approche positiviste soutiennent que le chercheur est objectif et indépendant de son objet de recherche, ceux qui adoptent la posture postpositiviste acceptent que les théories, hypothèses, connaissances préalables ainsi que les valeurs du chercheur puissent influencer ses observations. Toutefois, ils tendent toujours vers l'objectivité en tentant de contrôler systématiquement ces préjugés éventuels. De la même façon, l'approche positiviste maintient qu'une seule « vraie » représentation de la réalité existe et que c'est le travail du chercheur de la découvrir. L'approche postpositiviste est d'accord avec cette affirmation, mais admet qu'à cause des limites des chercheurs elle ne peut être qu'imparfaitement connue ou de façon probable. C'est ainsi que le concept de vérifiabilité des positivistes sera remplacé par les concepts de réfutabilité ou de falsification et par le concept de confirmabilité. Selon le principe de réfutabilité, défini par Popper (1972), on ne peut jamais affirmer qu'une théorie est vraie, mais on peut en revanche affirmer qu'une théorie est fautive. La confirmabilité pour sa part remet en cause le caractère certain de la vérité, elle repose sur l'idée que l'on ne peut pas dire qu'une proposition est vraie universellement, mais seulement qu'elle est probable.

La vision déterministe de la réalité des positivistes fait pencher la science vers la recherche de l'explication, vers la reconstitution de la chaîne

---

2. « ... positive knowledge must be grounded in 'empirical data' purged as far as possible of all traces of subjectivism because the world is ultimately an objective reality... »

cause-effet. La démarche causale rendra compte d'un fait social par sa mise en relation avec un autre fait social, un fait extérieur aux individus. Les postpositivistes, sans remettre en cause l'idée que la réalité connaissable a un sens en elle-même, se sont détachés des recherches purement causalistes pour reconnaître aussi la causalité multiple et la causalité circulaire.

### ***L'interprétativisme et le constructivisme***

Ce ne sont pas tous les auteurs qui font la distinction entre le constructivisme et l'interprétativisme dans leurs discussions sur les paradigmes de type subjectiviste (Guba et Lincoln, 1985, 1994, 2000; Tashakkori et Teddlie, 1998). Girod-Séville et Perret dans Thiétart (1999) croient que c'est une distinction utile en sciences de la gestion en particulier. Si le projet positiviste est d'expliquer la réalité, pour l'interprétativisme ce sera avant tout de la comprendre à partir du point de vue des acteurs et pour le constructivisme, il s'agira essentiellement de la construire.

Les chercheurs qui privilégient les méthodologies interprétatives critiquent les hypothèses de la neutralité du chercheur et de l'existence d'un monde donné externe et objectif. Ils soutiennent plutôt que le « regard du chercheur » n'est jamais complètement neutre et que la réalité n'est pas non plus stable (ex. : physique quantique, holographie). En conséquence, la connaissance du monde dégagée par la recherche sera toujours jusqu'à un certain point une représentation, « un construit social ». Pour l'appréhender, on cherchera alors comment un individu ou un groupe crée, modifie et interprète le monde dans lequel il évolue. On fera aussi des efforts considérables pour se rapprocher du sujet.

Les chercheurs interprétatifs « ... recherchent le sens de la réalité sociale dans l'action même où elle se produit au-delà des causes et des effets observables, mais sans toutefois oublier ceux-ci. Une action humaine n'est pas un phénomène que l'on peut isoler, figer et encadrer sans tenir compte du sens qui l'anime, de son dynamisme proprement humain, de l'intention même inconsciente des acteurs, de la société » (Gauthier, 1998 : 40). Ils tenteront ainsi d'ancrer la connaissance dans la compréhension des catégories et des processus par lesquels le « sujet connaissant » tente de structurer le monde dans lequel il vit. Ils défendront une exploration « de l'intérieur » du phénomène étudié.

Pour comprendre comment un monde social se construit en une réalité que les chercheurs interprétatifs pourront alors observer, il est donc nécessaire d'entrer à l'intérieur du processus de construction sociale lui-même. Ainsi, en précisant les concepts et les actions retrouvés dans la situation à l'étude, il devient possible de décrire et de comprendre en détail comment les êtres humains s'engagent dans des actions significatives et créent leur propre monde ou un monde qu'il partage avec d'autres.

À cause de cette immersion en contexte, cette approche de recherche favorise une logique inductive, des stratégies de recherche souples et la description en profondeur d'expériences limitées. Les grandes enquêtes, les études comparatives extensives, les expérimentations en laboratoire, et les mesures corrélationnelles sont plus ou moins exclues ou rendues non pertinentes par le besoin d'être sensible au fait que la signification ne peut jamais être tenue pour acquise et qu'elle est toujours liée à un contexte. Pour tenir compte de la relativité de la réalité, le chercheur interprétatif concevra des stratégies de recherche flexibles et utilisera surtout des méthodes qualitatives.

Il recherchera aussi une certaine forme de transférabilité des résultats en présumant une possible extrapolation de ses découvertes au-delà du cas étudié. Toutefois, il cherchera plutôt à cerner des processus généralisables, des processus génériques au lieu de contenus spécifiques mesurables, il cherchera des configurations (patterns) par lesquelles les êtres humains construisent et donnent du sens à leur réalité. Ces évidences seront de type évocatif, exploratoire, les conclusions d'une étude servant tout au plus de point de départ à d'autres études dans un cycle continu de recherche et d'apprentissage. À la limite, on pourra arriver à des modèles plus robustes, plus persuasifs.

S'il partage la même vision de la nature de la réalité avec l'interprétativisme, le constructivisme se distingue au sujet du processus de génération de la connaissance sur deux points. Premièrement, si dans le cadre de l'interprétativisme, le chercheur essaie de comprendre comment les acteurs construisent le sens qu'ils donnent à la réalité sociale, dans le cadre du constructivisme, il va contribuer à construire, avec les acteurs, la réalité sociale. Le chemin de la connaissance n'existe pas a priori, il se construit en marchant. Cette conception de la construction de la connaissance est fortement inscrite dans les travaux de Piaget (1970) pour lequel la connaissance est autant un processus qu'un résultat. Deuxièmement, chez les

constructivistes, la démarche de compréhension est liée à la finalité du projet de connaissance que s'est donnée le chercheur. Il y a là une hypothèse téléologique qui met de l'avant la notion de projet, de but, de finalité de toute activité humaine.

### ***La théorie critique***

Sous ce paradigme, l'objectif de la recherche est la critique et la transformation radicale des structures sociales, politiques, culturelles, économiques et éthiques de la société. L'activisme qui l'anime l'apparente au pragmatisme même si la théorie critique suit une approche qui lui est propre. Elle assume que la réalité sociale est composée de structures historiques qui sont sinon objectives du moins aussi limitatives et aussi restreignantes que si elles étaient réelles (réalisme historique). C'est pourquoi elle vise l'émancipation pour s'affranchir des structures en place.

Parmi les chercheurs s'inscrivant sous ce paradigme, les structuralistes radicaux ont indéniablement une vision objective de la réalité historique et prônent le changement radical, l'émancipation des personnes et de leur potentiel par un changement qui met l'accent sur les problèmes de structure, les modes de domination et la contradiction. Les humanistes radicaux pour leur part sont plutôt subjectivistes. En conséquence, ils sont plus influencés par la dimension subjective du changement et donnent une place centrale à la prise de conscience des individus. Les démarches de recherche privilégiées seront les méthodes historiques, et le dialogue dialectique entre le chercheur et les sujets de la recherche. On fera aussi usage de méthodes qualitatives et de méthodes quantitatives.

La dialectique peut se définir comme une structure logique qui combine opposition et complémentarité (thèse, antithèse et synthèse). Les dialecticiens croient que nous devons reconnaître et utiliser la diversité de façon constructive. Il s'agit d'apprendre de cette dernière en utilisant les conflits et les débats comme moyens d'explorer et d'étendre nos connaissances. La synthèse, si elle émerge, n'arrive qu'au stade final de l'analyse. Elle tente d'aller plus loin que les formulations originales du problème et de tous les conflits qu'elles ont générés pour proposer quelque chose de nouveau.

L'approche dialectique oppose délibérément les réflexions issues de différentes perspectives. Elle stimule ainsi les débats dans l'espoir d'en

apprendre plus sur le phénomène à l'étude, pour éventuellement provoquer l'émergence de connaissances complètement nouvelles.

Cette approche peut être utilisée en sciences de la gestion pour étudier un cas sous différentes perspectives ou encore, comme Mason et Mitroff (1981) dans Morgan (1983) l'ont fait, pour encadrer, par exemple, un processus de planification où sont opposés les différentes approches et point de vue des planificateurs impliqués pour générer de nouveaux plans plus créatifs.

### ***Le pragmatisme : un parti pris pour l'action***

Les paradigmes positivistes et subjectivistes de recherche en sciences sociales se sont parfois opposés féroce­ment. On peut ainsi, à l'instar de Burrell et Morgan (1979), considérer que la réaction au positivisme et à la domination de la méthodologie positiviste en sciences sociales dans les années 1960 et 1970 a produit la phénoménologie et le renouveau d'intérêt pour les méthodologies interprétatives et constructivistes. Cette opposition a provoqué à son tour un intérêt pour l'action et la pratique (pragmatisme), une tendance qui rejette la dichotomie positivisme-subjectivisme. De façon similaire, le conservatisme des sciences sociales des années 1960 a généré son opposition en stimulant un intérêt pour la théorie critique, la dialectique, le conflit, les approches émancipatrices, la transformation et le changement.

Les paradigmes de recherche en sciences sociales et en sciences de la gestion, pour divers qu'ils soient dans leur nature, apparaissent ici toutefois dialectiquement concernés par la même problématique. C'est pourquoi Burrell et Morgan (1979) proposent plutôt de considérer les paradigmes de recherche selon un point de vue pluraliste. Ils suggèrent de les considérer comme des façons permettant, en utilisant un point de vue différent, de générer des connaissances variées sur une réalité sociale souvent caractérisée par la complexité et la multiplicité de ses facettes. Ils avancent ainsi que tout phénomène social pourra se révéler de différentes façons et que le choix de l'approche, quoique influencé indéniablement par le problème spécifique étudié et son contexte, appartient en définitive au chercheur et dépend de la façon dont il formule sa question de recherche. Ce faisant, le chercheur, dans une large mesure, détermine comment le phénomène à l'étude sera révélé et, indirectement, la nature

des connaissances qui seront ainsi générées – ce qui ajoute au débat épistémologique lié à l'activité de recherche des questions d'ordre éthique, moral, idéologique et politique.

D'autres chercheurs (Tashakkori et Teddlie, 1998) croient aussi que la guerre entre les paradigmes de recherche dominants a été exagérée et que les divergences quant à l'usage des méthodes, par exemple (quantitatives ou qualitatives), ne sont pas en pratique irréconciliables. Pour contrer cette opposition, ceux-ci proposent d'adopter une attitude pragmatique dans l'idée d'utiliser les outils qui semblent les plus appropriés pour étudier un phénomène. Le pragmatisme apparaît ici comme une troisième voie pour appréhender la réalité. Ce mouvement philosophique est né aux États-Unis vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. On lui reconnaît deux grandes périodes, la première couvrant de 1860 à 1930 les fondements de la philosophie (Bentley, Dewey, James, Mead et Pierce) et la seconde s'axant depuis 1960 sur le néopragmatisme ou le pragmatisme en recherche (Bernstein, Cherryholmes, Kaplan, Putnam, Rorty et West). Comme nous l'indiquions plus haut, le pragmatisme possède sa propre vision sur la nature de la réalité et les voies de la connaissance. Il rejette la thèse de l'incompatibilité des paradigmes fondée sur le lien entre l'épistémologie et les méthodes. De plus, ses défenseurs proposent une définition plus circonscrite de la « vérité ». « La vérité, c'est ce qui fonctionne » (Howe, 1988 : 14)<sup>3</sup>.

Du point de vue des pragmatistes, le relativisme ontologique absolu que prônent les constructivistes (radicaux) est injustifiable en sciences de la gestion. Il faut admettre que la réalité existe aussi en dehors de nous, bien qu'elle puisse en partie être construite et que nos façons de la connaître passent toujours par nos représentations (David, 1999; Mir et Watson, 2000). Ils rejettent aussi le réalisme épistémologique absolu prôné par les positivistes. Il faut admettre que la réalité est complexe, stratifiée et subjective et qu'elle est toujours liée à un contexte donné.

Selon ce paradigme de recherche, les chercheurs sont donc libres d'utiliser les méthodes les plus appropriées pour répondre à leur question de recherche. Les pragmatistes croient que la recherche devrait d'abord viser clairement à répondre à une question, à solutionner un problème, à évaluer un programme ou à introduire un changement. Ils reconnaissent l'importance, voire la prédominance, de la question de recherche sur la

---

3. « Truth is what works. »

position ontologique et encouragent les chercheurs à utiliser les méthodes les plus appropriées, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, pour répondre à cette question de recherche.

Les pragmatistes acceptent qu'ils aient à choisir une logique inductive ou déductive lors de la conduite d'une recherche et qu'ils puissent être objectifs ou subjectifs selon les phases de leur recherche pour bien répondre à leur question de recherche. L'usage concomitant des méthodes qualitatives et quantitatives rend cette situation inévitable.

Les pragmatistes croient que les valeurs jouent un rôle important dans la conduite d'une recherche et dans la rédaction des conclusions, et ils ne voient aucune raison de s'en formaliser outre mesure. S'ils reconnaissent l'existence d'un monde externe indépendant de notre esprit, ils ne peuvent assurément accepter une explication finale de la réalité plutôt qu'une autre. Il n'y a pas de « faits » indiscutables, leur lecture est toujours influencée par des théories préalables, tout comme des résultats d'analyse de données peuvent s'expliquer par plus d'une théorie. Pour eux, la vérité ne peut être trouvée une fois pour toutes, pas plus qu'on ne pourra, même si elles existent, bien établir les relations de cause à effet d'un phénomène complexe. L'important, l'essentiel se trouve dans la pertinence des connaissances générées au cours d'une recherche.

En bref, le pragmatisme est un paradigme fondé :

- sur l'activisme ontologique qui reconnaît les aspects objectifs et subjectifs du réel défini comme un champ d'action dont le chercheur fait partie;
- sur le plan épistémologique par un engagement du chercheur dans l'action avec son objet d'étude;
- sur une voie de construction de la connaissance qui émerge de l'action participant d'un raisonnement récursif (abduction/induction/déduction) et ayant ses propres critères de validité;
- sur l'éclectisme et la variété des méthodes.

Le pragmatisme est une philosophie qui a ses racines surtout aux États-Unis. En Europe, on a toujours gardé une certaine distance vis-à-vis de cette posture surtout en ce qui a trait à la définition de la vérité. Robson (2002), en s'appuyant entre autres sur les travaux de Bhaskar (1986), propose un autre paradigme qui permet d'envisager la compatibilité entre

positivisme et subjectivisme, le réalisme critique, qui de son propre aveu est similaire à bien des égards au pragmatisme: «... non seulement la posture réaliste critique fournit-elle une troisième voie entre le positivisme et le réalisme, mais elle pourrait aussi aider à réaliser le potentiel émancipateur de la recherche sociale» (Robson, 2002 : 41)<sup>4</sup>. Il n'est pas facile de classer les paradigmes de recherche, les voies du développement de la connaissance sont riches et variées, la recherche-action, par exemple, ne serait-elle pas aussi un paradigme de recherche ou plutôt une variante du pragmatisme? Nous croyons que la classification présentée dans les lignes précédentes quoique imparfaite permet au chercheur de regrouper les principales traditions de recherche en sciences de la gestion, de bien cadrer ses travaux, de justifier le choix de ses stratégies et méthodes de recherche et d'assurer la cohérence et la validité de sa démarche.

### ***La position des auteurs de ce livre***

La philosophie du programme de DBA qui a servi d'impulsion à la publication de ce volume exige que les thèses des candidats portent sur des problématiques managériales ou organisationnelles réelles. Ce choix implique l'adoption d'une posture pragmatique où la question de recherche et la pertinence des résultats occupent une place prépondérante par rapport au paradigme. Toutefois, le pragmatisme favorise une grande liberté d'action face au choix des méthodes quantitatives ou qualitatives et à leur combinaison. Nous allons dans ce livre concentrer l'attention sur les stratégies de recherche souples et les méthodes qualitatives, sans préjuger de l'intérêt indéniable des protocoles de recherche rigides et des méthodes quantitatives.

### **Les approches souples de recherche en sciences de la gestion**

En pratique, selon l'objet d'étude, les paradigmes que nous avons évoqués vont s'actualiser de différentes manières. C'est ainsi, par exemple, qu'une variété d'approches et de pratiques de recherche « qualitative » a pris forme pour appréhender la réalité. Les auteurs ne s'entendent pas sur leur nombre

---

4. «... a critical realist stance not only provides a third way between positivism and relativism, but might also help fulfil the emancipatory potential of social research.»

et leur classification. Les auteurs Morgan (1983), Tesch (1990), Creswell (1998), Denzin et Lincoln (2000), Patton (2002) en proposent respectivement 21, 27, 5, 20 et 16. Comme les frontières entre les concepts sont plutôt floues et que les critères de classification retenus sont différents, il y a parfois des recoupements entre paradigmes, approches et pratiques. Dans le respect de la position illustrée plus haut, nous avons retenu les approches de recherche qualitative les plus fréquemment utilisées en sciences de la gestion : la méthodologie des systèmes souples, la recherche-action, l'étude de cas, la théorisation enracinée, l'ethnographie et la recherche évaluative. Ces approches relativement larges s'accommoderont sur le terrain, au besoin, de différentes pratiques méthodologiques.

Ce livre ne prétend pas mettre un point final aux débats philosophiques et épistémologiques en cours dans la communauté scientifique, il tente tout au plus d'offrir une vue synthétique, ponctuelle sur certaines pratiques holistico-inductives qui visent la compréhension en profondeur des phénomènes en mettant temporairement de côté les préconceptions théoriques qui les concernent. Reconnaître le choix d'un paradigme particulier, privilégier une approche ou une pratique spécifique de recherche ne sont pas des gestes anodins pour un chercheur. Nous considérons cependant que le choix du paradigme ne doit pas se faire par principe ou de façon dogmatique. De notre point de vue, c'est la question centrale de recherche qui fait foi de tout, puisque c'est elle qui justifie la quête de connaissance. La formulation de la question détermine le paradigme dans lequel s'inscrira la recherche. Elle conditionne le choix de l'approche, la conception de la stratégie de recherche, le choix des méthodes, la forme de l'analyse, l'échantillonnage, l'ensemble des règles de validité retenues ainsi que le type de résultats escomptés. C'est la cohérence entre toutes ces composantes qui assure à terme la rigueur d'une démarche de recherche. Trop de chercheurs, parce qu'ils privilégient des approches plus souples et les méthodes qualitatives, prennent des libertés injustifiées à cet égard et hypothèquent ainsi la valeur et la crédibilité de leur travail. Nous espérons que cet ouvrage contribuera à promouvoir l'utilisation d'approches qualitatives rigoureuses qui ont tellement à offrir pour nous aider à comprendre et à agir sur la réalité sociale de plus en plus complexe du monde qui nous entoure.

## Références bibliographiques

- BHASKAR, R. (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. Londres: Verso.
- BICKMAN, L. et ROG, D. J. (1997). *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BURRELL, G. et MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Londres: Heinemann Educational Books.
- CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA. (1972). *Objectifs d'une politique canadienne de la recherche fondamentale*. (Rapport n° 18). Septembre.
- CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DAVID, A. (1999). *Logique, épistémologie et méthodologie en science de gestion*. Communication présentée à l'AIMS, École centrale de Paris. Mai.
- DENZIN, N. K. et LINCOLN, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- GAUTHIER, B. (dir.). (1998). *Recherche sociale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (2000). « Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences ». In N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>e</sup> éd. : 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- HERSEY, P. et BLANCHARD, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (3<sup>e</sup> éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HOWE, K. R. (1988). « Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard ». *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- KUHN, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LACAN, J. (1949). « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée, dans l'expérience psychanalytique ». *Revue Française de Psychanalyse*, 1<sup>re</sup> version parue en juillet, 13(4), 449-455.
- MIR, R. et WATSON, A. (2000). Strategic Management and the Philosophy of Science: The Case for a Constructivist Methodology. *Strategic Management Journal*, 21(9), 941-953.
- MORGAN, G. (dir.). (1983). *Beyond Methods: Strategies for Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. (2011). Saisie le 16 octobre 2011, de [http://www.who.int/features/factfiles/tobacco\\_epidemic/tobacco\\_epidemic\\_facts](http://www.who.int/features/factfiles/tobacco_epidemic/tobacco_epidemic_facts)

- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. (2008). *Pour vivre sans tabac*. (Rapport de l'OMS sur l'épidémie mondiale de tabagisme). Saisie le 16 octobre 2011, de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789242596281\\_fre.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789242596281_fre.pdf)
- PARENT, R., ROY, M. et ST-JACQUES, D. (2007). « A Systems-based Dynamic Knowledge Transfer Capacity Model ». *Journal of Knowledge Management*, 11(6), 81-93.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Éd. Gonthier.
- POPPER, K. R. (1972). *Objective Knowledge*. Londres : Oxford University Press.
- ROBSON, C. (2011). *Real World Research* (3<sup>e</sup> éd.). Chichester : Wiley.
- ROBSON, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford : Blackwell.
- ROBSON, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers*. Oxford : Blackwell.
- ROY, M. *et al.* (2003). « Knowledge Networking : A Strategy to Improve Workplace Health & Safety Knowledge Transfer ». *Electronic Journal of Knowledge Management (EJKM)*, 1(2).
- ROY, M. *et al.* (1995). « L'utilisation de références électroniques dans la rédaction de documents scientifiques ». [Version électronique]. *Transfert de connaissances : revue de littérature et proposition d'un modèle*. Rapport n° R-099, Montréal, IRSST.
- TASHAKKORI, A. et TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- TESH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York : Falmer.
- THIÉTART, R.-A. (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

## CHAPITRE 2

# **La problématique organisationnelle en contexte réel**

Ce chapitre s'adresse plus particulièrement à l'étudiant désireux de compléter un doctorat dans un contexte réel pour contribuer simultanément à la résolution de problèmes complexes vécus par les praticiens tout en faisant avancer la connaissance. Le chercheur confirmé qui souhaite se familiariser avec les contraintes et les promesses de la recherche de terrain en gestion trouvera dans ce chapitre des indications sur le fossé qui s'est développé entre le monde de la pratique et le monde de la recherche et sur la nécessité d'utiliser le monde réel comme point d'ancrage de la recherche si l'on veut produire des connaissances pertinentes du point de vue de la pratique de la gestion.

La production d'une thèse de doctorat dans le domaine de la gestion constitue un exercice dont la finalité consiste à contribuer à l'avancement des connaissances dans une discipline ou sur une thématique particulière. Ajouter sa pierre à l'édifice des savoirs homologués nécessite le respect et l'application systématique et rigoureuse d'un ensemble de règles, de méthodes et de procédures qui rassurent le lecteur sur la valeur, la crédibilité et la vraisemblance des connaissances générées pour que celles-ci soient considérées comme admissibles par la communauté des chercheurs intéressés par le sujet. Lorsque l'exercice est accompli selon les règles de l'art d'après un jury d'experts habilités à juger de la thèse à partir de critères de scientificité reconnus par la communauté scientifique, le candidat

qui l'a produite arrive au terme de son cycle de formation. Il reçoit le titre de docteur qui lui confère la reconnaissance par ses pairs de sa capacité à conduire des recherches de façon autonome et rigoureuse dans son champ d'expertise. Une fois diplômé, le chercheur débutant au même titre que le chercheur de carrière devra toujours répondre aux mêmes normes de la communauté scientifique à laquelle il appartient, s'il veut que son travail et sa contribution soient approuvés par ses pairs et publiés dans les revues spécialisées qui rendent compte de l'avancement des connaissances dans son domaine d'étude.

Dans le cadre particulier du programme de doctorat de type DBA qui a motivé la production de ce volume, les étudiants doivent non seulement satisfaire à l'exigence initiale de rigueur scientifique, mais ils doivent aussi démontrer la pertinence de leur production pour le monde de la pratique. L'objet de la thèse doit s'attaquer à une problématique réelle vécue dans un ou plusieurs milieux organisationnels. Cette condition additionnelle, au cœur de la philosophie du programme, ajoute des critères de pertinence, d'utilité et d'applicabilité pour évaluer les connaissances générées par la recherche. Ce choix épistémologique fait en sorte que les approches holistico-inductives sont largement privilégiées pour répondre aux questions de recherche qui se posent en pratique. L'obligation d'ancrage de la recherche dans une problématique organisationnelle suppose que l'impulsion première qui justifie l'engagement dans la démarche doctorale est de nature pragmatique : il s'agit de contribuer de façon significative à la compréhension ou à la résolution d'une problématique complexe, difficile à vivre et pourtant récurrente au sein d'un système organisé qui n'a pu être résolue de façon satisfaisante dans l'état actuel des connaissances. En ce sens, la production d'une thèse de DBA ou de toute recherche appliquée répond d'abord à un besoin de connaissance ressenti par les acteurs dans un contexte réel, de nommer, comprendre et agir sur une réalité qui les affecte. Les connaissances ainsi générées à l'aide d'une démarche rigoureuse respectant les canons de scientificité propres à l'approche utilisée viendront en plus contribuer au corpus de connaissances savantes existant.

Sans entrer dans le détail des considérations épistémologiques que nous avons évoquées en introduction de ce volume, mentionnons que la tradition de recherche héritée des sciences de la nature a largement dominé la façon de conduire des recherches en sciences de la gestion

pendant une bonne partie du siècle dernier et qu'elle jouit d'une influence prépondérante encore aujourd'hui malgré les critiques importantes qui l'assaillent (Locke, 2011). Selon le paradigme postpositiviste dominant, le chercheur doit adopter devant la réalité qu'il observe une position neutre, objective et extérieure au phénomène étudié pour tenter de le comprendre et de le modéliser en dégagant des variables causales aux effets démontrables et mesurables sur d'autres variables dépendantes. Le chercheur compare ses trouvailles fondées sur des données probantes à l'état des connaissances accumulées par ses pairs pour faire valoir et justifier sa contribution en publiant ses résultats dans des revues et journaux spécialisés propres à sa discipline. La tradition de recherche qui s'est établie selon ce paradigme a fait en sorte que les chercheurs ont eu tendance à découper la réalité organisationnelle dans des champs disciplinaires pointus comportant des thématiques de plus en plus spécifiques qui ne peuvent être véritablement appréciées que par des spécialistes universitaires partageant une base de connaissances théorique et méthodologique commune avec les auteurs. L'impulsion de la recherche dans le cadre de ce paradigme provient de la curiosité, des intérêts et des préoccupations des chercheurs qui, notant un « vide » ou une absence d'explication satisfaisante dans les modèles ou les théories existantes concernant les questions d'intérêts associés à un phénomène, choisissent de pallier ce manque à l'aide de nouvelles études. Les résultats ainsi obtenus viennent ajouter de façon incrémentale une pierre à l'édifice construit par leurs prédécesseurs.

Parallèlement à ces efforts de génération de connaissances au sein de la communauté scientifique, une autre communauté composée de professionnels praticiens intéressée quant à elle par la résolution immédiate de problématiques organisationnelles pressantes s'est attaquée à la tâche de déceler et de comparer (étalonnage) les pratiques de gestion jugées les plus efficaces et les plus performantes pour résoudre les problèmes concrets qu'elle rencontre. Le besoin de faire face aux changements, d'innover constamment et de maintenir l'organisation à la fine pointe des meilleures pratiques s'est particulièrement manifesté au cours des trois dernières décennies et est aujourd'hui exacerbé par la déréglementation, la concurrence des puissances économiques émergentes que sont notamment l'Inde et la Chine, l'avènement d'Internet et d'autres technologies de l'information et des communications et finalement par le déséquilibre démographique

en Occident et le flux d'immigration qu'il entraîne dans les pays développés.

Contrairement au chercheur qui se veut le plus objectif possible dans sa façon d'aborder la réalité, le praticien pour sa part adopte une position normative face à la connaissance, il recherche ce qui fonctionne bien et qui lui permet de résoudre efficacement et rapidement les problèmes qu'il rencontre tout en tenant compte du contexte particulier dans lequel il vit. Le professionnel utilise des critères de pertinence, d'utilité et d'applicabilité pour apprécier la connaissance, peu importe la façon ou la rigueur avec laquelle celle-ci a été générée. Il compare ses connaissances accumulées par l'expérience à l'opinion des praticiens respectés membres de son groupe de référence qui vivent des problèmes semblables et détermine si la solution proposée semble appropriée pour s'attaquer à la situation qu'il doit résoudre.

TABLEAU 2.1

### Les positions divergentes face à la connaissance

	<b>Chercheurs</b>	<b>Praticiens</b>
<b>Intérêts et préoccupations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir des faits probants sur le plan scientifique</li> <li>• Décrire et expliquer des phénomènes</li> <li>• Développer des modèles valides et testables</li> <li>• Publier dans les meilleures revues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réduire l'incertitude</li> <li>• Résoudre les problèmes courants sur-le-champ</li> <li>• Gagner de l'influence au sein de l'organisation</li> <li>• Améliorer les pratiques</li> <li>• Demeurer rentable</li> </ul>
<b>Attitude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter une position neutre qui valorise ce qui semble objectif</li> <li>• Comparer la connaissance avec les écrits publiés dans le domaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter une position normative qui valorise ce qui semble fonctionner</li> <li>• Comparer la connaissance avec l'expérience et les meilleures pratiques</li> </ul>
<b>Formulation du problème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser peu de variables comportant des relations causales</li> <li>• Préférer la collecte de données objectives mesurables recueillies d'une façon standardisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser de multiples variables en interactions systémiques</li> <li>• Préférer la collecte de données subjectives et expérientielles recueillies de façon informelle</li> </ul>

(Roy, Parent et Desmarais, 2003)

Ces deux modalités de développement de la connaissance en gestion ont à terme créé un fossé entre la communauté des chercheurs et la communauté des praticiens de la gestion qui fait en sorte que les corpus de connaissances générés par chacune des communautés ne sont que peu ou pas transférés entre les deux groupes, chacun créant son propre jargon, sa propre représentation de la réalité des phénomènes organisationnels et de la façon de les traiter. Le tableau 2.1 illustre que les membres des deux groupes entretiennent des rapports à la connaissance qui divergent sous divers aspects, ce qui contribue en partie au maintien du fossé.

### **Le fossé entre chercheurs et praticiens**

Ce fossé entre les chercheurs et les praticiens a suscité beaucoup d'attention et de débats au sein du monde universitaire, et ce, dès la création de l'Academy of Management Journal en 1958 (Bartunek, 2007). Shapiro, Kirkman et Courtney (2007) soulignent pour leur part que de nombreux forums et plusieurs numéros spéciaux ont été récemment consacrés à ce sujet dans divers champs disciplinaires de la gestion. Ils concluent dans un sondage mené auprès des membres de l'Academy of Management que le fossé est définitivement perçu par l'ensemble des répondants ayant participé à leur étude :

La conclusion la plus simple, mais peut-être la plus importante de notre étude est que les membres de l'Academy of Management qui ont répondu à l'enquête – peu importe leur emploi, leur expérience, leur localisation géographique, leur dossier de publication, ou toute autre caractéristique qui pourrait les définir – perçoivent effectivement un fossé entre la recherche en gestion et la pratique et sont du moins en partie préoccupés par ce dernier (Shapiro *et al.*, 2007 : 261)<sup>1</sup>.

Pour ces auteurs, le fossé est attribuable à deux types de problèmes :

- les résultats de la recherche ne sont pas traduits dans un langage accessible à un auditoire plus large et ils sont « perdus en cours de traduction » ;

---

1. « The simplest yet perhaps most important conclusion from our survey is that AOM members who responded to our survey – no matter their job, experience, location, publication record, or other defining characteristic – *do* perceive a gap between management research and practice and are at least somewhat concerned about it. »

- les résultats sont associés à des phénomènes qui ne constituent pas une véritable préoccupation pour les praticiens et ils sont « perdus avant même d’être traduits ».

Markides (2011) va dans le même sens, lorsqu’il suggère que la recherche bien que pertinente n’est probablement pas perçue comme utilisable par les praticiens. Pour le praticien, il ne suffit pas de démontrer l’existence des différents composants d’un phénomène, il faut que l’ensemble des composants constitue un tout cohérent qui permet de comprendre et d’agir sur la réalité. Il illustre son point par la métaphore de la conception d’un véhicule automobile. Le moteur, les roues, la carrosserie et la transmission sont certes des composants pertinents de la voiture, mais ils sont insuffisants en eux-mêmes pour rendre les véhicules utilisables. Les usagers ne veulent pas uniquement les composants, ils veulent un véhicule complet, assemblé et prêt à être utilisé. Pour Markides, la recherche se satisfait de produire des composants, et laisse le soin aux usagers de procéder à l’assemblage. Les chercheurs se comportent comme des fournisseurs qui poussent leurs produits sur le marché (l’offre de connaissances), plutôt que de répondre aux besoins du marché (la demande de connaissances) composé des gestionnaires et des praticiens. Tant que les chercheurs ne parviendront pas à convertir les résultats de la recherche dans un ensemble cohérent, les usagers leur reprocheront de ne pas proposer ce dont ils ont besoin. Davenport et Prusak (2003) arrivent au même constat dans leur revue de l’émergence des idées contemporaines les plus importantes en management. Ils notent que « la plupart des écoles de gestion... n’ont pas été très performantes dans la création d’idées utiles pour les affaires », tout comme Pfeffer et Fong (2002) qui concluent que la contribution à la pratique de la gestion à partir de la recherche dans les écoles de gestion est modeste si on la compare aux idées issues des firmes de consultants, des journalistes et des entreprises elles-mêmes.

Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer ce fossé décrié aussi bien par les chercheurs que par les praticiens. Parmi celles-ci, on mentionne souvent de part et d’autre que les deux groupes présentent des différences de culture (Belli, 2010), de cadres de référence (Srivastava et Mitroff, 1984) et de niveaux de préoccupation (Pfeffer, 2007) qui font en sorte que la réalisation de recherches élaborées et rigoureuses, issues du courant positiviste traditionnel, n’est pas perçue comme particulièrement

pertinente ni utile par les gestionnaires (Markides, 2011). De plus, les exigences de la carrière professorale et les politiques éditoriales des journaux dominants en sciences de la gestion de même que les programmes de formation ne font que cristalliser le phénomène. La carrière professorale impose de publier dans le jargon scientifique au sein de revues reconnues par les pairs établis de la discipline pour obtenir des promotions alors que la production dans des revues à caractère professionnel est relativement dévalorisée à cet égard (Pfeffer, 2007). Le conservatisme du processus de révision des articles tend à favoriser la publication de textes qui confirment ou qui ajoutent de façon incrémentale du matériel au corpus existant plutôt que des travaux proposant des idées qui remettent en question les croyances dominantes (Starbuck, 2003). Ce conservatisme fait en sorte qu'il est difficile de publier de nouvelles idées si ce n'est dans des livres ou des journaux moins prestigieux, comme l'illustrent Ryne, Giluk et Brown (2007) à l'aide de plusieurs exemples. Plus préoccupant encore pour Pfeffer (2007), les articles qui citent les auteurs membres des comités éditoriaux des revues sont plus souvent publiés que ceux qui ne le font pas, ce qui l'amène à reprendre l'argument de Frey (2003) à l'effet que « les auteurs ne verront leurs papiers acceptés que dans la mesure où ils se prostitueront intellectuellement en suivant de façon servile les demandes d'individus qui n'ont aucun droit de propriété sur les journaux ou, dans ce cas-ci, sur les travaux qu'ils publient » (Pfeffer, 2007 : 1339)<sup>2</sup>. Pour ce dernier, ce type de pratique ne peut que favoriser le conservatisme et l'homogénéisation des contenus, surtout si l'on considère que le taux de rejet dans les revues dominantes avoisine les 90 %.

En réaction à cette problématique, plusieurs suggestions concernant le système de récompense dans le monde universitaire (Rahmandad, 2009) de même que sur les politiques éditoriales ont été proposées au cours des dernières décennies (Vermulen, 2005). Depuis, des revues à caractère professionnel ont vu le jour (ex. : *Academy of Management Perspectives*, *Action Research*, *The International Journal of Action Research*, *The Journal of Organizational Change Management*, etc.), des praticiens font partie de comités éditoriaux, des programmes de formation à la gestion ont développé une tradition de recherche réalisée en contexte réel, en

---

2. « Authors only get their papers accepted if they intellectually prostitute themselves by slavishly following the demands of people who have no property rights to the journals or, for that matter, to the works they print. »

Angleterre (ex. : Lancaster, Newcastle), en Australie (ex. : Western Australia, Victoria) et dans une moindre mesure au Canada (ex. : Sherbrooke, Trois-Rivières) et aux États-Unis (ex. : Harvard). Des volumes récents et de nombreux articles proposent des orientations à ceux qui souhaitent développer des liens plus étroits entre praticiens et universitaires (Bartunek, 2007; Markides, 2011; Pfeffer, 2007; Shani *et al.*, 2008; Van de Ven, 2006, 2007). Pour Shapiro *et al.* (2007), il semble bien en s'appuyant sur les travaux de Nonaka (1994) que toute solution doit débiter par la prémisse que les universitaires et les praticiens doivent passer plus de temps ensemble de façon à s'apprécier et à mieux se comprendre les uns les autres. Les travaux à l'Institut de recherche Robert Sauvé en santé et sécurité du travail ont d'ailleurs illustré que de telles relations doivent être maintenues à long terme et s'insérer dans un réseau dense constitué de multiples partenaires pour obtenir les effets désirés (Roy *et al.*, 2005).

Cette meilleure connaissance permettrait de poser des questions importantes pour les gestionnaires, ce qui selon Vermulen (2005, 2007) serait la meilleure façon de combler le fossé dans la mesure où les chercheurs tenteront d'y répondre d'une façon intellectuellement rigoureuse. Rahmandad (2009) va plus loin sur l'idée de collaboration en suggérant l'établissement de relations entre les chercheurs et les clients externes pour permettre l'obtention de fonds de recherche qui non seulement aideraient au financement de la formation des étudiants au doctorat, mais aussi permettraient la production de publications pertinentes pour les gestionnaires. Une telle façon de procéder permettrait de sensibiliser les futurs chercheurs aux besoins et préoccupations qui prévalent dans le monde de la pratique. Actuellement la socialisation des étudiants dans le cadre des études doctorales tend plutôt, à quelques exceptions près, à renforcer les valeurs associées à la recherche traditionnelle (Gulati, 2007; Locke, 2011).

Le fossé a pris une ampleur telle qu'il nous est apparu, comme à plusieurs autres, qu'il est de plus en plus important de rapprocher le monde de la recherche du monde de la pratique non seulement pour maintenir l'utilité de nos écoles de gestion, mais aussi parce que les praticiens à la recherche de solutions se voient régulièrement embrigadés dans la mise en œuvre de pratiques parfois douteuses sous l'impulsion d'effets de mode qui reposent sur des prémisses non fondées entraînant des coûts sociaux et organisationnels non négligeables. Les effets perni-

cieux de l'application inconsidérée de la réingénierie des processus, à titre d'illustration, ont conduit l'un des auteurs à remettre en question l'approche dont il s'était fait le promoteur (White, 1996).

Les taux d'échec élevés des tentatives de changements organisationnels, de même que les effets dévastateurs d'initiatives de fusions et acquisitions « hostiles » d'entreprises, d'introduction plus ou moins heureuse de systèmes intégrés d'information de gestion ne sont que quelques illustrations de la nécessité de rapprocher les deux communautés, de façon que des données scientifiques éclairent les choix qui doivent être réalisés sur le plan de la pratique. Un vibrant appel en ce sens a d'ailleurs été lancé par Denise Rousseau (2005, 2006), alors présidente de l'Academy of Management qui déplorait le peu d'utilisation pratique des résultats probants issus de la recherche en sciences de la gestion.

### **L'enracinement de la recherche dans le monde réel**

C'est dans ce contexte que nous considérons que la production de thèses et de recherches appliquées en gestion ne peut se justifier uniquement à partir de l'existence d'un « vide » à combler dans l'état des connaissances accumulées dans la littérature scientifique et se limiter à satisfaire un auditoire universitaire (Bourner, Ruggeri-Stevens et Bareham, 2000; Sarros, Willis et Palmer, 2005). Elle doit aussi et surtout s'incarner dans la réalité organisationnelle et concourir à la compréhension et à la résolution de situations problématiques concrètes et complexes vécues par des acteurs sur le terrain. Selon la perspective du pragmatisme empirique, dans la tradition philosophique de John Dewey et de William James, l'impulsion de la recherche en sciences de la gestion provient essentiellement, de notre point de vue, d'un besoin de comprendre pour agir. La quête de vérité est ancrée dans la recherche de ce qui fonctionne dans le monde réel. Que ce soit par curiosité intellectuelle, pour répondre à un problème complexe récurrent et non résolu ou pour faire face à une situation insatisfaisante, le chercheur doit générer des connaissances qui permettent d'appréhender la réalité et d'y faire face. En ce sens, l'ancrage premier de la thèse ou sa justification première se trouve d'abord et avant tout sur le terrain de la réalité organisationnelle.

Cette position, partagée par une faction de plus en plus grandissante de la communauté universitaire, a donné lieu à la publication de nombreux

volumes consacrés aux méthodes de recherche en contexte réel auxquels nous nous référerons tout au long de cet ouvrage, en particulier Robson (2011), et plusieurs autres dont Checkland (1999), Creswell (2007), Glaser et Strauss (1967), Maxwell (2005, 2012), Miles et Huberman (2003, 2014), Patton (2002), Thiétart (2003), Yin (2009), etc. Dans la même veine, Locke (2011) montre que les recherches terrains bien qu'elles soient moins publiées dans les revues traditionnelles de l'Academy of Management ont par ailleurs remporté une proportion élevée des distinctions récompensant les meilleurs articles de ces revues. Elle souligne aussi avec exemples à l'appui que plusieurs des découvertes qui ont marqué les sciences de la gestion sont attribuables aux études ancrées sur le terrain.

Les études doctorales constituent une période privilégiée pour habituer les nouveaux arrivants en recherche aux rudiments de ce qu'est une « bonne » recherche homologable par le monde universitaire et utilisable par le monde de la gestion. C'est à cette étape charnière qui aura une incidence déterminante sur la carrière de recherche du candidat qu'il faut exposer les futurs chercheurs aux principes, valeurs et pratiques qui animent la recherche terrain si l'on veut qu'une tradition puisse prendre racine (Locke, 2011) et consolider la présence des approches holistico-inductives, constructivistes et qualitatives, dans les sciences de la gestion, au même titre que les études postpositivistes consacrées à l'application de théories et de modèles l'ont été jusqu'à présent.

Ce choix épistémologique nous positionne dans le camp de ceux qui veulent participer à combler le fossé tant décrié entre le monde universitaire et le monde de la pratique, en faisant en sorte que les connaissances générées par la recherche soient partagées par les praticiens et les universitaires et permettent la production d'un langage et d'un discours communs aux deux communautés. Selon cette perspective, les participants à la recherche ne sont plus des « sujets de recherche », mais bien des acteurs qui contribuent au même titre que les chercheurs à l'étude des phénomènes qui les préoccupent. Les véritables sujets ou objets de la recherche, ce sont les organisations, leur fonctionnement, les problématiques qui les préoccupent et l'incidence de ces dernières sur les personnes qui les composent.

Cette prise de position résolument pragmatique comporte un ensemble de conséquences pour le doctorant. Celui-ci doit arriver dès le départ avec suffisamment d'expérience pour être en mesure d'apprécier

la réalité complexe à laquelle les praticiens font face. Le sujet d'étude qui l'intéresse doit correspondre à une préoccupation réelle au sein d'un ou de plusieurs milieux. Sans une telle correspondance, le projet de thèse est considéré comme irrecevable dans le cadre d'un programme d'étude doctorale de type DBA tel que nous le concevons. Une problématique qui ne suscite pas suffisamment d'intérêt pour l'étudiant serait vraisemblablement abandonnée par ce dernier en cours de route et un sujet qui ne préoccupe pas les praticiens rendra improbable, voire inutile, la participation engagée des membres des organisations visées.

Dès le départ, les candidats admissibles aux études doctorales sont appelés à soumettre une définition préliminaire de leur intérêt de recherche et de l'ancrage de ce dernier dans le monde réel. À la lumière de cette première ébauche, des superviseurs éventuels rompus à la littérature sur le sujet sont invités à rencontrer le candidat pour déterminer si le niveau d'affinité est suffisant et si leurs attentes réciproques sont suffisamment compatibles pour que les parties s'engagent dans une relation de supervision qui conduira à la production de la thèse. Cette rencontre est une première occasion d'explorer s'il y a matière à thèse dans le projet soumis par le candidat et si la problématique organisationnelle est préoccupante pour les praticiens. L'état actuel des connaissances permet-il déjà de résoudre la problématique? Sinon, cette dernière est-elle suffisamment riche et complexe pour permettre une contribution significative aux connaissances savantes existantes?

Lorsque cette étape se conclut de façon positive, le candidat est admis au sein du programme. Il commence sa formation en se familiarisant avec la pensée et à la démarche scientifique de même qu'aux principaux écrits du champ thématique ou disciplinaire dans lequel son intérêt de recherche s'inscrit. Contrairement aux étudiants qui poursuivent sans interruption leurs études aux trois cycles universitaires, les candidats à ce type de programme sont habituellement nettement plus âgés et plus expérimentés, mais ils connaissent moins le monde de la recherche et ses exigences. L'engagement dans un programme d'études supérieures devient pour plusieurs d'entre eux un moyen de répondre à un manque de connaissance vécu dans leur propre pratique.

La première année d'études constitue une acculturation au monde de la recherche qui leur permettra de porter un regard ou devrait-on dire plusieurs regards différents sur la réalité des organisations, à laquelle ils

ont fait face au cours de leur carrière de gestionnaire ou de professionnel. L'exposition à diverses perspectives théoriques parfois contradictoires, qui remettent en question les idées reçues, n'est que l'un des éléments parmi d'autres qui favorisent l'ouverture d'esprit chez le candidat, tout en y instillant sa part de relativisme et d'incertitude. Reconnaître que la réalité est plus complexe que ce qu'on avait imaginé jusque-là, c'est aussi accepter de vivre dans l'ambiguïté, aux frontières du connu avec la part de vertige que cela peut comporter. Le passage obligé de la vie de praticien-décideur, qui tranche dans le doute, à celui de chercheur sceptique, qui entretient le doute ne se fait pas sans douleur et produit chez l'étudiant un changement personnel insoupçonné qui se répercute souvent dans plusieurs sphères de sa vie personnelle et professionnelle.

C'est armé de ce nouveau regard que le candidat entreprend par la suite un séjour sur le terrain qui lui permettra de confirmer l'existence d'une problématique organisationnelle suffisamment complexe et récurrente vécue par les acteurs pour justifier la production de sa thèse de doctorat. L'extrait de cette phase du programme se matérialise par la production du premier chapitre de la thèse qui présente la problématique managériale ou organisationnelle à laquelle il s'adressera dans un contexte réel.

De façon typique, le chapitre traitant de la problématique couvre divers thèmes : l'objet d'étude tel qu'il se manifeste concrètement sur le terrain, ses composantes, ses manifestations, la façon dont la littérature scientifique et professionnelle rend compte de son existence le cas échéant, le besoin de connaissances qui en découle, le contexte particulier (environnemental, culturel, social, politique, historique, technologique, etc.) dans lequel il s'inscrit, la description du ou des milieux retenus comme sites d'investigation, le ou les niveaux d'analyse envisagés, le cadrage de la situation ou l'énoncé de problématique. Il s'agit de présenter la problématique organisationnelle ou managériale telle qu'elle apparaît dans le monde réel à l'aide d'observations, de constats ou d'entrevues recueillis directement sur le terrain. Cette étape amène habituellement le doctorant à modifier ou du moins à enrichir sa représentation initiale de la situation qui était fondée le plus souvent sur ses croyances ou son expérience personnelle. Ce séjour sur le terrain comporte d'autres avantages collatéraux. Tout d'abord, il permet de déterminer rapidement si le sujet intéresse vraiment les praticiens. En effet, si le candidat est incapable de trouver un

milieu de recherche disposé à le recevoir pour discuter de la problématique en question, il est évident qu'il lui sera impossible de mener sa recherche. Mieux vaut connaître la réponse à cette question au début du processus. De plus, le doctorant a l'occasion de se familiariser avec l'organisation et ses membres tout en commençant à établir une relation de confiance qui lui sera utile dans la réalisation de son projet. Sans la confiance fondée sur une relation réelle avec les membres du milieu, c'est la légitimité même de la présence du chercheur qui peut être remise en cause et, de là, la validité de la recherche qu'il désire mener.

### **Les aléas de la recherche en contexte réel**

Pour Robson (2011), effectuer une étude dans un contexte réel, c'est choisir de mener une recherche typiquement appliquée à échelle réduite et d'envergure limitée qui peut être accomplie par une personne seule ou une petite équipe. Peu importe la discipline, ce type de recherche est axé sur des enjeux et des problèmes qui concernent directement la vie des personnes avec la conviction que c'est l'une des meilleures façons d'y faire face. Pour Robson, que l'envergure de l'étude soit délimitée de façon stricte n'est pas en soi restrictif. En fait, l'existence de problèmes de grande envergure, et même globaux comme les changements climatiques et environnementaux, dépend en partie des comportements des individus pour leur apparition et leur résolution. Il ajoute cependant que mener une recherche en milieu réel demande une bonne dose d'humilité. Elle s'attaque souvent à des situations complexes et hautement volatiles et ses conclusions sont nécessairement à confirmer. Ces situations sont presque inévitablement politiques et il y a souvent plusieurs raisons pour que des propositions éminemment pertinentes issues de la recherche ne réussissent pas à passer la rampe auprès des décideurs.

Mener une recherche en contexte réel dans un programme d'étude doctoral signifie que le candidat devra s'accommoder au rythme particulier du milieu de pratique qui le reçoit en acceptant qu'il ne contrôle pas la situation dans laquelle il s'insère. Il est possible, par exemple, que le milieu de recherche choisi initialement ne soit plus disponible à la suite d'une prise de contrôle par un compétiteur, lorsque l'étudiant est prêt à procéder à sa collecte de données. Il faudra alors trouver un autre site aux prises avec une problématique similaire ou reprendre le processus à partir

du début. Une étude portant sur le processus conduisant à la mise en place d'un changement organisationnel majeur devra composer avec les impératifs associés à ce changement, au moment où ceux-ci se présentent pour les acteurs. Il est très possible, par exemple, que le chercheur soit appelé à recueillir un large spectre de données au moment où un incident critique déterminant se produit, alors que sa question de recherche n'est pas encore formulée de façon définitive. Ce type de situation plus fréquente qu'on le désirerait implique un suivi serré de la part du directeur de thèse, d'abord pour éviter que des aspects importants de la situation ne soient irrémédiablement perdus en cours de route, puis que le candidat ne se perde pas dans une quête sans fin de détails périphériques qui s'avèreront inutiles pour la suite des événements. Cette attitude ouverte à l'adaptation de la démarche de recherche conduisant à la production de la thèse comporte sa part de risques. Les données recueillies doivent constituer une base suffisamment large pour permettre de répondre à la question qui sera approuvée a posteriori par le comité de thèse. Si ce n'est pas le cas, le candidat en sera quitte pour reprendre une étude dans un autre site, ou formuler une autre question pouvant trouver sa réponse dans la base de données déjà constituée. L'existence préalable de bases de données sur l'élaboration de la question de recherche n'est pas unique à la recherche réalisée dans le monde réel. Les recherches en sciences économiques s'appuient largement sur des bases de données quantitatives accumulées à travers les ans par les organismes gouvernementaux des pays investigués. Les études historiques procèdent à l'analyse des contenus d'archives et des artefacts existants. Beaucoup d'études en sciences de la nature s'intéressent à des phénomènes préexistants. Le design flexible (Robson, 2011) de recherche propre à la recherche en contexte réel permet de s'accommoder d'une telle éventualité, mais il en va tout autrement des designs de type expérimental ou quasi expérimental dont le rythme et l'ordonnement des activités sont par définition immuables. Alors que pour certains, seule la recherche qui s'appuie largement sur les données numériques et l'analyse statistique peut être qualifiée de scientifique, nous considérons à l'instar de plusieurs autres que la scientificité dépend plutôt de la rigueur avec laquelle des méthodes systématiques de collecte et d'analyse des données empiriques sont utilisées en respectant des principes et des procédures reconnus qui assurent la crédibilité, la fiabilité, la plausibilité et l'applicabilité des résultats qui en découlent. Dans les chapitres qui vont

suivre, nous présenterons les diverses stratégies de recherche annoncées en introduction, sur lesquelles le doctorant ou tout autre chercheur pourra s'appuyer pour produire des connaissances scientifiques riches de significations pour le monde universitaire et pour le monde des praticiens, qui justifient amplement les efforts supplémentaires imposés par la recherche en contexte réel. Les aléas décrits ci-dessus même s'ils ne sont pas la norme, loin de là, se sont néanmoins produits à quelques reprises, mais au bout du compte, les contributions scientifiques et pratiques des thèses ont été largement à la hauteur des efforts consentis.

### Références bibliographiques

- BARTUNEK, J. (2007). « Academic-Practitioner Collaboration Need Not Require Joint or Relevant Research: Toward a Relational Scholarship of Integration ». *Academy of Management Journal*, 50(6), 1323-1333.
- BELLI, G. (2010). « Bridging the Researcher-Practitioner Gap: Views from Different Fields ». In *Data and Context in Statistics Education: Towards an Evidence-based Society*. Proceedings of the *Eighth International Conference on Teaching Statistics*, Ljubljana, Slovenia.
- BOURNER, T. et al. (2000). « The DBA: Form and Function ». *Education & Training*, 42(9).
- CHECKLAND, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30 Years Retrospective*. Chichester: Wiley.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DAVENPORT, T. H. et PRUSAK, L. (2003). *What's the Big Idea?* Boston: Harvard Business School Press.
- FREY, B. (2003). « Publishing as Prostitution? Choosing between One's Own Ideas and Academic Success ». *Public Choice*, 116, 205-223.
- GLASER B. G. et STRAUSS, A. A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, New Brunswick: Aldine Transaction.
- GULATI, R. (2007). « Tent Poles, Tribalism, and Boundary Spanning: The Rigor-Relevance Debate in Management Research ». *Academy of Management Journal*, 50, 775-782.
- LOCKE, K. (2011). « Field Research Practice in Management and Organization Studies: Reclaiming its Tradition of Discovery ». *The Academy of Management Annals*, 5(1), 613-652.
- MARKIDES, C. (2011). « Crossing the Chasm: How to Convert Relevant Research into Managerially Useful Research ». *Journal of Applied Behavioral Science*, 47(1), 121-134.
- MAXWELL, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research Design*. Londres: Sage Publications.

- MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MILES, M. B. *et al.* (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- NONAKA, I. (1994). « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation ». *Organization Science*, 5, 14-37.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PFEFFER, J. (2007). « Human Resources from an Organizational Behavior Perspective: Some Paradoxes Explained ». *Journal of Economic Perspectives*, 21(4), 115-134.
- PFEFFER, J. et FONG, C.T. (2002). « The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye ». *Academy of Management Learning and Education*, 1, 78-95.
- RAHMANDAD, H. (2009). *Research, Advise, or Raise Funds? Explaining the Relevance Gap in Management Research*. Unpublished manuscript, Virginia Polytechnic Institute & State University.
- ROBSON, C. (2011). *Real World Research* (3<sup>e</sup> éd.). Chichester : Wiley.
- ROUSSEAU, D. M. (2006). « Is There Such a Thing as “Evidence-based Management” ? ». *Academy of Management Review*, 31, 256-269.
- ROUSSEAU, D. M. (2005). « President’s Message ». *Academy of Management News*, 36(1), 1-2.
- ROY, M. *et al.* (2005). *Les meilleures pratiques de transfert des connaissances*. (Rapport n° 099). Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail (IRSST), Montréal.
- ROY, M. *et al.* (2003). « Knowledge Networking: A Strategy to Improve Workplace Health & Safety Knowledge Transfer ». *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1(2).
- RYNES, S. L., GILUK, T. L. et BROWN, K. G. (2007). « The Very Separate Worlds of Academic and Practitioner Periodicals in Human Resource Management: Implications for Evidence-based Management ». *Academy of Management Journal*, 50, 987-1008.
- SARROS, J. C., WILLIS, R. J. et PALMER, G. (2005). « The Nature and Purpose of the DBA: A Case for Clarity and Quality Control ». *Education & Training*, 47(1).
- SHANI, A. B., MOHRMAN, S. A., PASMORE, W. A., STYMNE, B. et ADLER, N. (2008). *Handbook of Collaborative Management Research*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- SHAPIRO, D. L., KIRKMAN, B. L. et COURTNEY, H. G. (2007). « Perceived Causes and Solutions of the Translation Problem in Management Research ». *Academy of Management Journal*, 50, 249-266.
- SRIVASTAVA, P. et MITROFF, I. I. (1984). « Enhancing Organizational Research Utilization: The Role of Decision Makers’ Assumptions ». *Academy of Management Review*, 9(1), 18-26.

- STARBUCK, W. H. (2003). «Turning Lemons into Lemonade: Where is the Value in Peer Reviews?». *Journal of Management Inquiry*, 12, 344-351.
- THIÉTART, R.-A. (2003). *Méthodes de recherche en management* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod.
- VAN DE VEN, A. H. (2007). *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN DE VEN, A. H. et JOHNSON, P. E. (2006). «Knowledge for Theory and Practice». *Academy of Management Review*, 31, 802-821.
- VERMEULEN, F. (2007). «I Shall Not Remain Insignificant: Adding a Second Loop to Matter More». *Academy of Management Journal*, 50, 754-761.
- VERMEULEN, F. (2005). «On Rigor and Relevance: Fostering Dialectic Progress in Management Research». *Academy of Management Journal*, 48, 978-982.
- WHITE, J. B. (1996). *Wall Street Journal*. New York, Novembre 26, A-1.
- YIN, R. K. (2009). *Case Study Research: Design Methods* (4<sup>e</sup> éd.). Londres: Sage Publications.



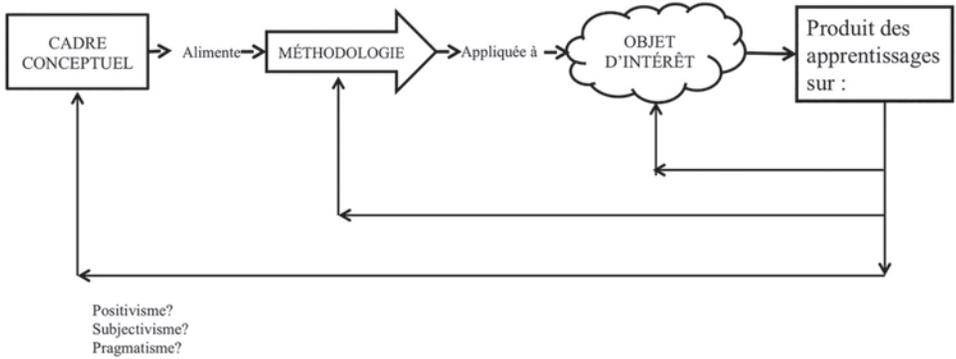
## CHAPITRE 3

# **Formuler une stratégie de recherche holistico-inductive**

Avant d'entreprendre une recherche sérieuse, le chercheur élaborera une stratégie générale, un canevas qui lui permettra de visualiser l'ensemble du travail qu'il compte accomplir ainsi que l'ensemble des choix conséquents. Selon Checkland et Poulter (2006), toute démarche de recherche combinera trois éléments, soit un cadre conceptuel, une méthodologie et un objet d'intérêt afin de produire éventuellement différents types d'apprentissages. Toutefois, selon la posture épistémologique adoptée par le chercheur, le point d'ancrage sera différent. Ainsi, dans les recherches de type positiviste, le cadre conceptuel conditionnera l'ensemble de la démarche, alors que dans les recherches de type subjectiviste, ce sera plutôt la méthodologie et, dans le pragmatisme, ce sera l'objet d'intérêt, le terrain.

Tous les auteurs en recherche qualitative évoquent la problématique de la formulation d'une stratégie de recherche holistico-inductive, c'est-à-dire une stratégie qui vise la compréhension en profondeur des problématiques du terrain tout en mettant en suspens les a priori théoriques. Maxwell (1997, 2005, 2013) est le plus intéressant à notre avis, mais d'autres comme Mackenzie et Knipe (2006), Miles et Huberman (2003), Miles, Huberman et Saldana (2014), Patton (2002), Robson (2011), Thiétart (2007) ont aussi apporté des contributions significatives à cet égard. Dans ce chapitre, nous combinerons ces influences et les expériences issues de la production des thèses de DBA réalisées au cours des quinze dernières

FIGURE 3.1

**Mener une recherche**

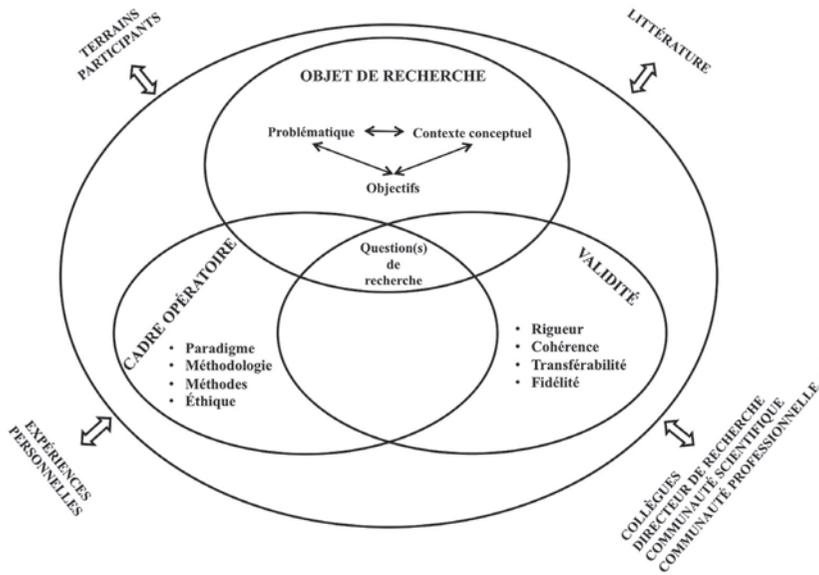
(adaptée de Checkland et Poulter, 2006)

années pour présenter notre conception de ce qu'est une démarche générale de recherche holistico-inductive.

**Les composantes de la stratégie**

Nous distinguerons trois éléments composant une stratégie de recherche : la définition de l'objet de recherche, l'élaboration du cadre opératoire et l'identification des règles de validité particulières à la recherche qualitative. Les relations entre ces composantes ne sont pas linéaires, celles-ci se superposent et s'interpellent tout au long du déroulement d'une recherche. Elles partagent toutefois un point focal, la question de recherche qui constitue le principe intégrateur, le pivot de la stratégie (Tashakkori et Teddlie, 1998). La trame générale, le plan de recherche qui émergera sera donc souple, logique et cohérent tout en permettant des évolutions non linéaires. Il faut se rappeler que c'est l'architecture de la recherche terminée qui sera évaluée. La recherche holistico-inductive, tout en se libérant des a priori théoriques en centrant son attention sur le terrain et les données d'abord, ne se fait pas en vase clos. Elle ne peut faire totalement abstraction des influences de la littérature du domaine, des expériences passées et des échanges avec les collègues, le directeur de recherche ou des membres de la communauté scientifique et professionnelle.

FIGURE 3.2

**Formuler une stratégie de recherche**

La figure 3.2 illustre l'imbrication des composantes constitutives de la stratégie de recherche par l'intersection des formes ovales entourées des facteurs qui affectent sa formulation ou sont affectés par elle.

**La définition de l'objet de recherche**

Construire un objet de recherche implique la définition d'une problématique managériale, l'élaboration d'un contexte conceptuel approprié, d'objectifs et d'une question de recherche par laquelle le chercheur construira ou découvrira un aspect de la réalité. Il s'agit de produire une question liant, articulant ou interrogeant des objets théoriques, méthodologiques et/ou des objets *empiriques* (Thiétart, 2007).

Dans une approche holistico-inductive, l'objet de la recherche se précise au fur et à mesure que se développe la compréhension du phénomène étudié. Sa formulation définitive apparaît de façon quasi concomitante avec l'aboutissement de la recherche.

### ***La problématique managériale***

La production d'une thèse de doctorat ou d'une recherche appliquée dans le domaine de la gestion constitue un exercice de contribution à l'avancement des connaissances dans une discipline ou sur une thématique particulière, tout en contribuant au monde de la pratique en permettant de mieux comprendre ou d'agir sur une problématique réelle vécue dans un ou plusieurs milieux organisationnels.

Que ce soit par curiosité intellectuelle, pour répondre à un problème complexe récurrent et non résolu ou pour faire face à une situation insatisfaisante, le chercheur doit générer des connaissances qui permettent d'appréhender la réalité et d'y faire face. En ce sens, l'ancrage premier de la thèse ou sa justification première se trouve d'abord et avant tout sur le terrain de la réalité organisationnelle.

De façon typique, le chapitre traitant de la problématique couvre divers thèmes : l'objet d'étude tel qu'il se présente concrètement sur le terrain, ses composantes, ses manifestations, l'environnement dans lequel il s'inscrit, la description du ou des milieux retenus comme sites d'investigation, le ou les niveaux d'analyse envisagés, le cadrage de la situation ou l'énoncé de problématique. Il s'agit de présenter la problématique organisationnelle ou managériale telle qu'elle apparaît dans le monde réel à l'aide d'observations, de constats ou d'entrevues recueillis directement sur le terrain. Cette étape amène habituellement le chercheur à proposer une première formulation de ses objectifs et de son objet de recherche.

### ***Le contexte conceptuel***

Dans une démarche interprétative, on voudra explorer un phénomène en faisant, autant que faire se peut, abstraction des connaissances antérieures sur le sujet. Ainsi, on ne s'enferme pas au début dans des cadres conceptuels rigides. On préférera plutôt adopter une posture plus constructiviste permettant de procéder par aller-retour entre des observations et des connaissances théoriques tout au long de la recherche. Cette position permet d'enrichir ou d'approfondir des connaissances antérieures et tend vers la production de construits théoriques enracinés dans les faits considérés. Rappelons que le contexte conceptuel ou le cadre conceptuel d'une recherche holistico-inductive est une amorce de théorisation sur le phé-

nomène à l'étude. Le cadre conceptuel y est un construit et n'a pas de prétention explicative comme dans le cas des recherches à caractère positiviste. Sa fonction est de donner une perspective, de situer le reste du « design » de la recherche. Il pourra prendre la forme de définitions, de lignes directrices ou d'un cadre relativement élaboré.

Les sources de la théorisation (Maxwell, 2005, 2013) sont les expériences du chercheur, les théories et recherches existantes, les études exploratoires pilotes et les analyses logiques. La décision d'effectuer ou non une revue systématique de la littérature appartient au chercheur. L'idée de suspendre acquis et connaissances (Hennebo, 2009) pour explorer un phénomène peut sembler irréaliste pour plusieurs, surtout en gestion (Labelle *et al.*, 2012). La production de synthèses critiques de l'état de la littérature permet au chercheur de mieux articuler sa position et d'y détecter d'éventuels présupposés. La recension des écrits constitue habituellement une exigence des programmes de formation doctorale.

Bref, une revue de la littérature se justifie au début de la recherche pour établir les compétences du chercheur dans le domaine et s'assurer que le sujet n'a pas encore été traité entièrement ailleurs. Elle servira aussi à focaliser le contexte conceptuel de la recherche autour de quelques concepts sensibilisateurs (Glaser, 1978, 1988, 2005, dans Luckerhoff et Guillemette, 2012) ou encore, issue d'une réflexion plus élaborée, elle pourra permettre de formuler un cadre théorique préliminaire souple (Labelle *et al.*, 2012). Dans les deux cas, ce cadre conceptuel n'aura pas de prétention explicative. Il servira essentiellement à esquisser une perspective permettant d'orienter la recherche, de développer les premiers outils de collecte des données et d'aborder le terrain. Ce cadre flexible évoluera au gré de la collecte, de l'analyse des données et de la théorisation. Tout au long de la recherche, la littérature pourra alimenter et enrichir les analyses. Enfin, lorsque la recherche est terminée, une analyse comparative de la théorie émergente avec la littérature pertinente formera un espace de questionnement et d'enrichissement fort important surtout dans le cas de la production d'une thèse.

### **Les objectifs**

Pourquoi vouloir effectuer une étude ? Maxwell (2005, 2013) recense trois types de raison qu'il convient de bien préciser au début de toute recherche.

Premièrement, ce sera pour des *raisons personnelles*. Tout chercheur a des intérêts personnels qui justifient les efforts qu'il voudra mettre dans un projet de recherche. Terminer ses études doctorales est certainement un objectif incontournable pour un étudiant chercheur. Il y en a d'autres qui pourront être des sources de préjugés repérés au début d'une recherche pour prendre les mesures qui s'imposent afin de bien les gérer et d'assurer la crédibilité de la démarche.

Deuxièmement, ce sera pour des *raisons pratiques*. Il est essentiel de préciser ce que le projet cherchera à accomplir dans la réalité, en quoi il sera susceptible d'être utile pour des organisations déterminées. Cette définition particulière est importante pour éviter toute confusion avec des objectifs d'ordre théorique et maintenir de bonnes relations avec les collaborateurs sur le terrain qui ont le plus souvent des attentes bien précises au regard des résultats de la recherche.

Enfin troisièmement, ce sera pour des *raisons d'ordre théorique*. Dans un contexte universitaire et en particulier dans le cadre d'études doctorales, toute recherche doit contribuer au développement de nouvelles connaissances. Dans une recherche holistico-inductive, un projet pourra contribuer à comprendre la signification d'un phénomène, à en comprendre le contexte particulier, à générer de nouvelles théories enracinées, à comprendre les processus en cours ou encore à développer des explications causales.

La formulation la plus précise possible de ces objectifs permettra donc de minimiser l'effet de certains préjugés du chercheur, d'éviter de mélanger les genres et d'assurer un meilleur dialogue avec les collaborateurs et le directeur de recherche. Enfin, cet exercice sera fort utile pour la formulation de la question de recherche.

### **La question**

La question de recherche est au cœur de la stratégie de recherche. C'est l'élément qui relie l'ensemble des autres composantes de la stratégie. Dans une recherche holistico-inductive, la question de recherche n'est pas un point de départ, elle est plutôt le fruit d'un aller-retour entre les autres composantes de la stratégie. Cela ne veut pas dire que le chercheur qualitatif va amorcer son étude avant de formuler sa question. Il a défini sa problématique managériale, son contexte théorique et établi ses objectifs,

il peut donc se donner une définition préliminaire suffisamment précise pour lui permettre de générer des questions plus spécifiques, d'établir les limites et le territoire de la recherche, de guider la conduite de la recherche et de déterminer la pertinence des informations à recueillir. C'est l'interaction entre toutes les composantes de la stratégie qui permettra de formuler la question définitive.

Ces questions préliminaires énoncées très tôt encadrent l'étude de façon importante, guident les décisions concernant des méthodes, influencent (et sont influencées) par le cadre conceptuel, les résultats préliminaires et les préoccupations potentielles de validité. Le point que je veux faire ici est que les questions bien construites résultent généralement d'un processus interactif, plutôt que d'être le point de départ pour développer un design de recherche (Maxwell, 2005: 65)<sup>1</sup>.

En général, la recherche holistico-inductive générera des questions liées à la signification et au contexte des événements et activités à l'étude (pourquoi et comment). Elle centrera l'attention sur les processus. Selon la forme que lui donnera le chercheur, la question de recherche pourra guider une *recherche exploratoire* vers l'étude d'un phénomène peu connu, la découverte de nouvelles significations ou la génération d'hypothèses pour de nouvelles recherches. Elle pourra aussi cadrer une *recherche descriptive* visant à documenter et à décrire un phénomène particulier. Elle pourra encore orienter vers une *recherche explicative* en guidant le chercheur, par exemple, vers l'étude des événements, attitudes ou politiques structurant un phénomène ou la mise au jour des forces qui interagissent pour produire un phénomène.

La formulation d'une bonne question de recherche est stratégique et nécessite des précautions. Ainsi, il faut éviter la confusion entre les aspects pratiques et théoriques de la recherche. Il faut aussi chercher un équilibre entre des questions trop générales qui ne guident plus la recherche et des questions trop spécifiques qui emprisonnent le chercheur dans un carcan. Rappelons-nous que le chercheur inductif s'inscrit dans une logique de découverte. Une question de recherche holistico-inductive focalisera donc,

---

1. « These early, provisional questions frame the study in important ways, guide decisions about methods, and influence (and are influenced by) the conceptual framework, preliminary results, and potential validity concern. My point is that well-constructed, focused questions are generally the result of an interactive process, rather than being the starting point for developing a design. »

comme nous l'avons souligné plus haut, sur des processus plutôt que sur des variances, des différences et des corrélations. Les approches positivistes et quantitatives conviennent bien aux questions formulées en matière de variance.

Les questions sur la variance mettent l'accent sur les différences et les corrélations. Elles commencent souvent par des expressions du genre : Est-ce que ? Combien ? Dans quelle mesure ? Y a-t-il une relation ? Les questions processuelles par contre visent davantage à comprendre *comment* les choses arrivent plutôt qu'à savoir *s'il existe* une relation particulière et jusqu'à quel point on peut l'expliquer par d'autres variables (Maxwell, 2005 : 74)<sup>2</sup>.

### **Le cadre opératoire**

Le cadre opératoire regroupe l'ensemble des activités nécessaires pour répondre à une question de recherche. Le premier élément pour son élaboration est le choix du paradigme de recherche. Selon Burrell et Morgan (1979), tous les chercheurs approchent leur sujet en fonction de postulats, des présupposés implicites ou explicites concernant la réalité et la manière de l'étudier. Ce sont des paradigmes de recherche. Ces croyances articulées autour de ces catégories de présupposés ont une implication directe sur le choix des méthodologies de recherche et sur la nature des connaissances qui en émergeront. Il est donc important pour le chercheur de préciser le paradigme de recherche dans lequel il s'inscrit non seulement pour garantir la cohérence de ses choix méthodologiques, mais aussi pour s'assurer que son auditoire, le comité de thèse, les évaluateurs et autres chercheurs inscrivent leurs critiques à la bonne enseigne. Par la suite, il pourra concevoir ou adopter une méthodologie, déterminer l'échantillon, choisir des méthodes de collecte de donnée appropriées, élaborer des outils et procédures, et négocier la relation chercheur-participant. Dans une recherche holistico-inductive en gestion, les paradigmes les plus fréquents sont le constructivisme et le pragmatisme.

Si le chercheur n'adopte pas une méthodologie particulière, telles la théorisation enracinée ou la méthodologie des systèmes souples, qui offre

---

2. « Variance questions focus on difference and correlation; they often begin with "Does", "How much", "To what extent" and "Is there a relationship". Process questions; in contrast, focus on *how* things happen, rather than *whether* there is a particular relationship or how much it is explained by other variables. »

un ensemble de règles et procédures pour effectuer une recherche, il devra en concevoir une et s'assurer de bien définir une démarche crédible et cohérente. Voici dans les sections suivantes les éléments à considérer.

### ***Un processus d'abstraction de sens***

La qualité d'une recherche s'évalue, entre autres, par la rigueur du lien que le chercheur établit entre les concepts et les données de son étude. Ces liens peuvent se faire de deux manières (Thiétart, 2007). On peut s'interroger sur le type de données à recueillir pour appréhender des concepts. On voudra ainsi traduire des concepts en données et on parlera de *mesure*. C'est l'approche hypothético-déductive. Mais on peut aussi chercher à découvrir les concepts sous-jacents à des données collectées sur le terrain. Ce processus de traduction de données en concepts se nomme *l'abstraction* de sens, il est l'essence même des méthodologies holistico-inductives. Ainsi le chercheur voudra, des données qu'il a colligées, dégager un concept, un ensemble de concepts et leurs relations ou encore concevoir un modèle, une théorie. En agissant de la sorte, il sera lui-même une composante du processus d'abstraction. Ce qui aura des incidences sur la nature du rôle qu'il voudra tenir.

### ***La position du chercheur***

Comme c'est le chercheur qui construit les concepts, les modèles et les schèmes de pensée pour donner un sens à ses données et qu'il vérifie continuellement ses constructions à la lumière de nouvelles données, il est difficile, voire impossible, de séparer l'individu de son analyse. Ce dernier vit un phénomène et lui donne un sens en l'intégrant à son expérience passée, en fonction de son vécu, de son sexe, du moment et de l'endroit où il se trouve, de ses origines culturelles et de ses orientations politiques, philosophiques et professionnelles.

Ces prédispositions, dans la mesure où le chercheur est à la fois acteur, instrument de recherche et source de données, ne sont pas sans comporter des risques (Glaser, 1999; Goulding, 2002). Plusieurs auteurs divergent d'opinion quant à l'implication souhaitable du chercheur (Guillemette, 2006). Certains suggèrent une implication totale alors que d'autres préconisent un rôle plus passif. De toute façon, le préjugé du chercheur sera

géré dans les deux cas par la rigueur du processus de collecte et d'analyse de données et par le respect des règles de validité mises en place.

Dans le cas particulier d'une recherche-action, le chercheur se voit très rapidement soumis à l'exercice concomitant de deux activités distinctes qui obéissent à des logiques différentes (support à l'action ou réflexion sur l'action), ce qui génère une dose certaine de tensions. Ces tensions apparaissent dans l'esprit même du chercheur qui doit, à la fois, répondre aux exigences de l'action en privilégiant des mesures qui faciliteront le processus de changement et, parallèlement, réfléchir en continu à l'évolution de la démarche entreprise pour en tirer les apprentissages qui s'imposent.

Ces préoccupations sont omniprésentes en recherche qualitative. Le chercheur doit les reconnaître et bien définir le type de relations qu'il veut entretenir avec son terrain et prendre des moyens appropriés pour assurer la crédibilité de son étude.

### ***L'échantillonnage***

Un échantillon est un sous-ensemble d'éléments tirés d'un ensemble plus vaste appelé *population*. Les choix effectués pour constituer un échantillon auront un impact déterminant en matière de crédibilité et de transférabilité d'une étude (Pires, 1997). L'objectif est de sélectionner un ou des sites, des personnes et des documents qui permettront de tirer le maximum des données assemblées afin de répondre convenablement à la question de recherche. À ce titre, Patton (1990) suggère 16 stratégies différentes. Trois semblent plus appropriées en recherche qualitative; la première, l'échantillonnage théorique, repose sur des critères théoriques tel le caractère typique ou atypique d'un groupe de personnes ou de cas, ou encore, sa similitude ou non avec les autres cas ou groupes sélectionnés. La deuxième est l'échantillonnage de type boule de neige qui ajoute à un premier échantillonnage théorique des suggestions faites sur le terrain par des répondants. La dernière, l'échantillon de convenance, se limite aux sources disponibles sur le terrain. Ce type d'échantillon peut dépanner, mais limite grandement les inférences et ne permettra que des études de type exploratoire.

Il y a deux principes qui peuvent être utilisés pour déterminer la taille d'un échantillon: le principe de saturation et le principe de réplication. Pour

déterminer le nombre de répondants dans un échantillon, on appliquera le principe de saturation (Glaser et Strauss, 2010) qui stipule que la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation. Selon ce principe, chaque unité d'information supplémentaire apporte un peu moins d'information nouvelle jusqu'à ce que rien de nouveau n'apparaisse. Ce principe peut s'appliquer aussi bien à l'établissement du nombre de cas que du nombre de répondants dans le cadre d'une étude.

Le principe de réplication (Yin, 2009) s'adapte bien à la sélection des cas ou sites dans une étude. Chaque cas doit être soigneusement sélectionné de façon à ce qu'il prédise soit un résultat similaire, on parle alors de réplication littérale, soit des résultats contrastés pour des raisons anticipées, auquel cas on parle de réplication théorique. Si les différences sont importantes entre les cas contrastés, 2 ou 3 cas suffiront, sinon 5 ou 6 cas sont suggérés. On peut aussi augmenter le nombre de cas pour augmenter la transférabilité d'un modèle. On fera alors varier, par exemple, le contexte d'observation : localisation géographique, type d'organisation, etc.

### ***Les techniques de recherche***

Dans les recherches holistico-inductives, trois techniques sont particulièrement populaires pour recueillir les données : l'entretien, l'observation et l'analyse documentaire. (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997 ; Robson, 2011). Elles seront brièvement présentées dans les lignes qui suivent. Notez qu'elles ne sont toutefois pas exclusives. Il existe beaucoup d'autres modalités de collecte de données tels les films, les vidéos, les histoires de vie, le journal de bord, les parcours collectifs d'apprentissages, etc. Rien n'empêche aussi d'utiliser des données quantitatives pour compléter l'information nécessaire afin de circonscrire l'objet d'étude. Dans tous les cas, le chercheur doit se donner des outils précis et appropriés, sous forme de grilles d'entretien ou d'analyse des observations consignées ou des documents consultés. Ces outils seront évidemment liés au cadre conceptuel et aux questions de recherche.

### ***L'entretien***

Il y a deux types d'entretien, l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Le premier type, l'entretien individuel, est une interaction limitée et

spécialisée conduite dans un but spécifique. Il apparaît comme une sorte de conversation et s'apparente aux échanges verbaux informels. Mais ce n'est toutefois qu'une apparence parce qu'il est guidé par une grille d'entrevue plus ou moins élaborée selon que l'entretien est directif ou semi-directif. C'est le chercheur qui pose les questions alors que la personne interrogée y répond. Les questions posées ne sont pas aussi précises que dans un questionnaire. Elles ouvrent sur un sujet et le chercheur encourage la personne interrogée à parler de ce qu'elle sait, il la relance, il ne cherche pas à abrégé la conversation, mais à l'allonger pour en savoir plus (Deslauriers, 1991). Comme il s'agit d'un entretien qui peut évoluer plus ou moins librement, il est important si possible d'enregistrer la conversation pour s'assurer, entre autres, a posteriori que les sujets identifiés dans la grille ont été bien couverts.

L'entretien de groupe pour sa part consiste à réunir différents participants autour d'un animateur pour discuter d'un ou de plusieurs thèmes. Il fait appel à des outils comme le groupe de discussion, le remue-méninges, la technique du groupe nominal, le Delphi, etc. Le succès et la validité de tels exercices reposent toutefois sur les habiletés de l'animateur, la qualité des participants et le respect des règles et procédures de chacune des techniques ou outils utilisés.

### **L'observation**

L'observation est un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, *de visu*, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation, pendant une période de temps délimitée. L'observation constitue un mode de recueil alternatif de l'entretien dans le sens où le chercheur peut analyser des données factuelles dont les occurrences sont certaines, plutôt que des données verbales dont l'inférence factuelle est sujette à caution (Thiétart, 2007 : 244).

L'observation pourra être participante ou non participante. Dans le premier cas, le chercheur s'imisce dans les activités de son terrain et participe à la vie du groupe, de la personne ou de l'organisation qu'il veut étudier. Plus que les autres techniques de recherche qualitative, l'observation participante met l'accent sur le caractère inductif de la recherche. Dans le second cas, le chercheur prend une position externe à son objet d'étude. Il pourra observer non seulement les comportements, actions,

interactions des acteurs sur le terrain, mais aussi l'environnement, le climat et un ensemble d'indicateurs non verbaux.

### ***L'analyse documentaire***

Aujourd'hui, il y a de l'information documentaire sur à peu près tous les sujets et toutes les situations, ce sera une source à considérer pour n'importe quelle étude. Il est important de bien l'inventorier et de retenir l'information pertinente pour l'étude en cours et les questions de recherche qui la structurent. Toutefois, retenons que ces documents sont à peu près tous enracinés dans un contexte particulier ou préjugés à certains égards. Il faut donc les utiliser avec précaution, les croiser entre eux et les combiner avec d'autres sources de données. Une grille d'analyse facilitera la tâche.

### ***L'accès aux sources***

Peu importe les méthodes privilégiées, le chercheur devra se préoccuper de l'accès à ses sources d'information du début à la fin de son étude. Ainsi, il devra obtenir l'autorisation des responsables de l'organisation, faire signer un formulaire de consentement par les participants, assurer l'anonymat et la confidentialité des données si nécessaire et accéder à un local approprié pour les échanges. Selon la distance ou l'intimité que le chercheur entretient avec son terrain, il devra aussi se préoccuper des problèmes éventuels de contamination des sources. Enfin, il y a toujours les risques de perte du chantier. Des ententes contractuelles peuvent diminuer ces risques, mais ce n'est pas toujours suffisant ; il faut savoir aussi maintenir une bonne relation de confiance.

### ***Les outils de recherche***

Pour accomplir son travail, le chercheur utilise une variété d'outils et de procédures qu'il planifie et élabore. Ce sont naturellement les questionnaires, les grilles d'observation et d'analyse documentaire qui serviront à colliger l'information, mais il ne faut pas oublier les procédures d'emmaillage des données et des mémos, la programmation des réunions, la programmation de la production des rapports et des rencontres avec les répondants, avec les pairs et les acteurs participants, l'élaboration d'une

politique de rédaction des procès-verbaux, etc. Une attention particulière à ces procédures permet de se retrouver dans son travail, de rendre compte facilement de son matériel et d'assurer la fiabilité de la recherche.

### ***Les stratégies d'analyse***

Dans les chapitres qui suivent, différentes méthodologies de recherche sont présentées et chacune offre sa propre stratégie d'analyse en fonction des objectifs poursuivis, que ce soit l'élaboration d'une théorie, la compréhension en profondeur d'un phénomène, l'évaluation ou encore la génération d'un changement. Dans les lignes qui suivent, nous présentons succinctement les plus usuelles en rappelant qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives, au contraire. Nous en avons recensé quatre types : les stratégies de contextualisation ; les stratégies de catégorisation ; les analyses comparatives ; les mémos, matrices, schémas et logiciels.

### ***Les stratégies de contextualisation***

Les stratégies de contextualisation ont été développées pour faire des études de cas (Cresswell, 2007). Celles-ci visent à comprendre des phénomènes contemporains en contexte réel lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes. L'accent est mis sur le recensement des liens et des interactions entre les événements, les comportements et les actions qui structurent le cas étudié ainsi que sur les liens qui relient ceux-ci au contexte. L'idée est d'obtenir une compréhension contextualisée, en profondeur de l'objet d'étude et éventuellement de dégager un pattern sous-jacent s'il existe ou si les données sont en fin de compte assez riches pour le révéler.

### ***Les stratégies de catégorisation***

Les stratégies de catégorisation ont pris leur envol avec le développement de la théorisation enracinée amorcée par Glaser et Strauss (1967). Il s'agit de synthétiser des données par un processus itératif de codification (codification ouverte, codification axiale et codification sélective) qui permet de dégager des catégories, de les interrelier, puis d'élaborer un modèle émergent. Alors que l'objectif premier des stratégies contextuelles est de

comprendre en profondeur un phénomène, les stratégies de catégorisation visent ultimement l'élaboration d'une théorie. Évoluant de façon itérative, elles s'accompagnent généralement d'une comparaison continue entre la théorie émergente et les données colligées.

### ***Les analyses comparatives***

Dans les recherches holistico-inductives, les analyses comparatives sont essentielles à toute démarche quelle qu'elle soit. Ainsi, pour peaufiner une théorie en émergence on voudra dans un aller-retour la comparer avec les données colligées et avec la littérature du domaine concerné. On favorise aussi à l'occasion des études multi-cas qui permettent des analyses transversales ou encore des analyses comparatives avec un pattern de référence. On peut de plus comparer la situation d'un même cas à différents moments dans le temps. Les analyses comparatives activent les questionnements et les explorations, ajoutent de la robustesse aux études qualitatives et supportent le processus de théorisation.

### ***Les mémos, les schémas, les matrices***

Les mémos (Strauss et Corbin, 1990; Robson, 2011) sont des réflexions synthétiques sur le processus de recherche en cours et des essais de conjecture sur le phénomène à l'étude. Ce sont des notes fort utiles pour appuyer les discussions et se remémorer à l'occasion des réflexions jugées pertinentes au moment de leur rédaction. Ils agissent donc à la fois comme outils d'analyse préliminaire et comme mémoire.

Les schémas sont très utilisés en recherche. Ils sont formés de boîtes interreliées par des flèches. Ils permettent de synthétiser visuellement une réalité, ou de représenter graphiquement une carte de concepts ou un cadre conceptuel (Miles et Huberman, 2003; Novak et Gowin, 1984; Strauss, 1987, dans Maxwell, 2005). On peut utiliser ces derniers pour clarifier une théorie existante, voire ses implications, ses limitations et sa pertinence pour une recherche. Ils peuvent aussi offrir une vue synthétique de plusieurs théories jugées pertinentes pour cadrer une étude. Pour développer une théorie, les schémas conceptuels sont, comme les mémos, des façons de penser sur papier. Ils peuvent aider à repérer des liens inattendus, des trous ou des contradictions dans une théorie

et aider à les résoudre (Maxwell, 2005). Ce sont aussi d'excellents moyens de communication favorisant les partages et les discussions en équipe.

Miles et Huberman (2003) ont développé en outre toute une série de graphiques et de matrices descriptives et explicatives pour analyser des données qualitatives sous différentes perspectives. En voici une liste dans le tableau suivant.

TABLEAU 3.1

### Les graphiques et les matrices

GRAPHIQUES		MATRICES	
descriptifs	explicatifs	descriptives	explicatives
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les graphiques de contexte</li> <li>• La courbe de croissance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le graphique de dispersion</li> <li>• Le graphique d'évolution-état</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La grille de vérification</li> <li>• La matrice chronologique</li> <li>• La matrice des rôles</li> <li>• La matrice des faisceaux conceptuels</li> <li>• La méta-matrice descriptive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La matrice d'effets</li> <li>• La matrice des dynamiques du terrain</li> <li>• La liste des événements</li> <li>• Le tableau des prédictions en fonction des sites</li> </ul>

(Miles et Huberman, 2003)

### Les logiciels d'analyse de données qualitatives

Des logiciels d'analyse de données qualitatives se sont ajoutés ces dernières années à l'arsenal des chercheurs. Certains sont très connus comme QSR N'Vivo, Atlas TI ou Nud\*Ist. Il en existe d'autres, comme WeftQDA, qui sont des logiciels libres (Miron et Dragon, 2007). Tous ces logiciels ont leurs qualités et leurs particularités, ils permettent l'analyse des données et, pour certains, la modélisation. Il est donc important de déterminer avant usage les contextes d'utilisation de ces logiciels (type d'analyses possibles, type de documents propices à l'utilisation du logiciel), les systèmes de classement des données (préparation des documents, catégories) et les fonctions élémentaires (importation de documents, codage, recherches simples, modélisation). Les logiciels d'analyse qualitative, dans l'étape de l'analyse proprement dite, sont utilisés pour codifier, sauvegarder, chercher et extraire, lier les données, constituer des mémos,

analyser le contenu, etc. À la fin de l'analyse, ils permettent, dans certains cas, de présenter les données, d'élaborer des résultats et de les vérifier, de générer un modèle ou une théorie et de produire des représentations graphiques (Miles et Huberman, 2003).

En conclusion à cette section sur les stratégies d'analyse, rappelons-nous deux choses. Premièrement, elles ne sont pas mutuellement exclusives, elles se combinent et se renforcent. Deuxièmement, si elles constituent un support essentiel au travail du chercheur qualitatif, elles ne remplaceront pas ce que Strauss et Corbin (1990) appellent la sensibilité théorique. Celle-ci se définit comme la capacité du chercheur « de donner un sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun » (Guillemette, 2006 : 42). Cela signifie que les connaissances du chercheur, sa compréhension et ses habiletés vont jouer un rôle dans l'abstraction, la découverte du sens sous-jacent des données, tout comme dans le développement des catégories et l'établissement des liens entre elles.

### ***L'éthique***

Toute proposition de recherche effectuée en milieu universitaire doit se plier à certaines règles éthiques. Celles-ci sont codifiées dans une réglementation spécifique et le chercheur avant de commencer son étude doit soumettre son projet à son institution et obtenir un certificat éthique.

Normalement, ces règles obéissent à quatre principes :

- l'information et le libre consentement du participant ;
- le respect de la dignité humaine ;
- le respect des personnes vulnérables ;
- le respect de la vie privée et de la confidentialité de l'information.

Des formulaires de consentement sont élaborés pour protéger le participant, et des mesures spécifiques sont prises pour protéger la confidentialité des données et l'anonymat des personnes impliquées, comme la sécurisation de l'information et une durée limite avant destruction.

## La validité d'une recherche holistico-inductive

En recherche qualitative, la validité se définit comme la capacité d'une procédure à produire une réponse adéquate à une problématique clairement définie. En conséquence, la validité d'une recherche « ne repose pas sur un test d'hypothèse classique ». À cause de cela, la valeur scientifique de la recherche qualitative quelle que soit la stratégie de recherche utilisée est toujours objet de débat. Dans une approche holistico-inductive, comme nous l'avons déjà souligné, le chercheur est toujours partie prenante de l'étude. C'est lui, par exemple, qui mène les entrevues semi-dirigées, interprète les données et en dégage le sens sous-jacent. Alors, comment fait-on pour assurer la crédibilité d'un travail qui se veut scientifique ? Comment minimiser les préjugés ? Comment contrôler la réflexivité du chercheur ? Est-il possible de généraliser des connaissances à partir d'un échantillonnage limité ? Patton (2002) propose cinq ensembles de critères pour juger la qualité d'une recherche qualitative en se référant au paradigme privilégié par le chercheur ou son domaine de recherche. D'autres, comme Maxwell (2005) et Robson (2011), plus pragmatiques, proposent d'abord de repérer les écueils qui peuvent grever la crédibilité de la recherche, puis d'élaborer des stratégies pour y faire face. Les voici donc :

- quantité insuffisante de données pertinentes ;
- variété insuffisante de données pertinentes ;
- interprétation erronée ;
- absence de recherche de données divergentes ou contradictoires ;
- insuffisance de l'analyse de cas divergents ou contradictoires.

Pour éviter ces écueils, certains auteurs tels Hlady Rispal (2002), Miles et Huberman (2003), Miles, Huberman et Saldana (2014) ou Yin (2009) ont proposé des stratégies inspirées de la recherche quantitative (validité de construit, validité interne, validité externe), d'autres comme Greenwood et Levin (1998) ou Guba et Lincoln (1985, 1994) ont préféré développer de nouvelles catégories propres à la réalité de la recherche qualitative et parlent plutôt de crédibilité, d'authenticité, de transférabilité et de pertinence. Fondamentalement, au-delà de ces différences, les chercheurs sont tous préoccupés par les écueils énumérés plus haut et reconnaissent les particularités inhérentes au caractère subjectif de la recherche qualitative

et aux petits échantillons. Nous avons donc tenté de synthétiser l'ensemble des indicateurs de validité autour de quatre thèmes : la rigueur, la cohérence, la transférabilité et la fidélité.

### ***La rigueur***

La rigueur repose sur la démonstration que la recherche a été effectuée de façon à assurer que le sujet a été convenablement cerné, décrit et analysé, que les concepts et catégories représentent adéquatement le phénomène étudié, ses dimensions et sa dynamique, expliquent le processus en cours et tiennent compte des conditions générales qui l'affectent.

Le chercheur doit aussi être jugé crédible et intègre par les parties prenantes à la démarche, et être conscient des présupposés liés à son expérience et à sa formation.

### ***La cohérence***

La cohérence touche deux dimensions particulières de la validité. La première, la cohérence de l'argumentation (lien entre les données et les concepts) renvoie à la construction et à la logique du lien inférentiel entre les faits observés et les concepts ou modèles théoriques émergents qui y sont reliés. La deuxième dimension renvoie à la cohérence de la démarche de recherche (lien entre les étapes et composantes de la recherche). Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure la méthodologie (design et outils) de recherche permet de répondre aux questions de recherche.

### ***La transférabilité***

Comme le chercheur dans une étude holistico-inductive est plus préoccupé par la profondeur de son étude que par l'étendue de son échantillon, la généralisation de ses résultats ne pourra pas se fonder sur leur réplique statistique à d'autres échantillons, comme le veut la pratique en recherche quantitative. En recherche qualitative, on parle plutôt de généralisation théorique (Decrop, 1999; Glaser et Strauss, 1967; Meijer, Verloop et Beijgaard, 2002), de leçons tirées de l'étude ainsi que de leur transférabilité en tout ou en partie à d'autres situations comparables, et ce, dans certaines conditions. Les comparaisons constantes avec la littérature

favorisent la généralisation théorique. On peut ainsi améliorer le potentiel de transférabilité des résultats d'une étude en les comparant avec la littérature du domaine et en s'assurant que le phénomène a été étudié en profondeur et bien contextualisé.

Ces efforts ne sont pas dénués d'intérêt. Car même si l'exercice a ses limites, les concepts générés par une étude qualitative ont parfois une utilité externe qui dépasse les attentes.

Voici quelques stratégies pour aborder la problématique de la validité dans une recherche holistico-inductive :

- formuler au début de la recherche une proposition initiale et une proposition rivale pour éviter une focalisation malsaine sur les données qui confortent la position du chercheur ;
- rechercher par la suite des explications nouvelles aux interprétations et aux explications émergentes ;
- analyser les cas négatifs ou divergents ;
- établir une chaîne d'évidence qui permet à toute personne extérieure de comprendre comment les données alimentent la démarche ;
- assurer une analyse en profondeur (données riches, implication prolongée) ;
- s'efforcer de trianguler les sources d'information (méthodes, données, chercheurs), la triangulation est essentielle en recherche qualitative ;
- assurer que les données sont étroitement liées aux propositions théoriques émergentes ;
- comparer les propositions théoriques émergentes avec la littérature du domaine ;
- faire valider la démarche et les résultats par des acteurs ou des informateurs clés et des collègues.

Lorsque la recherche s'associe à une démarche d'évaluation, de changement, de solution de problèmes, il faut aussi en valider sa pertinence pratique :

- faire valider la démarche par des acteurs ou des informateurs clés ;
- demander une contre-expertise ;
- faire l'évaluation des résultats pratiques, des effets et des impacts.

### **La fidélité**

La fidélité porte sur la rigueur des techniques et des instruments de collecte des données ou d'observation. Elle vise à assurer la fiabilité des observations, des entretiens et des sources documentaires. La fidélité touche à la précision des procédures, telles que les grilles d'entretien, le récit textuel condensé, le journal du chercheur, la consignation des analyses et des interprétations provisoires, etc. La précision des procédures, un audit de ses outils et procédures par une personne externe compétente et la triangulation des méthodes sont de bons moyens d'améliorer la fidélité d'une recherche.

\*\*\*

La formulation d'une stratégie de recherche holistico-inductive représente un défi particulier. L'idée est de présenter une vue d'ensemble et d'inviter le lecteur à approfondir le sujet avant de se lancer dans l'élaboration d'un projet de recherche, puis d'y revenir régulièrement pour s'interroger de façon organisée sur son travail de recherche.

La recherche holistico-inductive est scientifique parce qu'elle n'a de cesse de construire un lien rigoureux entre les données colligées et les concepts émergents. Mais elle reste néanmoins un exercice particulier qui prend ses distances avec les habitudes développées dans la recherche hypothético-déductive où la stratégie établie au début du processus demeure fixe jusqu'à la fin. Le caractère flexible et itératif de la recherche holistico-inductive est pour le moins surprenant pour le scientifique habitué aux approches plus traditionnelles (Robson, 2011). Ajoutons à cela une question de recherche et un échantillon non aléatoire qui peuvent l'un et l'autre se modifier en cours de route, une littérature qui n'offre pas de schéma explicatif a priori, mais qui peut alimenter la réflexion tout au long de la recherche au même titre que les données colligées sur le terrain, ou encore, des règles de validité qui ne sont pas construites sur le principe de la réplique statistique, car les échantillons sont trop petits et le plus souvent non homogènes. Autant de différences qui peuvent surprendre le lecteur non averti. Il est important pour le jeune chercheur de comprendre à fond ces différences fondamentales pour bien s'expliquer et défendre son travail. La critique est essentielle en recherche, encore faut-il

que le lecteur puisse apprécier le paradigme sélectionné, la stratégie de recherche mise de l'avant et la qualité du travail effectué dans le cadre de ces choix. Il appartient au chercheur de bien présenter son argumentation à ces égards.

## Références bibliographiques

- BURRELL, G. et MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Londres : Heinemann Educational Books.
- CHECKLAND, P. et POULTER, J. (2006). *Learning for Action*. Chichester : Wiley.
- CRESWELL, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- DECROP, A. (1999). « Triangulation in Qualitative Tourism Research ». *Tourism Management*, 20(1), 157-161.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- GLASER, B. G. (1999). *The Future of Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- GLASER, B. G. et STRAUSS A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- GOULDING, C. (2002). *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GREENWOOD, D. J. et LEVIN, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1994). « Competing Paradigms in Qualitative Research. » In N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- GUILLEMETTE, F. (2006). « L'approche de la Grounded Theory: pour innover ? ». *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. Saisie le 11 avril 2009, de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>
- HENNEBO, N. (2009). *Guide du bon usage de l'analyse par théorisation ancrée par les étudiants en médecine*. Saisie le 21 avril 2009, de <http://www.theorisationancree.fr/guide.pdf>
- HLADY RISPAL, M. (2002). *La méthode des cas*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LABELLE, F., Navarro-Flores, O. et Pasquero, J. (2012). « Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée : un regard pratique depuis le terrain en sciences de la gestion ». In J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LUCKERHOFF, J. et GUILLEMETTE, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MACKENZIE, N. et KNIPE, S. (2006). « Research Dilemmas: Paradigms, Methods and Methodology ». *Issues in Educational Research*, 16.
- MAXWELL, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MAXWELL, J. A. (1997). « Designing a Qualitative Study ». In L. Y Bickman, et D. L. Rog, *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MEIJER, P. C., VERLOOP, N. et BEIJAARD, D. (2002). « Multi-method Triangulation in a Qualitative Study on Teacher's Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. » *Quality & Quantity*. 36(2), 145-167.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. et SALDANA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MIRON, J.-M. et DRAGON, J.-F. (2007). « La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceurs, est-ce possible? ». *Recherches qualitatives*, 27(2), 152-175.
- NOVAK, J. D. et GOWIN, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York : Cambridge University Press.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2<sup>e</sup> éd.). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- PIRES, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». In J. POUPART (dir.) et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- ROBSON, C. (2011). *Real World Research* (3<sup>e</sup> éd.). Chichester : Wiley.
- STRAUSS, A. L. et CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- TASHAKKORI, A. et TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- THIÉTART, R.-A. (2007). *Méthode de recherche en management*. Paris : Dunod.
- YIN, R. K. (2009). *Case Study Research: Design Methods* (4<sup>e</sup> éd.). Londres : Sage Publications.



## CHAPITRE 4

# La méthodologie des systèmes souples

La systémique est une approche particulière qui s'appuie sur la notion de système et ses concepts constitutifs pour appréhender la réalité. En réaction au réductionnisme qui tente de réduire la réalité en éléments plus simples pour la comprendre et l'expliquer, celle-ci veut l'aborder globalement, dans son ensemble.

Un système est un ensemble formant une unité cohérente et autonome, d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions...) organisé en fonction d'un but (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets...) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques...) le tout immergé dans un environnement (Donnadieu et Karski, 2002 : 30).

La systémique a connu des développements importants comme objet de recherche, comme façon d'aborder des disciplines particulières ou encore comme approche à la solution de problème; c'est dans cette dernière avenue que se situe le présent chapitre consacré à la méthodologie des systèmes souples comme approche de recherche.

En sciences sociales et en gestion, c'est à l'intérieur du paradigme fonctionnaliste (positivisme) que la systémique a d'abord fleuri. « Aujourd'hui, c'est toujours le cas, la pensée systémique demeure en grande partie dominée par le paradigme fonctionnaliste » (Jackson, 2000 : 107)<sup>1</sup>.

---

1. « Today it is still the case that much of systems thinking remain dominated by the functionalist paradigm. »

Pour la systémique fonctionnaliste, la réalité est composée de systèmes qui possèdent des objectifs clairs ou facilement identifiables dont la réalisation peut être optimisée au moyen d'un processus de modélisation. Par exemple, une entreprise ou une institution comme système pourrait y être décrite comme un ensemble, constitué d'activités humaines interreliées par différents types de flux (matières, monnaie, personnel, information) et agencé de façon à accomplir une finalité, une mission, un objectif. Sise dans un environnement plus ou moins contrôlable, elle y puise ses ressources et y retourne sa production sous la forme de produits, de services ou d'informations. Comme telle, une organisation peut être réorganisée de façon à remplir plus efficacement sa mission ou encore pour en remplir une autre. Chez les fonctionnalistes, l'accent est mis sur les technologies, les structures et l'organisation, et requiert une réalité relativement stable.

Toutefois, dans les situations très complexes, comme en entreprise, la réalité humaine n'est pas toujours stable, les points de vue pour l'aborder sont variés, les parties prenantes ont souvent des intérêts divergents et agissent en conséquence. De plus, les interactions entre les éléments d'une situation problématique et avec leur environnement sont aussi multiples et variées. Ainsi pour certains auteurs, les approches positivistes, rigides, ont dans ces cas des limites certaines. Ils proposent plutôt de reconnaître que de multiples perceptions de la réalité existent et sont parfois en conflits, en plus de centrer davantage l'attention sur les perceptions, les valeurs, les croyances et les intérêts. C'est le courant interprétatif de la systémique, une approche plus souple. Les modèles n'y sont plus explicatifs, ils sont exploratoires et représentent des systèmes d'activités humaines. Ils permettent tout au plus de s'interroger sur la réalité de façon organisée pour dégager du sens d'une situation complexe et proposer des changements acceptables et faisables plutôt que des solutions optimales. Ils ne prennent plus pour hypothèse, comme les fonctionnalistes, que la réalité est systémique. Ce sont les modèles pour l'appréhender qui le sont ainsi que les méthodologies mises en œuvre. Ces derniers forment ensemble un système d'apprentissage. Ce courant de la systémique, selon Jackson (2000), a été élaboré, entre autres, par des auteurs comme Ackoff (1974), Checkland (1985), Chuchman (1968, 1971), Mason et Mitroff (1981), Senge (1990) et Warfield (1994).

La méthodologie des systèmes souples traitée dans ces lignes est principalement associée aux travaux du professeur Peter Checkland (1972,

1981, 1999), de Checkland et Poulter (2006) et de Checkland et Scholes (1990). Toutefois, d'autres auteurs y ont contribué tel Brian Wilson, un de ses collègues, dont l'apport est significatif (Wilson, 1990, 2001). Elle a aussi été l'objet de plusieurs revues savantes (Flood et Jackson, 1991; Jackson 2000, 2003; Rosenhead et Mingers, 2001).

### **La posture checklandienne**

La méthode des systèmes souples (MSS) a été élaborée en Angleterre à l'Université de Lancaster au début des années 1970 par Peter Checkland. Sa première présentation formelle a été publiée dans la revue *Journal of Systems Engineering* en 1972. Depuis, elle s'est développée et peaufinée dans le cadre d'un programme de recherche-action qui a duré plus de 30 ans. Le département de l'Université de Lancaster auquel appartenait Checkland s'était donné comme mandat de développer l'usage de l'approche système dans les pratiques de gestion des organisations (Checkland et Jenkins, 1974). Ancré au début dans une approche positiviste, le projet a connu du succès en s'attaquant à des problématiques structurées, stables où les objectifs et les mesures de performance étaient clairement définis. Mais lorsqu'on a voulu élargir le champ d'action pour aborder des problèmes de gestion non structurés, plus complexes, plus ambigus, cette approche positiviste a montré ses limites. S'est alors amorcé, sous la direction de Checkland, le développement d'une approche entièrement différente, la méthodologie des systèmes souples. La MSS est en rupture totale avec les approches systémiques positivistes ou fonctionnalistes. Alors que ces dernières se fondent sur un paradigme d'optimisation, celle-ci embrasse pleinement un paradigme d'apprentissage et accorde une place centrale aux aspects plus subjectifs de la situation problématique.

Checkland (1972, 1981, 1999) rejette l'idée que les actions humaines sont gouvernées par des lois et que par conséquent, comme dans les sciences naturelles, elles peuvent s'étudier en adoptant une posture positiviste. Pour comprendre les comportements humains, il suggère de les interpréter en accord avec les intentions et les points de vue des acteurs concernés.

La MSS de Checkland est donc interprétative (Jackson, 2000), c'est une démarche flexible organisée pour appréhender des situations (sociales) perçues comme problématiques. Elle est orientée vers l'action et aide à

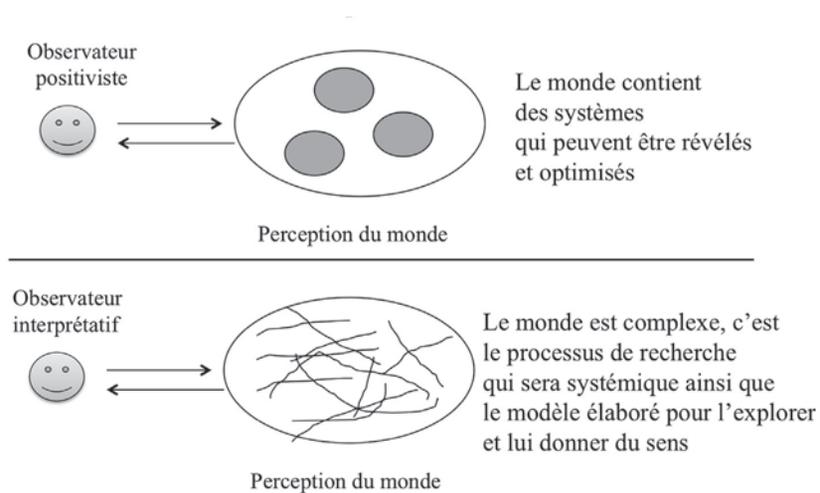
structurer la pensée face à la complexité de la réalité humaine. Elle s'appuie pour ce faire sur le corpus de connaissances de la systémique. Elle est fondamentalement exploratoire et forme un système d'apprentissage. Cette posture particulière exige des précisions sur les concepts les plus structurants de la méthodologie.

### **La place de la systémique**

Les tenants de la systémique positiviste ou fonctionnaliste prennent pour hypothèse que la réalité contient des systèmes qui peuvent être observés et analysés objectivement. Pour Checkland (1972, 1981, 1999), la réalité sociale est trop complexe, problématique, mystérieuse, caractérisée par des affrontements continus de points de vue des plus variés pour se plier à des synthèses générales et objectives. Elle est continuellement créée et recrée par les personnes qui l'étudient, la discutent ou passent à l'action pour la changer. Toutefois pour l'appréhender, le processus de recherche lui-même peut être organisé en système d'apprentissage de même que les modèles qui seront élaborés pour l'explorer et lui donner du sens. Ainsi,

FIGURE 4.1

#### **La systémicité**



(adaptée de Checkland, 1999)

la notion de « systémicité » apparaîtra dans le processus de recherche sur la réalité étudiée plutôt que dans la réalité elle-même.

### ***La notion d'organisation***

Dans la logique checklandienne, les organisations sont des constructions composées d'individus et de groupes différents ayant des évaluations différentes de la situation dans laquelle ils se trouvent. Leurs évaluations vont se superposer jusqu'à un certain point (sinon, l'organisation pourra difficilement exister), mais il y aura habituellement suffisamment de différences dans leurs points de vue pour susciter des enjeux qui devront être gérés. L'organisation émergera donc de ces échanges entre deux ou plusieurs individus et permettra un partage minimum d'objectifs, un processus social pour les poursuivre et des critères de succès pour les évaluer. Elle guidera de plus la définition de rôles organisationnels et l'établissement de normes et de valeurs. Ces rôles, normes et valeurs seront évidemment en continuelle renégociation.

La prise en compte de ces différents points de vue est centrale pour comprendre le fonctionnement des organisations, car ce sont les moyens par lesquels les individus dégagent du sens des situations qu'ils vivent. Les débats engendrés entre les différentes conceptions de la réalité organisationnelle ne doivent toutefois pas perdre contact avec les faits et la logique de la situation. C'est pourquoi la MSS suggère pour les aborder l'élaboration de modèles conceptuels exploratoires des systèmes d'activités humaines pertinents au regard de la situation problématique étudiée, pour la structurer, l'examiner et la remettre en question. Toutefois, il demeure clair que les faits et leur logique peuvent être interprétés différemment à partir de différentes perspectives, différents modèles. La confrontation engendrée, si elle réussit, orientera sinon vers un consensus, du moins vers un accommodement raisonnable, suffisant pour prendre des décisions et changer l'organisation.

### ***Les systèmes d'activités humaines***

Même si chez Checkland la réalité est complexe et ne contient pas de système défini a priori, ce chercheur s'est positionné épistémologiquement dans le courant de la systémique. Il utilise des modèles systémiques pour

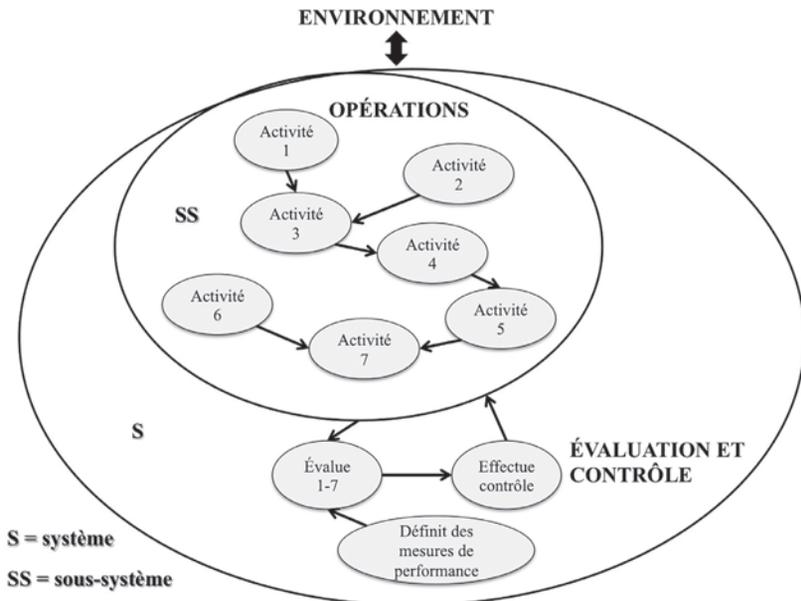
appréhender la réalité organisationnelle, parce que celle-ci apparaît néanmoins densément interconnectée et révèle un certain degré de cohérence et d'interrelation. De plus, que ce soit dans une petite entreprise ou une grande, ou encore un service public, les situations étudiées ont toutes une caractéristique commune, elles comprennent des personnes qui agissent intentionnellement, d'où l'idée de concevoir ces organisations comme des systèmes d'activités humaines, des ensembles capables de s'adapter de façon intentionnelle (« purposeful activity systems »).

Ces modèles exploratoires sont construits pour refléter différents points de vue et articuler un débat où ces différentes perceptions et ces différentes positions sont révélées et discutées. Ils contiendront des ensembles d'activités interreliées logiquement de façon à produire par combinaison des propriétés émergentes.

Pour survivre dans le temps, un système d'activités humaines nécessite en plus des propriétés émergentes, des processus de communication,

FIGURE 4.2

### Un système d'activités humaines typique



(adaptée de Checkland et Poulter, 2006)

des processus de contrôle et des niveaux de résolution (hiérarchie, environnement, système, sous-système).

### ***Les intervenants***

Dans la MSS, c'est donc à partir du choc des différents points de vue des participants aux intérêts divers, y compris celui du chercheur, qu'une représentation partagée de la problématique peut émerger. Différents modèles exploratoires sont alors élaborés pour la remettre en question systématiquement et éventuellement proposer des changements faisables et acceptables. Ces participants ou intervenants forment ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui les parties prenantes. « Une partie prenante est un individu ou groupe d'individus qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels » (Freeman, 1984: 46). Elles ont des intérêts particuliers souvent en conflit avec ceux de l'organisation. Pour passer à l'action, et assurer la continuité de l'organisation, des compromis doivent être continuellement renégociés. Les parties prenantes à une situation peuvent être des plus variées. La littérature offre diverses classifications (Mercier, 2001). Il y a, par exemple :

- les parties prenantes internes (managers, employés, actionnaires, syndicats), par opposition aux parties prenantes externes (consommateurs, fournisseurs, partenaires...);
- les parties prenantes primaires (les groupes cruciaux pour la survie de l'organisation), par opposition aux parties prenantes secondaires (le voisinage, la société civile, les pouvoirs publics);
- les parties prenantes stratégiques (qui peuvent influencer l'organisation), par opposition aux parties prenantes morales (qui peuvent être affectées par l'organisation);
- les parties prenantes volontaires (qui interagissent volontairement avec l'organisation), par opposition aux parties prenantes non volontaires (qui subissent l'interaction, par exemple le voisinage);
- les parties prenantes du côté de la demande (qui sont intéressées par les biens ou services produits par l'organisation), par opposition aux parties prenantes du côté de l'offre (qui sont intéressées par le retour qu'elles obtiennent de leur investissement en ressources, par exemple les employés ou les actionnaires).

Checkland (1981, 1999), pour sa part, recense a priori quatre types de parties prenantes clés dans la MSS :

- l'expert ou le chercheur ;
- le décideur, celui qui dispose de ressources nécessaires à l'actualisation des changements éventuellement proposés ;
- le client, celui pour qui est réalisé le diagnostic, il en est le bénéficiaire ou la victime ;
- les acteurs, ceux qui agissent à l'intérieur de la situation ;
- selon le contexte et la situation étudiée, d'autres parties prenantes pourront s'ajouter.

Chacune des parties prenantes est susceptible d'avoir un point de vue particulier par rapport à la problématique étudiée. Leurs buts, objectifs, intérêts ne sont pas nécessairement les mêmes, ni ne convergent absolument. L'acquisition de cette information est essentielle au fonctionnement de la MSS.

### ***La position du chercheur***

Dans sa conception, comme elle est issue d'un programme de recherche-action, la MSS est une forme de recherche collaborative. La participation des personnes concernées par le processus de recherche est vue comme nécessaire à la réalisation subséquente des changements. La façon dont le chercheur exerce son rôle et contribue à la recherche varie en fonction de son degré de proximité avec la situation problématique qu'il veut étudier et la nature de la participation des acteurs au processus de recherche. Dans une étude sur les recherches-actions dans le domaine de l'éducation, Herr et Anderson (2005) décrivent les diverses positions possibles du chercheur sur un continuum allant du chercheur membre à part entière de l'organisation, par exemple un enseignant qui étudie sa propre pratique professionnelle auprès de son groupe d'élèves (« insider »), ce que Schön (1983) appelle le praticien réflexif, en passant par diverses positions intermédiaires selon que l'initiative de recherche collaborative provient de l'intérieur ou de l'extérieur de l'organisation (« outsider »), cette dernière avenue étant la plus courante dans le milieu de l'enseignement supérieur compte tenu de l'obligation qu'ont les universitaires de mener

des recherches dans le cadre de leurs fonctions (Roy et Prévost, 2013). Ces considérations apparaissent dans les deux pratiques de la MSS qui ont émergé au cours des années, ce que Checkland (1999) appellera le mode 1 et le mode 2. Dans la première version plus théorique, l'étude est pilotée par la méthodologie, on se place en mode intervention et le chercheur serait positionné plutôt à l'extérieur de l'organisation. Alors que dans la deuxième, la réflexion est pilotée essentiellement par l'action et on se situe essentiellement en mode interaction. Le chercheur serait ici plus près d'une participation à part entière dans l'organisation. La MSS y joue le rôle d'un cadre de référence, voire d'un cadre conceptuel. Ces deux versions ne s'opposent pas, mais sont plutôt deux positions sur un même continuum, un peu comme celles exprimées plus haut par Herr et Anderson (2005) à propos de la recherche-action en éducation.

Comme ce chapitre s'adresse à des étudiants et à des chercheurs plutôt qu'à des acteurs en situation, dans les lignes qui suivent, nous nous situons près du mode 1 de la MSS, tel que le décrit Jackson (2000):

Dans le mode 1, les « interventions » sont déterminées par la méthodologie et prescrivent des activités qui doivent être accomplies. Dans le mode 2, les « interactions » sont déterminées par les situations et elles permettent aux gestionnaires de comprendre ce qui se passe. Dans le mode 1, la MSS est externe et domine la démarche. Dans le mode 2, elle est intériorisée et elle ne fait qu'occasionnellement surface dans le cours des événements (Jackson, 2000 : 257)<sup>2</sup>.

La figure 4.3 compare les deux modes de la MSS.

---

2. « Mode 1 “interventions” are methodology driven and prescribe certain activities that need to be carried out. Mode 2 “interactions” are situations driven and allow managers to make sense of what is going on. In Mode 1, SSM is external and dominates the proceedings. In Mode 2, it is internalized and only occasionally breaks the surface of ongoing events. »

FIGURE 4.3

**Le mode 1 et le mode 2 de la MSS**

La recherche	MSS (mode 1)	MSS (mode 2)
 Cadre conceptuel	La pensée systémique et ses concepts	La MSS et ses étapes
 Méthodologie	La MSS et ses étapes (intervention)	Réflexion sur les flux quotidiens d'événements et d'idées en utilisant la MSS pour donner un sens (interaction)
 <b>Terrain, action</b>	Une partie quelconque de la réalité : une entreprise, un service ou une situation particulière	Les apprentissages de ceux qui ont participé à la réflexion précédente

(adaptée de Jackson, 2000)

**Les étapes de la MSS**

Dans la MSS, Checkland (1981, 1999) suggère d'aborder la problématique étudiée à l'aide d'une description en profondeur de cette dernière de façon à obtenir une représentation riche de la situation. Cette description doit permettre le choix d'un ou de plusieurs points d'ancrage ou points de vue particuliers à partir desquels un ou des modèles conceptuels sont élaborés à l'aide du langage systémique. « Il n'y aura jamais d'appréciation unique d'une activité intentionnelle, parce le terrorisme pour un observateur est un combat pour la liberté pour d'autres. Les modèles d'activités intentionnelles ne pourront être construits qu'en fonction d'un point de vue déclaré » (Checkland, 1999 : A54)<sup>3</sup>.

Ces modèles sont donc avant tout systémiques, mais avec un souci constant d'éviter deux écueils de taille ; d'une part, celui d'utiliser une

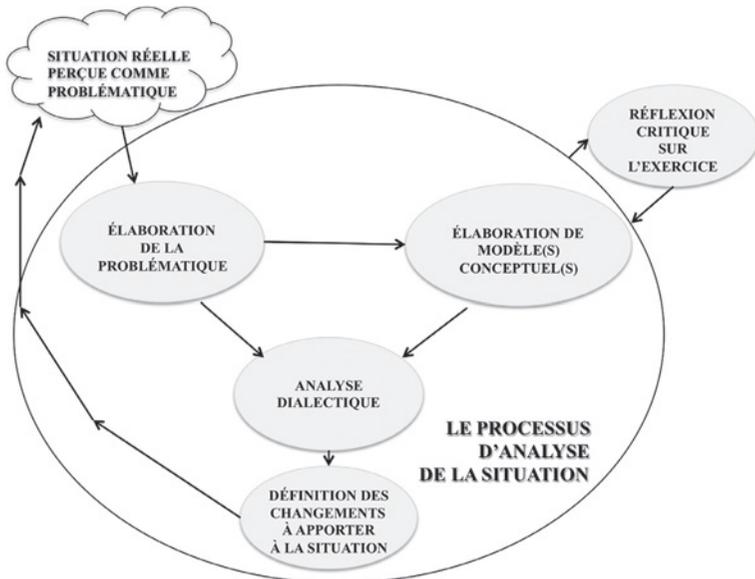
3. «... there can never be a single account of purposeful activity, because one observer's terrorism is another's freedom fighting. Models of purposeful activity could only be built on the basis of a declared Weltanschauung» (*Weltanschauung* est un terme allemand qui désigne la conception ou la vision que l'on se fait du monde, un « point de vue »).

terminologie à ce point vague que son utilité opérationnelle est sacrifiée aux dépens d'une vision globalisante devenue triviale; d'autre part, celui de subir la rigidité déformante d'un langage trop précis par rapport à la richesse de la situation étudiée. Contrairement à beaucoup d'autres méthodologies qui ne spécifient pas de règle opérationnelle de simplification du réel perçu, la MSS le fait en soulignant la nécessité de choisir un point d'ancrage, une perspective, un angle particulier et privilégié pour l'examen d'une situation dont la richesse déborde nos capacités de modélisation. Parce que cette perspective privilégiée doit être sélectionnée en accord avec les intervenants eux-mêmes, elle constitue une règle pratique et non arbitraire de réduction pertinente de variété.

Les étapes suivantes consistent à utiliser le ou les modèles conceptuels générés comme cadre(s) de référence, et à le(s) comparer dans une relation dialectique avec la représentation riche de la problématique pour débattre et sonder la situation, définir des changements et tenter d'effectuer les modifications souhaitables et faisables. L'approche comporte cinq étapes:

FIGURE 4.4

#### La MSS : un système d'apprentissage



(adaptée de Checkland et Poulter, 2006)

1) l'élaboration de la problématique; 2) la conceptualisation de modèles systémiques, exploratoires fondés sur différents points de vue émergents de la situation problématique; 3) l'analyse dialectique (comparaison, débats: modèle(s) versus problématique); 4) la définition des changements (accommodements: désirables et faisables) susceptibles d'améliorer la situation problématique; 5) la réflexion critique sur l'exercice, l'apprentissage.

L'ensemble constitue un cycle d'apprentissage sans fin :

La MSS est un processus de recherche orienté vers l'action qui s'intéresse aux situations problématiques vécues au quotidien; ceux qui l'utilisent apprennent à se sortir des situations en définissant des actions et en agissant pour améliorer la situation. L'apprentissage émerge d'un processus organisé d'exploration de la situation réelle à l'aide d'un dispositif intellectuel – qui sert à structurer la discussion – les modèles d'activités intentionnelles qui sont conçus de façon à résumer l'essence des différents points de vue proposés (Checkland et Poulter, 2010 : 191)<sup>4</sup>.

La démarche n'est pas linéaire et peut impliquer plusieurs itérations et retours en arrière. Un apprentissage qui sera non seulement bénéfique au chercheur, mais aussi aux intervenants parties prenantes de la situation problématique.

### ***L'élaboration de la problématique***

Cette étape consiste à construire une image riche de la situation problématique.

C'est une description en profondeur qui cherche à synthétiser ses principaux éléments, tels les structures, les points de vue, les processus en cours, les conflits, les enjeux reconnus et potentiels vécus par les participants... Il est important de ne pas imposer à ce moment une définition du problème en l'abordant dans les termes de la systémique. L'objectif n'est pas de circonscrire des problèmes particuliers qui se retrouveraient dans la réalité, mais bien de développer et de partager une compréhension de la situation avec laquelle certains participants sont mal à l'aise.

---

4. «SSM is an action-oriented process of inquiry into problematical situations in the everyday world; users learn their way from finding out about the situation to defining/taking action to improve it. The learning emerges via an organized process in which the real situation is explored, using as intellectual devices – which serve to provide structure to discussion – models of purposeful activity built to encapsulate pure, stated worldviews.»

TABEAU 4.1

**L'élaboration d'une problématique**

<b>Plan de codification de l'étude de la dynamique de développement d'une MRC au Québec</b>	
Les processus	Activités, événements, initiatives
Les structures	Organisation, responsabilités
Le climat	Conflits, jeux de coulisses
Le contexte et l'environnement	Histoire, intervenants locaux, provinciaux...
Les motivations profondes des acteurs	Positions, opinions, comportements

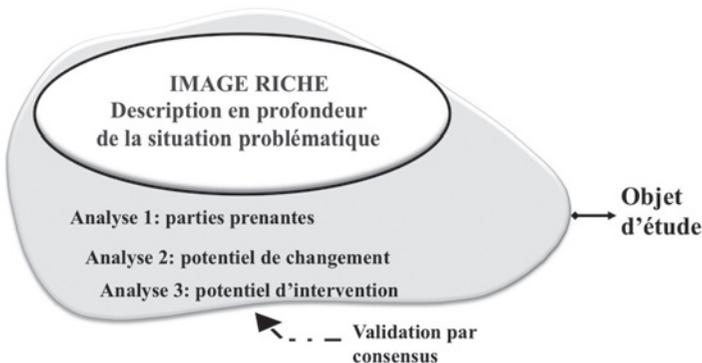
En fait, il s'agit de codifier et de catégoriser les informations récoltées un peu à la façon des études de cas inductives, pour en dégager une image relativement « neutre », libre de toute influence théorique. Checkland (1981, 1999) ira jusqu'à proposer d'en dessiner un pictogramme. Cette image riche se documente par des entrevues, par des observations et par l'étude des documents pertinents. Les données utilisées peuvent être aussi bien quantitatives que qualitatives. L'image riche, comme elle est essentiellement descriptive et issue d'un processus interprétatif, se validera par consensus.

FIGURE 4.5

**La description d'une situation problématique**

**LE PROCESSUS INTERPRÉTATIF**

**Élaboration de la problématique**



Comme la MSS cherche, entre autres, à proposer des changements, le développement de l'image riche aboutit à un regard plus analytique sur les dimensions humaines susceptibles de les porter ou de les bloquer. Des questions se posent alors :

- Quelles sont les parties prenantes clés dans la situation problématique ? Quels sont leurs points de vue, leurs intérêts face à cette situation ? On y retrouvera le mandataire, le chercheur ou l'expert qui guide la démarche en cours et tous les propriétaires des enjeux abordés. Cet exercice est essentiel au déroulement de la démarche, car la MSS, comme il a été souligné plus haut, construira ou élaborera ses modèles exploratoires en fonction de ces points de vue. C'est le moyen utilisé pour les enraciner dans la réalité étudiée.
- Dans quel environnement culturel se situe la problématique ? En particulier, quels sont les rôles formels et informels, les normes et les valeurs qui la structurent ? L'objectif est de dégager ce qui est culturellement faisable, le potentiel de changement.
- Comment la situation est-elle affectée par les relations de pouvoirs et les relations politiques en cours ? Où sont les assises du pouvoir (charisme, statut, information, réputation...) ? Quels sont les principaux compromis qui maintiennent le groupe ensemble malgré les divergences ? Quelle est leur dynamique ? Quels sont les impacts sur le potentiel d'intervention dans la situation problématique ?

Ces trois analyses, en particulier la deuxième et la troisième, perdureront tout au long de la démarche. Ces dimensions ne sont pas seulement des contraintes, ce sont aussi des forces sur lesquelles il faudra construire, car tout changement apporté aura un effet sur la culture et les relations de pouvoir de l'organisation.

À la fin de cet exercice, un ou deux enjeux (et non des problèmes) seront retenus comme objet de recherche et d'intervention ainsi que les points de vue privilégiés pour les aborder et structurer la conceptualisation qui suivra à la prochaine étape.

### ***La conceptualisation***

Lorsque l'image riche de la situation problématique est complète, nous avons un matériau suffisamment bien élaboré pour entamer une réflexion structurée à son sujet et essayer d'en dégager du sens pour éventuellement proposer des changements. Ce processus de réflexion s'appuie sur le développement de modèles exploratoires reflétant différents points de vue issus de la situation étudiée préalablement. Ces modèles représentent des systèmes d'activités humaines pertinents au regard de la situation étudiée et des enjeux recensés. Ce type de modèle systémique est utilisé parce que la réalité humaine, peu importe la situation, contient des personnes qui essaient d'agir de façon intentionnelle. Comme ils reflètent des points de vue particuliers, ces modèles ne seront jamais des représentations définitives de la réalité, mais plutôt une façon de l'appréhender. Ce seront donc tout au plus des dispositifs qui seront utilisés dans un cycle d'apprentissage pour examiner de façon organisée la situation problématique et en faire graduellement émerger une meilleure compréhension et des accommodements sur des changements à y apporter.

Ce processus de conceptualisation se divise en deux étapes. La première consiste en l'élaboration d'un énoncé de base, une définition signifiante, ce que Checkland (1972) appellera « a root définition » du ou des systèmes d'activités humaines pertinents au regard de la situation problématique. La deuxième en élabore un modèle. Cette activité se répétera pour chaque point de vue retenu et donnera autant de modèles exploratoires.

#### *L'énoncé de base*

La définition du système d'activités humaines retenu est la pierre angulaire de la MSS. Non seulement elle représente une forme condensée du modèle conceptuel qui sera élaboré, mais c'est aussi là que s'établit le point de vue sur lequel il s'articulera. En modifiant systématiquement ce dernier, la définition changera en conséquence ainsi que la conceptualisation qui en découle, ce qui permettra d'explorer de façon organisée d'autres avenues.

Comme l'objectif est la conceptualisation d'un système d'activités humaines, sa définition devra donc refléter cet état. Il est suggéré dans la MSS d'abord de s'assurer qu'elle fera référence aux points suivants :

- la nature du système pertinent (Quoi?);
- les activités principales du système (Comment?);
- la justification du système (Pourquoi?).

Voici l'exemple d'une première formulation de la définition d'un système d'activités humaines. Lors d'une recherche sur les coopératives d'habitation et leur développement (Vienney *et al.*, 1985), il a été convenu avec les acteurs impliqués de réfléchir sur un enjeu particulier qui apparaissait problématique, soit la promotion immobilière. On y a donc défini le système en ces termes. « La promotion immobilière comprend l'ensemble des activités de réunion et la combinaison des moyens techniques et financiers nécessaires à la construction répétitive de logements par et pour les personnes qui les habitent » (Vienney, 1985: 28). Cette formulation peut susciter plusieurs réactions. Parle-t-on de promotion immobilière coopérative ou de la promotion de la construction de coopérative? Pourquoi ne serait-ce pas la responsabilité du gouvernement qui s'occupe déjà de l'habitation à prix modique? Pourquoi vouloir prendre la place de l'entreprise privée?

Un débat devrait alors s'ensuivre. Quels points de vue seront privilégiés ici pour explorer une problématique complexe autant sur le plan idéologique que pratique?

Pour bien encadrer l'élaboration de la définition d'un système d'activités humaines, Checkland et Scholes (1990) suggèrent de l'enrichir en s'assurant qu'elle fait explicitement référence aux éléments suivants résumés par l'acronyme PECTAW:

- au propriétaire du système P: la ou les personnes qui peuvent décider d'arrêter le système ou de le changer (preneurs de décisions);
- à l'environnement E: qui regroupe les contraintes externes comme le budget ou les lois;
- aux clients du système C: qui regroupent les bénéficiaires ou les victimes du système;
- aux activités de transformation T: le cœur d'un système d'activités humaines;
- aux acteurs A: les personnes qui effectuent les activités.

À cette liste, il ajoute évidemment la perspective ou le point privilégié dans la définition, le point de vue W: le W fait référence à « weltans-

hauung», un vocable allemand utilisé par Checkland dans tous ses travaux, qui signifie « point de vue ».

Si le W peut être implicite, il doit toujours être évident pour le lecteur. Ici, dans la première version de la définition du système de promotion immobilière présenté plus haut, la perspective ou l'idéologie coopérative est consacrée par les termes « par et pour les personnes qui les habitent ». Cette définition peut maintenant être précisée davantageusement par l'emploi du PECTAW.

Dans leurs versions plus récentes de la MSS, Checkland et Poulter (2006) suggèrent, pour faciliter la conceptualisation subséquente, d'expliquer les références aux critères d'évaluation qui seront développés pour juger l'efficacité du système construit.

Les modèles élaborés dans la définition, comme ils sont le plus souvent issus d'un milieu institutionnalisé, auront naturellement tendance à se calquer sur les frontières organisationnelles internes (département, divisions, sections...). Ce n'est évidemment pas mal, ce sont les fonctions élémentaires de l'organisation étudiée, toutefois, il y a aussi d'autres situations où les enjeux sont plus profonds et transcendent les frontières organisationnelles. Il ne faut pas hésiter à les modéliser, car les questionnements qu'ils suggèrent provoqueront des remises en question riches d'enseignements et des changements plus structurants. Il ne faut toutefois pas se cantonner à l'une ou l'autre des possibilités, toutes deux sont intéressantes et les approches mixtes lorsque possibles sont les bienvenues. Checkland (1999) utilise les termes « tâche principale et enjeu<sup>5</sup> » pour qualifier ses définitions.

### *Le modèle conceptuel*

Le modèle conceptuel est tout simplement une élaboration de la définition. Riche de sens, elle fournira toutes les informations nécessaires à la modélisation du système d'activités humaines qu'elle représente. À partir des éléments T et W de la définition, il faut :

- élaborer une liste d'activités de transformation ;
- structurer les relations entre ces activités ;

---

5. « Issue-based et primary task ».

- ajouter les activités d'évaluation et de contrôle;
- comparer le modèle émergent avec la définition du système;
- puis finaliser le modèle.

Le modèle conceptuel comprendra plus ou moins sept verbes structurés logiquement et représentant les activités minimales nécessaires à la réalisation des intentions enchâssées dans la définition. Si le modèle peut apparaître simple à première vue, chacune des activités peut faire l'objet d'une modélisation plus détaillée à un niveau de résolution inférieur si nécessaire. L'erreur la plus commune consiste à perdre de vue la définition et commencer à modéliser une version de la réalité. Ce dispositif est un artefact qui permet d'explorer la réalité et non de la décrire ou de l'expliquer. Les allers-retours entre la définition et le modèle sont fréquents et permettent un enrichissement mutuel. La figure 4.2 (p. 86) illustre ce qu'est un système d'activités humaines typique.

### *Un exemple d'application*

Il y a quelques années, nous avons effectué une étude pour le gouvernement du Québec sur la cyberdémocratie (Prévost *et al.*, 2004; Prévost, 2005a, 2005b). Le Conseil du trésor en tant que mandataire voulait que l'on fasse le point sur les meilleures pratiques de cyberdémocratie dans le monde et sur l'état de la situation dans les officines gouvernementales du Québec dans le but d'en favoriser le développement. Nous avons de ce mandat dégagé la question générale de recherche suivante : Comment le gouvernement québécois peut-il mettre à profit les TIC pour améliorer ses pratiques démocratiques ? La recherche a été pilotée par deux comités, l'un représentant les ministères les plus concernés par la question et l'autre regroupant l'équipe de recherche.

À partir de 8 études de cas tirés des 12 pays les mieux classés à cet égard par l'ONU, nous avons dressé une image riche non seulement des meilleures pratiques en cours dans le monde, mais aussi de leurs enjeux. Ce travail a été complété par le recensement des pratiques en cours dans les ministères du gouvernement québécois. À la lumière des informations amassées et des discussions entre les deux comités de pilotage, il a ensuite été convenu de concevoir un modèle de développement de la cyberdémocratie au gouvernement du Québec qui pourrait aider à examiner de façon

systématique les pratiques existantes et les stratégies qui seraient éventuellement mises en place à cet égard. À ce moment, d'autres discussions ont eu lieu pour préciser l'angle d'attaque de ce modèle, jusqu'où aller, etc., ce qui a permis de préciser et de raffiner le point de vue retenu pour formuler la définition.

Le discours des gouvernements les plus avancés sur le plan de la cyberdémocratie fait largement état des bénéfices d'une participation citoyenne accrue. Toutefois, en pratique, l'idéologie de participation est encore en émergence. Elle s'incarne dans une éthique pragmatique en évolution qui établit en quelque sorte un corridor stratégique susceptible d'assurer le passage d'une société fondée sur le droit à une société fondée sur la participation. C'est ce compromis pragmatique qui maintient la communication entre la multitude des participants dans une sorte de processus de solution de problème et qui permet de définir le type de rapport État/Citoyen privilégié. C'est cette perspective qui a été retenue comme point de vue (W) pour élaborer la définition suivante :

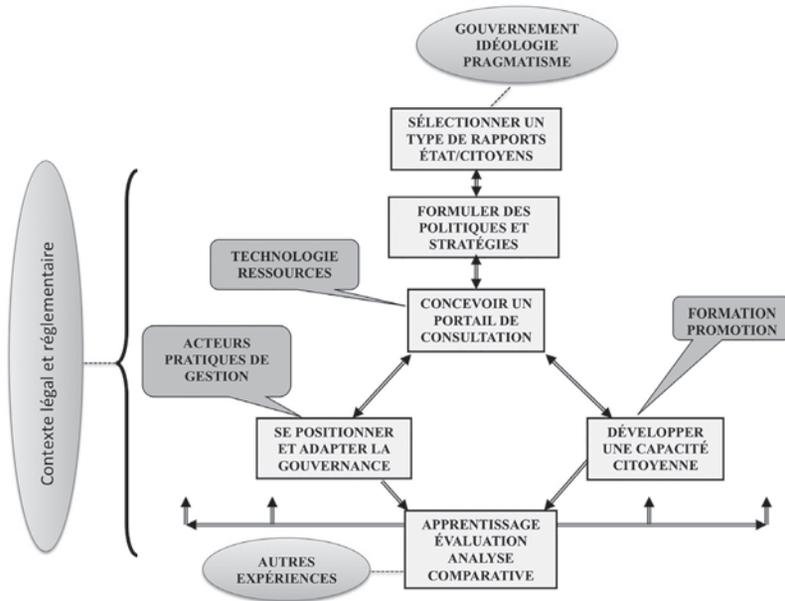
Développer des pratiques cyberdémocratiques, c'est plus que concevoir, dans les limites des technologies et des ressources disponibles, un portail de consultations et sélectionner quelques fonctionnalités appropriées pour impliquer les citoyennes et citoyens. C'est aussi faire un choix de société, se donner une politique et sélectionner un type approprié de rapport État/Citoyen. C'est aussi se questionner sur le type de gouvernance conséquent et les rôles des acteurs, des parties prenantes et audiences impliquées. C'est de plus se préoccuper du développement de la capacité citoyenne de la population en assurant formation et accessibilité. Enfin, comme l'expérience est nouvelle et que la démocratie est une quête sans fin, l'ensemble formera un système d'apprentissage où le partage des leçons est non seulement bien structuré, mais continu (Prévost *et al.*, 2004 : 133).

Cette définition a permis l'élaboration du modèle conceptuel reproduit à la figure 4.6. Chacune des activités a donné lieu par la suite à un développement approprié pour en faire un outil de discussion plus précis.

Rappelons que ce modèle n'est pas une stratégie de développement de la cyberdémocratie au Québec. C'est un modèle exploratoire, un cadre de référence jugé utile par les parties prenantes pour remettre en question systématiquement les stratégies et les pratiques du gouvernement à cet égard. Enfin, comme c'est un système d'apprentissage, il saura, comme la réalité, évoluer, s'enrichir ou être remis en question.

FIGURE 4.6

### Un modèle de développement de la cyberdémocratie



(Prévost *et al.*, 2004 : 133)

### L'analyse comparative

La troisième étape de la MSS est une analyse comparative entre les résultats de l'image riche et le modèle. Cette démarche est fondamentalement un exercice de dialectique (thèse, antithèse, synthèse) où le modèle remet en question la réalité et vice-versa, dans le but de générer une meilleure compréhension de la situation problématique décrite dans l'image riche, un enrichissement du modèle (à travers les cycles de la MSS) et la formulation de changements susceptibles d'améliorer la situation. L'analyse comparative s'inscrit au cœur du système d'apprentissage présenté plus haut à la figure 4.6.

La MSS (Checkland et Poulter, 2006) suggère 4 manières d'effectuer la comparaison :

- organiser des discussions non structurées ;
- structurer la discussion à l'aide d'une matrice (modèle/réalité) ;

- scénariser une application du modèle et la comparer avec la réalité ;
- essayer de modéliser la réalité en utilisant la même structure que le modèle conceptuel.

La deuxième manière, la matrice, est la plus utilisée. Voici le genre de question à poser dans ce cas :

- Cet élément existe-t-il dans la réalité ?
- Comment se comporte-t-il ?
- Comment s'évaluent et se mesurent ses performances ?
- Ce processus est-il valable ?

Dans le contexte d'une recherche doctorale, les deux dernières manières sont des avenues intéressantes, car elles facilitent la comparaison éventuelle avec la littérature.

À ce stade, il est important de ne pas confondre le modèle et la réalité. Il faut de plus se rappeler que la MSS n'est pas une démarche linéaire. Donc, les débats engendrés par l'analyse comparative peuvent générer une meilleure compréhension de la réalité et un enrichissement conforme à l'image riche qui pourra provoquer la génération d'une nouvelle définition et d'un nouveau modèle. On pourrait, par exemple, assister à deux ou trois cycles de ce genre avant de procéder à la prochaine étape, soit la définition des changements susceptibles d'améliorer la situation.

### ***La formulation des changements souhaitables***

C'est un exercice de créativité à la fois managérial, politique et social qui permet de définir des changements souhaitables à la fois faisables et acceptables. Ce ne seront pas des propositions optimisées au sens des positivistes, mais plutôt des compromis ou des accommodations, le plus souvent le fruit d'un processus de négociation et d'ajustement mutuel entre les parties prenantes. Voici le genre de questions auxquelles il faudra répondre :

- Quelle combinaison de changements de structure, de processus et d'attitude est nécessaire pour améliorer la situation problématique ?
- Pourquoi ?

- Comment peut-elle être réalisée ?
- Quelles actions devront être entreprises pour appuyer ces changements ?
- Qui seront les responsables ?
- Quand ces changements seront-ils faits ?
- Quels critères permettront de définir un succès, un échec ou la terminaison de l'intervention ?

Si les changements acceptés ne sont pas très complexes, mais d'une certaine envergure, une démarche de gestion de projet pourra être utilisée pour les accompagner. S'ils sont plus complexes, une réutilisation de la MSS s'avérera une bonne stratégie.

### ***La réflexion critique sur l'exercice : les apprentissages***

Comme la MSS forme un système d'apprentissage, cette étape est essentielle. Elle permet de distinguer les contributions pratiques, méthodologiques et théoriques. Si la recherche fait partie d'un programme de doctorat, cette étape a une double importance, car la qualité d'une thèse se mesure par sa contribution au développement de la connaissance. D'une part, dans une démarche typique de la MSS, la contribution pratique se distingue assez facilement, car le changement est un des objectifs de la méthodologie. D'autre part, les réflexions sur les usages de la MSS sont toujours les bienvenues, car comme la méthodologie est souple, il y aura plusieurs boucles et allers-retours qu'il faudra documenter pour discussion dans cette section. La réflexion théorique, quant à elle, porte souvent à confusion car la MSS est inductive et enracine la conceptualisation par le truchement du point de vue (W) dans la réalité étudiée. Toutefois, comme dans un programme d'études doctorales, il y a toujours un processus d'acquisition de nouvelles connaissances théoriques reliées aux intérêts de l'étudiant (processus qui culminera avec l'examen de synthèse), ce dernier, même dans une recherche inductive, y puisera, au minimum, un certain nombre de concepts sensibilisants (Bowen, 2006) ne serait-ce que pour préciser certaines définitions clés et établir un langage commun dans sa thèse. Ces concepts et les connaissances acquises forment un corpus théorique pertinent auquel l'étudiant chercheur pourra confronter ses idées, tirer des enseignements ou alimenter des débats.

\*\*\*

La MSS a été utilisée dans une variété de domaines, que ce soit en gestion, en éducation, en développement local ou dans d'autres disciplines des sciences sociales. Elle a fait des disciples un peu partout dans le monde. Comme toute proposition intellectuelle, elle a eu aussi ses critiques (Burrell, 1983; Jackson, 2000; Minger, 1980; Prévost, 1976; Schmidt et Carstensen, 1990). Les uns l'ont estimée trop fonctionnaliste, d'autres l'ont dite insuffisamment critique et propre à reproduire les rapports de domination existants. Checkland (1999) a précisé ses ancrages épistémologiques tout au long de sa carrière. En outre, au fur et à mesure de ses expériences, il a fait plus de place aux aspects culturels et politiques des situations, il a adapté son approche à l'étude des systèmes d'information (Checkland et Holwell, 1998), il l'a aussi assouplie (Checkland, 1999) pour passer de sept étapes à cinq étapes et mettre plus en évidence l'idée que, comme la MSS est souple et itérative, elle peut dans les faits commencer à n'importe quelle étape – ce qui est particulièrement pertinent lorsque l'investigation est pilotée par l'action plutôt que la méthodologie (mode 1/mode 2).

Pour minimiser les présupposés fonctionnalistes, Checkland (dans Jackson, 2000) insiste sur la nécessité de tester différents modèles issus de plusieurs définitions. Les critiques ont souligné à cet égard qu'à la fin, il faudra tout de même ou privilégier une perspective (W) ou en développer une nouvelle issue de la dialectique engendrée. Toute la logique de la MSS repose sur la possibilité d'obtenir ce compromis. Dans une problématique sociale, cette possibilité peut être difficile, voire impossible, ce qui peut entraîner le choix ou pire l'imposition de la position dominante (Burrell, 1983). En gestion cependant, comme la survie de l'organisation repose toujours sur ce genre d'accommodement, il peut apparaître raisonnable de souscrire à cette logique tout en portant une attention particulière aux équilibres de pouvoir entre les parties prenantes.

C'est toutefois le lien entre la conceptualisation et la littérature du domaine de recherche qui est le plus nébuleux dans la MSS. Checkland dans ses travaux semble laisser supposer que comme sa méthodologie est interprétative, elle peut faire abstraction des concepts issus du domaine de recherche concerné et que la systémique, le bon sens et l'expérience pratique sont suffisants pour guider l'élaboration du modèle conceptuel

(Schmidt et Carstensen, 1990). Or, même dans la méthodologie de la théorisation enracinée, une approche inductive qui comme son nom l'indique enracine ses réflexions et analyses dans les données issues du terrain, il y a une place pour des concepts sensibilisants et le recours sporadique à la littérature, si celle-ci est utilisée comme une source d'information à analyser et à intégrer aux procédures de théorisations plutôt que comme un cadre de référence (Glaser, 1998; Luckeroff et Guillemette, 2012; Strauss et Corbin, 1998). Dans une démarche doctorale, cette dernière prise de position facilite les discussions sur le développement des connaissances théoriques en fin de rapport.

Les discussions au sujet de la MSS sont ouvertes, comme pour toutes les méthodologies; il est toutefois important de se rappeler à cet égard que les méthodologies de la recherche ne sont pas des théories, ce sont des stratégies et des outils qui servent à répondre scientifiquement à une question de recherche. En ce sens, on peut les modifier et les adapter pour mieux servir nos préoccupations scientifiques. Toutefois, ces modifications devront être commentées et justifiées, et devront toujours se plier aux critères de validation reconnus en recherche qualitative (Maxwell, 2005; Patton, 2002) et en recherche-action (Greenwood et Levin, 2007; Roy et Prévost, 2013) s'il y a intervention.

## Références Bibliographiques

- ACKOFF, R. L. (1974). *Redesigning The Future: A Systems Approach to Societal Problems*. New York: Wiley Interscience Pub.
- BOWEN, G. A. (2006). « Grounded Theory and Sensitizing Concepts ». *International Journal of Qualitative Methods*, septembre, 5(3).
- BURRELL, G. (1983). « Systems Thinking, Systems Practice: A Review ». *Journal of Applied Systems Analysis*, 10, 121-124.
- BURRELL, G. et MORGAN G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Londres: Heinemann Educational Books.
- CHECKLAND, P. B. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30 Years Retrospective*. Chichester: Wiley.
- CHECKLAND, P. B. (1985). « From Optimizing to Learning: A Development of Systems Thinking for the 1990s ». *J. Oper. Res. Society*, 36(9), 757-768.
- CHECKLAND, P. B. (1981). *Systems Thinking and Systems Practice*. Chichester: Wiley.
- CHECKLAND, P. B. (1972). « Towards a Systems Based-Methodology for Real-World Problem-Solving ». *Journal of Systems Engineering*, 3(2).
- CHECKLAND, P. B. et HOWELL, S. E. (1998). « Action Research: Its Nature and Validity ». *Systems Practice and Action Research*, 11, 9-21.

- CHECKLAND, P. B. et JENKINS, G. (1974). « Learning by Doing ». *Journal of Systems Engineering*, 4(1).
- CHECKLAND, P. B. et POULTER, J. (2010). « Soft Systems Methodology ». In M. Reynolds et S. HOLWELL (dir.), *Systems Approaches to Managing Change: A Practical Guide*, Londres: Springer.
- CHECKLAND, P. B. et POULTER, J. (2006). *Learning for Action*. Chichester: Wiley.
- CHECKLAND, P. B. et SCHOLES, J. (1990). *Soft Systems Methodology in Action*. Chichester: Wiley.
- CHECKLAND, P. B. et WINTER, M. (2006). « Process and Content: Two Ways of Using SSM ». *J. Oper. Res. Society*, 57(12), 1435-1441.
- CHURCHMAN, C. W. (1971). *The Design of Inquiring Systems*. New York: Basic Books.
- CHURCHMAN, C. W. (1968). *The Systems Approach*. New York: Delacorte Press.
- DONNADIEU, G. et KARSKI, M. (2002). *La systémique, penser et agir dans la complexité*. Coll. Entreprises et Carrières. Rueil-Malmaison: éd. Liaisons.
- FLOOD, R. L. et JACKSON, M. C. (1991). *Creative Problem Solving: Total Systems Intervention*. Chichester: Wiley.
- FREEMAN, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- GREENWOOD, D. et LEVIN, M. (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HERR, K. et ANDERSON, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- JACKSON, M. C. (2003). *Systems Thinking: Creative Holism for Managers*. Chichester: Wiley.
- JACKSON, M. C. (2000). *Systems Approaches to Management*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- LUCKERHOFF, J. et GUILLEMETTE, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASON, R. O. et MITROFF, I. I. (1981). *Challenging Strategic Planning Assumptions*. Chichester: Wiley.
- MATHIEU, L. (2002). *Gestion des connaissances cliniques: développement, implantation et évaluation d'un système d'information en soins infirmiers de longue durée*. Thèse de DBA. Université de Sherbrooke.
- MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MERCIER, S. (2001). *L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégique: une synthèse de la littérature*. X<sup>e</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval, Québec.
- MINGERS, J. C. (1980). « Towards an Appropriate Social Theory for Applied Systems Thinking: Critical Theory and Soft Systems Methodology ». *Journal of Applied Systems*, 7.

- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PRÉVOST, P. (2005b). « Développer la cyberdémocratie ». ACFAS, Montréal, mai.
- PRÉVOST, P. (2005a). « La cyberdémocratie ». *Colloque international sur le gouvernement en ligne*, Vers une nouvelle relation entre le citoyen et le gouvernement, CEFRIO, Montréal, mai.
- PRÉVOST, P. *et al.* (2004). *Développer la cyberdémocratie*. (Rapport de recherche). Conseil du Trésor, Gouvernement du Québec, GRECUS, Université de Sherbrooke.
- PRÉVOST, P. (1976). « Soft Systems Methodology, Functionalism and the Social Sciences ». *Journal of Applied Systems Analysis*, 5(1).
- ROSENHEAD, J. et MINGERS, J. (dir.). (2001). *Rational Analysis for a Problematic World Revisited: Problem Structuring Methods for Complexity, Uncertainty and Conflict* (2<sup>e</sup> éd.). Chichester : Wiley.
- ROY, M. et PRÉVOST, P. (2013). « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- SCHMIDT, K. et CARSTENSEN, P. (1990). « Work Analysis, Theory and Practice ». *Risø National Laboratory*, (Risø-M-2889), Roskilde, Danemark, 28-34.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Baser Books.
- SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organisation*. Londres : Random House.
- STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- VIENNEY, C. *et al.* (1985). *Analyse socio-économique comparée des coopératives d'habitation en France et au Québec*. (Rapport de recherche). Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'interventions régionales (GRIR).
- WARFIELD, J. N. (1994). *A Science of Generic Design: Managing Complexity through Systems Design*. Ames : Iowa State University Press.
- WILSON, B. (2001). *Soft Systems Methodology: Model Building and Its Contribution*. Chichester : Wiley.
- WILSON, B. (1990). *Systems: Concepts, Methodologies, and Applications*. Chichester : Wiley.

## CHAPITRE 5

# La recherche-action

La recherche-action est une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux<sup>1</sup>. Cette intention de changement en tant que motif pour entreprendre une recherche déborde la simple description, compréhension et explication des phénomènes que l'on associe habituellement à la recherche (Robson, 2011). Elle remet directement en question la dissociation que l'on remarque habituellement entre la théorie et la pratique, puisqu'en recherche-action, la théorie émerge de l'action et doit permettre de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain.

Nous allons d'abord retracer les travaux à l'origine de l'approche de façon à mettre en évidence les circonstances qui ont conduit à sa création et l'intention des pionniers qui l'ont imaginée. Par la suite nous présenterons les caractéristiques clés qui distinguent la recherche-action des autres approches de recherches en sciences de la gestion. Puis nous illustrerons en quoi la recherche-action est différente de la pratique professionnelle des consultants experts ou facilitateurs qui partagent avec les

---

1. Une version préliminaire de ce chapitre a paru dans la revue *Recherches qualitatives*: Roy, M. et Prévost, P. (2013). « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.

chercheurs l'intention d'introduire des changements dans les organisations et autres systèmes sociaux. Finalement, nous aborderons la délicate question de l'éthique compte tenu des dilemmes qui se posent aux chercheurs dans leurs interactions avec les milieux réels au sein desquels ils réalisent leurs recherches.

## Aux origines

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

Un retour sur les écrits originaux de Kurt Lewin, considéré comme étant à l'origine de la recherche-action, des études contemporaines sur la dynamique des groupes et du développement organisationnel (Greenwood et Levin, 2007), permet de retracer et de contextualiser la formulation initiale des composantes clés de la recherche-action (action, participation et recherche).

Ses premiers travaux précurseurs de la recherche-action à la State University of Iowa aux États-Unis concernaient le changement des habitudes alimentaires des familles américaines lié au rationnement des denrées au cours de la Deuxième Guerre mondiale. En utilisant une

approche expérimentale conventionnelle, il a été en mesure de démontrer que les ménagères qui prenaient en groupe la décision de cuisiner des abats plutôt que des pièces de viande plus nobles modifiaient effectivement leurs habitudes culinaires, alors que celles qui étaient exposées uniquement à des présentations réalisées par des experts en nutrition et à une requête d'adopter de nouvelles habitudes pour soutenir l'effort de guerre changeaient beaucoup moins leurs pratiques (Lewin, 1943). La démonstration de l'effet de la participation des individus au sein de groupes de pairs qui prennent librement (sans manipulation) part à la décision d'altérer le statu quo a été telle qu'elle deviendra par la suite l'une des pierres d'assise de la recherche-action. Pour Lewin, ceux qui auront à passer à l'action doivent participer au processus de recherche des faits sur lesquels se fondera leur action : « On peut présumer que l'importance de la traduction de la recherche sociale en action sociale dépend du degré de participation de ceux qui doivent passer à l'action dans le processus d'établissement des faits sur lesquels s'appuiera l'action » (Lewin et Grabbe, 1945 : 64)<sup>2</sup>.

Pour Lewin, le groupe a une telle influence sur l'adoption de normes comportementales que l'expert, parce qu'il est perçu comme extérieur au groupe, perd de l'influence sur celui-ci. Lewin considère que l'un des obstacles à la rééducation des individus présentant des difficultés personnelles (alcoolisme, délinquance, etc.) provient de l'écart qui existe naturellement entre le médecin et son client, l'enseignant et l'élève, l'expert et le praticien. Pour lui, c'est ce qui explique qu'un homme d'affaires, par exemple, accepte plus facilement de se laisser influencer par un autre homme d'affaires plutôt que par un psychologue même si ce dernier s'appuie sur l'évidence scientifique pour formuler ses avis. Cet écart doit être réduit par la création d'un sentiment d'appartenance entre les acteurs (chercheurs et praticiens) qui partagent une même quête (la résolution d'un problème) de façon qu'ils se sentent dans le même bateau « in-group », malgré les différences de statuts et de rôles qui les distinguent. La constitution d'un groupe d'appartenance ayant un but commun crée un contexte propice à l'adoption de nouvelles normes ou de nouvelles valeurs en s'appuyant sur une démarche conjointe de collecte et d'analyse des faits

---

2. « It can be surmised that the extent to which social research is translated into social action depends on the degree to which those who carry out this action are made a part of the fact-finding on which the action is to be based. »

propres à la situation. Lewin amorcera tout un courant de recherche sur la dynamique de groupe et sur le changement de culture et de pratiques à partir de ces idées fondamentales (Bargal, Gold et Lewin, 1992).

Pour Lewin (1946), le médecin et l'ingénieur ne peuvent agir adéquatement simplement en appliquant les lois générales de la physique et de la physiologie. Pour agir, ils doivent aussi connaître les caractéristiques propres à chacune des situations qu'ils rencontrent à l'aide d'une collecte rigoureuse de faits sous la forme d'un diagnostic. Ces deux types de quête scientifique (connaissances des lois générales et connaissances des éléments qui caractérisent un phénomène local dans son contexte) sont requis lorsque l'on veut agir sur le terrain. Sa préoccupation pour le développement d'une science sociale capable de résoudre les problèmes sociaux dans des situations concrètes (ex. : intervention militaire, conflits intergroupes, préjugés envers les minorités) et d'introduire des changements durables amènera Lewin à développer la recherche-action. Bargal *et al.* (1992) relèvent les caractéristiques suivantes de la recherche-action telle qu'imaginée et proposée par Lewin dans ses derniers écrits :

- un processus cyclique de planification, d'action et d'observation en vue d'évaluer les résultats ;
- la rétroaction des résultats de la recherche à tous les groupes d'intérêts impliqués ;
- la coopération entre les chercheurs, les praticiens et les clients du début à la fin du processus ;
- l'application des principes qui gouvernent la prise de décision en groupe ;
- la prise en compte des différences dans les systèmes de valeurs et les structures de pouvoir des parties impliquées dans la recherche et ;
- l'utilisation concomitante de la recherche-action pour résoudre un problème et générer des connaissances nouvelles.

Ces caractéristiques de la recherche-action sont encore d'actualité aujourd'hui et certaines d'entre elles, que nous reprenons à la page suivante, comportent des implications qui la distinguent nettement de la recherche traditionnelle.

## Les trois caractéristiques clés

La recherche-action peut être distinguée des autres approches de recherche à partir de trois aspects essentiels qui la caractérisent : 1) la recherche-action est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens ; 2) la recherche-action trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses plutôt que dans un cadre conceptuel ou une méthodologie ; 3) la recherche-action emprunte une voie cyclique plutôt que linéaire. Dans les lignes qui suivent, nous allons discuter plus en détail de chacun de ces aspects.

### *Avec les gens et non sur les gens*

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

Le chercheur et les acteurs en quête de « sens » tentent de découvrir en s'engageant dans l'action des façons de changer l'état des choses et d'améliorer le futur en accroissant la capacité des organisations et des communautés à contrôler leur propre destinée dans un environnement qu'ils veulent plus juste et plus durable (Greenwood et Levin, 2007). Cette position correspond à l'idéal démocratique dont Lewin se faisait le promoteur aussi bien dans le monde industriel que dans la société en général après avoir quitté le régime totalitaire fasciste allemand du milieu des années 1930 (Bargal *et al.*, 1992).

Dans une recherche-action, les chercheurs sont aussi des coacteurs qui interviennent pour répondre aux besoins et aux préoccupations qu'ils partagent avec les personnes provenant des milieux concernés. La relation entre les chercheurs et les gens des milieux est beaucoup plus égalitaire (certains diront plus démocratique), puisque les acteurs et les chercheurs mettent conjointement leurs compétences et leurs expertises distinctives à contribution pour comprendre et résoudre dans l'action les problèmes qui les concernent et qui constituent l'objet de la recherche. La participation des personnes concernées au processus de recherche-action est vue comme nécessaire à la réalisation subséquente des changements. La façon dont le chercheur exerce son rôle et contribue à la recherche varie en fonction de son niveau de proximité avec le système social qu'il veut étudier et de la nature de la participation des acteurs au processus de recherche. Dans une étude sur les recherches-actions dans le domaine de l'éducation, Herr et Anderson (2005) décrivent les diverses positions du chercheur sur un continuum allant du chercheur membre à part entière de l'organisation, par exemple un enseignant qui étudie sa propre pratique professionnelle auprès de son groupe d'élèves («insider»), ce que Schön (1983) appelle le praticien réflexif, en passant par diverses positions intermédiaires selon que l'initiative de recherche collaborative provient de l'intérieur ou de l'extérieur de l'organisation, jusqu'à la position du chercheur universitaire externe («outsider»), cette dernière avenue étant la plus courante compte tenu de l'obligation pour les universitaires de mener des recherches dans le cadre de leurs fonctions.

### ***Changer les choses par l'action***

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

Le décalage entre les modélisations théoriques élaborées par les chercheurs à partir des méthodologies scientifiques dominantes issues du positivisme et les besoins sociétaux auxquels elles devaient aider à répondre est devenu tellement important dans plusieurs disciplines (sociologie, anthropologie, éducation, psychologie) que la science dite « conventionnelle » et son approche cartésienne a été fortement remise en question dans les années 1970, et ce, de façon simultanée sur plusieurs continents. Fals Borda (2001) souligne qu'à cette époque, plusieurs intellectuels ont préféré quitter les institutions d'enseignement, qu'ils jugeaient incapables de les préparer à affronter les problèmes sociétaux de l'heure, et plusieurs d'entre eux sont devenus des activistes qui visaient à soutenir les causes des plus démunis en utilisant la recherche-action comme approche pour transformer la société. Pour ces derniers, la recherche traditionnelle avec ses critères positivistes de scientificité ne faisait que maintenir le statu quo existant dans le rapport de force entre les possédants et les peu nantis du monde. Ce courant préoccupé par les enjeux sociétaux nombreux dans les pays du Sud et les pays en voie de développement a choisi d'adopter les vocables de recherche participative, recherche (action) participative, recherche militante et d'autres formes apparentées de façon à mettre en évidence l'intention de critique sociale, d'émancipation des individus et des populations opprimées en s'engageant dans l'action sociale (Herr et Anderson, 2005). Les travaux de Paulo Freire (1970) sont une illustration typique à cet égard, puisque pour ce dernier la recherche était vue comme une forme de critique et d'action sociale. La recherche-action féministe, la recherche-action antiraciste et militantiste ont poursuivi dans la même veine. Ce positionnement politique critique du milieu universitaire et réfractaire à l'approche scientifique conventionnelle en sciences sociales n'a pas facilité l'intégration de la recherche-action à titre d'approche légitime dans les cercles universitaires de plusieurs disciplines. En fait, plusieurs adeptes de la recherche-action visant l'émancipation des populations et la critique sociale ne voulaient tout simplement pas que leur action soit associée à la science et être éventuellement cooptés par le système dominant qu'ils désiraient réformer.

C'est aussi à cette époque que la recherche-action s'est développée, avec beaucoup de succès d'ailleurs dans le domaine de l'éducation et comme voie alternative pour la génération de connaissances utilisables en

gestion pour comprendre et changer des systèmes organisationnels complexes (Pasmore, 2001). Malgré ces succès et l'engouement de plus en plus important pour la recherche-action depuis une trentaine d'années en sciences de la gestion, cette dernière est loin d'avoir supplanté la recherche conventionnelle au sein des institutions universitaires. Greenwood et Levin (2000) considèrent que l'une des raisons de cet état de fait dans l'ensemble des sciences sociales réside dans la structure même des universités qui ont été construites dans une perspective cartésienne autour de disciplines comportant des frontières bien délimitées alors que les problématiques réelles qui préoccupent la société débordent largement les champs disciplinaires qui ont tendance à s'ignorer les uns les autres.

Dans les sciences de la gestion, la recherche-action a largement été identifiée au courant humaniste, à l'approche systémique, à l'école socio-technique de même qu'au développement organisationnel dont elle constitue l'une des pierres d'assise (Bradbury *et al.*, 2008). Les expérimentations en contexte réel de réorganisations sociotechniques du travail à l'aide d'équipes semi-autonomes contrastaient fortement avec l'approche tayloriste qui considérait le travailleur comme une simple extension de la machine. Les études sur la mise en place d'équipes semi-autonomes en particulier visaient l'accroissement de la motivation et la participation des employés aux décisions d'organisation du travail sur les planchers d'usine et ainsi à favoriser la démocratie industrielle dans une perspective humaniste (Greenwood et Levin, 2007). Par contraste avec le mode traditionnel de gestion de la production dans lequel le personnel exécute strictement les directives de leur supérieur hiérarchique, les membres des équipes semi-autonomes ont le droit de prendre des décisions concernant l'organisation du travail au sein de leur équipe et les systèmes qui les encadrent, en plus d'accomplir les tâches qui sont assignées à leur unité de travail (Roy *et al.*, 2001).

La recherche-action vise à résoudre de façon créative des problèmes réels et immédiats dans l'action et ce faisant à générer des savoirs qui sont à la fois rigoureux sur le plan scientifique et pertinents sur le plan pratique (Coghlan, 2011). En plus de tenter de décrire, de comprendre et d'expliquer les phénomènes comme dans le cas de la recherche conventionnelle, la recherche-action vise l'émancipation des personnes et des systèmes en essayant d'améliorer les situations avec les personnes qui y sont impliquées (Robson, 2011). Il s'agit ici d'un moyen privilégié de réduire le fossé entre

le monde de la théorie et le monde de la pratique par la cogénération de savoirs porteurs de sens pour tous les intervenants (chercheurs et praticiens) concernés par le problème à l'étude.

### ***Une démarche cyclique***

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

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

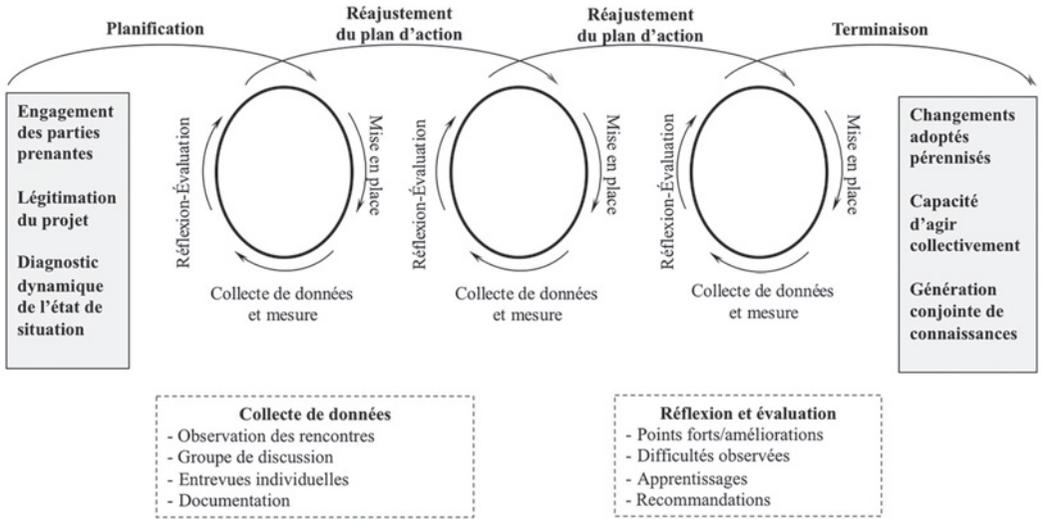
Dans une recherche-action, le cadre de réflexion fondé sur les théories et l'expérience est nécessairement ouvert. Il s'enrichit, se précise ou se

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

Le cadre méthodologique ne peut pas être prédéterminé, il est lui aussi ouvert, puisqu'il découle des discussions entre les participants et qu'il évolue inévitablement en fonction des apprentissages réalisés dans l'action et la réflexion à chacune des itérations des cycles d'investigation. Ainsi, il n'existe pas deux recherches-actions qui reproduisent à l'identique la démarche des acteurs-chercheurs; de même, chacun des cycles d'action-réflexion diffère inévitablement des autres, puisque le cadrage et le recadrage de la réalité à l'étude évoluent en cours de route. La recherche-action peut prendre différentes formes en fonction des intentions et des intérêts qu'elle veut servir et en fonction de la position du chercheur par rapport au système social étudié. Un chercheur interne à l'organisation ne rencontre pas les mêmes enjeux qu'un chercheur externe qui vient intervenir au sein d'un milieu auquel il n'appartient pas. La figure 5.1 s'est inspirée des représentations de divers auteurs (Kemmis et McTaggart, 1988; McNiff et Whitehead, 2006) pour illustrer le cycle de la recherche-action.

À l'instar de Houle (2007), nous avons ajouté une étape initiale et une étape finale au modèle traditionnel. La première étape consiste à mettre en place les conditions préalables propices à la mise en œuvre des changements qui seront induits par le processus de recherche. Ces conditions apparaissent dans le premier rectangle de la figure 5.1. Les cycles subséquents présentent les activités typiques qui sont réalisées jusqu'à ce que la situation soit jugée suffisamment satisfaisante pour clore la démarche. L'étape finale qui apparaît dans le dernier rectangle vise à pérenniser les changements, à apprécier le développement de la capacité d'agir des acteurs et à retenir les leçons apprises en cours de route. Puisque la réalisation d'une recherche-action implique l'introduction de changements au sein du système, le chercheur se trouve concurremment à jouer un second rôle, celui d'un agent de changement.

FIGURE 5.1

**Le cycle de recherche-action****Le double rôle de chercheur et d'intervenant**

Le chercheur qui choisit d'adopter l'approche de la recherche-action pour procéder à son investigation du réel se voit très rapidement soumis à l'exercice concomitant de deux activités distinctes qui obéissent à des logiques différentes (support à l'action/réflexion sur l'action), ce qui génère une dose certaine de tensions. Ces tensions apparaissent dans l'esprit même du chercheur qui doit, à la fois, répondre aux exigences de l'action en privilégiant des mesures qui faciliteront le processus de changement et soutenir les travaux de ses partenaires et, parallèlement, réfléchir en continu à l'évolution de la démarche entreprise pour en tirer les apprentissages qui s'imposent. Schön (1983) aborde ce type de question dans le cas des praticiens qui veulent réfléchir sur leur propre pratique professionnelle. Les difficultés se vivent aussi dans les rapports interpersonnels avec les collaborateurs dont les attentes peuvent varier d'un groupe d'intérêt à un autre (Stringer, 2007). Sur le plan de l'intervention, le chercheur se situe sur un continuum de participation à l'action qui peut aller de la facilitation du processus de changement jusqu'à la promotion d'idées et d'actions visant à changer la situation. Sur le plan de la recherche, le chercheur doit se donner les moyens de poser un regard réflexif sur l'action

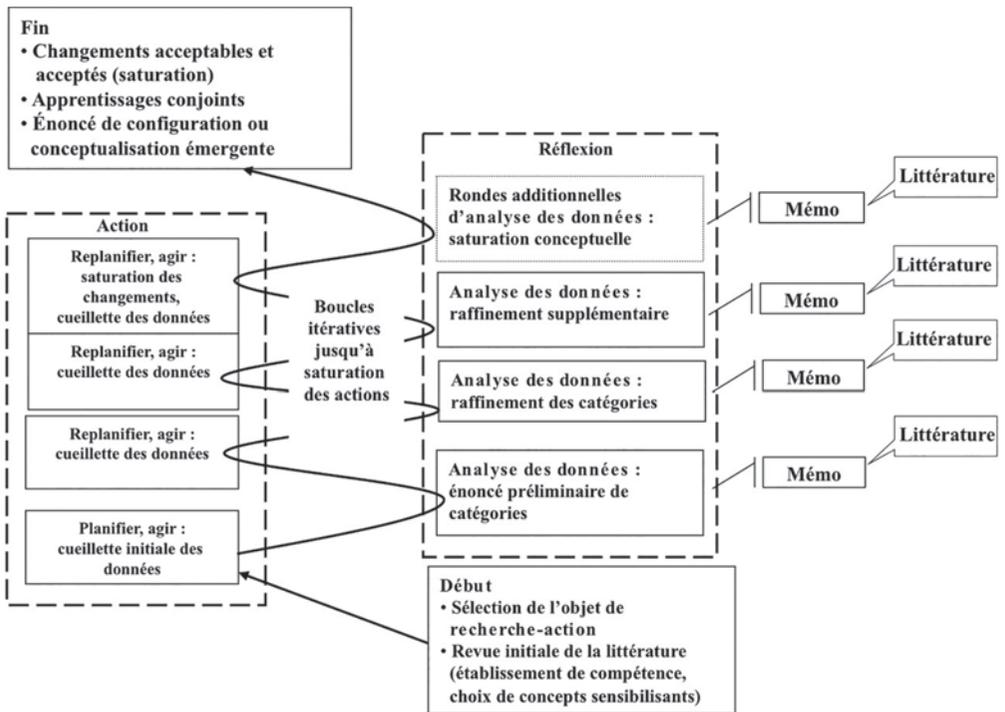
au fur et à mesure de son déploiement et permettre à ses partenaires de contribuer à cette réflexion, puisque ce sont aussi des chercheurs qui souhaitent comprendre comment changer le système dans lequel ils évoluent (Greenwood et Levin, 2007). Tout en sachant que ces deux activités suivent un cycle séquentiel (planification, action, réflexion), il n'est pas évident sur le terrain de délimiter la frontière et de maintenir un équilibre entre l'action et la réflexion. Il est facile de se laisser happer par la dynamique de l'intervention et tout aussi facile de se laisser séduire par les apprentissages au détriment des actions subséquentes. Nous avons vécu ce type de tension avec beaucoup d'intensité lors d'une recherche-action récente au cours de laquelle nous devions développer une stratégie de collaboration interétablissements dans le réseau de la santé et des services sociaux au Québec, tout en soutenant la réalisation des expérimentations sur le terrain (Roy, Audet, Gosselin, B. Lortie et Fortier, 2011).

Dans la figure 5.2, nous proposons, dans le cadre de la démarche réflexive du chercheur, la rédaction systématique de mémos que le chercheur s'adresse à lui-même à propos d'une catégorie, d'une propriété ou de relations susceptibles d'exister entre des catégories conceptuelles. Cette façon de procéder permet de garder des traces de ses réflexions et un va-et-vient constant avec l'état des connaissances concernant l'objet de sa recherche-action. Le texte prend l'allure d'un journal de bord du projet qui a l'avantage de réserver un temps précis à la réflexion. En procédant de la sorte, on s'assure que les deux aires d'activité (action et réflexion sur l'action) sont couvertes dans des plages de temps ordonnées tout au long de la recherche.

Le parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO) ou « learning history » que nous présentons à la figure 5.3 peut aussi être utilisé à cette même fin. Cette stratégie permet à tous les participants de partager leurs réflexions sur l'action tout au long de son déroulement dans une perspective d'apprentissage (Béliveau *et al.*, 2013). Les participants sont interviewés de façon à recueillir leurs perceptions concernant la démarche de recherche-action, les activités, les résultats tangibles obtenus, les incidents critiques, les succès, les échecs et les apprentissages réalisés. Les données ainsi obtenues sont regroupées par thèmes en incluant des citations anonymes qui sont validées au préalable par leurs auteurs. L'histoire est alors rédigée du côté droit de la page et les lecteurs ont le loisir de commenter, d'interpréter et de faire part de leurs réflexions dans

FIGURE 5.2

### La démarche de réflexion sur l'action par le mémo

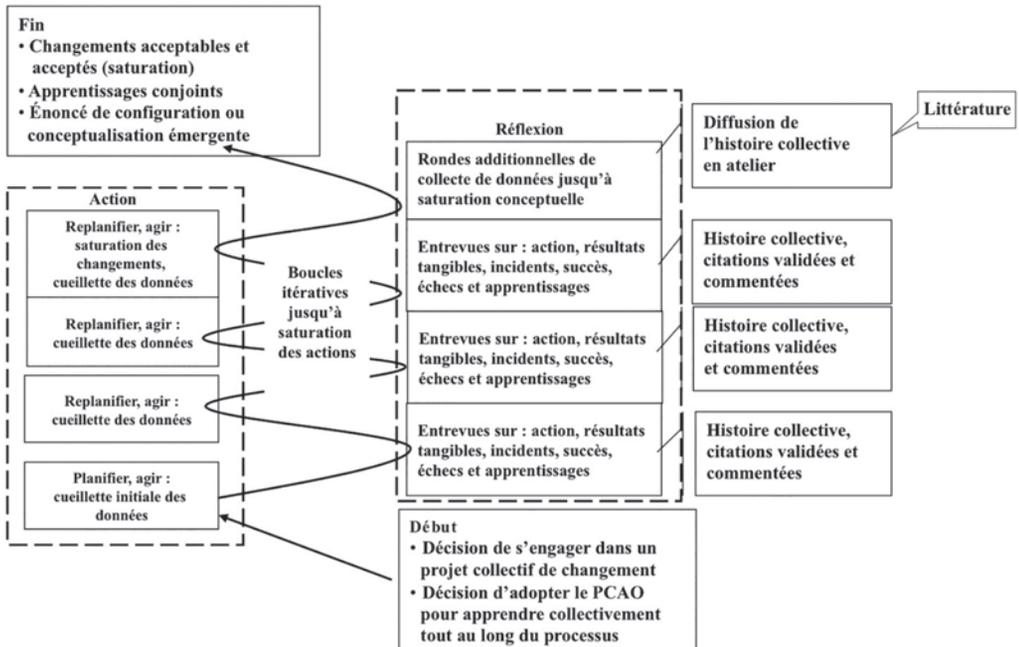


(adaptée de Prévost et Roy, 2012)

la colonne de gauche. Le partage de l'histoire donne lieu à des ateliers de discussion pour favoriser l'apprentissage collectif tout au long du projet. Le tout se termine à la fin du projet par la production de documents diffusables tant auprès de la communauté scientifique qu'auprès du monde de la pratique. Cette stratégie a l'avantage de mettre largement l'accent sur l'apprentissage collectif des parties prenantes dans leur tentative d'introduire des changements au sein de leur système. Elle permet d'accorder un temps important à la réflexion parmi les membres du milieu, ce que l'on trouve rarement dans les stratégies conventionnelles de recherche.

FIGURE 5.3

### Le parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO)



(adaptée de Prévost et Roy, 2012)

### Les enjeux politiques

La recherche-action est à la fois une approche de recherche qui vise à générer des connaissances sur le fonctionnement des organisations et une stratégie participative de changement organisationnel qui vise l'amélioration de la situation courante pour l'ensemble des groupes d'intérêts concernés. Ce parti pris pour l'action et le changement met en évidence des enjeux concernant la remise en question du statu quo à l'intérieur des organisations, le rôle joué par le chercheur et l'engagement préalable des parties prenantes dans le processus.

Les organisations de production et de service contemporaines, qu'elles soient publiques ou privées, sont des entités relativement structurées qui évoluent dans un système social complexe composé de parties prenantes aux intérêts divers et parfois contradictoires. Pour qu'une recherche-action ait la moindre chance de porter ses fruits, elle doit être légitimée

préalablement ou dès le départ par les membres influents des principaux groupes d'intérêts directement concernés, à commencer par la direction de l'organisation. Puisque la recherche-action est aussi une stratégie participative de changement, elle ne peut être imposée aux acteurs. Elle nécessite un engagement volontaire des parties prenantes qui croient que leur implication et leur collaboration au processus de recherche permettront de remettre en question le statu quo existant et de changer les choses pour le mieux. Contrairement à la position adoptée par le courant de critique sociale que nous évoquions plus haut, dans le domaine des sciences de la gestion, la recherche-action est considérée comme une approche collaborative de changement, favorisant la démocratisation des milieux de travail grâce à la participation des divers groupes d'intérêts, sans pour autant remettre en question l'ordre établi dans la société ou encore contester le droit de gérance des dirigeants des organisations.

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

Les organisations contemporaines évoluent dans un contexte turbulent qui fait en sorte que plusieurs changements doivent être réalisés de façon concomitante. Dans de telles circonstances, le temps et la disponibilité effective des acteurs constituent une ressource rare convoitée par les promoteurs des divers projets de changement. Le niveau de priorité de la recherche-action par rapport aux autres préoccupations courantes doit être apprécié dès le départ et être suffisamment élevé pour que le processus se déroule à un rythme acceptable. Au cours de cette phase d'entrée dans l'organisation, le chercheur externe doit être en mesure d'établir sa légitimité auprès des divers groupes formels et informels qui composent le tissu social de l'organisation. Pour Stringer (2007), le chercheur doit prendre contact le plus rapidement possible avec les parties prenantes, c'est-à-dire ceux qui devront agir et ceux qui seront affectés par les travaux de recherche. En plus des personnes en autorité qui sont en mesure d'autoriser

l'activité au sein de l'organisation, les leaders d'opinion doivent être rencontrés le plus tôt possible pour constituer le noyau dur de personnes qui composeront le groupe de recherche-action. Le chercheur devra se faire accepter en adoptant une posture de facilitateur du processus de recherche-action plutôt qu'en tant qu'expert de contenu ou promoteur de solutions.

Cette posture non partisane à titre de ressource pour soutenir la démarche nécessite que le chercheur soit capable d'établir une relation de confiance et de proximité avec les personnes et les groupes concernés qui peuvent entretenir des antagonismes. Stringer (2007) recommande d'adopter une attitude ouverte, neutre, amicale, de se montrer facile d'approche et curieux de tout un chacun. Il s'agit d'être en position de soutien, disponible, et de se rendre utile dans la situation en mettant ses ressources et habiletés au service du processus et du groupe. La recherche-action implique un travail de groupe composé d'individus aux allégeances multiples capables de fonctionner de façon démocratique. Elle sollicite des habiletés relationnelles et une bonne capacité d'intervention et de facilitation de la dynamique du groupe tout au long du processus.

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

Le chercheur qui choisit d'entreprendre une recherche-action doit composer avec les impératifs du changement en plus des exigences habituelles associées à la recherche. La recherche-action oblige le chercheur à s'assurer au préalable que les conditions requises (engagement des acteurs, disposition à changer, collaboration entre les parties prenantes, ouverture à la participation, intérêt pour l'approche et ses valeurs) sont suffisamment présentes pour amorcer le projet. Puisque la connaissance émerge du processus de changement, le chercheur et les partenaires doivent être raisonnablement convaincus de leur capacité à effectuer la démarche et que le moment est propice pour passer à l'action.

La recherche-action peut aussi être vue comme une approche de coapprentissage qui permet aux participants de faire des apprentissages à au moins deux niveaux. Au premier niveau, les cycles successifs de planification, d'action et de réflexion permettent d'apprendre à changer une

situation problématique dans le contexte particulier de leur organisation. Au second niveau, les participants réalisent des apprentissages sur le processus de recherche-action de même que sur les pratiques de participation et de collaboration entre les chercheurs et les praticiens inhérentes à cette approche de recherche. Ces diverses considérations font en sorte que l'éventail des compétences requises pour mener à bien l'entreprise s'en trouve nettement accru par comparaison avec la réalisation d'une recherche hypothético-déductive conventionnelle. À cela s'ajoute la difficulté de bien différencier la position du chercheur de celle d'un consultant.

### **La recherche-action vs la consultation**

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

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

l'on remet en question les raisons et les variables qui sous-tendent l'action ou encore le but même de l'action (Argyris *et al.*, 1985).

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

De toute évidence, le cycle de planification-action-réflexion n'est pas unique à la recherche-action. Il est aussi utilisé couramment dans tout processus de résolution de problèmes (PSP) par les praticiens de nombreuses disciplines pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs professions. Dans le monde industriel, par exemple, la roue de Deming (planifier, réaliser, vérifier, ajuster<sup>3</sup>) a été largement popularisée au Japon dans les années 1950 avant d'être réintroduite aux États-Unis et en Europe comme méthode d'amélioration continue de la qualité des processus de fabrication et des produits manufacturés. De petits groupes d'employés provenant des planchers d'usine participaient alors à des cercles de qualité dont le mandat consistait à proposer des idées permettant de résoudre les problèmes de qualité de la production. Le succès de l'approche se répandra largement par la suite dans le monde industriel et donnera naissance au mouvement de Qualité totale et au « lean management » qui est encore très présent de nos jours.

Malgré ses points communs avec la consultation, nous considérons que la recherche-action, qui se décline d'ailleurs sous diverses formes et modalités dans la pratique des chercheurs, se distingue fondamentalement de la consultation dans ses finalités, ses exigences et préoccupations méthodologiques, la nature de la relation entretenue entre le chercheur et les participants, la portée de ses résultats et les perspectives de diffusion qu'elle implique (Baskerville, 1999). Les tableaux 5.1 à 5.4 résument les principales distinctions que nous avons retenues.

La finalité première en consultation consiste à maximiser les revenus tout en minimisant les coûts engendrés par le service à rendre au client. C'est pourquoi les consultants ont tendance à concentrer leurs activités

---

3. « Plan, Do, Check, Act. »

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

Les consultants aident les gestionnaires à prendre des décisions en sachant qu'ils sont loin de détenir toute l'information nécessaire ou même disponible pour exercer leur jugement. Il s'agit pour ces derniers de réduire le degré d'incertitude jusqu'au point où ils se sentiront suffisamment à l'aise pour prendre une décision éclairée. Les consultants doivent dans l'exercice de leur fonction appliquer les codes de déontologie propres à leur profession et à leur organisation. Dans la recherche-action, le chercheur doit non seulement atteindre ce point, mais en plus il doit être en mesure de démontrer à tout lecteur averti que les données recueillies sont pertinentes, fiables et crédibles selon les critères adoptés par la communauté scientifique, que l'intervention tient compte des avancées théoriques existantes et que les apprentissages réalisés en cours de route sont éventuellement transférables à d'autres contextes comparables. Le cadre opératoire utilisé doit être suffisamment riche et explicite pour que le lecteur puisse porter un jugement sur la valeur des résultats et la façon dont ils ont été obtenus. Les résultats doivent être suffisamment substantiels pour apporter une contribution au corpus théorique existant. La valeur scientifique des connaissances issues de la recherche dépend non seulement de leur capacité à agir sur la situation à l'étude, mais aussi de la rigueur avec laquelle les données ont été recueillies pour rendre compte du processus de changement qui a eu lieu. La recherche-action est assujettie aux règles d'éthique du monde universitaire rattachées à la recherche impliquant des êtres humains. En vertu de ces règles, tous les aspects de la recherche et particulièrement la méthodologie sont avalsés au préalable par un comité de pairs indépendants.

TABLEAU 5.1

**Les finalités**

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

TABLEAU 5.2

**Les exigences méthodologiques**

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

Si, dans les deux cas, la problématique constitue le point d'ancrage de la relation, la nature de cette relation est très différente selon que l'on est dans un rapport de consultation ou un rapport de recherche-action. La recherche-action implique une relation relativement égalitaire dans laquelle le chercheur s'associe aux participants et contribue à l'effort d'apprentissage collectif dans les cycles de planification, d'action et de réflexion. C'est une relation de collaboration volontaire bidirectionnelle. Le consultant pour sa part jouit d'un statut d'expert « externe » dans sa relation avec les participants. Il applique ses connaissances pour résoudre la situation ou bien il aide les participants à proposer des avenues de changement compte tenu du mandat établi avec l'organisation cliente. C'est une relation d'affaires de type client-fournisseur assujettie à un contrat de service qui détermine les modalités de réalisation du mandat et les livrables attendus.

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

TABLEAU 5.3

**Les rapports avec les participants**

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

firme (Baskerville, 1999). La recherche-action vise par contraste à ce que tous puissent profiter des efforts consacrés à la résolution de la situation problématique tout en préservant l'anonymat de l'organisation participante. Il s'agit de permettre et de faciliter le transfert des nouvelles connaissances existantes sur la problématique et l'approche de la recherche-action dans de telles circonstances. La recherche-action est vue comme une occasion d'apprentissage pour les membres de l'organisation qui remettent en question leurs normes de fonctionnement (le « double-loop learning » de Argyris et Shön, 1978) et une occasion pour la communauté scientifique d'ajuster ou de remettre en question ses cadres théoriques pour faire face à des problématiques similaires dans d'autres milieux ou d'autres situations.

De façon à faciliter la comparaison avec la pratique de la consultation, nous avons présenté ci-dessus la recherche-action dans sa forme générique traditionnelle. Coghlan (2011) pour sa part considère que plusieurs formes ou modalités de recherche-action réalisées dans les organisations ces dernières années, tels l'apprentissage dans l'action, la science de l'action (Argyris *et al.*, 1985), l'enquête appréciative (Cooperrider et Srivastva, 1987), l'étude clinique (Schein, 1989), la recherche coopérative (Heron et Reason, 2008) et

TABLEAU 5.4

**La portée et la diffusion des résultats**

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

la recherche intervention (Buono et Savall, 2007), pour nommer les principales, mettent plus particulièrement l'accent sur l'expérience subjective des participants et sur la façon dont ceux-ci donnent du sens aux situations qui les préoccupent et qu'ils désirent changer de même que sur la façon dont ils cadrent et mettent en œuvre leurs stratégies d'intervention.

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

### **Les considérations éthiques et la qualité de la recherche**

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

En comparaison avec la recherche positiviste traditionnelle, les considérations éthiques sont plus complexes, mais elles comportent de meilleures garanties dans le traitement des sujets humains compte tenu des caractéristiques propres à la recherche-action et à l'équilibre du pouvoir dans le processus de recherche qui est à l'avantage des participants. En effet, dans la recherche traditionnelle, la démarche est entièrement sous le contrôle du chercheur qui décide à l'avance de l'enchaînement des activités et de la nature de la participation des sujets à l'intérieur d'un protocole fixe paramétré par le chercheur en vue de répondre à sa question de recherche. Par contraste, dans la recherche-action, toutes les décisions et toutes les activités concernant le processus de recherche de même que le choix et la mise en œuvre des actions et l'analyse des résultats de ces actions sont réalisées conjointement de façon volontaire et engagée avec les participants qui décident en partenariat avec le chercheur de consacrer le temps et les efforts requis pour changer la réalité qui les touche. En fait, les participants contribuent non seulement aux aspects méthodologiques

et pratiques de la production de la connaissance, mais aussi à la détermination même du programme de recherche et de ceux à qui la recherche bénéficiera (Coghlan, 2011). Les principes qui sous-tendent la recherche-action impliquent la collaboration entre les parties, la cogénération des savoirs et la démocratisation des rapports humains au sein des organisations et des systèmes sociaux impliqués. Plutôt que d'être considérés comme des sujets ou des objets d'étude en situation de test, les participants acquièrent le statut d'intervenants à part entière dans le processus de génération et de mise en œuvre des actions au sein du milieu étudié; ils sont considérés comme des cochercheurs dans la production des connaissances scientifiques. Ces lignes directrices qui encadrent toute recherche-action démontrent que les sujets humains sont traités avec respect et attention tout au long du processus. Le partenariat illustre la possibilité d'introduire des changements souhaités par ceux-là mêmes qui vivent au sein des milieux concernés.

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

Les comités d'éthique visent d'abord à s'assurer qu'aucun tort n'est causé aux humains impliqués dans la recherche et ainsi à éviter des poursuites éventuelles au civil impliquant la responsabilité institutionnelle concernant des actions menées par les chercheurs. Comme nous l'avons vu, la recherche-action est un processus ouvert et cyclique dont on ne peut prédire le déroulement ni les résultats, comme c'est habituellement le cas dans la recherche conventionnelle. Il est donc impossible, voire inopportun, de demander aux participants de consentir à l'avance à des actions indéterminées.

Dans la recherche-action cependant, l'action est entièrement sous le contrôle des participants qui déterminent ce qu'ils veulent expérimenter pour changer la situation qui les préoccupe. Cette position de pouvoir et de contrôle des participants sur leur destinée fait en sorte que le chercheur n'a aucune autorité sur les choix qu'ils prennent; il est lui-même un participant

volontaire à l'action qu'il contribue à définir librement avec ses partenaires. Comme l'action est sous le contrôle des participants, ces derniers ne peuvent être assujettis à l'autorité externe des comités d'éthique pour régler leurs choix.

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

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

Ces particularités de la recherche-action font en sorte que l'appréciation des risques associés à la recherche doit être abordée publiquement avec les parties prenantes, de même que les limites inhérentes à la protection de l'anonymat des contributeurs dans un contexte de changement. Ces éléments doivent être mis en balance avec la probabilité de réaliser des modifications significatives souhaitées au sein du milieu. De plus, il faut être au clair quant à l'obligation du chercheur de dire la vérité même si cette vérité n'est pas toujours positive ou favorable (Brydon-Miller et Greenwood, 2006).

Ce qui doit être impérativement convenu sur le plan de la confidentialité concerne encore une fois la diffusion de l'expérience. Est-ce que les participants et l'organisation préfèrent que leur contribution à

l'avancement des connaissances soit maintenue anonyme ou encore préfèrent-ils qu'on leur accorde leur part de crédit dans le développement des connaissances réalisées avec eux ? Dans de tels cas, une excellente pratique consiste à intégrer des membres du milieu en tant que coauteurs des communications scientifiques issues de la recherche.

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

\*\*\*

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

Ces particularités ont une incidence déterminante sur les considérations éthiques de la recherche qui implique la participation d'êtres humains. Contrairement à ce qui se produit dans la recherche positiviste traditionnelle, l'équilibre du pouvoir penche du côté des participants qui

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

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

## Références bibliographiques

- ARGYRIS, C. *et al.* (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BARGAL, D. *et al.* (1992). « Introduction: The Heritage of Kurt Lewin ». *Journal of Social Issues*, 48(2), 3-13.
- BASKERVILLE, R. L. (1999). « Investigating Information Systems with Action Research ». *Communications of the Association for Information Systems (AIS)*, 2(article 19).
- BÉLIVEAU, J. *et al.* (2013). « La contribution des métaphores dans la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage organisationnel ». *Recherches qualitatives*, 32(2), 152-174.
- BRADBURY, H. *et al.* (2008). « Action Research at Work: Creating the Future Following the Path from Lewin ». In P. REASON et H. BRADBURY (dir.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2<sup>e</sup> éd. : 77-92). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BRYDON-MILLER, M. et GREENWOOD, D. (2006). « A Presentation of the Relationship between Action Research and Human Subjects Review Processes ». *Action Research*, 4(1), 117-128.
- BUONO, A. et SAVALL, H. (2007). *Socio-economic Interventions in Organizations*. Charlotte, NC: Information Age.
- CHECKLAND, P. et HOLWELL, S. (1997). *Information, systems and information systems: Making sense of the field*. Hoboken: Wiley.
- COGHLAN, D. (2011). « Action Research: Exploring Perspectives on a Philosophy of Practical Knowing ». *The Academy of Management Annals*, 5(1), 53-87.

- COLLIER, J. (1945). « United States Indian Administration as a Laboratory of Ethnic Relations ». *Social Research*, 12(3), 265-303.
- COOPERRIDER, D. L. et SRIVASTVA, S. (1987). « Appreciative Inquiry in Organizational Life ». In P. REASON et H. BRADBURY (dir.), *Research in Organizational Change and Development* (Volume 1 : 129-170). Greenwich, CT : JAI Press.
- FALS BORDA, O. (2001). « Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges ». In P. REASON et H. BRADBURY (dir.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2<sup>e</sup> éd. : 27-37). Londres : Sage Publications.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Herder and Herder.
- FRENCH, W. et BELL, C. (1999). *Organization development* (6<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- GREENWOOD, D. J. et LEVIN, M. (2007). *Introduction to Action Research: Social Research of Social Change* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- GREENWOOD, D. J. et LEVIN, M. (2000). « Reconstructing the Relationships between Universities and Society through Action Research ». In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>e</sup> éd. : 85-106). Thousand Oaks : Sage Publications.
- HERON, J. et REASON, P. (2008). « Extending Epistemology with a Co-operative Inquiry ». In P. REASON et H. BRADBURY (dir.), *Handbook of Action Research* (2<sup>e</sup> éd. : 367-380). Londres : Sage Publications.
- HERR, K. et ANDERSON, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- HOULE, L. (2007). *L'adoption d'une innovation technopédagogique par une communauté enseignante universitaire*. Thèse de doctorat, Faculté d'administration, Université de Sherbrooke, Québec.
- KEMMIS, S. et McTAGGART, R. (dir.). (1988). *The Action Research Planner* (3<sup>e</sup> éd.). Geelong : Deakin University Press.
- LEWIN, K. (1946). « Action Research and Minority Problems ». *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- LEWIN, K. (1943). « Forces behind Food Habits and Methods of Change ». *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- LEWIN, K. et GRABBE, P. (1945). « Conduct, Knowledge and Acceptance of New Values ». *Journal of Social Issues*, 53-64.
- McNIFF, J. et WHITEHEAD, J. (2006). *All you Need to Know about Action Research*. Londres : Sage Publications.
- NEILSEN, E. H. (2006). « But Let Us not Forget John Collier : Commentary on David Bargal's "Personal and Intellectual Influences Leading to Lewin's Paradigm on Action Research" ». *Action Research*, 4(4) 389-399.
- PASMORE, W. (2001). « Action Research in the Workplace: The Social-Technical Perspective ». In P. REASON et H. BRADBURY (dir.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2<sup>e</sup> éd. : 38-47). Londres : Sage Publications.
- PRÉVOST, P. et ROY, M. (2012). « Les études de cas : un essai de synthèse ». *Organisations et territoires*, 21(1), 67-82.

- REASON, P. et BRADBURY, H. (dir.). (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2<sup>e</sup> éd.). Londres: Sage Publications.
- REASON, P. et BRADBURY, H. (dir.). (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage Publications.
- ROBSON, C. (2011). *Real World Research* (3<sup>e</sup> éd.). Chichester: Wiley.
- ROY, M. et al. (2011). *La communauté stratégique: une approche pour développer la collaboration interorganisationnelle*. (Rapport LEA-2030). Ottawa: Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé (FCRSS), programme Intégration des données probantes aux décisions (IDPD) 2009.
- ROY, M. et al. (2001). « Équipes semi-autonomes de travail: recension des écrits et état de la situation au Québec ». *Psychologie du Travail et des Organisations*, 7(3-4), 243-256.
- ROY, M. et PRÉVOST, P. (2013). « La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- RYNES, S. et al. (2001). « Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer between Practitioners and Academics ». *Academy of Management Journal*, 44(2), 340-355.
- SCHEIN, E.H. (1989). « Organization Development: Science, Technology or Philosophy? ». MIT Sloan School of Management Working Paper, 3065-89-BPS. In D. COGLAN et A. B. (RAMI) SHANI (dir.) (2010). *Fundamentals of Organization Development* (Volume 1: 91-100). Londres: Sage Publications.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Baser Books.
- STRINGER, E. T. (2007). *Action Research* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## CHAPITRE 6

### L'étude de cas

L'étude de cas est probablement le type de recherche le plus difficile à définir<sup>1</sup>. Selon certains auteurs, elle forme un objet d'étude particulier (Stake, 1995), pour d'autres, une méthodologie de recherche à part entière (Eisenhardt, 1989; Robson, 1993; Yin, 1994). Ici, elle sera considérée comme une approche de recherche plutôt que comme une méthodologie particulière. À ce titre, elle traverse l'ensemble des méthodologies ne serait-ce que parce que la notion même de « cas » se retrouve dans de nombreux domaines de la science et dans de nombreuses approches méthodologiques (David, 2004). « Une étude de cas est une investigation empirique qui examine un phénomène contemporain en contexte réel lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement tracées et pour laquelle de multiples sources d'information sont utilisées pour mettre le phénomène en évidence » Yin (1994 : 17). Cette définition est probablement l'une des plus souvent reprises dans la littérature sur le domaine. Un cas peut donc être une situation, un individu, un groupe, une organisation, une décision qui possède des frontières et un contexte essentiel à sa compréhension (Creswell, 1998). Le contexte d'une étude de cas peut être conceptualisé de façon très large (enjeux historiques, sociaux, politiques), ou encore de façon plus étroite (une entreprise, un service, une localisation spécifique, une famille, une période de temps, etc.).

---

1. Ce chapitre est paru sous forme d'article : Prévost, P. et Roy, M. (2012). « Les études de cas : un essai de synthèse ». *Organisations et territoires*. 21(1), 67-82.

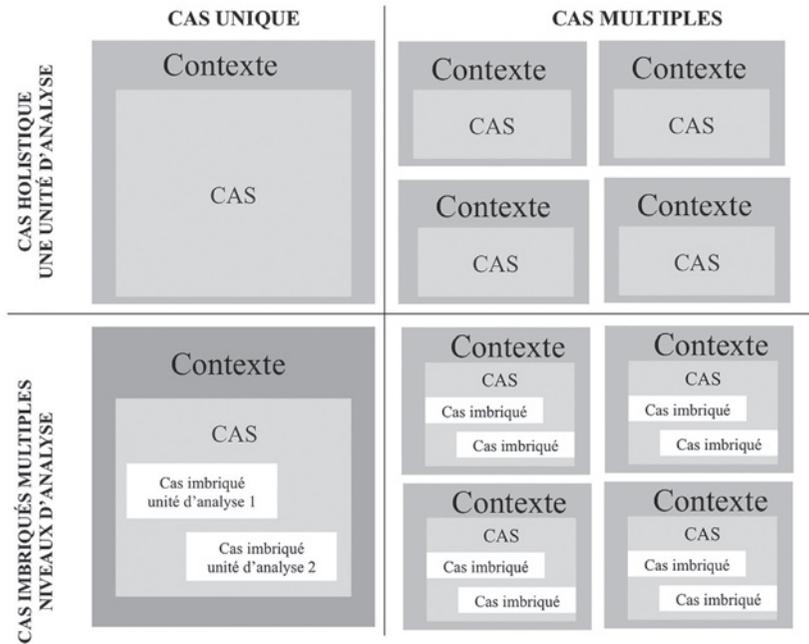
L'étude de cas est appropriée lorsque se pose une question du type « comment » ou « pourquoi » à propos d'un ensemble contemporain d'événements, sur lesquels le chercheur n'a que peu ou pas de contrôle (Yin, 2009). Les études de cas pourront selon le besoin inclure un cas unique, plusieurs cas ou des cas imbriqués. Selon Yin (2009), l'étude de cas unique sera privilégiée pour tester une théorie, étudier un phénomène représentant un caractère extrême ou unique ou encore révéler un phénomène qui, sans être rare, n'était pas encore accessible à la communauté scientifique. Elles pourront aussi chercher à mettre en évidence des conclusions spécifiques (Gummesson, 2000). Pour Stake (1995), le cas à l'étude pourra être choisi pour ses particularités intrinsèques et on cherchera alors à le décrire ou à l'expliquer en profondeur, dans toutes ses dimensions, pour lui-même. Ou encore, il pourra être choisi dans une perspective plus instrumentale parce qu'il permet une nouvelle compréhension d'un phénomène donné ou le raffinement d'une théorie émergente. L'étude sera alors polarisée par une question théorique générale.

Les études de cas multiples (Gummesson, 2000), pour leur part, seront particulièrement pertinentes si on désire dégager des conclusions générales, générer une théorie, peaufiner une théorie ou encore tester une théorie.

Si une étude de cas peut être globale ou holistique, elle peut contenir aussi des sous-divisions où l'attention est concentrée de façon particulière: on parle de cas imbriqués. Les cas imbriqués (Yin, 2009) sont des enjeux spécifiques ou des aspects particuliers d'un cas à l'étude. Ce sont des sous-unités d'analyse. Aux endroits jugés significatifs, ils permettent d'ajouter plus de profondeur à la perspective globale de l'étude de cas. C'est une stratégie intéressante lorsque l'étude de cas est conduite à un niveau d'abstraction trop élevé pour traiter de certains aspects plus pointus.

Les unités d'analyse dans une étude de cas (Hlady Rispal, 2002) sont les unités d'information de base retenues. Elles doivent être choisies en fonction de leur degré de pertinence concernant la question centrale de la recherche. Elles spécifient les situations étudiées. Par exemple, dans une étude de cas sur Visa Desjardins effectuée par Giroux (1990, dans Hlady Rispal, 2002: 99), les unités d'analyse sont l'environnement (social, économique, technologique, législatif et industriel), l'organisation (structure, culture, technologie et processus) et les individus (dirigeants et cadres).

FIGURE 6.1

**Les types de canevas de base pour une étude de cas**

(tirée de Yin, 2014 : 50)

Dans l'étude d'un cas, l'unité d'analyse peut être appréhendée par rapport à l'ensemble étudié, mais aussi par rapport à des sous-ensembles jugés significatifs. On parlera alors de niveau d'analyse.

Par exemple :

- le cas : un service de R&D (premier niveau d'analyse) ;
- l'unité d'analyse : les employés dans le service de R&D ;
- la sous-unité d'analyse : les employés dans les projets de R&D ;
- le projet devient un niveau intermédiaire d'analyse ou un cas imbriqué.

Les stratégies de recherche lorsqu'on entreprend une étude de cas pourront varier selon qu'elles sont exploratoires, descriptives ou explicatives. Elles varieront aussi évidemment selon le paradigme privilégié.

Ainsi, selon le paradigme retenu, les études de cas pourront être inductives ou déductives. Dans les études de cas inductives, on voudra chercher à découvrir les concepts sous-jacents aux données recueillies sur le terrain. On se déplacera d'observations spécifiques vers le développement d'une théorie. Ce processus de traduction de données en concepts s'appelle l'abstraction. Dans une étude de cas déductive, le chercheur partira d'une théorie pour tenter de tester des hypothèses spécifiques dérivées de cette théorie. On s'interrogera alors sur le type de données à recueillir pour appréhender des concepts. On parlera alors de mesure.

Les recherches dans un cas comme dans l'autre pourront être exploratoires, descriptives ou explicatives. Les études de cas exploratoires et les études de cas descriptives, comme leur nom l'indique, tenteront d'explorer ou de décrire un phénomène contemporain en contexte. Souvent perçues comme des études inférieures aux études explicatives, elles demeurent néanmoins importantes en sciences sociales et en sciences de la gestion. Même si ce n'est pas toujours le cas, il pourra y avoir dans un programme de recherche un enchaînement entre ces types de recherche.

Enfin, les études de cas explicatives cherchent à dégager des relations causales entre les événements inventoriés pour dégager un pattern capable d'expliquer des comportements ou des phénomènes. Traditionnellement, on a réservé les explications causales à la recherche quantitative. Selon Maxwell (2012), qui consacre un long chapitre à ce sujet dans son dernier livre sur la recherche qualitative, cette vision traditionnelle repose sur la difficulté à reconnaître que les chercheurs quantitatifs et qualitatifs ne posent pas fondamentalement le même type de questions pour appréhender les relations causales dans un phénomène. Les chercheurs quantitatifs vont se demander dans quelle mesure une variance en X causera des effets sur Y, appliquant ainsi une approche boîte noire à la problématique de la causalité, alors que le chercheur qualitatif tentera d'ouvrir cette boîte pour s'interroger sur les processus et les mécanismes qui relient X et Y. Ce sont deux approches différentes à l'explication d'un phénomène.

Mohr (1982), pour la distinguer de la théorie de la variance, appelle cette approche de l'explication causale « la théorie des processus ». Cette théorie se centre sur les événements et les processus qui les relient; elle est fondée sur une analyse des processus causals par lesquels certains événements en influencent d'autres. L'explication processuelle, comme elle se concentre sur des événements et des processus spécifiques, se plie moins facilement aux

approches statistiques. Elle s'accommode mieux des études en profondeur d'un ou de quelques cas ou d'un nombre relativement petit d'individus, ses données se présentent sous forme textuelle et relatent les interrelations chronologiques et contextuelles entre les événements... Toutes deux, la théorie de la régularité/variance et la théorie des processus sont des formes d'explication causale. La théorie des processus n'est pas simplement « descriptive » par opposition à la théorie de la variance « explicative ». C'est une approche différente de l'explication (Maxwell, 2012 : 36)<sup>2</sup>.

### **L'étude de cas unique**

L'étude de cas unique pourra être abordée de différentes manières selon les objectifs et les questions de recherche retenues. Une attention particulière a été portée dans ce texte aux études de cas exploratoires, qu'elles soient déductives ou inductives, parce que c'est souvent une stratégie privilégiée en sciences de la gestion pour développer de nouvelles avenues de recherche ou encore pour transférer des connaissances produites dans un autre contexte. De plus, ce sera l'occasion de réfléchir sur le rapport particulier qu'on peut y établir entre le modèle conceptuel retenu ou développé et le terrain exploré.

### ***L'étude de cas exploratoire***

L'étude de cas exploratoire, comme son nom l'indique, cherche simplement à explorer un phénomène. Souvent considérée comme inférieure à la recherche de type explicative, elle demeure fort intéressante sur des terrains particulièrement confus où le simple fait de donner un sens à la problématique est déjà un résultat apprécié. Cette situation est assez fréquente en gestion. L'étude de cas exploratoire peut être une stratégie de recherche privilégiée pour étudier un phénomène peu connu ou

---

2. « Mohr (1982) calls this approach to causal “explanation process theory” in distinction to variance theory. Process theory deals with events and the processes that connect them; it is based on an analysis of the causal processes by which some events influence others. Process explanation, since it deals with specific events and processes, is less amenable to statistical approaches. It lends itself to the in-depth study of one or few cases or a relatively small number of individuals and to textual forms of data that retain chronological and contextual connections between events... Both regularity/variance theory and process theory are forms of causal explanation. Process theory is not merely “descriptive” as opposed to “explanatory” variance theory; it is a different approach to explanation. »

particulièrement complexe, découvrir de nouvelles significations, peaufiner une conceptualisation novatrice ou encore transférer des conceptualisations d'un contexte théorique ou pratique à un autre. Elle peut aussi servir de stratégie partielle en vue de générer des hypothèses pour de nouvelles recherches (Hlady Rispal, 2002). Les questions de recherche pourront prendre les formes générales suivantes : Que se passe-t-il dans ce cas ? Quelles sont les configurations, catégories ou thèmes significatifs pour les participants ? Comment ces configurations sont-elles reliées ?

La conceptualisation utilisée pour explorer le cas pourra s'élaborer en cours de route si elle est inductive ou encore au début de l'étude si l'approche choisie est plus de type déductif. Un exemple qui vient à l'esprit à cet égard est celui de Kurt Lewin qui a adapté un modèle issu du domaine de la physique (l'analyse du champ de force) pour étudier un phénomène social. Cette méthode sera toutefois toujours relativement flexible. De plus, qu'il apparaisse au début ou en cours de route, le modèle issu de la conceptualisation ne prétendra pas être une représentation de la réalité, mais plutôt un outil, un cadre de référence utile pour examiner ou explorer la réalité de façon organisée. Son rapport à la réalité n'est pas analytique, mais dialectique. S'il sert à remettre en question la réalité, il est en retour aussi remis en question par cette réalité. Le résultat sera une meilleure compréhension de la réalité, un modèle souvent bonifié, de nouvelles pistes de recherche, etc. Dans le cadre d'une problématique de changement, ce pourra aussi être un système d'apprentissage qui permettra de cheminer de façon critique d'une situation à une autre. La méthodologie des systèmes souples (Checkland, 1999) est une illustration de ce type de stratégie de recherche dont l'aller-retour entre la réalité et le modèle enclenche un processus de coconstruction pouvant même à l'occasion déboucher sur un schéma explicatif.

Les études de cas exploratoires pourront s'accommoder à l'occasion d'un échantillon de convenance, ce qui n'est pas le cas des autres types d'étude de cas qui commanderont un échantillonnage théorique.

### ***L'étude de cas inductive***

Les études de cas inductives enracinent l'argumentation du chercheur dans les données recueillies sur le terrain plutôt que dans un cadre

conceptuel défini a priori (Guba et Lincoln, 1985). Elles visent à décrire un phénomène, à en développer une visée compréhensive et conceptualisée à partir des perceptions, actions, interactions et processus des différents acteurs en présence (interprétativisme) ou à générer une nouvelle théorie à partir d'observations et de descriptions obtenues sur le terrain (constructivisme).

Si le chercheur ne fait pas appel au départ à un cadre conceptuel définitif et rigide lui prescrivant ce qu'il devrait voir, il ne fait pas pour autant abstraction de la littérature pertinente. Il pourra faire appel à un ensemble de concepts dits « sensibilisants » qui orienteront son regard (Blumer, 1954, dans Bowen, 2006).

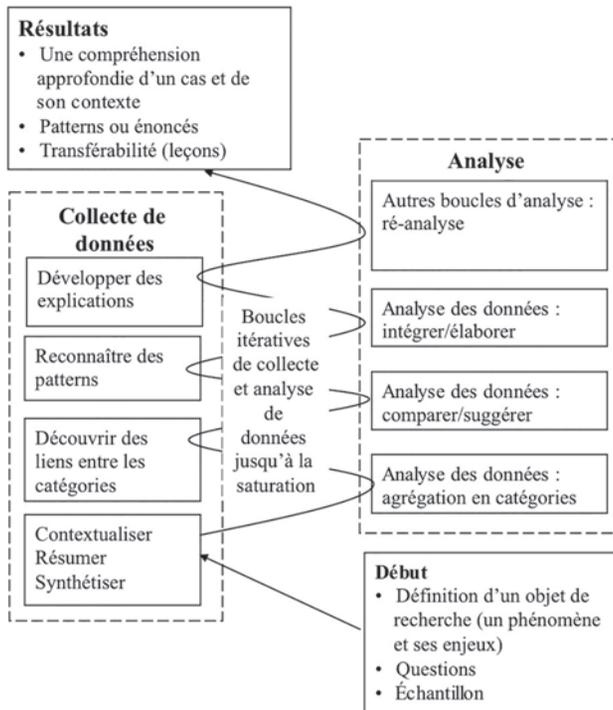
Quoiqu'ils ne soient pas indispensables dans une recherche inductive, Bowen (2006) considère que les concepts sensibilisants fournissent des « lignes directrices » pour aborder le terrain. Ils constituent des « points de départ », « des idées en arrière-plan qui mettent en lumière le problème de recherche dans son ensemble » (Charmaz, 2003, dans Bowen, 2006). Bowen considère que « les concepts sensibilisants peuvent être efficaces pour fournir un cadre d'analyse de données empiriques et, ultimement, développer une compréhension approfondie de phénomènes sociaux » (*ibid.* : 8), mais qu'il est essentiel de dépasser le niveau purement descriptif pour passer à l'interprétation et à l'explication, en dégagant des thèmes ou catégories, et en construisant une théorie à partir de ceux-ci.

Les questions de recherche élaborées lors d'une étude de cas inductive par contraste avec une étude de cas déductive pourront s'inspirer des formulations suivantes (Creswell, 1998) :

- Qu'est-ce qui se passe ou s'est passé ?
- Qui sont les acteurs significatifs ?
- Quelles sont les thématiques ou les problématiques émergentes les plus significatives ?
- Quel construit théorique aide à comprendre ou à expliquer ce qui se passe ?
- Est-ce que ce construit est unique à ce cas ?

Lors de son analyse des données, le chercheur se concentrera sur la signification des phénomènes pour en construire une compréhension en profondeur à partir des données qu'il observe. Le pattern, le modèle ou

FIGURE 6.2

**L'étude de cas inductive**

(adaptée de Creswell, 1998)

la théorie s'il y a lieu émergeront d'une lecture approfondie du cas à l'étude. Le modèle sera enraciné dans une réalité contextualisée. Le rapport à la réalité en est un de synthèse.

Il est à noter ici que si la synthèse dans une étude de cas inductive peut s'apparenter à une démarche de théorisation enracinée, elle s'en distingue fondamentalement dans ses objectifs. La théorie enracinée vise à construire une théorie et atteindra la saturation lorsqu'aucune nouvelle donnée ne viendra enrichir de façon significative la théorie émergente. L'étude de cas pour sa part vise d'abord à comprendre en profondeur un phénomène en contexte jusqu'à saturation des données. La théorisation peut ne pas être au rendez-vous.

Selon Creswell (2003), la démarche pourra se construire au fil des étapes suivantes :

- la description en profondeur du cas et de son contexte;
- l'agrégation des données en catégories;
- l'interprétation directe d'instances particulières, puis sa reconstruction de façon plus significative;
- le dégagement de patrons, de configurations (patterns) ou d'énoncés;
- la transférabilité des résultats (leçons tirées du cas).

### ***L'étude de cas déductive***

Les études de cas déductives s'inscrivent dans la tradition positiviste. Elles seront la plupart du temps descriptives ou explicatives et se construiront dans les deux cas autour d'une proposition théorique clairement exposée (Blumer, 1954, dans Bowen, 2006). Elles chercheront à décrire ou à expliquer les configurations (patterns) reliées au phénomène à l'étude et à déterminer les relations causales plausibles le structurant. Elles s'interrogeront sur les événements, les attitudes qui structurent le cas à l'étude ainsi que sur les forces qui interagissent pour produire le phénomène.

Selon cette perspective, dans une étude de cas descriptive, la description d'une situation concrète sera effectuée à la lumière du point de vue théorique adopté. La théorie sert alors à expliciter les observations. L'étude pourra renforcer le degré de pertinence d'une théorie ou au contraire l'infirmer.

Dans une étude de cas explicative, le test de théorie se fait à l'aide d'un cas contradictoire qui vise à la falsifier en fournissant l'exemple de faits ou de phénomènes qui contredisent plusieurs des assertions théoriques. Une théorie pourra ainsi s'avérer erronée ou impropre dans une situation spécifique. L'étude peut laisser entrevoir aussi des façons d'enrichir ou de corriger la théorie (Hlady Rispal, 2002; Yin, 2009).

Le rapport à la réalité, dans les études de cas déductives, sera avant tout analytique.

### **L'étude multi-cas**

Si un chercheur a le choix et les ressources pour ce faire, il lui sera normalement avantageux d'inclure dans son étude plusieurs cas, ne serait-ce que pour ne pas mettre tous ses œufs dans le même panier. Sur

le plan analytique, les données seront plus riches, le chercheur pourra mettre en évidence des réplifications entre les cas ou pourra confronter ses trouvailles à un cas contrasté sélectionné à cet effet pour ainsi obtenir des résultats plus robustes. Il y gagnera sur le plan de la crédibilité.

### ***L'échantillonnage***

Lorsque vient le temps de déterminer le nombre et le type de cas qui feront partie de l'échantillon, il y a de façon générale deux possibilités, l'échantillon par choix raisonné ou échantillon théorique et l'échantillon de convenance (Pires, 1997). Le premier repose sur des critères théoriques comme le caractère typique ou atypique d'un cas ou encore sa similitude ou non avec les autres cas sélectionnés. Un échantillon homogène favorisera la construction d'une théorie alors qu'un échantillon hétérogène permettra d'augmenter la robustesse d'une théorie et sa transférabilité. L'échantillon de convenance limite grandement les inférences et ne permettra que des études de cas exploratoires.

Il y a deux principes qui peuvent être utilisés pour définir la taille d'un échantillon : le principe de réplication et le principe de saturation.

Selon le principe de réplication (Yin, 2009), chaque cas doit être soigneusement sélectionné de façon qu'il prédise soit un résultat similaire, on parle alors de réplication littérale, soit des résultats contrastés pour des raisons anticipées, auquel cas on parle de réplication théorique. Si les différences sont importantes par rapport aux attentes, 2 ou 3 cas suffiront, sinon 5 ou 6 cas sont suggérés.

Selon le principe de saturation (Glaser et Strauss, 2010 : 157), la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique. Ainsi, selon ce principe, chaque unité d'information supplémentaire apporte un peu moins d'information nouvelle. Ce principe s'applique à l'établissement aussi bien du nombre de cas que du nombre de répondants à l'intérieur d'un cas.

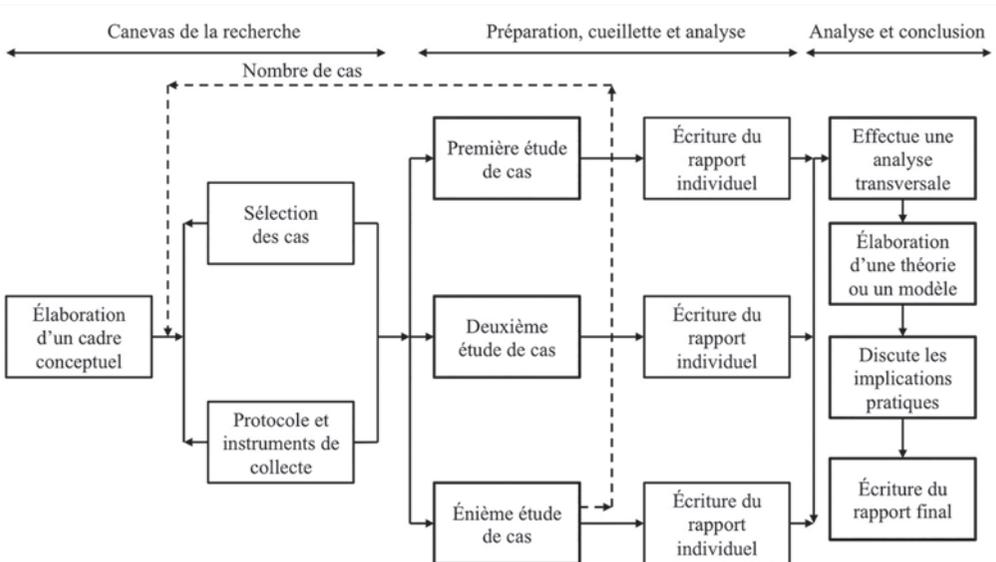
On peut aussi augmenter le nombre de cas pour augmenter la transférabilité d'un modèle. On fera alors varier, par exemple, le contexte d'observation : localisation géographique, type d'organisation, etc.

## L'analyse multi-cas

Fondamentalement, les analyses multi-cas sont des études comparatives qui permettent de bonifier un modèle en construction ou encore de valider une proposition théorique selon que l'étude s'inscrit dans un paradigme constructiviste ou positiviste. Bien que dans la littérature les auteurs proposent plusieurs démarches, on peut les classer en deux groupes : les analyses transversales et les analyses par « pattern matching ».

FIGURE 6.3

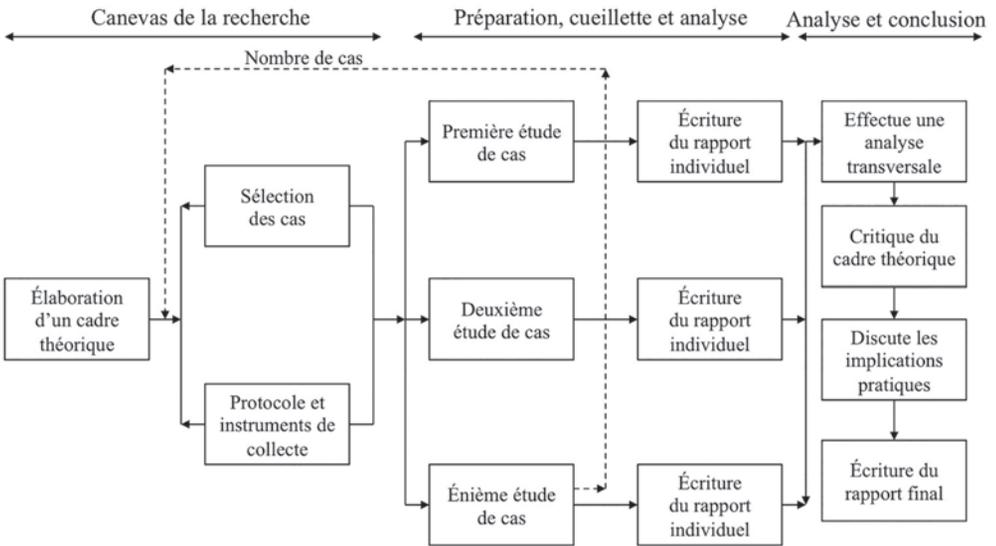
### L'analyse transversale inductive



(adaptée de Yin, 2009)

Dans les analyses transversales, si l'approche privilégiée est inductive, le chercheur se donnera d'abord un cadre conceptuel (concepts sensibilisants) pour guider initialement sa démarche, puis procédera à l'étude de chaque cas sélectionné. À la fin, il superposera les résultats afin de dégager les récurrences et les divergences. C'est avec ce matériel qu'il pourra dégager la théorie ou le modèle émergent. Notez bien que les divergences ne sont pas écartées, elles doivent servir plutôt à stimuler la discussion. Est-ce que ce sont, par exemple, des particularités liées au contexte ou

FIGURE 6.4

**L'analyse transversale déductive**

(adaptée de Yin, 2009)

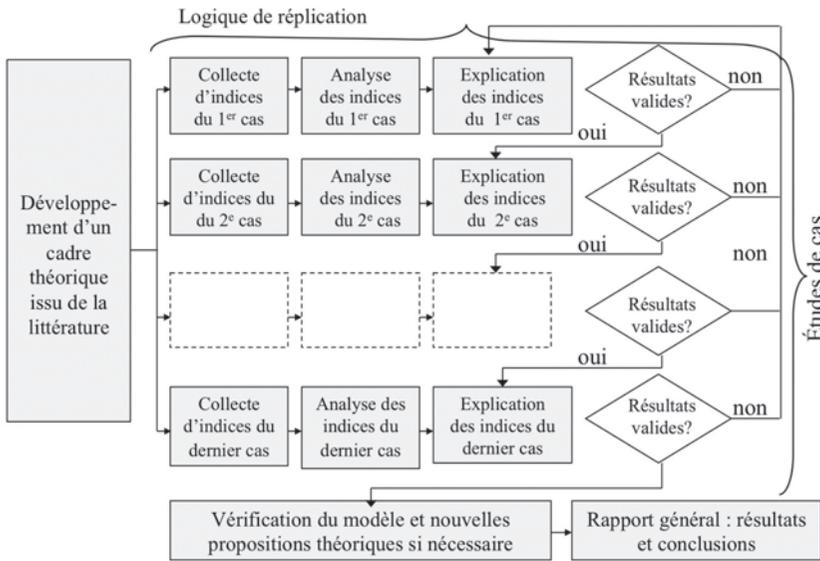
encore des trouvailles exceptionnelles qui remettent en question l'intégrité du modèle émergent, ou qui l'enrichissent?...

Si l'approche de recherche est plutôt déductive, le chercheur se donnera à partir d'une revue de littérature exhaustive un cadre théorique (concepts définitifs) qui servira de référence pour analyser les cas sélectionnés et effectuer la comparaison inter-cas. Alors que dans l'approche inductive, la démarche est souple et accepte les itérations à tout moment, dans une approche déductive la démarche est rigide (Robson, 2011) et vise à valider ou à falsifier le modèle retenu au départ.

Les analyses multi-cas de type « pattern matching » ont été développées par Yin (1994, 1997, 2003, 2009).

Dans ce type d'analyse déductive, le chercheur se donne au départ un pattern ou un modèle qu'il utilise comme référence pour analyser le premier cas. Les résultats de cette analyse, s'ils sont jugés valides, contribuent à l'analyse du deuxième cas et ainsi de suite jusqu'à ce que le modèle soit considéré comme vérifié ou falsifié. Dans une approche déductive, le

FIGURE 6.5

**L'analyse multi-cas par « pattern matching » : la perspective déductive**

(adaptée de Nieto et Perez, 2000)

pattern de départ sera issu de la littérature et restera fixe jusqu'à la fin de la recherche.

Cette stratégie d'analyse peut aussi s'utiliser lors d'une étude de cas de type inductif. Le modèle ou le pattern de départ ne sera pas alors issu de la littérature, mais plutôt d'une étude de cas pilote exploratoire de type inductif. Il sera par la suite appliqué à la première étude de cas et enrichi ou amendé. Ces résultats seront ensuite réinvestis successivement dans les autres cas jusqu'à saturation théorique. Notez que, à chaque application, on s'interroge sur la plausibilité de l'analyse et que même si le cas contribue à l'enrichissement du pattern de référence, il ne remet pas en cause fondamentalement ses composantes. Dans le cas contraire, il faudrait s'interroger sur la pertinence du pattern de départ et sur l'intérêt de continuer avec le cas suivant. En fait, on peut espérer quatre résultats d'une telle démarche :

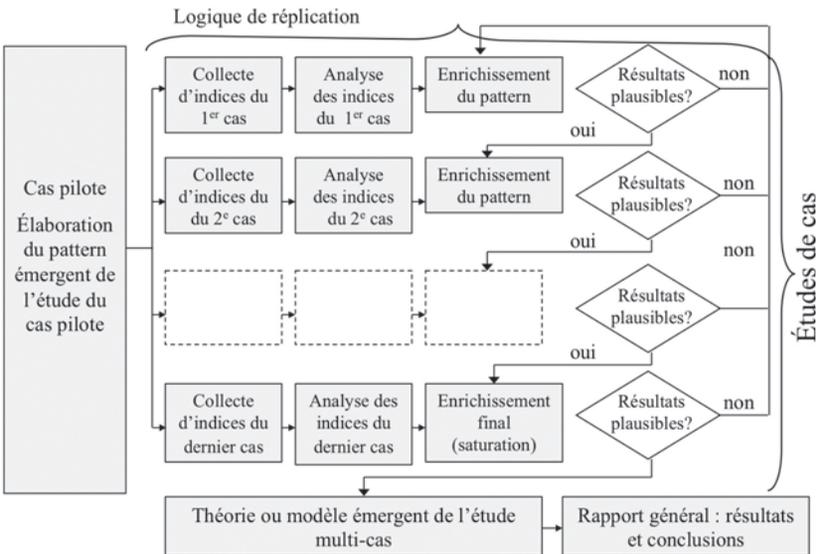
- le pattern de départ se maintient jusqu'à la fin ;
- il évolue et se peaufine ;

- il demeure intéressant, mais non concluant ;
- il ne tient pas la route.

Les différentes positions présentées dans les schémas précédents ne sont pas exclusives. Elles s’inscrivent plutôt sur un continuum et, selon les problématiques de recherche abordées, le chercheur pourra développer une stratégie d’analyse appropriée à ses questions de recherche et à son terrain. Yin (2009), par exemple, offre toute une variété de possibilités pour faire des analyses de type « pattern matching ».

FIGURE 6.6

**L’analyse multi-cas par « pattern matching » : la perspective inductive**



(adaptée de Nieto et Perez, 2000)

**Les changements et la théorie**

En plus d’être d’une approche de recherche particulière, l’étude de cas peut permettre de diagnostiquer une situation jugée problématique, de concevoir et d’opérer des changements. Une conceptualisation a priori

ou émergente peut dans les circonstances servir de cadre de référence pour préciser la problématique ou concevoir le ou les changements à implanter (Checkland, 1999).

L'étude de cas peut aussi accompagner une stratégie de recherche-action. À ce moment, une conceptualisation a priori ou une construction émergente guideront et enrichiront un ensemble d'actions susceptibles de transformer une réalité (Checkland et Holwell, 1998; Cunningham, 1993; Greenwood et Levin, 1998).

L'étude de cas peut encore s'utiliser lors d'une recherche évaluative (Guba et Lincoln, 1989; Patton, 2002) pour apprécier les effets ou l'efficacité de quelque chose de particulier comme une innovation, une politique, un programme, un projet, une pratique ou un service. À cause du degré de confiance procuré par leur proximité avec les cas sur le terrain, les recherches qualitatives ont souvent des résultats qui ont une incidence plus importante et plus immédiate sur les changements dans les organisations (Robson, 2002).

Nous avons vu dans les sections précédentes que l'étude de cas est une approche de recherche très souple. Elle peut adopter des formes diverses en fonction d'une variété d'objectifs auxquels elle est en mesure de répondre. La flexibilité propre à cette approche de recherche fait en sorte que la théorie, contrairement à celle d'autres types de recherche, peut aussi être traitée différemment d'une recherche à l'autre.

À une extrémité du continuum, un cas exploratoire inductif pourra très bien se passer de théorie au début de façon à laisser les patterns émerger en cours de route. À l'autre extrémité du continuum, un cas

TABLEAU 6.1

### La place de la théorie dans les études de cas

<b>Cas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de théorie</li> <li>• Théorie à la fin</li> <li>• Théorie au début</li> </ul>
<b>Multi-cas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie au début</li> <li>• Théorie en émergence jusqu'à saturation</li> <li>• À la fin après une analyse transversale</li> </ul>
<b>Recherche-action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie au début</li> <li>• Théorie en émergence: construction et reconstruction du cadre de référence qui émerge pour guider et enrichir un ensemble d'actions susceptibles de transformer une réalité</li> </ul>

explicatif déductif suppose l'existence a priori d'un cadre théorique articulé que l'on voudra valider sur le terrain. Le tableau 6.1 illustre diverses positions que la théorie peut prendre dans divers types d'études de cas.

### **La cueillette de données**

Dans la définition présentée au début de ce texte, Yin (1994) termine son énoncé en soulignant la nécessité d'utiliser de multiples sources de preuves dans les études de cas. Lorsque la recherche qualitative est employée pour réaliser une étude de cas, trois méthodes sont particulièrement populaires pour recueillir les données : l'entretien, l'observation et l'analyse documentaire (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997 ; Robson, 2011). Elles seront brièvement présentées dans les lignes qui suivent. Notez qu'elles ne sont toutefois pas exclusives. Il existe beaucoup d'autres méthodes tels les films, les vidéos, les histoires de vie, le journal de bord, les parcours collectifs d'apprentissages, etc. Dans tous les cas, le chercheur doit se donner des outils précis et appropriés, des grilles pour consigner l'information recueillie. Ces outils se rattacheront évidemment au cadre conceptuel et aux questions de recherche.

### ***L'entretien***

Il y a deux types d'entretien, l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Le premier est une interaction limitée et spécialisée conduite dans un but spécifique. Il s'apparente aux échanges verbaux informels, mais ce n'est qu'une apparence parce qu'il est guidé par une grille d'entrevue plus ou moins élaborée selon que l'entretien est directif ou semi-directif. Le chercheur pose les questions auxquelles répond la personne interrogée. Ces questions ne sont pas aussi précises que dans un questionnaire. Elles ouvrent sur un sujet et le chercheur encourage la personne à parler de ce qu'elle sait, il la relance ; il ne cherche pas à abrégé la conversation, mais à l'allonger, pour en savoir plus (Deslauriers, 1991). Le chercheur doit montrer de l'empathie et de l'écoute envers la personne interrogée. Comme il s'agit d'un entretien qui peut évoluer plus ou moins librement, il est important, si la personne interrogée acquiesce, d'enregistrer la conversation pour, entre autres, s'assurer a posteriori que les sujets identifiés dans la grille ont été bien couverts.

L'entretien de groupe pour sa part consiste à réunir différents participants autour d'un animateur pour discuter d'un ou de plusieurs thèmes. Il fait appel à des outils comme le groupe de discussion, le remue-méninges, la technique du groupe nominal, le Delphi, etc. Les interactions entre les participants favorisent des approfondissements souvent difficiles à obtenir lors des entretiens individuels. Le succès de tels exercices repose toutefois sur les habiletés de l'animateur, la qualité des participants et le respect des règles et procédures de chacune des techniques ou outils utilisés. Un accroc à ces prémisses invalidera les résultats et leur enlèvera toute pertinence pour la recherche. C'est le genre de difficulté qui empêche une utilisation plus grande de ces outils en recherche. Cependant, ce type d'entrevue n'est pas à rejeter pour autant : lorsqu'on étudie une organisation, par exemple, c'est parfois le seul moyen d'accéder à l'information et il ne faut pas hésiter à y recourir.

### ***L'observation***

L'observation est un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation, pendant une période de temps délimitée. L'observation constitue un mode de recueil alternatif de l'entretien dans le sens où le chercheur peut analyser des données factuelles dont les occurrences sont certaines, plutôt que des données verbales dont l'inférence factuelle est sujette à caution (Thiéart, 1999 : 238).

L'observation pourra être participante ou non participante. Dans le premier cas, le chercheur s'immisce dans les activités de son terrain et participe à la vie du groupe, de la personne ou de l'organisation qu'il veut étudier. Plus que les autres techniques de recherche qualitative, l'observation participante met l'accent sur le caractère inductif de la recherche. Dans le second cas, le chercheur prend une position externe à son objet d'étude. Il pourra observer non seulement les comportements, actions et interactions des acteurs sur le terrain, mais aussi l'environnement, le climat et un ensemble d'indicateurs non verbaux.

L'une des difficultés de l'observation est la place et la relation du chercheur par rapport aux personnes observées. C'est une situation délicate qui nécessite une bonne préparation. Enfin, là comme ailleurs, le chercheur devra se donner une grille d'observation pour s'assurer de suivre le fil

conducteur entre le cadre conceptuel et les questions de recherche. Cette grille sera plus ou moins élaborée selon les objectifs poursuivis.

### ***L'analyse documentaire***

Aujourd'hui, il y a des documentaires sur à peu près tous les sujets qui s'avèrent certainement une bonne source d'information pour n'importe quelle étude de cas. Il est donc bien important d'inventorier cette ressource et de retenir l'information pertinente pour l'étude de cas en cours et les questions de recherche qui la structurent. Toutefois, ces documents sont à peu près tous enracinés dans un contexte particulier ou biaisés à certains égards. Il faut donc les utiliser avec précaution, les croiser entre eux et les combiner avec d'autres sources de données. Enfin, ici aussi il faut planifier le travail et se donner des outils de classement et d'analyse.

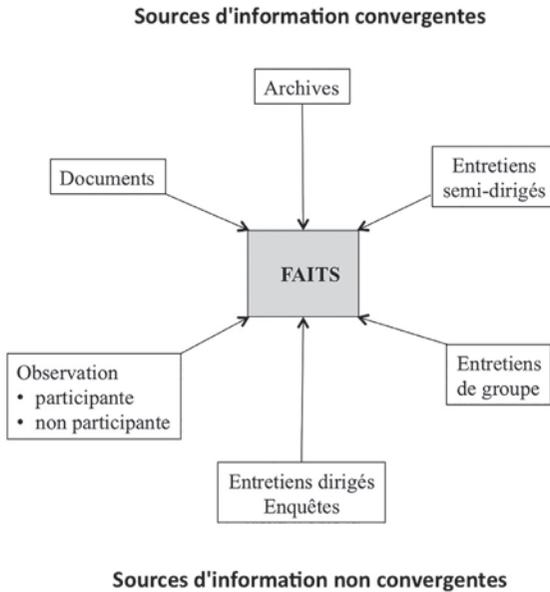
### ***La triangulation***

Dans une étude de cas, il n'est pas recommandé de se fier à une seule source d'information pour mettre un phénomène en évidence. Les limites des méthodes utilisées, la souplesse des données qualitatives et la posture du chercheur sont toutes des sources potentielles de préjugés. La collecte des données à partir d'une variété de sources et de méthodes est un moyen de réduire ces problèmes, c'est ce qu'on appelle la triangulation des sources et des méthodes. Cette stratégie réduit le risque que les conclusions reflètent seulement les préjugés systématiques liés à une source ou à une méthode particulière de cueillette de données et elle permet d'assurer une meilleure compréhension des enjeux qui sont étudiés.

Yin (2014) souligne le fait que, dans un exercice de triangulation, il ne faut pas seulement comparer les conclusions des différentes analyses, il faut aussi trianguler les données. Ainsi, les faits relatés seront étayés par plus d'une source de données. La partie inférieure du schéma qu'il propose (figure 6.7) pour exprimer sa pensée montre que certaines données ne seront pas nécessairement triangulables tout en fournissant des informations pertinentes sur l'objet d'étude.

Évidemment, l'usage de plus d'une source pour mettre les résultats en évidence sera plus coûteuse à réaliser. Le chercheur devra posséder aussi des compétences techniques plus variées ou encore s'adjoindre

FIGURE 6.7

**La triangulation des sources**

(adaptée de Yin, 2014: 121)

d'autres membres à l'équipe de recherche. De plus, il devra toujours exercer son esprit critique, car les méthodes utilisées peuvent avoir les mêmes types de préjugés, ce qui ne fera que créer un confort factice (Maxwell, 2005).

**La crédibilité**

La valeur scientifique de la recherche qualitative, que ce soit dans les études de cas ou dans d'autres stratégies de recherche, est toujours objet de débat. Peu importe la position des protagonistes, la question demeure : comment fait-on pour assurer la crédibilité d'un travail qui se veut scientifique ? Comment minimiser les préjugés ? Est-il possible de généraliser des connaissances à partir d'un échantillonnage limité ? Patton (2002) propose cinq ensembles de critères pour juger la qualité d'une recherche qualitative en se référant au paradigme privilégié par le chercheur ou son

domaine de recherche. D'autres, comme Maxwell (2005) et Robson (2011), proposent d'abord de recenser les éléments qui risquent de nuire à la crédibilité de la recherche, puis d'élaborer des stratégies pour y faire face. C'est une vision qui apparaît plus pragmatique, et c'est celle que nous allons retenir. Les différentes manifestations d'une absence ou d'une faiblesse de validité dans une recherche qualitative sont :

- une quantité insuffisante d'indices ;
- une variété insuffisante d'indices ;
- une interprétation erronée ;
- une absence de recherche de données divergentes ou contradictoires ;
- une insuffisance de l'analyse de cas divergents ou contradictoires.

Des stratégies existent pour y faire face :

- formuler au début de la recherche une proposition initiale et une proposition rivale pour éviter une focalisation malsaine sur les données qui confortent la position du chercheur ;
- établir une chaîne d'évidence qui permet à toute personne extérieure de suivre comment les données alimentent la démarche ;
- assurer une analyse en profondeur (données riches, implication prolongée) ;
- opérer une triangulation (sources, méthodes, données, chercheurs) ;
- analyser des cas négatifs ou divergents ;
- faire valider la démarche par des acteurs ou des informateurs clés et des collègues.

Lorsque la recherche s'associe à une démarche d'évaluation, de changement, de solution de problèmes, elle devra être aussi évaluée pour sa pertinence pratique :

- faire valider la démarche par des acteurs ou des informateurs clés ;
- demander une contre-expertise ;
- faire l'évaluation des résultats pratiques, des effets et des impacts.

## La fiabilité

La fiabilité ou la fidélité d'une recherche porte sur les techniques et les instruments de collecte des données ou d'observation. Elle veut assurer la fiabilité des observations, la fiabilité des entretiens et la fiabilité des sources documentaires. Si la crédibilité signifie qu'une méthode de recherche utilisée permet de répondre à la question posée, la fiabilité désigne la capacité de reproduire la recherche en obtenant les mêmes résultats. La crédibilité d'une recherche suppose la fidélité, mais non l'inverse. La qualité du canevas de recherche et la précision des procédures concernant, par exemple, l'écriture des récits textuels condensés, la tenue du journal du chercheur, la consignation des analyses et des interprétations provisoires sont des moyens concrets d'augmenter la fiabilité d'une recherche. On peut ajouter la triangulation des méthodes et des sources et l'audit de la stratégie de cueillette de données par une personne externe. La construction d'une base de données bien organisée pour emmagasiner les données et les informations recueillies ainsi que les analyses provisoires est aussi une activité essentielle.

## La transférabilité

Pourquoi toujours chercher à généraliser ? Bien sûr, plus une théorie s'applique à un grand nombre de cas différents plus elle est efficace ; c'est le critère que la science s'est fixée. Cependant la généralisation est-elle toujours possible ou même souhaitable ? [...] La généralisation des résultats suppose un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais tout à fait dans la vie sociale. De sorte que la généralisation est difficile (Deslauriers, 1991 : 102).

Cependant, c'est un effort qui n'est pas dénué d'intérêt. Car même si l'exercice a ses limites, les concepts générés par une étude de cas ont parfois une utilité externe qui dépasse les attentes. Les « principes de management », par exemple, ont été développés par Fayol au début du siècle dernier à la suite d'une réflexion sur sa carrière et ses pratiques de gestion. Suggérés par l'auteur comme des moyens pour assurer une bonne gestion et donc le succès, ces principes, parce que les entreprises sont complexes et non homogènes, n'ont jamais en pratique garanti ce succès et n'ont jamais été, par ailleurs, validés statistiquement (Mintzberg, 1973). On continue tout de même de les enseigner à tous les nouveaux étudiants en

gestion parce qu'ils sont, après tout ce temps encore, utiles malgré leurs limites pour comprendre la gestion des entreprises. Autre illustration, le modèle de planification stratégique FFMO (forces, faiblesses, menaces, opportunités) n'a jamais assuré les résultats escomptés, la réalité étant trop complexe et trop mouvante. Néanmoins, il demeure utile pour élaborer de façon organisée les orientations d'une organisation et faire en connaissance de cause les ajustements en cours de route. Ce modèle n'est pas complètement prédictif ni normatif, c'est un système d'apprentissage qui permet à des gestionnaires d'apprendre sur leur gestion stratégique, leur organisation et leur champ d'action et de prendre leurs décisions en conséquence.

Donc, comme le chercheur dans une étude de cas est plus préoccupé par la profondeur de son étude que par l'étendue de son échantillon, la généralisation de ses résultats ne pourra pas se fonder sur leur réplification statistique à d'autres échantillons, comme le veut la pratique en recherche quantitative. En recherche qualitative, on parlera plutôt des leçons tirées de l'étude de cas et de leur transférabilité en tout ou en partie à d'autres cas, et ce, dans certaines conditions.

On pourra ainsi améliorer le potentiel de transférabilité des résultats d'un cas à l'autre en s'assurant qu'il a été étudié en profondeur et contextualisé.

À cet égard, il faut donc, pour transférer les résultats d'une étude de cas, être capable non seulement de décrire précisément le contexte (telle entreprise, tel projet, etc.), mais aussi, et surtout, de dire de quel genre de contexte il s'agit. Le fait que ce type de résultat soit éventuellement plus conjectural que celui d'une approche quantitative ne change pas grand-chose : un résultat, quel qu'il soit, n'est transférable que s'il s'accompagne d'un certain nombre de clés permettant de maîtriser un processus de transposition qui reste, en son point de départ, au moins partiellement conjectural (David, 2004 : 14).

Le transfert des résultats analytiques ou théoriques d'un cas à d'autres cas peut permettre d'en peaufiner la conceptualisation si les cas sont relativement homogènes ou de la rendre plus robuste si les cas sont contrastés et de la mettre à l'épreuve dans un autre contexte.

Enfin, une comparaison des résultats d'une étude de cas avec la littérature pertinente pourra aussi permettre d'en évaluer la contribution et d'en raffiner encore plus la conceptualisation, ce qui permettra d'augmenter encore son potentiel de transférabilité.

\*\*\*

Fondamentalement, l'étude de cas permet de comprendre en profondeur un phénomène complexe situé dans son contexte. Le chercheur pourra aussi à partir de son étude vouloir développer une théorie pour expliquer le phénomène à l'étude ou le prendre à témoin pour valider une théorie. Il pourra aussi vouloir s'appuyer sur une étude de cas pour amorcer un changement, l'accompagner ou l'évaluer. Chaque objectif nécessitera une stratégie et des méthodes de cueillette et d'analyse des données appropriées. La proximité du chercheur avec les personnes interrogées nécessitera toujours un cadre éthique mutuellement accepté et des précautions particulières pour éviter la contamination des données.

Ce texte a fait exclusivement référence aux aspects qualitatifs des études de cas. En réalité, et en particulier en sciences de la gestion, les études de cas peuvent aussi contenir des données quantitatives pour enrichir la compréhension du phénomène étudié, comme d'ailleurs une étude quantitative pourra, à l'occasion, faire appel à l'étude de cas qualitative pour structurer une hypothèse de recherche ou encore approfondir certains résultats. Creswell (2003), Creswell et Piano (2007) et Tashakkori et Teddlie (1998) ont écrit des traités intéressants sur les stratégies mixtes de recherche qui abordent ces questions.

Enfin, nous avons placé en annexe deux documents susceptibles d'inspirer un jeune chercheur. Le premier offre un plan pour structurer une proposition d'étude de cas et le deuxième, tiré de Hlady Rispal (2002), illustre un ensemble de principes de collecte et d'analyse d'une recherche qualitative par étude de cas. Ce dernier document est particulièrement intéressant parce qu'il fait un clin d'œil aux outils et aux méthodes développés dans le livre de Miles et Huberman (2003) dont Hlady Rispal a fait la traduction en français.

## Références bibliographiques

- BOWEN, G. A. (2006). « Grounded Theory and Sensitizing Concepts ». *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
- CHECKLAND, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30 Years Retrospective*. Chichester: Wiley.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. et PLANO CLARK, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- CUNNINGHAM, J. B. (1993). *Action Research and Organizational Development*. Westport, CT : Praeger.
- DAVID, A. (2004). « Études de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion ». École Normale Supérieure de Cachan. Saisie décembre 2011, <http://www.strategie-aims.com>
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *La recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- EISENHARD, K. (1989). « Building Theories from Case Study Research ». *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- GLASER, B.G. et STRAUSS A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- GREENWOOD, D. J. et LEVIN, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GUBA, E. et LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- GUBA, E. et LINCOLN, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- GUMMESSON, E. (2000). *Qualitative Methods in Management Research* (2<sup>e</sup> éd.). CA : Sage Publications.
- HLADY RISPAL, M. (2002). *La méthode des cas*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LESSARD-HÉBERT, M. et al. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MAXWELL, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research Design*. Londres : Sage Publications.
- MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MINZBERG, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York : Harper and Row.
- NIETO, M. et PEREZ, W. (2000). « The Development of Theories from the Analysis of the Organization: Case Study by the Patterns of Behavior ». *Management Decision*, 38(10), 723-733.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PIRES, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». In J. POUPART (dir.) et al., *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- ROBSON, C. (2011). *Real World Research* (3<sup>e</sup> éd.). Chichester : Wiley.

- ROBSON, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford: Blackwell.
- ROBSON, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- TASHAKKORI, A. et TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- THIÉTART, R-A . (1999). *Méthode de recherche en management*. Paris: Dunod.
- YIN, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and methods* (5<sup>e</sup> éd.). London: Sage Publications.
- YIN, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and methods* (4<sup>e</sup> éd.). London: Sage Publications.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and methods* (3<sup>e</sup> éd.). London: Sage Publications.
- YIN, R. K. (1997). « The Abridged Version of Case Study Research ». In L. Bickman et D. J. Rog, *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2<sup>e</sup> éd.). Londres: Sage Publications.



# Plan d'une étude de cas

## **Première partie : mise en situation (4 ou 5 pages)**

- Le mandat et les objectifs du chercheur
- La problématique
  - ancrée dans un problème concret, un problème managérial
  - formulation de deux propositions (optionnelles)
- La revue de littérature
  - cadre de travail (un cadre conceptuel ou un cadre théorique)

## **Deuxième partie : méthodologie (environ 10 pages)**

- La ou les questions de recherche
- La stratégie de recherche (justification de votre choix en fonction de votre problématique et de votre question de recherche)
- La définition du cas
  - un projet, une organisation, un secteur d'activité...
  - un ou plusieurs cas
  - une précision des unités d'analyse et de leurs catégories
- L'échantillonnage : délimitation du recueil des données
- L'instrumentation (entrevues, observations, analyse documentaire...)
- Le contrôle de la qualité des résultats
- Le type d'analyse anticipée selon la stratégie de recherche retenue

## Les principes de collecte et d'analyse d'une recherche qualitative par étude de cas

Principe	Objectif	Outils et méthodes (exemples)	Phase de recherche
<b>Cercle herméneutique</b>	Principe intégrateur Comprendre le phénomène étudié dans sa globalité et sa complexité		Collecte des données Analyse des données
<b>Interaction avec les sujets observés</b>	Appliquer des composantes indispensables à la conduite réussie d'une recherche terrain	Entretiens Comptes rendus Représentations graphiques Retours d'analyse Récits	Collecte des données
<b>Recueil multi-angulé des données</b>	Vérifier que le phénomène se reproduit de façon rapprochée à d'autres moments de la recherche Construire un recueil de données diversifié dans un même laps de temps Faire observer un même phénomène par plusieurs chercheurs ayant des points de vue théoriques différents	Comparaisons empiriques • Dans le temps • Intra-cas • Inter-cas	Collecte de données
<b>Contextualisation</b>	Positionner le phénomène étudié dans ses circonstances sociales et temporelles	Descriptions Matrice de la dynamique du site Psychologie cognitive Récits	Analyse des données Collecte de données
<b>Raisonnement dialogique</b>	Vérifier la cohérence interne de la recherche	Fiches de synthèse Grilles heuristiques Journal de bord	Analyse des données Collecte des données
<b>Interprétations plurielles</b>	Confronter les interprétations des participants sur le terrain	Matrice des rôles Méthode interactionniste	Analyse des données Collecte de données
<b>Suspicion</b>	Découvrir de « fausses préoccupations »	Repérage des erreurs de cadrage Construction de pratiques de gestion alternatives Comparaisons empiriques	Analyse des données Collecte de données
<b>Abstraction et généralisation</b>	Développer des concepts, générer des théories, découvrir des implications spécifiques et contribuer à une compréhension perspicace et riche d'un phénomène	Comparaisons empiriques et théoriques Émission de propositions théoriques finales	Analyse des données

(Hlady Rispal, 2002 : 154-155)

## CHAPITRE 7

# La méthodologie de la théorisation enracinée

Développée à partir de la fin des années 1960 par Barney Glaser et Anselm Strauss, la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) est définie ainsi par ses fondateurs : « une méthodologie générale destinée au développement d'une théorie enracinée dans des données systématiquement recueillies et analysées » (Strauss et Corbin, dans Denzin et Lincoln, 1994 : 273)<sup>1</sup>. Glaser et Strauss (1967, dans Goulding, 2007) précisent que la méthode permet de comprendre un phénomène et sa dynamique par un cheminement inductif, via divers niveaux de construction théorique – description, abstraction et catégorisation conceptuelle – en vue d'explorer les conditions sous-jacentes, les processus, les conséquences et les actions liés au phénomène. Invoquant « l'absence [à l'origine] de repères clairs et précis quant au déroulement d'une analyse de ce type » et se fondant sur son expérience personnelle, Paillé (1994 : 149) soutient quant à lui qu'elle constitue une méthode d'analyse et non une méthode de recherche qualitative. Il la décrit « sous l'angle d'étapes successives d'une démarche itérative plutôt que sous l'angle d'opérations multiples de codage ». Dans ce texte, elle sera considérée comme « une approche méthodologique générale de recherche qui permet la construction d'une théorie »

---

1. « A general methodology for developing theory that is grounded in data systematically gathered and analyzed. »

(Luckerhoff et Guillemette, 2012 : 7) et nous retiendrons le terme « théorisation enracinée » proposé par ces auteurs pour traduire l'expression « grounded theory » au lieu de « théorie ancrée » proposé par Paillé (1994).

À l'instar d'autres méthodologies, la MTE est enchâssée dans un paradigme de référence, qui habite le chercheur dans sa démarche :

un paradigme [...] est construit de postulats, de définitions entendues, d'habitudes confortables, de valeurs défendues comme des vérités et de croyances projetées dans la réalité. Ce faisant, les paradigmes sont profondément enchâssés dans la socialisation [...] des praticiens, leur dictant ce qui est important, légitime et raisonnable (Patton, 2002 : 572)<sup>2</sup>.

Parce qu'elle met l'accent sur les structures et les processus associés au phénomène à l'étude, la MTE adhère à une perspective pragmatique et interactionniste (Corbin, 2009). Goulding (2007) rappelle que le post-modernisme dans lequel s'inscrit la MTE rejette la possibilité de vérité absolue et met la culture, le langage, le narratif et le symbolisme devant l'économie, la science, les construits analytiques et l'objectivation. Cette vision de la réalité, qui appelle à l'ancrage de la démarche du chercheur dans un contexte spécifique, est caractéristique de la MTE, laquelle vise l'application pratique des résultats obtenus (Annels, 1996, dans Goulding, 2007 : 32).

Visant la mise à jour systématique des structures et des régularités propres aux phénomènes étudiés, la MTE commande un regard holiste, contextuel et réflexif, ainsi qu'une démarche inductive et exploratoire menant à l'émergence d'une théorie enracinée dans la réalité du construit (Goulding, 2007). L'approche cherche à conceptualiser les patterns latents (Glaser, 2002) et va bien au-delà de la simple description. Le chercheur est en quête de relations plausibles entre les composantes issues de sa collecte de données et accepte qu'« au lieu de “forcer” des théories “sur” les données empiriques pour les interpréter, [il] s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique » (Guillemette, 2006 : 33).

Les défis associés à une démarche en MTE sont multiples et incluent notamment :

---

2. « a paradigm [is] built on implicit assumptions, accepted definitions, comfortable habits, values defended as truths, and beliefs projected as reality. As such, paradigms are deeply embedded in the socialization of [...] practitioners telling them what is important, legitimate, and reasonable. »

- les présupposés du chercheur liés à son expérience du terrain et du phénomène;
- une période d'incertitude en début de parcours, à cause de l'absence d'hypothèse de départ quant à la dynamique du phénomène et aux compétences qui y sont associées;
- le fait de devoir faire abstraction, du moins initialement, des théories existantes sur le phénomène;
- la complexité inhérente à la définition et à l'interprétation des concepts ainsi que leur codification (restrictions, complexité, dépendance), catégorisation et intégration dans un contexte culturel différent;
- le temps à gérer, tenant compte d'échéances imposées et de facteurs personnels et professionnels.

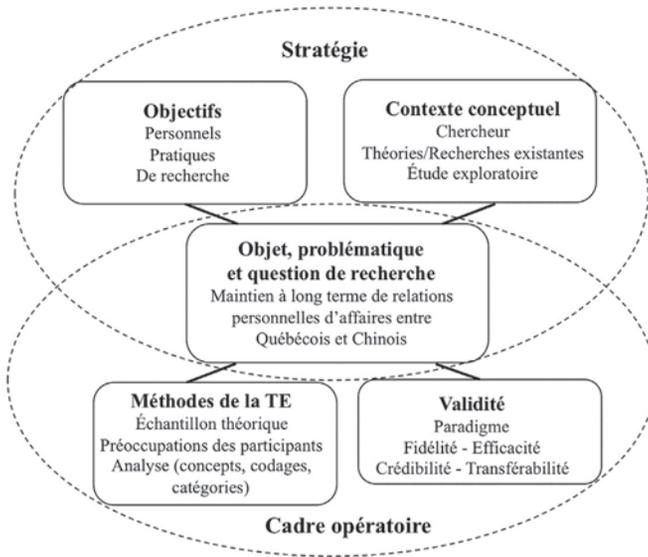
Ce chapitre se veut le reflet des contributions théoriques mentionnées ci-dessus et d'un certain nombre d'expériences pratiques proposées au cours des 40 dernières années autour de la MTE (Abdallah, 2002; Peterson, Handfield, Lawson et Cousins, 2008). La démarche décrite ici est semblable à bien des égards à celle de l'ethnographe. Elle ne laisse donc pas la culture se perdre dans les données – observations, entrevues, analyses – et y devenir transparente (Barnes, 1996). Elle se préoccupe de la conjugaison des visions *emic* (endogène) et *etic* (exogène) et de l'émergence d'une troisième dimension, celle de l'explication (Goulding 2007: 28).

La démarche de la MTE est présentée aux sections suivantes en adoptant la schématisation de Maxwell (2005) pour illustrer les composantes du design de recherche (figure 7.1). Elle a été adaptée à une démarche en MTE et couvre les thématiques suivantes :

- l'objet, la problématique et la question de recherche;
- les objectifs de recherche;
- le contexte conceptuel;
- les méthodes;
- la validité.

Pour illustrer notre propos, nous allons utiliser, à titre d'exemple tout au long de ce chapitre, la préoccupation d'une chercheuse souhaitant comprendre les enjeux auxquels font face les Québécois désireux de développer et de maintenir à long terme une relation personnelle d'af-

FIGURE 7.1

**Une recherche sur les relations d'affaires en contexte chinois**

fares avec des partenaires chinois (Dumais, 2014). La préoccupation de cette chercheuse se fonde sur l'importance grandissante de la Chine dans l'économie mondiale, l'intérêt pour les Québécois d'accroître leurs relations d'affaires avec des partenaires chinois et la méconnaissance relative des particularités culturelles à cet égard, telles les relations à l'intérieur des réseaux sociaux chinois de type *guānxi* qui comprennent à la fois les relations personnelles et les relations d'affaires. Pour les Chinois, les relations au sein du *guānxi* impliquent des obligations sociales, un échange de faveurs et la reconnaissance d'un statut social (*face*) qui déterminent la nature des rapports entre les partenaires et leurs attentes réciproques.

**L'objet, la problématique et la question**

Dans la MTE, l'objet de recherche peut être défini comme un « territoire à explorer » (Guillemette, 2006). Le chercheur s'intéresse à un phénomène social dans sa dynamique et dans son évolution. L'objet de recherche est en conséquence un lieu presque sans frontière, puisqu'il vise la compréhension

des intentions et de l'action des acteurs clés insérés dans un système social qui les dépasse. En ne définissant au départ que sommairement les espaces à explorer, la MTE permet de capturer la complexité d'un phénomène relativement ignoré ou superficiellement abordé dans la littérature, ou encore vraisemblablement difficile à circonscrire (Goulding, 2002). Ce lieu en est généralement un qui intéresse le chercheur, lequel serait autrement incapable de consacrer les efforts temporels et analytiques d'observation, d'écoute et d'analyse qu'appelle la MTE. Dans un cadre de gestion, cet intérêt renvoie à une problématique spécifique.

Les bonnes questions de recherche se veulent claires, spécifiques, pertinentes et, ultimement, mènent à la formulation d'une réponse satisfaisante (Robson, 2002). Peu importe la méthodologie évoquée, la question de recherche constitue donc la première interrogation d'un cheminement non linéaire, souvent parsemé d'incertitudes et de choix intuitifs. Corbin (2009) pose par ailleurs qu'une recherche ne commence pas nécessairement par une question de recherche et qu'un intérêt particulier, voire une intuition, peuvent suffire en début de parcours. En MTE, la question de départ se doit d'être suffisamment flexible pour permettre l'émergence d'un dialogue entre, d'une part, la quête d'une compréhension approfondie d'un phénomène et, d'autre part, les données émergentes.

Faisant le constat qu'au Québec relativement peu d'entreprises ont réussi à s'insérer à long terme dans des réseaux d'affaires en Chine malgré les efforts consentis en ce sens par les institutions publiques et privées, la chercheuse, spécialiste canadienne de la Chine, a entrepris d'approfondir le sujet. Tant la littérature scientifique récente (Chen, Chen et Huang, 2013; Chen et Miller, 2011; Hwang, 2012; Hwang et Han, 2010) que celle qui est destinée aux gens d'affaires (Graham et Lam, 2003; Luo, 2007; Taktik China, 2007) notent clairement l'importance des relations personnelles pour réaliser des affaires en Chine. Les écrits sont cependant relativement inexistantes sur la façon de développer et de pérenniser de telles relations. En conséquence, sa question de recherche première a été formulée de la façon suivante (Dumais, 2014 : 83) : « Au-delà de la phase initiale, comment se développe et se maintient à long terme une relation personnelle et professionnelle d'affaires entre un Québécois et un Chinois? »

Cette question de recherche à la fois précise et ouverte devrait permettre à la chercheuse d'explorer le phénomène qui l'intéresse et éventuellement de développer une modélisation du processus impliqué

par l'établissement de relations personnelles d'affaires entre partenaires québécois et chinois.

### **Les objectifs**

La MTE fait appel à une démarche inductive, son chemin n'est donc pas tracé à l'avance. Pour cette raison, sans objectifs clairement définis, le chercheur risque fort de se perdre et de consacrer du temps et des efforts à des tâches qui ne contribuent pas à l'objet de sa quête. Maxwell (1997) regroupe les objectifs de recherche en trois catégories, qui ne sont pas mutuellement exclusives : les objectifs personnels et pratiques et ceux plus spécifiques à la recherche en cours. Les buts personnels renvoient aux motivations du chercheur et expriment un intérêt spécifique pour un phénomène ou encore un besoin de le mieux comprendre. Les objectifs pratiques renvoient quant à eux à la volonté d'accomplir quelque chose ou de répondre à un besoin préalablement défini. Finalement, les objectifs associés à une recherche donnée sont orientés vers la compréhension d'un phénomène par, notamment :

- la compréhension de ce dernier ainsi que du contexte qui lui est propre ;
- la mise en lumière des phénomènes et des influences non anticipés ainsi que la génération d'une théorie enracinée à partir de ceux-ci ;
- la compréhension des processus sous-jacents aux événements. Une liste type d'objectifs de recherche est présentée au tableau 7.1.

### **Le contexte conceptuel**

L'objectif de la stratégie de MTE étant l'émergence d'une théorie à partir des données recueillies sur le terrain, il est plus pertinent de parler de contexte conceptuel que de cadre conceptuel. Le contexte conceptuel vise ici à éclairer le reste du design de recherche sur les concepts, les suppositions, les attentes, les croyances et les théories en cours (Maxwell, 1996, dans Robson, 2002). Il fait appel à l'expérience personnelle du chercheur et renvoie vraisemblablement aux théories et recherches existantes ainsi qu'à une étude exploratoire préliminaire réalisée très tôt dans la démarche.

TABLEAU 7.1

**Des objectifs associés à la démarche**

Objectifs	
Personnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poursuivre la démarche personnelle de compréhension du phénomène et de ses spécificités en contexte chinois</li> <li>• Contribuer à un changement de vision chez les gestionnaires québécois en ce qui a trait au phénomène étudié</li> <li>• Maintenir un positionnement professionnel de spécialiste et de formateur de gestion en contexte chinois</li> </ul>
Pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puisque l'accès aux ressources associées à un <i>guānxi</i> constitue un facteur déterminant dans la réalisation d'affaires en contexte chinois, inventorier les ingrédients nécessaires pour être en mesure de se joindre à un <i>guānxi</i> et d'y demeurer à long terme</li> <li>• Riche d'une meilleure compréhension du phénomène du <i>guānxi</i>, contribuer au développement d'outils d'accompagnement, de sensibilisation et de formation adaptés à la communauté d'affaires intéressée par la Chine</li> </ul>
De recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mieux circonscrire les dimensions qui interviennent dans les échanges interpersonnels d'affaires en contexte chinois</li> <li>• Comprendre la dynamique du <i>guānxi</i> et les processus en cause dans l'établissement de relations personnelles d'affaires en contexte chinois</li> <li>• Faire « parler » le terrain et l'action, c'est-à-dire les acteurs concernés, québécois et chinois</li> <li>• Contribuer à l'état des connaissances sur la dynamique du <i>guānxi</i></li> <li>• Élaborer une modélisation du processus de développement et de maintien à long terme de relations d'affaires entre Québécois et Chinois en contexte de <i>guānxi</i></li> </ul>

**Le chercheur**

En MTE, la mission du chercheur est de faire émerger une théorie à partir de la racine d'un phénomène. Si la démarche est différente, les règles fondamentales auxquelles il est soumis ne varient pas de celles qui prévalent ailleurs en recherche. Néanmoins, certaines dimensions méritent ici d'être précisées, car elles constituent autant de défis pour le chercheur. Elles incluent notamment les spécificités du chercheur en contexte de MTE, ses préjugés actuels et potentiels et sa sensibilité théorique.

La recherche en MTE fait appel à des qualités spécifiques de chercheur, dont la patience, la persévérance, la volonté d'y consacrer du temps et l'engagement à la rédaction de mémos analytiques. Le chercheur s'inscrit dans un processus continu de repérage, d'expérimentation et de réflexion sur ses propres pensées, de création d'images mentales, d'expression de

sentiments, de sensations et de comportements émergents, sa capacité à l'introspection s'avérant un atout incontournable (Goulding, 2007). Le chercheur en contexte de recherche qualitative et constructiviste, comme c'est le cas dans la MTE, doit faire preuve d'objectivité, de curiosité, de perspicacité, d'honnêteté intellectuelle, d'empathie et, finalement, d'habiletés pour l'interaction, l'analyse, la synthèse et la conceptualisation. Goulding (2002, 2007) parle de perspective, de discipline et de rigueur, de sensibilité aux données et de « focus » quand vient le temps de les interpréter. Notant le caractère imprévisible de la démarche de la MTE, Morse (1994, dans Goulding, 2007) dit du chercheur qu'il doit faire preuve d'audace et de créativité. Glaser (1999) ajoute par ailleurs que, pour être en mesure de laisser émerger un sens aux données, le chercheur doit disposer d'un certain niveau de tolérance à la confusion.

L'attribut de tolérance à la confusion est particulièrement pertinent dans une recherche en contexte chinois, qui implique parfois un accès limité à l'information, des interprétations spécifiques à l'environnement culturel et une façon différente d'exprimer la réalité parmi les répondants. S'inspirant de Barnes (1996), le tableau 7.2 présente un certain nombre de défis directement associés au fait d'utiliser la MTE dans un contexte qui implique une culture différente de celle de la chercheuse que nous suivons ici.

TABLEAU 7.2

### Des défis de la recherche en contexte culturel chinois

<b>Préjugés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérience préalable de la Chine et du phénomène du <i>guānxi</i></li> <li>• A priori de la chercheuse en ce qui a trait aux dimensions qui influent sur les relations d'affaires en Chine</li> <li>• Préconceptions des solutions à privilégier</li> </ul>
<b>Compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Héritage philosophique et politique (communisme)</li> <li>• Langage, filtres, réseaux d'explications verbales et non verbales</li> <li>• Circulation de l'information</li> <li>• Sens de construits chinois tels la confiance, les faveurs et le visage</li> <li>• Hiérarchies sociales en contexte chinois</li> <li>• Patterns d'interaction</li> <li>• Sens attribué aux événements et aux comportements</li> <li>• Valeur représentative des répondants</li> </ul>
<b>Méthode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à faire en sorte que les catégories et les codes reflètent la réalité de la culture à l'étude du point de vue des Chinois</li> </ul>

La méthode d'analyse rigoureuse associée à la MTE favorise l'acceptation des voix exprimées sur le terrain pour ce qu'elles sont, tout en permettant l'émergence de questionnements incessants et toujours provisoires (Strauss et Corbin, 1994).

### *Ses présupposés*

Citant Schwandt (1998), Corbin (2009 : 39-40) dit du savoir qu'il n'est pas passif, mais actif. Le chercheur construit des concepts, des modèles et des schèmes de pensée pour donner un sens à l'expérience et vérifie continuellement ces constructions à la lumière de nouvelles expériences. Il est donc difficile, voire impossible, de séparer l'individu qu'est le chercheur de son analyse. Ce dernier vit l'expérience d'un phénomène et lui donne un sens en fonction de sa propre biographie et de son vécu, de son sexe, du temps et de l'endroit et de ses origines culturelles, politiques, philosophiques et professionnelles.

Comme le montre le tableau 7.2, ces prédispositions, dans la mesure où le chercheur est à la fois acteur, instrument de recherche et source de données, ne sont cependant pas sans comporter des risques (Glaser, 1999; Goulding, 2002). Associés à l'origine dans le développement de la MTE, Strauss et Glaser divergent d'opinion quant à l'implication souhaitable du chercheur (Guillemette, 2006). Le premier suggère une implication totale alors que le second préconise un rôle plus passif, une « mise entre parenthèses des savoirs », le préjugé du chercheur étant géré par le processus d'analyse (Glaser, 2002; Guillemette, 2006). Glaser (1992, dans Guillemette, 2006 : 35) parle quant à lui de l'importance de « préserver la liberté et l'ouverture du chercheur par rapport aux découvertes qui peuvent émerger des données empiriques et qui peuvent lui suggérer des concepts, des problématiques, des interprétations ». Les dangers potentiels – suppositions préalables, compréhensions a priori pour l'application et la vérification des postulats – sont clairement repérés (Guillemette, 2006). Barnes (1996) se range du côté de Strauss, invoquant le fait que le chercheur doit disposer d'un minimum de connaissances pour être en mesure de soulever des questionnements porteurs, de réaliser une analyse critique du contexte et des événements et d'éviter les préjugés ainsi que le piège de la pensée abstraite.

L'introspection et l'admission de préjugés, de valeurs et d'intérêts personnels sont caractéristiques de la recherche qualitative (Creswell,

2003). À l'instar de ses collègues, le chercheur en MTE ne peut aucunement être comparé à une « feuille blanche ». Il doit simplement être conscient que ses antécédents – personnels et professionnels – peuvent instaurer une distance entre lui-même et les répondants impliqués dans la recherche.

La distance évoquée ci-dessus s'accroît sur un terrain d'analyse dans une culture autre que celle du chercheur. Barnes (1996) rappelle qu'en contexte multiculturel, il est périlleux d'assumer que ce que le chercheur pense et perçoit à propos d'un mot ou d'un concept est aussi ce que le répondant pense. Néanmoins, sans une connaissance minimale de la culture de l'autre, la capacité du chercheur à s'imprégner des dimensions en observation, voire à établir d'autres interprétations, est considérablement limitée. Pour faire en sorte que son expérience se transforme en données supplémentaires à analyser (Glaser, 2002), les filtres personnels, culturels et professionnels doivent être décelés, exprimés, possiblement à l'aide de mémos que le chercheur s'adresse à lui-même, et pris en compte très tôt dans le cours de la démarche du chercheur en MTE.

À première vue, le parcours personnel et professionnel d'une chercheuse spécialiste de la Chine mènera inmanquablement à une implication subjective. Les sentiments et les interpellations qui lui sont associés lui seront cependant utiles à divers points de vue :

- déclenchement de l'analyse et accès à des répondants potentiels ;
- habileté à faire ressortir les thèmes communs, les concepts et les catégories, par exemple la face, le temps, la confiance, les faveurs et autres construits spécifiques au contexte chinois, ainsi que les contradictions sous-jacentes ;
- capacité à donner du sens au-delà de l'évidence de premier niveau ;
- possibilité de « dégager les implications et les liens pour les ordonner dans un schéma explicatif » (Paillé, 1994 : 160).

### *La sensibilité théorique*

La sensibilité théorique se définit comme la capacité « de donner un sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun » (Guillemette, 2006 : 42). Au-delà de l'acte qui consiste à donner un sens aux données,

il faut nommer les phénomènes et les concepts en cause et en dégager les implications et les liens pour être en mesure de les ordonner dans un schéma explicatif propre à l'analyse et à la théorisation (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1994). Pour porter le « regard pénétrant sur le phénomène à l'étude » évoqué par Paillé (1994: 161), le chercheur doit disposer des outils qu'apportent notamment, comme nous l'avons vu, sa formation disciplinaire et son expérience personnelle et professionnelle.

La citation qui suit illustre bien la position du chercheur en contexte chinois. Elle illustre aussi la sensibilité théorique à laquelle ce dernier doit recourir et montre que sans connaissance préalable du concept de *guānxi*, le chercheur peut difficilement détecter et comprendre les subtilités du phénomène observé – ici, le processus décisionnel en contexte chinois :

Tout au long de l'entrevue, le chercheur était poli, respectueux et humble; le chercheur était l'étudiant et le gestionnaire était le professeur. [...] le chercheur a non seulement obtenu des informations précieuses sur la prise de décision en demandant à l'interviewé de raconter son histoire de vie, mais il a en plus rempli sa part d'obligations. En racontant son histoire de vie, la face du gestionnaire était reconnue et avec un peu de chance il ressentait que son histoire était valable et significative pour une autre personne. [...] Ainsi que nous l'avons mentionné, le chercheur est maintenant engagé dans un *guānxi* et doit faire preuve de réciprocité en échange de l'entrevue du gestionnaire. Même si cette petite contrepartie ne comblait pas entièrement les exigences de la réciprocité, c'était un signe et cela démontrait au gestionnaire chinois que le chercheur comprenait les concepts de *guānxi* et de réciprocité (Abdallah, 2002: 89)<sup>3</sup>.

### ***La revue de littérature et les données secondaires***

Comme nous l'avons vu dans la section traitant du préjugé du chercheur, le recours à la littérature existante sur le phénomène à l'étude ne doit pas

---

3. « Throughout the interview, the researcher was polite, respectful, and humble; the researcher was the student and the manager was the teacher. [...] Not only did the researcher gain valuable information on decision making, by asking the interviewee to tell his life story, the researcher also fulfilled part of his obligations. Through telling his life story, the manager was given face and hopefully felt that his story was valuable and meaningful to another person. [...] As mentioned above, the researcher is now involved in *guānxi* and must show reciprocity in return for the manager's interview. Although the small gift did not fulfill the reciprocity requirement entirely, it was a small token and also portrayed to the Chinese manager that the researcher understands the concepts of *guānxi* and reciprocity. »

dominer de façon excessive le début de la démarche en MTE. Maxwell (1997) insiste néanmoins sur le fait qu'une meilleure connaissance des écrits sur le sujet de recherche peut être bénéfique à l'organisation et à l'éclairage des observations et constituer en soit une contribution à l'analyse et à la théorisation. Goulding (2002) précise que le recours à la littérature, principalement si elle est importante, crédible et empirique, complexifie la démarche du chercheur en MTE, mais l'amène probablement à explorer des terrains peu fréquentés, voire inexplorés, ce qui en soi est le propre de l'approche.

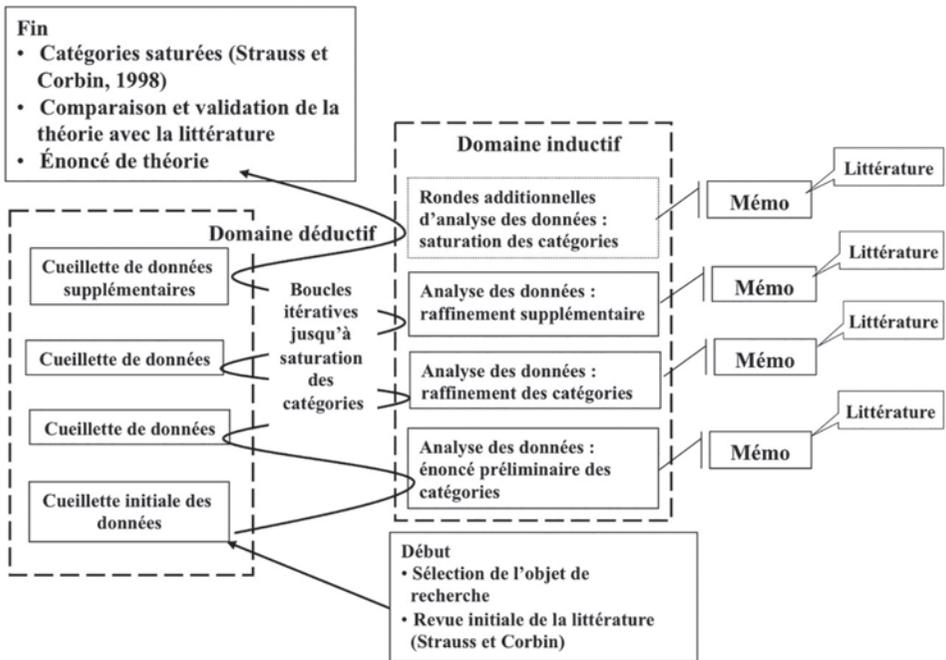
Il est possible que les écrits existants donnent accès à des données secondaires utilisables dans le cadre de la recherche envisagée. Par données secondaires, nous entendons des données recueillies lors de recherches antérieures ou en cours pour répondre à une question différente, mais qui sont tout de même pertinentes pour notre étude. Elles incluent aussi toute documentation crédible concernant les événements, les actions et la perspective des acteurs sur ledit phénomène (Pandit, 1996). Les thématiques abordées par ce type de données sont parfois difficiles à cerner en début de parcours et émergent lorsque la problématique est établie (Dick, 2005). Ajoutons que la donnée secondaire doit être abordée dans un spectre large pour ne pas influencer le codage et la rédaction des mémos. Moins importante qu'une donnée primaire, elle n'en contribue pas moins à alimenter la réflexion sur la théorie émergente, voire à s'écarter des chemins déjà parcourus par d'autres.

La décision de réaliser ou non une revue de littérature appartient au chercheur, qui est conseillé par son directeur de recherche dans le cadre d'études doctorales. L'idée de mettre entre parenthèses les acquis et les connaissances (Hennebo, 2009) pour explorer un phénomène peut sembler irréaliste pour plusieurs, surtout dans le domaine de la gestion (Labelle *et al.*, 2012). Dans l'exemple de la recherche en contexte chinois, une bonne connaissance des écrits sur l'influence de la culture, sur le comportement des gestionnaires en général et en Chine en particulier, sur les relations d'affaires, les réseaux et enfin sur le *guānxi*, s'avère un atout important à la phase initiale de la recherche. La production de synthèses critiques de l'état de la littérature permet au chercheur de mieux articuler sa position et probablement à son directeur de recherche comme à lui-même d'y détecter d'éventuels préjugés.

Bref, une revue de littérature se justifie au début de la recherche pour établir les compétences du chercheur et assurer que le sujet n'a pas été

FIGURE 7.2

### La place de la littérature dans la MTE



(adaptée de Roy et Prévost, 2013)

traité entièrement ailleurs. Elle servira aussi à focaliser le contexte conceptuel de la recherche autour de quelques concepts sensibilisateurs (Glaser, 1978, 1988, 2005, dans Luckerhoff et Guillemette, 2012: 51) ou encore, issue d'une réflexion plus élaborée, elle pourra permettre de formuler un cadre théorique souple (Labelle *et al.*, 2012: 72). Ce cadre conceptuel n'aura pas de prétention explicative et servira seulement à esquisser une perspective permettant d'orienter la recherche, de développer les premiers outils de collecte des données et d'aborder le terrain. Ce cadre est flexible et évoluera au gré de la collecte, de l'analyse des données et de la théorisation. Tout au long de la recherche, la littérature pourra alimenter et enrichir les analyses. Enfin, lorsque la recherche est terminée, une analyse comparative de la théorie émergente avec la littérature pertinente formera un espace de questionnement et d'enrichissement fort important surtout dans la perspective de produire une thèse.

### ***L'étude exploratoire***

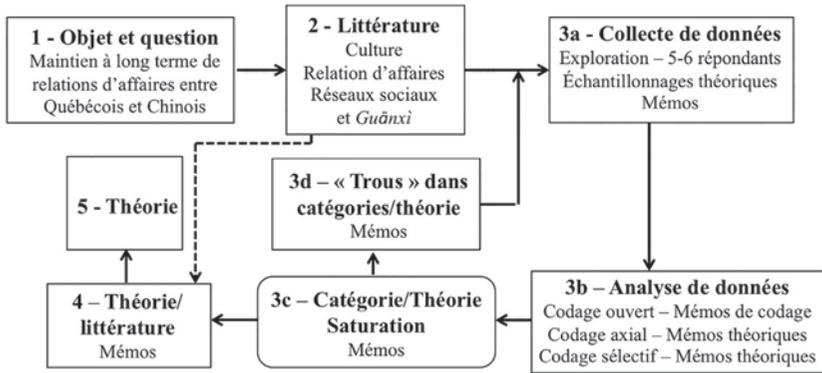
L'étude exploratoire en recherche qualitative permet notamment d'explorer un phénomène peu connu ou d'en tirer de nouvelles significations. Elle est aussi destinée à vérifier si la problématique définie est bien réelle et si l'objet de la recherche permettra d'y apporter une réponse viable. Elle contribue finalement à identifier les acteurs concernés par le phénomène, lesquels pourront éventuellement fournir les données primaires nécessaires à la recherche.

Dans le cadre de la problématique présentée plus haut à titre d'exemple, divers scénarios d'étude exploratoire peuvent être envisagés en contexte de MTE. Le premier consiste à rencontrer cinq ou six gestionnaires québécois afin d'échanger avec eux sur leurs activités en contexte chinois. Dans le second scénario, une entreprise active sur le marché chinois pourrait être accompagnée dans le cours de ses activités relatives à ce territoire. L'un et l'autre de ces scénarios impliquent des entretiens et des activités d'observation, qui doivent permettre au chercheur de cerner de façon très préliminaire la nature des relations établies avec les partenaires chinois et les défis rencontrés. De plus, un certain nombre de concepts sont établis durant l'étude exploratoire, ils serviront à amorcer la démarche d'analyse.

### **Les méthodes**

Les méthodes associées à la stratégie de recherche de la MTE sont clairement articulées dans la littérature et imposent une discipline et une rigueur qui lui est spécifique. Inspirée en partie de Harwood (2002, dans Warburton, 2006), la figure 7.3 résume l'ensemble de la démarche. Les deux premières étapes, couvertes précédemment, sont destinées à préparer le terrain sans en dicter de façon définitive les frontières. Elles sont le lieu de découvertes et favorisent l'émergence de questionnements. La troisième renvoie à la collecte des données ou à ce que Kelsey (2003, dans Warburton, 2006) appelle la « danse des données », c'est-à-dire les questionnements incessants entre le terrain et l'analyse, jusqu'à ce que la saturation théorique soit atteinte. Finalement, les quatrième et cinquième étapes sont associées à l'émergence théorique.

FIGURE 7.3

**La démarche de recherche**

(adaptée de Harwood, 2002, dans Warburton, 2006)

Les thématiques suivantes seront abordées dans cette section :

- les données primaires et leur collecte ;
- l'analyse ;
- la théorisation.

**Les données primaires**

Les données primaires renvoient non seulement aux entretiens, aux témoignages et aux observations recueillis dans le cadre de la démarche en MTE, qui sont transcrits systématiquement, mais aussi à l'identification et au choix des répondants, à leurs préoccupations, à leur implication dans la démarche à titre de partie prenante et aux considérations éthiques relatives au processus du MTE. Ces données prennent place aux côtés des données secondaires discutées précédemment et alimentent l'analyse en cours. Corbin (2009) mentionne que l'interprétation que fait le chercheur de ses données primaires et secondaires constitue elle aussi une composante déterminante de la cueillette de données primaires. L'auteur indique que la profondeur de la théorie en émergence est conditionnée par la variété des sources, qui permet d'accéder aux multiples perspectives du phénomène à l'étude.

### *L'échantillonnage et la collecte*

L'échantillonnage déterminé par choix raisonné en fonction de la question de recherche est qualifié de théorique. Dans un contexte où la représentativité statistique n'est pas appropriée, une logique de choix des situations et des répondants en fonction de leur pertinence est privilégiée. Conditionné en partie par la sensibilité du chercheur au phénomène, à son contexte et à ses parties prenantes (Creswell, 2003), l'échantillonnage est déterminé en fonction de critères tels :

- la représentativité du répondant ou de l'événement par rapport aux concepts abordés ;
- son apport en matière de diversité ;
- sa capacité à favoriser l'émergence de catégories conceptuelles et leurs propriétés qui permettront à terme le développement d'une théorie (Corbin et Strauss, 1990 ; Dick, 2005 ; Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994).

À l'étape de l'étude exploratoire, un nombre réduit de répondants sont sélectionnés pour leur capacité à traiter de la problématique. Par la suite, l'échantillon est élargi au fur et à mesure de l'apparition d'éléments nouveaux qui nécessitent un travail de spécification. Alors qu'en début de processus il s'agit de cerner les modalités du phénomène, parfois de façon intuitive, l'échantillonnage théorique vise progressivement « l'enracinement et le raffinement de la théorie en construction par le préjugé du développement et de la saturation des catégories » (Paillé, 1994 : 178) pour éventuellement en arriver à des propositions théoriques.

La MTE rend difficile la définition préalable de la taille et de la nature de l'échantillon. Homogène, il favorisera le développement de la théorie ; hétérogène, il permettra d'en augmenter la robustesse ainsi que la transférabilité. Ce que le chercheur sait cependant, c'est qu'il vise la saturation conceptuelle, c'est-à-dire le moment où aucune nouvelle donnée n'est en mesure de révéler de variations dans les catégories ou de liens nouveaux ou, en fin de parcours, de modifier la théorie en émergence. Il ne s'agit pas ici d'exhaustivité empirique, mais bien théorique, étroitement liée au phénomène observé ainsi qu'à la problématique et aux objectifs spécifiques à la recherche en cours.

### *Les préoccupations des participants et l'éthique*

La démarche en MTE repose sur la collecte d'informations auprès des principaux acteurs – dans notre exemple, ce sont des gestionnaires et des entrepreneurs québécois et chinois qui entretiennent des relations d'affaires. Elle vise une meilleure compréhension des défis auxquels ces derniers font face pour, ultimement, mieux les appuyer dans le maintien à long terme de leurs rapports. Possiblement validées par une recherche exploratoire ou dans la littérature, les préoccupations de ces parties prenantes sont donc prises en compte dès le début de la démarche et pendant toute sa durée. La réalité des intérêts et préoccupations spécifiques des participants doit faire l'objet d'une constante réflexion, et ce, à chacune des étapes de la démarche. Comme les données seront recueillies auprès d'individus, le doctorant doit se conformer aux règles d'un comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains et obtenir l'attestation de conformité aux normes éthiques institutionnelles de son université.

### **L'analyse**

La collecte de données en MTE, leur codage et leur analyse ne constituent aucunement des blocs monolithiques. Comme le chercheur est en quête de patterns dans des réseaux complexes de sens implicites aux données et explicatifs du phénomène (Matthiesen, 2009), la comparaison de concept à concept, d'incident à incident et de concept à incident s'avère primordiale durant tout le processus. Cela est d'autant plus pertinent si la recherche sous-tend l'obligation de prendre en compte des contextes culturels différents (Barnes, 1996).

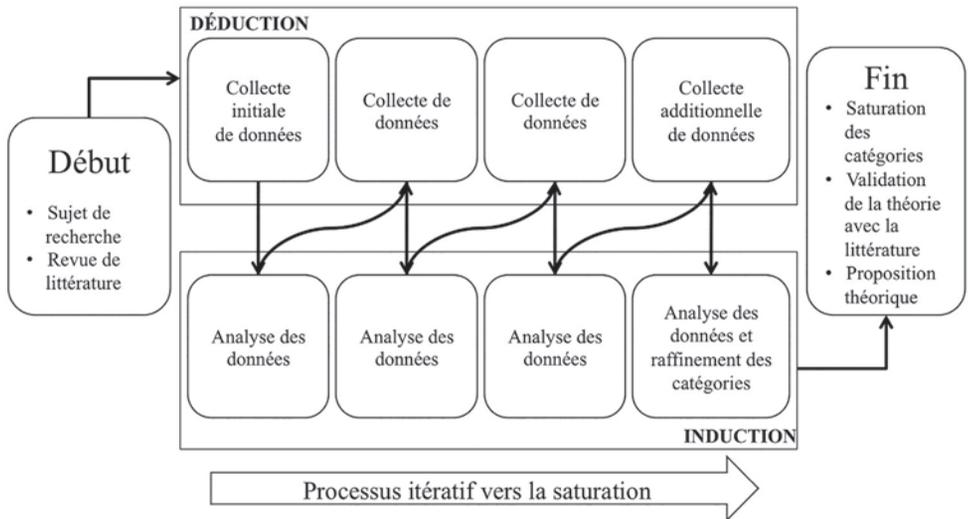
Le chercheur en MTE est donc contraint à suivre un processus itératif de comparaisons et de questionnements le ramenant sans cesse au terrain et à l'interprétation des significations qui en émergent. Paillé (1994) définit ce que le chercheur devrait retenir tout au long de son va-et-vient entre le terrain et l'analyse des données sur le phénomène étudié. Ce dernier devrait être abordé comme un type de construit (atypique, marginal, récurrent), de propriétés (structure, paramètres d'existence, temporalité), d'antécédents (conditions d'existence), de conséquences et de processus (modalités de son expression et de sa transformation).

Puissant outil de comparaison, la MTE permet l'organisation de la pensée du chercheur et la définition de ce qui est pertinent et de ce qui ne

l'est pas (Zimmerman, 2008). Corbin (dans Morse *et al.*, 2009 : 41) parle quant à elle d'une expédition analytique dont le processus doit être souple, flexible et mené par les perceptions dégagées dans l'interaction du chercheur avec ses données plutôt que structurée et essentiellement fondée sur des procédures préétablies. Finalement, Glaser (1978, dans Guillemette, 2006 : 37) dit du chercheur qu'il « avance dans le projet de recherche en revenant constamment sur des étapes déjà amorcées et surtout en reliant entre elles ces différentes démarches ». Ce mouvement de va-et-vient entre la collecte des données et leur analyse, où déduction et induction se côtoient dans un processus menant à la saturation, est reflété dans la figure 7.4.

FIGURE 7.4

### Le processus de recherche en MTE



(adaptée de Warburton, 2005)

### Les unités d'analyse

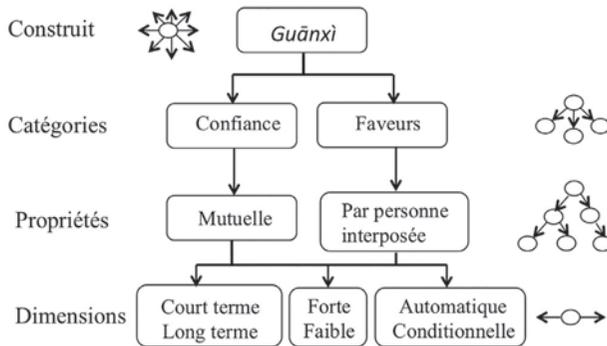
Par unité d'analyse, nous entendons les construits, catégories, propriétés et dimensions qui constituent les blocs servant à l'analyse et à l'émergence théorique en MTE. La figure 7.5 présente une illustration de diverses unités d'analyse applicables au construit du *guānxi* en tant que phénomène qui caractérise les relations sociales en Chine.

L'interprétation que fait le chercheur d'un phénomène donné – ici, le *guānxi* – est en soit une construction (Charmaz, 2006) et est appelée un construit. Dans une approche constructiviste, qui s'intéresse à tout ce qui habite une réalité donnée, les individus, y compris le chercheur, en sont les composantes et les acteurs. Dans la mesure où la MTE vise la conceptualisation des données, le construit constitue l'unité d'analyse au fondement de la démarche. C'est en soi un phénomène émergent nommé qui, fréquemment observé ou évoqué dans les entretiens ou lors d'observations, s'impose à la démarche de construction théorique (Corbin et Strauss, 1990).

La catégorie est elle aussi un concept, un thème sensé au regard de ce que l'interlocuteur a à dire (Dick, 2005). Pour le chercheur, elle s'exprime sous la forme de codes en début d'analyse, émane de la comparaison répétée des événements, des actions et des interactions (Corbin et Strauss, 1990) ainsi que du codage des données recueillies à partir de l'échantillonnage théorique (Glaser, 2002). Plus abstraite, elle est le produit d'un effort de synthèse et de regroupement de concepts sur la base de similitudes (classification thématique), de séquentialité (chaîne action-réaction), de complexité et de niveau d'abstraction. Dans le cadre d'une étude sur le *guānxi*, les notions de confiance et de faveurs s'imposent comme des catégories déterminantes (Wong et Leung, 2001). Les

FIGURE 7.5

**Le *guānxi*: construit, catégories, propriétés et dimensions**



(adaptée de Strauss et Corbin, 1998, dans Warburton, 2005)

principales étapes de la catégorisation, proposées par Glaser et Strauss (1968, dans Turner, 1981), sont données au tableau 7.3.

La catégorie s'inscrit donc dans un processus analytique qui nomme « de manière sans cesse plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (Paillé, 1994 : 159), pour passer progressivement de catégories mises en relation les unes avec les autres à des sous-catégories, ou propriétés (composantes, caractéristiques, attributs) et, finalement, à des dimensions inscrites sur un continuum (Paillé, 1994), explicatives d'événements et de comportements. Pour Bowers et

TABLEAU 7.3

### Les étapes de la catégorisation en MTE

Établir les catégories	Utiliser les données disponibles pour nommer des catégories qui les reflètent
Saturer les catégories	Accumuler des exemples jusqu'à ce que toutes les instances ou expressions possibles de cette catégorie aient été recensées
Élaborer des définitions pour les catégories	Extraire une définition générale de la catégorie en déterminant les critères justifiant que de nouvelles instances soient classées dans cette catégorie
Utiliser les définitions	Utiliser les définitions comme guides lors de l'émergence de caractéristiques d'importance sur le terrain ou encore comme stimuli pour la réflexion théorique
Exploiter pleinement les catégories	Prendre note des catégories additionnelles qui peuvent se greffer à celles déjà établies, c'est-à-dire leur inverse, leur contraire, les plus spécifiques ou d'autres plus générales
Noter, développer et suivre les liens entre les catégories	Amorcer des liens et des hypothèses sur les liens entre les catégories
Prendre en considération les conditions qui permettent aux liens d'être maintenus	Examiner toutes les relations apparentes et potentielles et tenter d'en spécifier les paramètres
Lorsque pertinent, faire des liens avec la théorie existante	Créer des ponts vers ce qui a été réalisé jusqu'à maintenant plutôt que vers ce qui a été fait au début du parcours
Utiliser un maximum de comparaisons afin de valider les relations émergentes	Inventorier les variables clés et les dimensions et vérifier si les relations sont maintenues aux extrêmes de ces variables

(Adapté de Turner, 1981 : 231)

Schatzman (dans Morse *et al.*, 2009), l'analyse dimensionnelle doit prendre en compte tant les perspectives révélées par les données que celles qui sont exprimées dans les choix que fait le chercheur concernant ces dimensions. Au-delà de la définition de simples caractéristiques, elle doit permettre une ouverture à tous les aspects du possible et la découverte de leur complexité, et ce, avant qu'une évaluation des dimensions ne soit formulée quant à leur pertinence et à leurs inférences.

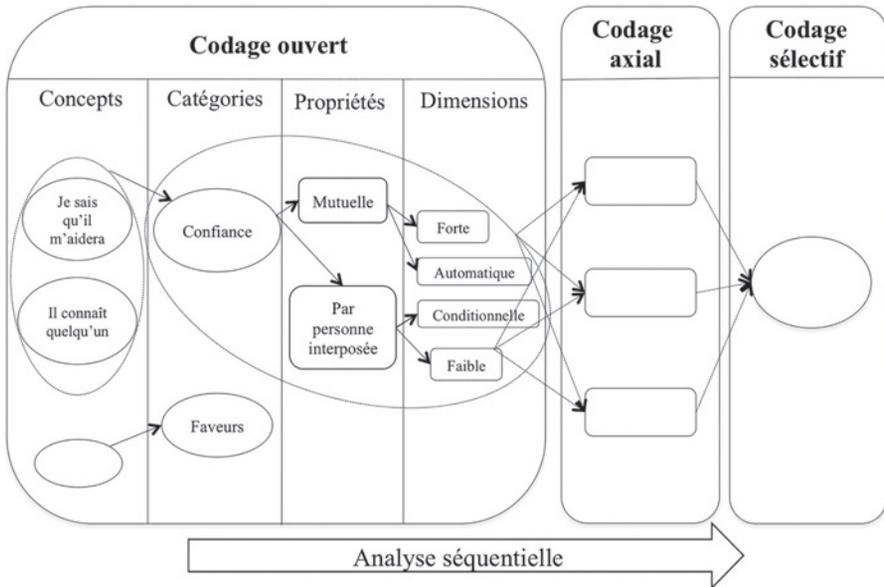
À saturation, la catégorie est stable et doit pouvoir se vérifier dans différents contextes. Ses occurrences sont prévisibles. À ce point, le phénomène que décrit cette catégorie est documenté et ses propriétés et dimensions tellement connues que de nouveaux entretiens ou des observations additionnelles ne peuvent la remettre en question (Paillé, 1994).

### *Le codage*

L'élaboration des catégories, de leurs propriétés et de leurs dimensions se réalise grâce au codage des données recueillies. Hennebo (2009) définit le codage comme l'extraction, à partir du texte de retranscription des entretiens, de mots, de groupes de mots ou de phrases dont la signification, une fois synthétisée en un ou plusieurs énoncés, constitue un code. Comme il est illustré à la figure 7.6, le codage des données est le fruit d'une analyse séquentielle et se divise en trois étapes : le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif.

Le codage ouvert s'amorce dès le premier entretien et consiste en quelque sorte à organiser les données à l'image du fil d'une conversation, fluide, dynamique et évolutif (Corbin, dans Morse *et al.* 2009). Les codes qui se dégagent à cette étape – la plus longue et celle qui représente souvent les défis les plus importants – sont provisoires et sans cesse remis en question. D'abord tirés du discours des répondants, ils aboutissent à des codes succincts et précis qui s'imposent progressivement à l'analyse (Corbin et Strauss, 1990). Des catégories comportant des propriétés et leurs dimensions émergent. Les observations et les mémos du chercheur qui se superposent forcent à interroger à nouveau le terrain pour satisfaire cette quête d'exhaustivité. La démarche de comparaison systématique des occurrences ou des incidents décrite précédemment, ainsi que la prise en compte de leur intensité, vise à cerner les conditions de variation qui présideront à la phase suivante de l'analyse. À titre d'exemple, à ce stade

FIGURE 7.6

**Le codage en MTE**

(adaptée de Warburton, 2005)

d'analyse, deux extraits d'entretiens – « je sais qu'il m'aidera » et « il connaît quelqu'un » – sont regroupés sous la catégorie de la confiance. Toujours en codage ouvert, on recense deux propriétés : mutuelle et par personne interposée, ainsi que quatre dimensions : forte et faible, automatique et conditionnelle.

L'étape suivante, dite de codage axial, consiste à discerner les relations qui existent entre les catégories. Strauss et Corbin (1998) renvoient ici aux conditions, au contexte, aux stratégies (action/interaction) et aux conséquences. Les sous-catégories sont ainsi croisées avec les catégories pour recenser toutes les variations plausibles et, de ce fait, découvrir des confirmations, des infirmations ou des nuances utiles pour mettre en lumière des contextes différents. Des catégories renvoyant à divers axes analytiques, ou ce que Corbin et Strauss (1990 : 13) appellent le « paradigme de codage », se développent autour de catégories principales – un fait, un événement ou un phénomène déterminant. Paillé (1994) précise qu'à cette étape des liens de ressemblance, fonctionnels (A est utile à B) ou hiérar-

chiques (A survient avant B) sont dévoilés de façon empirique, spéculative ou théorique. Le tableau 7.4 dresse une liste non exhaustive de questions que le chercheur peut se poser à ce stade-ci de sa démarche :

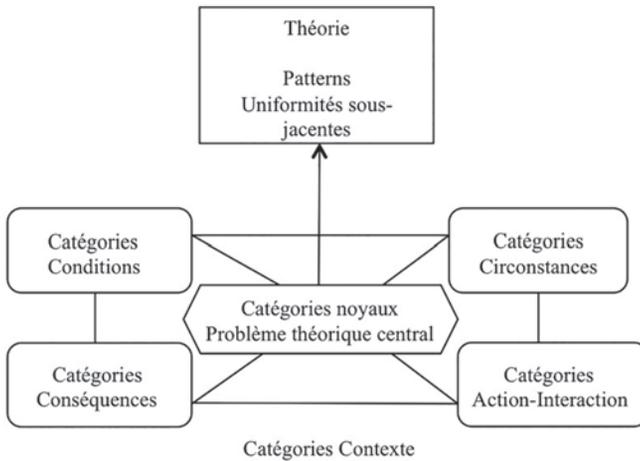
TABLEAU 7.4

### Un questionnement potentiel dans le cadre du codage axial

Axes analytiques	Définition	Questionnements
<b>Contextes</b>	Contextes dans lesquels les catégories émergent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hiérarchie des faveurs (parents, amis, étrangers)</li> <li>• Les Chinois peuvent-ils « fonctionner » sans <i>guānxi</i> ?</li> </ul>
<b>Circonstances</b>	Ce qui influence les conditions d'émergence des catégories	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facteurs facilitateurs</li> <li>• Causes de rupture</li> </ul>
<b>Conditions d'émergence</b>	Ce qui cause l'émergence des catégories	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment le temps agit-il sur l'émergence de la confiance ?</li> <li>• Quel est le degré de confiance nécessaire pour obtenir des faveurs ?</li> <li>• Les Québécois peuvent-ils fonctionner sans <i>guānxi</i> en contexte chinois ?</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	Actions et interactions qui entrent en cause	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien entre la confiance et les faveurs</li> <li>• La confiance implique-t-elle obligatoirement des faveurs ?</li> </ul>
<b>Conséquences</b>	Conséquences des catégories sur les stratégies et sur les circonstances ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiance puis faveurs ensuite ou l'inverse ?</li> <li>• S'il y a confiance, y a-t-il obligatoirement attente de faveurs ?</li> </ul>

La dernière étape est celle du codage sélectif, lequel permet de passer de la description à l'intégration et, finalement, à la conceptualisation. Une catégorie noyau, ou phénomène central, est dégagée et un cadre de référence établi, qui servent de fondement au regroupement de toutes les autres catégories. Le cadre de référence peut qualifier un modèle, une métaphore, un schéma ou une ligne directrice. À cette étape, le codage ne se fait qu'en fonction de la catégorie centrale et celui des autres catégories cesse (Dick, 2005). La figure 7.7 illustre la démarche de codage sélectif avec la définition d'une catégorie centrale, de son lien avec les

FIGURE 7.7

**Du codage sélectif à la théorisation en MTE**

(adaptée de Strauss et Corbin, 1990; Warburton, 2006)

catégories repérées aux phases antérieures de codage et d'un recensement des patterns qui mèneront finalement à l'étape de la théorisation.

*Les outils de collecte et d'analyse des données*

Les outils de collecte de données en MTE sont sensiblement les mêmes que pour les autres approches qualitatives, notamment : les entretiens, les groupes de discussion et les observations. La rédaction de mémos constitue aussi un outil indispensable de rétention et d'analyse d'information. Le mémo est une note que le chercheur se rédige à lui-même au sujet de ses entretiens et de ses observations sur le terrain. En MTE, il constitue en quelque sorte un journal de bord qui lui permet de « penser sur papier » (Paillé, 1994) et d'organiser sa pensée tout au long de sa démarche. Plus qu'une compilation d'idées, le mémo constitue ce que Corbin et Strauss (1990) appellent un système de suivi, qui est étroitement associé à la formulation et à la révision de la théorie en émergence.

Pour Corbin (2009 : 50), il ne s'agit pas ici uniquement d'un échange entre le chercheur et les données, mais d'une interaction entre les deux pour en arriver à une explication de ce qui se passe. Le mémo traite donc

tour à tour d'impressions, d'intuitions, d'hypothèses sur les catégories, de propriétés d'un code et de relations entre les catégories, de similitudes ou de liens entre deux codes ou encore d'avenues à explorer (Dicks, 2005; Hennebo, 2009). Présentés au tableau 7.5, les mémos peuvent être regroupés en trois catégories (Paillé, 1994; Pandit, 1996) : de codification, théoriques et opérationnels.

TABLEAU 7.5

### La rédaction des mémos en MTE

Type de mémo	Étape de l'analyse	Contribution
Codification	Codage ouvert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition des concepts</li> </ul>
Théorique	Codages axial et sélectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigmes en cause</li> <li>• Émergence de catégories</li> <li>• Relations entre les catégories</li> <li>• Sens aux observations</li> <li>• Processus en cause</li> <li>• Nouvelles interrogations</li> </ul>
Opérationnels ou méthodiques	Toute la démarche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution du design de recherche</li> </ul>

(adaptée de Paillé, 1994; Pandit, 1996)

Finalement, les logiciels d'analyse qualitative, tels NVivo et Atlas.ti (Beekhuizen, 2008; Hennebo, 2009), peuvent être utilisés pour regrouper, coder, catégoriser, gérer et analyser les diverses formes de documents d'analyse en MTE, notamment les entretiens et leur transcription, les observations, les mémos, les documents synthèses et les sommaires de séances de travail, les schématisations et les rapports d'étapes.

### La théorisation

Dans la MTE, la théorie émerge à partir de données primaires, elle est rattachée à un terrain d'investigation plutôt qu'à des idées a priori, des notions, des théories ou un système de pensée donné. La théorisation ou l'élaboration de modèles constitue la destination ultime du chercheur qui utilise la MTE. Cela dit, « si aucune théorie n'émerge, la recherche est alors qualifiée d'a-théorique, tout en gardant toutefois sa valeur descriptive »

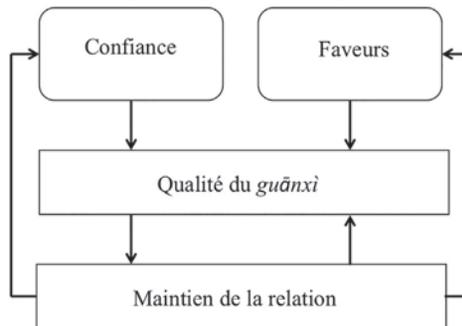
(Dionne, 2009: 78). En cours de démarche, des propositions théoriques émergent de l'analyse et se raffinent progressivement pour tenir compte des variations dans les données recueillies et observées, sans cesse comparées et remises en question. Les résultats de la démarche s'expriment aussi de plus en plus clairement dans les mémos rédigés durant son déroulement et dans des schématisations conceptuelles, des diagrammes de processus et d'autres outils de représentation graphique de la réalité qui s'imposent à l'analyse du chercheur.

La figure 7.8 présente un modèle théorique simplifié d'un certain nombre de concepts fréquemment associés au *guānxi*. La catégorie centrale recensée ici à titre d'illustration est la qualité du *guānxi*, qui découle des catégories confiance mutuelle et faveurs échangées entre les partenaires. La qualité du *guānxi* favorise le maintien de la relation qui induit de nouvelles marques de confiance et des échanges de faveurs.

Il est souvent dit de la destination qu'elle est moins importante que le chemin parcouru. Ce dicton semble approprié à l'approche de la MTE: le processus visant l'émergence d'une théorie est tout aussi important que la théorie elle-même. D'autre part, dans un cadre pragmatique de recherche, chacune des étapes de construction théorique contribue à l'élaboration d'une réponse en harmonie avec la problématique à l'origine de sa quête. Finalement, les composantes de l'analyse examinées précédemment constituent les fondements de sa validité.

FIGURE 7.8

### Un modèle conceptuel sur la qualité du *guānxi* et ses effets



(adaptée de Wong et Leung, 2001)

## La validité

L'appréciation de la valeur d'une recherche qui utilise la MTE, comme c'est le cas pour les autres approches qualitatives, se vérifie par sa capacité à produire une réponse « adéquate » à une problématique clairement définie. En conséquence, la valeur de la recherche ne repose pas sur un test d'hypothèse classique. Les paramètres généralement utilisés – la fidélité et la validité – s'y expriment différemment. La validité repose notamment ici sur la rigueur méthodologique et sur la transparence du chercheur par rapport au processus analytique qu'elle sous-tend, c'est-à-dire : « [...] un ajustement constant à ce qui se passe sur le terrain. Cet ajustement oriente toute la démarche à partir de l'élaboration de la problématique, en passant par le processus de collecte et d'analyse des données, jusqu'à la fin du processus de théorisation » (Guillemette, 2006 : 33).

Pour évaluer la qualité d'une telle recherche, les auteurs phares renvoient à des paramètres similaires, bien que souvent nommés ou traités différemment. Corbin et Strauss (1990) distinguent quatre niveaux d'évaluation :

- la validité, la fidélité et la crédibilité des données ;
- la plausibilité et la valeur de la théorie ou des propositions théoriques ;
- la pertinence du processus de recherche ayant généré la théorie et ;
- les fondements empiriques de ses résultats.

Maxwell (1997) s'intéresse lui aussi à la richesse des données et des conclusions et aux tests de validité, mais il accorde une importance particulière au paradigme de recherche et à la transférabilité. Glaser (1998, dans Thulesius, Hakansson et Petersson, 2003 : 1356 ; Glaser, 2002), évalue quant à lui la validité à partir de critères d'adéquation (*fit*), de pertinence, d'applicabilité (*workability*), de flexibilité (*modifiability*), de traçabilité et de fluidité.

Renvoyant principalement à Guba et Lincoln (1994), Maxwell (1997) et Patton (2002), les critères de validité peuvent être regroupés sous cinq rubriques, nous les présentons ici en indiquant entre parenthèses leur pendant utilisé dans les recherches quantitatives : le paradigme de recherche, la fiabilité (fidélité, efficacité – ou validité de construit), la

TABLEAU 7.6

**Quelques critères de validation**

<b>Critères de validation</b>	Finalité	Questionnements
<b>Paradigme de recherche</b>	Vérifier la pertinence de la démarche dans la pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La démarche tient constamment compte des conditions (ex. : relations d'affaires), du contexte (ex. : relations entre Québécois et Chinois), des actions/interactions (ex. : négociation), des conséquences (ex. : effets du temps, d'une crise économique, d'un bris de relation, de l'opinion publique, d'une couverture médiatique défavorable) ?</li> <li>• La pertinence pour la communauté des affaires et pour les organismes qui accompagnent les entreprises dans leurs projets en Chine ?</li> <li>• Les résultats peuvent-ils servir à développer des outils de formation adaptés ?</li> </ul>
<b>Fiabilité (fidélité)</b>	Valider la fiabilité des méthodes et instruments de collecte de données et d'observation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une MTE a-t-elle déjà été utilisée pour une recherche visant à la compréhension du processus étudié en incluant le <i>guānxi</i> ?</li> <li>• Les procédures sont-elles révélées ? Grilles d'entretien, transcriptions d'entrevues, mémos, analyses (codages), triangulation</li> </ul>
<b>Efficacité (validité de construit)</b>	Expliquer le phénomène et sa dynamique et répondre adéquatement à la question de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les concepts et les catégories représentent adéquatement le phénomène (acteur, temps et processus), ses dimensions et sa dynamique ? Expliquent-elles le processus de formation et de développement en contexte de <i>guānxi</i> ? Tiennent-elles compte des conditions générales qui affectent le <i>guānxi</i> et induites par le <i>guānxi</i> ?</li> <li>• L'analyse tient compte et reflète le processus propre au développement du <i>guānxi</i> ?</li> <li>• Théorie (ou proposition théorique) peut expliquer, prédire et interpréter les relations entre Québécois et Chinois et les manifestations du <i>guānxi</i> ? Explique comment les gestionnaires peuvent relever les défis associés au développement de leur <i>guānxi</i> ? Tient compte de construits comme la culture et la face ?</li> </ul>
<b>Crédibilité et confirmabilité (validité interne et objectivité)</b>	Faire la démonstration que le sujet a été convenablement défini et que l'argumentation est logique et pertinente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercheur est jugé crédible par les parties prenantes de la démarche ? Est conscient du préjugé lié à son expérience de la Chine ?</li> <li>• Rigueur intellectuelle du chercheur et intégrité de l'analyse ?</li> <li>• Concepts de la confiance et de la réciprocité émergent du terrain ?</li> <li>• Répondants (québécois et chinois) crédibles ? Sont conscients qu'ils contribuent au développement d'une construction théorique ?</li> <li>• Données étroitement liées aux propositions théoriques ?</li> <li>• Théorie (ou proposition théorique) peut être modifiée lorsque de nouvelles données sont comparées aux données existantes ?</li> </ul>
<b>Transférabilité (validité externe)</b>	Utiliser les résultats de la recherche dans un contexte différent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie inspire confiance et est significative pour les gestionnaires québécois ? Est validée par des acteurs ou chercheurs sur la Chine ? Va au-delà de la description des processus, enrichit les savoirs sur les conditions liées au développement et au maintien de relations d'affaires en Chine ?</li> <li>• Lien avec la littérature sur le <i>guānxi</i> et ses dimensions (Ex. : confiance, réciprocité, temporalité, réseaux sociaux) adéquatement réalisé ?</li> </ul>

crédibilité (ou validité interne et objectivité) et la transférabilité (ou validité externe). Le tableau 7.6 propose une liste provisoire et non exhaustive de questionnements applicables à notre exemple de MTE sur les relations entre Québécois et Chinois en contexte de *guānxi*, et ce, pour chacun des niveaux de validation énumérés plus haut.

Finalement, à l'instar de toutes les approches méthodologiques, la MTE appelle à une constante triangulation des données. La variété des sources et des instances, le questionnement et la comparaison des données et des observations, les références aux écrits et mémos rédigés sont autant d'instruments dont dispose le chercheur pour s'assurer de la validité de ses résultats dans le cours de sa démarche et au terme de ses travaux.

\*\*\*

La MTE est une démarche d'abstraction de sens tirée de données colligées sur un terrain spécifique, c'est un essai de théorisation sur un phénomène particulier. Son objectif immédiat est le développement d'une théorie émergente, une théorie enracinée. Le processus de théorisation qu'elle enclenche se termine lorsque la saturation conceptuelle de la théorie est atteinte. Dans un contexte de gestion, le chercheur sera souvent appelé à placer les résultats de ses réflexions et analyses dans un contexte de changement organisationnel et de modification de pratiques managériales.

La MTE peut s'avérer pertinente dans la démarche d'un chercheur en gestion pour les raisons suivantes :

- elle s'accommode des situations mal documentées ou nécessitant un regard nouveau ;
- elle est systématique, rigoureuse et bien argumentée dans la littérature ;
- elle fait appel à une approche holistique et inductive du phénomène à l'étude et met l'accent sur les processus et l'interaction ;
- elle est pragmatique et peut mener à une réponse pratique à une problématique bien réelle ;
- elle laisse place au contexte et à la voix des acteurs dans le processus de définition et de développement d'outils d'accompagnement et de formation de gestionnaires impliqués.

La décision d'adopter la MTE comme approche de recherche n'est pas dénuée de défis, tant d'un point de vue personnel qu'intellectuel. Certains sont imprévisibles, mais d'autres peuvent être nommés et incluent notamment sur le plan personnel :

- l'obligation de solliciter de nombreux répondants, non seulement au début de la démarche, mais tout au long de celle-ci ;
- le temps considérable nécessaire à la cueillette et à l'analyse des données ;
- le développement d'une sensibilité théorique ;
- la perception de différents auditoires quant à la pertinence d'une théorie portant sur leurs pratiques d'affaires en contexte chinois.

Sur le plan intellectuel, les défis ne sont pas moins nombreux (Labelle *et al.*, 2012 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012). Soulignons :

- la dimension inductive et subjectiviste de la démarche ;
- sa circularité qui implique que l'objet de recherche, la cueillette de données et l'analyse se réalisent, s'interpellent et évoluent ensemble jusqu'à la fin, ce qui est rebutant pour le monde savant de tradition positiviste ;
- son rapport à la littérature qu'elle « minimise » au départ pour éviter une trop forte contamination de la pensée à partir des théories existantes ;
- la construction de l'échantillon théorique qui évolue tout au long de la recherche au gré des questionnements, des analyses et de l'avancement de la théorisation.

Autant de défis, sans oublier les préjugés, que le chercheur devra affronter pour justifier et défendre ses choix méthodologiques devant les comités de recherche, les comités éthiques et parfois les jurys de thèse.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH, D. A. (2002). *The Decision-making Process amongst Chinese (People's Republic of China) Management*. San Francisco Bay, Alliant International University.
- BARNES, D. M. (1996). « An Analysis of the Grounded Theory Method and the Concept of Culture ». *Qualitative Health Research*, 6(3), 429-441.

- BEEKHUYZEN, J. (2008). *Conducting a Literature Review: A Puzzling Task*. Saisie le 4 avril 2010, de <http://www.aare.edu.au>.
- BOWERS, B. et SCHATZMAN, L. (2009). « Dimensional Analysis ». In J. M. Morse *et al.* (dir.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (86-126). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres : Sage Publications.
- CHEN, C. C., CHEN, X. et HUANG, S. (2013). « Chinese *guanxi*: An Integrative Review and New Directions for Future Research ». 中国人的关系：综合文献回顾及未来研究方向. *Management and Organization Review*, 9(1), 167-207.
- CHEN, M. et MILLER, D. (2011). « The Relational Perspective as a Business Mindset: Managerial Implications for East and West ». *Academy of Management Perspectives*, (août), 6-18.
- CORBIN, J. (2009). « Taking an Analytic Journey ». In J. M. Morse *et al.* (dir.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (35-53). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- CORBIN, J. et STRAUSS, A. (1990). « Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria ». *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- DICK, B. (2005). *Grounded Theory: A Thumbnail Sketch*. Saisie le 10 février 2010, de <http://www.scu.edu.au>
- DIONNE, L. (2009). « Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée: regard épistémologique et méthodologique ». *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- DUMAIS, L. (2014). « Le maintien à long terme d'une relation personnelle d'affaire entre un Québécois et un Chinois: facteurs de pérennité ». Manuscrit non publié. *Proposition de recherche comme exigence partielle du doctorat en administration*. Faculté d'administration, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- GLASER, B. G. (2002). « Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory ». *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-31.
- GLASER, B. G. (1999). « The Future of Grounded Theory ». *Qualitative Health Research*, 9(6), 836.
- GOULDING, C. (2007). *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- GOULDING, C. (2002). *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- GRAHAM, J. L. et LAM, N. M. (2003). « The Chinese Negotiation ». *Harvard Business Review*, (octobre), 82-91.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1994). « Competing Paradigms in Qualitative Research ». In N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GUILLETTE, F. (2006). « L'approche de la Grounded Theory: pour innover? ». *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.

- HENNEBO, N. (2009). *Guide du bon usage de l'analyse par théorisation ancrée par les étudiants en médecine*. Saisie le 21 avril 2009, de <http://www.theorisationancree.fr/guide.pdf>
- HWANG, K. (2012). « The Construction of the Face and Favor Model ». In K. HWANG (dir.), *Foundations of Chinese Psychology: Confucian Social Relations* (69-98). New York : Springer.
- HWANG, K. et Han, K. (2010). « Face and Morality in Confucian Society ». In M. H. BOND (dir.), *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (479-498). Oxford: Oxford University Press.
- LABELLE, F. et al. (2012). « Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée: un regard pratique depuis le terrain en sciences de la gestion ». In J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LUCKERHOFF, J. et GUILLEMETTE, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LUO, Y. (2007). *Guanxi and Business* (2<sup>e</sup> éd.). Singapour: World Scientific.
- MATTHIESEN, J. K. (2009). « The Practice Database: Capturing and Analyzing Everyday Practice ». 2009 *Academy of Management Annual Meeting*, Chicago, 1-43.
- MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- MAXWELL, J. A. (1997). « Designing a Qualitative Study ». In L. BECKMAN et D. J. ROG (dir.), *Handbook of Applied Social Research Methods* (69-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MORSE, J. M. et al. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- PANDIT, N. R. (1996). « The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method ». *The Qualitative Report*, 2(4), 1-20.
- PATTON, M. A. (2002). « Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis ». In *Qualitative Research and Education Methods*, 541-588.
- PETERSEN, K. J. et al. (2008). « Buyer Dependency and Relational Capital Formation: The Mediating Effects of Socialization Processes and Supplier Integration ». *Journal of Supply Chain Management*, 44(4), 53-65.
- ROBSON, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ROY, M. et PRÉVOST, P. (2013). « La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- SCHWANDT, T. A. (1998). « Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry ». In N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *The Landscape of Qualitative Research Theories and Issues* (221-259). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1994). « Grounded Theory Methodology: An Overview ». In N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (273-285). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- ТАКТИК ЧИНА, S. (2007). Étude\_Riposte\_Chine\_2007.pdf; *version intégrale – rapport final*. 11 juin 2007. Saisie le 24 octobre 2014, de <http://www.mdeie.gouv.qc.ca/>
- THULESIUS, H. *et al.* (2003). « Balancing: A Basic Process in End-of-life Cancer Care ». *Qualitative Health Research*, 13(10), 1353-1377.
- TURNER, B. A. (1981). « Some Practical Aspects of Qualitative Data Analysis: One Way of Organizing the Cognitive Processes Associated with the Generation of Grounded Theory ». *Quality and Quantity*, 15, 225-247.
- WARBURTON, W. I. (2006). *Towards a Grounded Theory of Computer-assisted Assessment Uptake in UK Universities*. Thèse de doctorat, University of Southampton, School of Education, Faculty of Law, Arts and Social Sciences.
- WARBURTON, W. I. (2005). *What Are Grounded Theories Made of?* Communication présentée à l'University of Southampton LASS Faculty Postgraduate Research Conference. Saisie le 19 avril 2009, de <http://eprints.soton.ac.uk>
- WONG, Y. H. et LEUNG, T. P. K. (2001). *Relationship Marketing in a Chinese Context*. New York: International Business Press.
- ZIMMERMANN, B. (2008). *Doing Chinese Studies at the Crossroads of Grounded Theory: An Actor-Network Theory*. Communication présentée à la 7<sup>e</sup> International Conference on Social Science Methodology, Re-discovering Grounded Theory workshop. Campus di Monte San' Angelo, Naples, Italie. Saisie le 28 février 2010, de <http://unige.academia.edu>



## CHAPITRE 8

# **L'ethnographie comme stratégie de recherche**

*Jean-François Lalonde*

L'ethnographie est une stratégie de recherche qui permet l'étude des phénomènes humains dans leur environnement naturel et dans une perspective de longue durée, ce qui favorise la compréhension des modèles d'action socioculturelle profondément ancrés dans la vie des groupes et des sociétés. Elle propose des descriptions et des interprétations de la réalité qui doivent être considérées comme crédibles par la population étudiée. Cela implique, entre autres, de rendre compte de l'existence de perspectives divergentes au sein d'un même contexte socioculturel (Arnould et Wallendorf, 1994 ; Laplantine, 1996).

Mener une étude ethnographique consiste notamment à joindre un groupe, à l'observer de près, à échanger avec les membres de ce groupe, à participer à leurs activités quotidiennes, à interpréter les documents et autres artefacts qu'ils produisent et à conduire des entrevues avec eux. Ces observations et ces échanges peuvent être réalisés dans un contexte formel ou informel. Ils peuvent s'effectuer dans un bureau ou dans un bar ; avec des amis ou des collègues ; auprès d'un groupe éloigné ou très proche du chercheur ; sur un ou plusieurs sites de recherche – l'objectif ultime étant toujours d'atteindre une compréhension intime des logiques de fonctionnement d'un groupe donné (Arborio et Fournier, 2001).

Le texte découlant de ce type de recherche, et qui présente un compte rendu de la réalité étudiée, est aussi désigné comme une ethnographie (Mills *et al.*, 2010a; Watson, 2011). Dans ce chapitre nous traiterons des spécificités de l'approche sur le terrain, de la collecte et l'analyse des données, tout en suggérant des pistes pour l'écriture, des enjeux de validité et des considérations éthiques particulières qu'elle engendre.

## L'origine

L'ethnographie moderne a été développée au début du xx<sup>e</sup> siècle par les anthropologues Franz Boas, à partir de ses études sur les migrations des Inuits, et Bronislaw Malinowski, grâce à ses recherches sur les tribus trobriandaises de Mélanésie. Ils ont codifié la stratégie de recherche qui fait appel à l'observation participante et prolongée de la vie réelle propre à la société étudiée, dans laquelle l'apprentissage de la langue locale et la prise en note des observations et des entretiens constituaient des éléments essentiels de la démarche (Applebaum, 1987; Cuche, 2004). Dans le contexte de l'étude des sociétés, l'ethnographie consiste à vivre au milieu des indigènes (Copans, 2011) suffisamment longtemps pour que la présence des chercheurs devienne naturelle et permette de mieux capter leurs points de vue propres sur leur réalité (Malinowski, 1961). En quelque sorte, elle vise à comprendre et à décrire « ce que c'est que d'être quelqu'un d'autre » (Van Maanen, 2009, dans Brannan, Rowe et Worthington, 2012).

Depuis plusieurs années, l'approche ethnographique joue un rôle de plus en plus important dans l'étude des organisations. L'observation directe est une méthode que les chercheurs en sciences de la gestion utilisent depuis longtemps, les recherches classiques menées notamment par F. J. Roethlisberger et E. Mayo à l'usine Hawthorne de la Western Electric Company près de Chicago à la fin des années 1920 constituant un exemple marquant de cette tendance. La contribution de ces chercheurs à l'étude des comportements humains au sein des organisations aurait fondé le mouvement des relations humaines tel qu'on le connaît encore aujourd'hui. En plus de l'observation directe, l'ethnographie accorde une importance primordiale à la participation à la réalité du milieu étudié. L'ethnographie, en sciences de la gestion comme dans tous les autres champs de recherche et disciplines, consiste donc en « l'observation rigoureuse, par imprégnation lente et continue, de groupes humains

minuscules avec lesquels nous entretenons un rapport personnel» (Laplantine, 1996 : 13).

### **Le terrain et les modes d'enquête**

L'exigence de rigueur empirique de l'ethnographie provient surtout du terrain (De Sardan, 2008) ; l'étude doit donc être menée de façon très sérieuse. Paradoxalement, l'enquête ethnographique est encore peu formalisée et se fonde en partie sur des conventions tacites. Cela s'explique notamment par la grande variété des objets étudiés et des différentes perspectives à adopter dans l'approche des terrains, chacun d'entre eux présentant des particularités qui leur sont propres (Izard, M., 2004 dans Bonte et Izard, 2004 ; Copans, 2011 ; De Sardan, 2008). La diversité de ces objets d'étude peut en effet être assez grande. Une ethnographie peut être réalisée au sujet d'un groupe culturel lointain, c'est le cas de la plupart des ethnographies classiques comme celle de Malinowski (1961), de traits nationaux (d'Iribarne, 1989, 1998), d'une organisation (Selim, 1991), d'un phénomène particulier comme la sorcellerie en France (Favret-Saada, 1977), etc.

Les méthodes utilisées lors de l'enquête ethnographique sont aussi nombreuses. À la base, nous retrouvons toujours l'observation participante. Les entrevues planifiées ainsi que les entretiens ponctuels jouent aussi un rôle important, de même que la consultation de la documentation disponible. Le recours aux sondages est aussi possible. Un ethnographe peut également utiliser des procédés de recension – plans, schémas, comptages, recensements, mesures et inventaires. Citons en guise d'exemple le cas de Chauvenet *et al.* (1994, dans Arborio et Fournier, 2001), qui ont calculé le nombre de fois dans une journée qu'une surveillante de prison a activé la commande des grilles d'accès et le nombre de fois qu'elle a répondu aux demandes des détenus.

Enfin, les enregistrements sonores de paroles, de sons et de musique, les enregistrements visuels de comportements ainsi que la collection d'artefacts (objets) complètent la liste des méthodes pouvant être mobilisées (Arnould et Wallendorf, 1994 ; Laburthe-Tolra et Warnier, 2007 ; Malinowski, 1961 ; Mills *et al.*, 2010a ; Van Maanen, 2011).

La primauté de l'observation participante constitue l'élément commun à toutes les ethnographies. La participation à la vie quotidienne ainsi que l'observation empathique du point de vue indigène (c'est-à-dire du point

de vue des membres de l'organisation en sciences de la gestion) sont centrales dans cette pratique du terrain qui est difficilement codifiable et exige un apprentissage par la pratique (Van Maanen, 2011; De Sardan, 2008).

l'art du terrain, comme il a parfois été appelé, ne s'apprend pas dans les livres. Lorsque nous sommes plongés dans une culture différente de la nôtre, elle nous informe et nous forme beaucoup plus que notre mémoire consciente et organisée ne nous le donne à penser. Elle raisonne en nous plus que nous ne raisonnons sur elle. C'est ce que l'on appelle le savoir par familiarisation ou par imprégnation – un savoir qui affleure à peine à la conscience, mais qui se traduit par l'impression intime de connaître le scénario des événements qui se déroulent autour de nous (Augé et Colleyn, 2004 : 80).

Certaines personnes présenteraient même une capacité innée à devenir ethnographes : « Comme les mathématiques ou la musique, l'ethnographie est une des rares vocations authentiques. On peut la découvrir en soi, même sans qu'on vous l'ait enseignée » (Lévi-Strauss, 1955 : 57).

L'ethnographie exige d'être à l'écoute de son terrain ainsi que de choisir et d'adapter les méthodes appropriées tout en étant paré à apprendre sur le tas (Van Maanen, 2011). Il existe cependant des éléments d'aide à la préparation d'une enquête de terrain ethnographique, présentés dans les sous-sections qui suivent.

### ***Le choix et la préparation du terrain***

Le terrain désigne l'endroit où se rendent les chercheurs « pour observer la vie d'une société et recueillir sur elle des informations directement fournies par les intéressés eux-mêmes » (Izard, 2004 dans Bonte et Izard, 2004 : 470). Ce que l'on cherche peut se présenter à plusieurs endroits à la fois, ce qui explique qu'un même phénomène puisse être étudié sur plusieurs sites différents (Arborio et Fournier, 2001).

Ainsi, le chercheur en sciences de la gestion Léo-Paul Dana a réalisé des ethnographies sur plusieurs terrains distincts pour étudier l'influence de la culture sur l'activité entrepreneuriale. Il a montré que les valeurs culturelles des entrepreneurs esquimaux, dont le collectivisme et le rejet de la compétition, jouent un rôle important dans la création des opportunités entrepreneuriales (Dana, 1995). Il a aussi montré que l'activité entrepreneuriale au Lesotho est en partie déterminée par une culture qui encourage l'accumulation de richesses, mais selon des règles de propriété

particulières (Dana, 1997). En effet, certains produits ont une valeur personnelle alors que d'autres ont une valeur sociale. L'entrepreneuriat est possible, mais peu facilité par ce système.

Le terrain se choisit selon deux critères principaux, soit sa pertinence sociale et pratique (Arborio et Fournier, 2001). La première désigne la probabilité de trouver ce que l'on cherche; la seconde s'attarde à une adaptation à l'idiosyncrasie et aux possibilités du chercheur. Ainsi, Hayano (1982) a décidé d'étudier les joueurs de poker en les observant et en participant à leurs activités dans des casinos de la côte Ouest américaine. Ces endroits lui étaient accessibles pour des périodes de temps récurrentes et suffisamment longues, et ce, sans perturber la dynamique du groupe observé (pertinence pratique); ils s'accordaient aussi parfaitement à la nature des questions qu'il se posait, soit la compréhension de la réalité quotidienne du poker et de ses joueurs (pertinence sociale).

Notons aussi que le terrain peut être choisi autant pour sa proximité que pour son éloignement avec le chercheur. Ainsi, Jorgensen (1989) et Spradley (1980) rappellent que les possibilités de participation du chercheur vont de la non-participation (l'on parle alors de l'observation directe sans participation) à la participation complète en tant que membre à part entière. Ainsi, certains auteurs préfèrent ne pas choisir un terrain trop proche afin d'éviter que leur subjectivité n'interfère trop sur la collecte et l'interprétation des données. Une perspective traditionnelle de l'ethnographie considère en effet que le manque de distance handicape la perspective comparative et entrave la compréhension (Arnould et Wallendorf, 1994; De Sardan, 2008; Spradley, 1980). L'éloignement du terrain est bénéfique, puisque « le dépaysement permet une conversion du regard » (Beaud et Weber, 1997: 46).

Au contraire, d'autres auteurs considèrent que le chercheur peut être très proche de son terrain d'enquête et qu'il peut même en faire complètement partie. Ainsi, Adler et Adler (1987) et Jorgensen (1989) insistent sur le fait que certains terrains ne sont accessibles que si on y participe activement. C'est le cas de groupes plus fermés, comme les associations qui exigent que les personnes soient membres pour entretenir des relations avec elles. Par exemple, Rochford (1991) n'aurait pas eu accès aux groupes d'adeptes Hare Krishna sans devenir membre de cette communauté. Une empathie réelle et profonde envers les sujets étudiés est donc un atout. Ce type de recherche dans lequel le chercheur devient littéralement le

phénomène étudié en adoptant une approche très participante, que l'on nomme aussi participation observante, est encore peu utilisé en sciences de la gestion. Quelques exemples existent malgré tout, dont Lalonde (2013) qui a étudié la dynamique culturelle au sein d'une équipe entrepreneuriale multiethnique dont il faisait partie.

Enfin, il faut préparer son terrain. D'abord, il faut être au fait des écrits au sujet du groupe que l'on veut étudier, mais sans que ce savoir vienne « étouffer ses expériences de terrain » (Augé et Colleyn, 2004 : 94). Les sources écrites devront notamment être épluchées, ce qui signifie la consultation de la littérature scientifique, de la presse, des rapports, des archives, etc. (De Sardan, 2008). De la même façon, il est utile de procéder à une esquisse de la problématique et d'élaborer des questions de recherche avant d'aborder son terrain. Néanmoins, cela ne doit pas empêcher le développement de nouvelles pistes de recherche qui pourront s'avérer totalement différentes de ces prémisses. Ces dernières constituent en effet une « construction provisoire » servant à « ne pas arriver naïf et inculte sur un terrain » (De Sardan, 2008 : 77-78). L'ethnographie n'étant pas de nature hypothético-déductive, les catégories d'analyse doivent émerger du terrain et non pas s'imposer de l'extérieur.

### ***La collecte de données***

Puisque l'observation participante est l'élément fondamental de toute ethnographie, il est essentiel de savoir comment observer et noter ses observations. Outre le principe général de « l'étonnement systématique pour interroger les faits sociaux » (Augé et Colleyn, 2004 : 16), il existe certaines règles qui peuvent faciliter la vie du chercheur en structurant sa collecte de données.

Dans l'observation, il faut accorder de l'importance aux détails et au non verbal, et non pas seulement aux paroles. En fait, il faut utiliser les cinq sens (Arborio et Fournier, 2001). Lorsque Wacquant (1996) participe à un mariage dans un ghetto noir de Chicago, il regarde ce qui se passe durant la cérémonie, puis lors de la fête qui s'ensuit ; il écoute la musique, les paroles et le ton des voix ; il goûte au buffet qui est offert aux invités. Nul doute que le sens du toucher a aussi joué un rôle prédominant dans sa compréhension de la boxe (et de ses coups) dans ce même ghetto, et ce, dans le cadre d'une étude plus large (Wacquant, 2000) ; idem pour le sens

de l'odorat : ce sont entre autres « les odeurs d'embrocation et de sueur » (Dabitch, 2001 : 53) qui ont suscité son intérêt pour la boxe en tant qu'objet d'étude.

Il est souvent difficile de savoir d'avance ce qu'il importe de noter. L'importance relative des données émerge au fur et à mesure que le terrain se développe. Au départ, il faut noter avec le plus de détails possible la majeure partie d'une réalité qui se révèle au chercheur. Cela implique, par exemple, de décrire les individus, les vêtements, les objets, le décor, les lieux physiques, les interactions, les actions, la séquence du temps, les moments forts et les moments creux, les postures, les paroles, les discussions (avec l'ordre de parole), les cérémonies, etc. ; de même, les états d'âme du chercheur, ce qu'il a fait, ce qu'il a aimé, ce qui lui a déplu doivent être consignés (Arborio et Fournier, 2001 ; Beaud et Weber, 1997 ; Spradley, 1980). En somme, tout ce qui est utile ou qui pourrait être utile doit être noté, la capacité de juger de l'utilité ou non des données progressant au fur et à mesure que le chercheur découvre son terrain.

La prise de notes requiert une grande discipline : les observations réalisées doivent être en effet couchées sur le papier idéalement la journée même. Cet exercice exige de la mémoire, car il est souvent impossible de prendre des notes au moment où l'action a lieu, parce que l'on doit y participer. Au mieux, lorsque les activités le permettent, on peut procéder à des gribouillis qui seront retranscrits plus tard. Cet exercice, laborieux, peut prendre jusqu'à plusieurs heures par jour. Il est néanmoins essentiel, car ce sont ces notes qui constituent la base des données disponibles à l'analyse (Arborio et Fournier, 2001 ; Copans, 2011).

Les notes ainsi recueillies sont nécessairement éparses et diverses. Elles peuvent donc se contredire. C'est à la fin de la collecte des données que le ménage sera fait et que l'on pourra donner un sens à des contradictions qui semblaient initialement irréconciliables (Arborio et Fournier, 2001).

Pour accompagner et structurer la prise de notes, il est conseillé de tenir deux types de journaux d'enquête. Le premier consiste en un journal de terrain qui suit le chercheur partout et en tout temps (Beaud et Weber, 1997). C'est dans ce journal que l'on note, jour après jour, les observations et les détails s'y rattachant, ainsi que les réflexions découlant de ces observations, de même que les impressions, questions, sentiments, émotions, hypothèses et débuts d'analyse (Arborio et Fournier, 2001 ; Beaud

et Weber, 1997 ; Copans, 2011). Ce journal peut aussi contenir des schémas, des dessins et d'autres types de représentations graphiques. Le second est un journal d'après-journal, selon la dénomination d'Arborio et Fournier (2001). On y consigne les souvenirs et les réflexions qui surgissent à la lecture du premier journal. Dans ce recueil, l'analyse est bel et bien amorcée.

Les notes consignées dans ces deux journaux peuvent être de nature descriptive, prospective, d'analyse ou même être des réflexions personnelles (Arborio et Fournier, 2001 : 58). Les notes peuvent être inscrites de différentes manières, mais la façon la plus simple est de les classer chronologiquement.

Malinowski (1985 : 276) insiste d'ailleurs sur « l'importance de tenir un journal à des fins d'auto-analyse ». Cette auto-analyse permet de mettre au jour et de corriger les présupposés dus à la subjectivité du chercheur. Elle permet de contrôler les préjugés, préconceptions et prises de position inconscientes du chercheur (Beaud et Weber, 1997).

Selon les mêmes auteurs, les entretiens complètent les observations en donnant la parole aux acteurs qui peuvent élaborer et expliquer leurs points de vue. Il va sans dire que les règles traditionnelles s'appliquant à la méthode des entretiens doivent être respectées dans le cadre d'une ethnographie. Ces règles ne sont pas énumérées dans ce texte. Rappelons seulement que l'entretien ethnographique se distingue des autres types d'entrevue en étant répétitive, car on peut interviewer très souvent le même répondant, que l'on nommera alors informateur ; elle est ouverte, de longue durée et son objectif premier demeure de comprendre les modes de pensée profonds des personnes sondées (Czarniawska-Joerges, 1992). Une autre caractéristique distinctive des entretiens ethnographiques consiste en la présence intime de l'ethnographe auprès du groupe étudié, ce qui permet la tenue d'entretiens non planifiés, suivant le hasard des rencontres (Monaghan et Just, 2000).

Par ailleurs, mentionnons qu'une planification trop serrée de la collecte des données est impossible, car des imprévus se présentent toujours. Inévitablement, « le terrain dicte sa loi à l'enquêteur » (Beaud et Weber, 1997 : 56).

Le travail de terrain peut sembler romantique et aventureux vu de l'extérieur, mais de l'intérieur, il y a une bonne partie d'errance enfantine presque aveugle. Les erreurs, malentendus, embarras et inepties culturels sont fré-

quents. Des relations fondées sur un certain type de rapport ne se forment qu'avec le temps, de la patience et de la chance (Van Maanen, 2011 : 220)<sup>1</sup>.

### ***L'entrée sur le terrain et la sortie***

L'entrée sur le terrain doit se préparer par une étude de la documentation disponible. Si possible, un repérage préalable des lieux est aussi indiqué. Lors du premier contact, une présentation du chercheur et des objectifs de sa recherche est de mise. Le moment et la durée approximative des présences, les affiliations du chercheur et les considérations éthiques doivent aussi être communiquées aux membres du groupe à l'étude (Arborio et Fournier, 2001).

Il est préférable de ne pas déterminer à l'avance la durée exacte de l'enquête de terrain. Certains auteurs croient qu'une enquête ethnographique doit se poursuivre sur une durée assez longue, ce qui peut signifier jusqu'à trois années sur le terrain (Monaghan et Just, 2000 ; Wacquant, 1996). Au contraire, d'autres considèrent que quelques semaines peuvent suffire à réaliser une ethnographie de qualité (d'Iribarne, 1998). « Le temps d'observation doit être assez long pour que le réel ait le temps de se présenter sous une figure diversifiée » (Arborio et Fournier, 2001 : 31). Cela permet de se familiariser même avec des événements plus rares (Laburthe-Tolra et Warnier, 2007). De plus, il est possible et même souhaitable que l'observation soit entrecoupée de périodes d'analyse (Arborio et Fournier, 2001).

Rappelons que l'avantage le plus souvent associé à la longue durée est que la communauté étudiée finit par oublier la présence du chercheur, puisque celle-ci n'a plus rien d'exceptionnel. Les comportements des acteurs sont alors moins susceptibles d'être modifiés (Copans, 2011).

Il faut toutefois être en mesure de quitter un terrain devenu trop confortable. D'une part, il n'est pas souhaitable de s'éterniser sur un terrain qui a transmis l'essentiel des données utiles à la recherche ; en effet, les détails caractéristiques d'une réalité particulière pourraient alors occulter un nécessaire exercice de synthèse. D'autre part, le chercheur

---

1. « Fieldwork may appear romantic and adventurous from the outside, but on the inside there is a good deal of child-like if not blind wandering about in the field. Cultural oversights, misunderstandings, embarrassments, and ineptitudes are common. Relationships based on a certain kind of rapport form only with time, patience, and luck. »

risque de perdre toute position d'objectivité s'il ne réussit plus à s'extraire de son terrain ; il en vient à partager uniquement la subjectivité des membres du groupe étudié au point d'en oublier son rôle de chercheur. Selon le terme consacré, il est alors dans la situation du « going native » (Arborio et Fournier, 2001). Il faut pourtant être en mesure de reprendre le rôle de chercheur pour atteindre les objectifs de recherche fixés ; c'est d'ailleurs en partie ce que l'on entend par l'expression « sortir du terrain ». Cette sortie doit être autant physique qu'émotive.

### ***L'analyse des données***

Dans les faits, la collecte et l'analyse ne constituent pas des moments séparés : elles se relancent mutuellement. L'analyse s'intensifie lorsque le terrain est terminé, mais elle a commencé bien plus tôt lors de la rédaction des journaux d'enquête. Il est par ailleurs possible de retourner ultérieurement sur un terrain pour collecter des données manquantes (Arnould et Wallendorf, 1994).

La première étape de l'analyse consiste en la transcription des entretiens réalisés. Puis une lecture et une mise en ordre des notes sont requises. Une fois les premières analyses achevées, il est bon de les confronter avec l'évaluation des membres du groupe étudié. Certaines incompréhensions pourraient alors être repérées et de nouvelles données pourraient surgir des réactions à chaud. La dernière étape consiste enfin à soumettre ses interprétations à des collègues chercheurs et à prendre en compte les critiques formulées par ces derniers (Arborio et Fournier, 2001 ; Beaud et Weber, 1997).

Les deux erreurs les plus fréquentes lors de l'analyse des données ethnographiques consistent, d'une part, à la sous-interprétation, qui signifie laisser ses préconceptions (intellectuelles, ontologiques, etc.) banaliser le message des données recueillies et, d'autre part, à la surinterprétation, qui amène le chercheur à découvrir de la différence et des particularités là où il n'y en a pas. C'est le juste milieu qu'il faut atteindre, soit un raisonnement informé et comparatif sur des caractéristiques immanentes au groupe étudié (Augé et Colley, 2004).

Ce juste milieu s'atteint à force d'un long travail de compréhension qui consiste principalement en une systématisation, soit le classement thématique des données, et en une comparaison, soit la détermination de

ce qui est semblable et différent, en comparant les données entre elles et aussi avec celles qui ont été recueillies sur d'autres terrains – d'où l'importance d'une bonne revue de la littérature (Arborio et Fournier, 2001).

D'autres erreurs à éviter lors de l'analyse des données consistent à énumérer sans ajouter de pertinence analytique, donc à résumer, à rendre le récit plus grand que nature suivant une vision romantique de la réalité et à compliquer l'interprétation outre mesure (Beaud et Weber, 1997).

Notons enfin que l'analyse ethnographique se veut beaucoup plus descriptive que plusieurs autres stratégies de recherche (Laplantine, 1996). Il importe donc de décrire en profondeur des scènes jugées très pertinentes, par leur singularité ou par la tension qu'elles comportent, et qui présentent une valeur explicative forte (Arborio et Fournier, 2001). Pour un exemple d'une description dense, voir le célèbre portrait du combat de coqs balinais de Geertz (1983).

### ***L'écriture***

Les ethnographes ont initialement voulu se démarquer des perspectives subjectivistes en adoptant une écriture neutre et impersonnelle, mais cette tendance s'est inversée à partir des années 1980 avec la vague postmoderne. Aujourd'hui, l'utilisation du « je » est plus fréquente et surtout les échanges entre le chercheur, la théorie et le terrain sont davantage explicités (Augé et Colleyn, 2004).

Une ethnographie est composée des sections traditionnelles d'une production scientifique. Une revue de littérature est produite et les méthodes de collecte des données sont précisées, dont la durée et les modes d'entrée et de sortie du terrain. La section d'analyse présente les interprétations qui se déclinent en éléments empiriques détaillés qui consistent en des exemples, récits, anecdotes, citations, etc. De plus, une certaine importance est accordée au processus de réflexivité du chercheur et à un portrait circonstancié du terrain (Arborio et Fournier, 2001).

Le principal défi consiste à transformer la montagne de notes et de transcriptions d'entrevues en une synthèse intelligible, originale et fidèle à la réalité. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le style descriptif est habituellement à l'honneur ; les grands énoncés théoriques se font donc plus rares et sont en partie remplacés par des scènes commentées (Arborio et Fournier, 2001). Les citations jouent aussi un rôle important dans

l'écriture ethnographique et il est de mise de laisser parler les acteurs, de les citer généreusement (Laburthe-Tolra et Warnier, 2007).

Le défi demeure de convaincre les lecteurs que le chercheur a bel et bien été présent sur le terrain, qu'il a exploré le terrain en profondeur. Pour ce faire, il convient de procéder au moyen de plans rapprochés, en décrivant les détails des expressions, des paroles, du décor, etc. Mills *et al.* (2010a) soulignent que ce procédé, cher aux ethnographes, ressemble en quelque sorte à la signature artistique du célèbre réalisateur de films Sergio Leone; pensons notamment aux très gros plans sur les regards des protagonistes du film *Le bon, la brute et le truand* lors de la scène finale. « Si l'observation ethnographique est un rapport entre les objets, les êtres humains, les situations et les sensations provoquées chez le chercheur, la description ethnographique est donc l'élaboration linguistique de cette expérience » (Laplantine, 1996 : 29-30).

### **Les contextes d'utilisation**

L'ethnographie serait particulièrement efficace pour certains types de recherche. Ainsi, la méthode de l'observation participante est indiquée lorsque l'on s'intéresse à la façon dont les interactions et les activités sociales influencent les croyances et les comportements; lorsque les phénomènes sont difficilement accessibles pour les non-participants, comme dans le cas des groupes fermés; lorsque l'on étudie les interactions sociales ou les significations profondes; lorsque le phénomène étudié ne peut s'observer que dans une situation de suivi au jour le jour et sur une longue période de temps, notamment parce que les acteurs ont de la difficulté à verbaliser leur expérience (Arborio et Fournier, 2001; Bogdewic dans Crabtree, 1994; Jorgensen, 1989).

Selon Bogdewic dans Crabtree (1994) et Monaghan et Just (2000), l'observation participante et l'accès privilégié à la réalité du terrain comportent de nombreux avantages. Les acteurs sont moins susceptibles de modifier leurs comportements face au chercheur parce que ce dernier assure une présence de longue durée sur le terrain, et les différences entre les comportements réels et verbalisés se font plus apparentes. De plus, les questions peuvent être formulées dans la langue et selon les habitudes de communication des acteurs. Également, les séquences et les relations entre les événements significatifs sont plus faciles à répertorier. Enfin, la nature

inductive de cette stratégie de recherche permet souvent de déboucher sur des découvertes intéressantes pouvant être peu liées aux questions de départ.

### **Les enjeux de validité et les coûts associés**

L'implication dans la longue durée fait de l'ethnographie une stratégie de recherche assez coûteuse (Arnould et Wallendorf, 1994 ; Van Maanen, 2011). Aussi, l'apprentissage éventuel de la langue ou du jargon professionnel du groupe étudié requiert beaucoup de temps et d'énergie (Copans, 2011). De plus, la participation à la vie des autres exige un investissement émotif plus grand (Watson, 2011). Mais au-delà de ces considérations pratiques, certains défis concernant la validité perçue de la recherche attendent le chercheur intéressé par l'approche ethnographique.

Premièrement, l'implication personnelle et subjective du chercheur peut influencer sur la collecte et l'analyse des données, ce qui peut se traduire par une perte de neutralité et de recul, et ce même si cette subjectivité constitue la plus grande force de l'ethnographie (Arborio et Fournier, 2001). Ensuite, l'imbrication du chercheur au sein d'un terrain de recherche restreint l'amène parfois à décrire la réalité du groupe étudié comme temporellement et physiquement isolée, ce qui est rarement le cas. En quelque sorte, cette tendance consiste à romancer l'altérité du groupe alors que la proximité avec d'autres configurations culturelles ou sociales peut être déterminante (Monaghan et Just, 2000).

De plus, la concentration des efforts de collecte de données sur un seul groupe implique des possibilités de généralisation plus restreintes (Monaghan et Just, 2000). Puisque les sciences de la gestion sont encore caractérisées par une domination du paradigme fonctionnaliste (Burrell et Morgan, 1979), il est parfois difficile de convaincre de la validité scientifique d'une enquête ethnographique. En effet, l'ethnographie relève plutôt du paradigme interprétativiste, ce qui signifie notamment que sa finalité n'est pas de prévoir, mais bien de comprendre. Il est donc plus difficile de publier les résultats d'une ethnographie que ceux, par exemple, d'une collecte de données quantitative ayant procédé par sondages. Ces obstacles nécessitent d'être pris en compte par les chercheurs qui se doivent de planifier leur carrière, notamment en ce qui concerne les promotions (Doloriert et Sambrook, 2012 ; Watson, 2011 ; Yanow, 2012).

Enfin, la notion de participation intrinsèque à l'observation participante entraîne un risque de contamination associé à une possible modification des comportements des acteurs sur le terrain. Cette distorsion éventuelle est la résultante de l'introduction par le chercheur de normes et de valeurs étrangères au sein du groupe étudié (Mills, Durepos et Wiebe, 2010b).

Il existe des façons d'atténuer certains des risques énumérés précédemment. En voici quelques-unes, inspirées principalement d'un texte de Lincoln et Guba (1985) et du livre de Patton (2002).

La première mesure concerne l'engagement prolongé auprès du groupe étudié qui est caractéristique de la plupart des ethnographies. Cet engagement permet habituellement de se familiariser avec la culture, de détecter les distorsions dans la collecte de données et d'établir un climat de confiance entre le chercheur et les membres du groupe. Cela permet aussi de procéder à une observation persistante du phénomène, ce qui favorise le discernement des éléments adéquats à considérer pour guider l'interprétation. La longue durée est habituellement requise pour laisser le temps à ces éléments d'émerger du terrain.

Une autre mesure consiste, pour le chercheur, à être honnête envers lui-même et envers son lectorat. Pour ce faire, il doit déclarer sa subjectivité. « La subjectivité du chercheur peut se contrôler lorsqu'elle est connue » (Wacheux, 1996 : 83). Le chercheur entame donc une réflexion sur lui-même afin d'opérer une « objectivation de sa propre subjectivité » (Augé et Colleyn, 2004 : 100). La comparaison des notes de début et de fin de terrain peut être utile à cet exercice, car le chercheur est alors en mesure de cerner ce qu'il cherchait et ce qu'il n'a pas trouvé, et vice-versa. Les préjugés seront alors plus évidents de même que les difficultés encourues lors de la recherche (Arborio et Fournier, 2001). Ce faisant, le chercheur fait preuve de réflexivité, c'est-à-dire qu'il met en œuvre l'exercice d'une critique constructive de ses actions et de ses rôles dans le cadre de la recherche ethnographique.

Notons aussi que la triangulation des sources est presque un automatisme dans une ethnographie : « Tout interlocuteur doit être considéré comme détenteur de connaissances intéressantes sur son groupe, sa profession, sa société » (De Sardan, 2008 : 53), et même si cela signifie « mendier les informations d'un gamin morveux » (Lévi-Strauss, 1955 : 449-450). De plus, puisque plusieurs types de collectes de données peuvent

être mobilisés (observations, entrevues, comptages, sondages, etc.), la triangulation des méthodes est aussi facilement réalisable. La triangulation est favorisée par l'obtention fréquente du point de vue des acteurs sur l'interprétation construite par le chercheur.

Enfin, comme nous l'avons mentionné plus haut, les ethnographes notent dans un journal réflexif les éléments logistiques de la recherche, pour faire le point sur leur évolution personnelle et pour enregistrer le pourquoi des décisions d'ordre méthodologique. De cette façon, autant le chercheur que des personnes externes à la recherche pourront évaluer l'évolution ontologique, épistémologique et méthodologique et ainsi recenser les problèmes dans les choix et l'application du design de recherche.

### **Les considérations éthiques**

L'éthique ne peut être fondée uniquement sur un état d'esprit général, mais doit être précisée dans le cadre d'une réflexion concernant tous les aspects de la recherche (Glesne, 1999). Il importe de respecter les principes de base suivants : respect de la dignité humaine, consentement libre et éclairé, respect des personnes vulnérables et respect de la vie privée et des renseignements personnels.

L'ethnographie est une stratégie de recherche puissante et envahissante. Permettant l'étude en profondeur des ressorts socioculturels d'un groupe, elle en vient inévitablement à fournir les clés de la compréhension de ce groupe et à démontrer comment il peut être exploité (Barret, 1984). Par exemple, lorsque Crozier (1963) a expliqué les mécanismes du phénomène bureaucratique associés à la culture française, il a sans doute permis à plusieurs gestionnaires d'influer efficacement sur les luttes de pouvoir au sein de leur organisation.

Ainsi, Yanow (2012) souligne que les ethnographies organisationnelles, surtout lorsqu'elles s'inscrivent dans le cadre d'un contrat de consultation, sont susceptibles d'être associées à une certaine pression pour que le chercheur communique des résultats utiles aux gestionnaires. Cela soulève des questions éthiques se rapportant aux jeux de pouvoir au sein de l'organisation. En effet, les informateurs, qui font confiance au chercheur, ne réalisent pas toujours la portée de leur participation à la recherche. Partager de l'information sur soi et sur son groupe comporte

certains dangers qui doivent être pris en compte dans les considérations éthiques associées à la réalisation d'une ethnographie. Les tenants et les aboutissants de la recherche doivent donc être scrupuleusement expliqués aux participants.

L'observation incognito est à proscrire, sauf dans de rares cas – par exemple, l'observation d'une foule lors d'un événement public. Idéalement, il faut que tous les membres du groupe étudié connaissent et comprennent les raisons de la présence du chercheur et acceptent en connaissance de cause de participer à la recherche. Cependant, cette exigence est parfois difficile à remplir. En guise d'exemple, Wacquant (1996, 2000), dont nous avons présenté les travaux plus tôt dans ce chapitre, ne pouvait expliquer à tous les acteurs qu'il rencontrait qu'il réalisait une étude sociologique sur la boxe et sur la vie dans le ghetto. Sans vouloir cacher ses activités de chercheur, il aurait été impossible de se présenter ainsi à tous et en tout temps. Il aurait encore moins été possible de leur faire tous signer un formulaire de participation à la recherche. Le chercheur doit faire preuve de discernement et se doit d'informer en priorité tous les acteurs directement touchés par la recherche. Ces questions doivent d'ailleurs être soulevées dans le cadre de l'étude du dossier par le comité d'éthique de la recherche auprès duquel le chercheur doit obtenir ses approbations.

Par ailleurs, nous avons traité plus haut des degrés de participation que l'ethnologue peut adopter et qui vont de la non-participation à la participation pleine et entière en tant que membre du groupe. Il est important de savoir que plus le degré de participation est grand, plus le risque éthique lié au désengagement du chercheur est élevé (Adler et Adler, 1987). En effet, une implication plus grande suppose une fonction accrue au sein du groupe. La perte de l'un des membres peut avoir des conséquences lourdes, surtout si ce dernier jouait un rôle important. Une planification minutieuse et transparente de la sortie du terrain est donc requise.

Les autres risques soulevés dans la littérature (Adler et Adler, 1987; Berg, 2001; Dewalt et *al.*, 1998) concernent principalement le chercheur lui-même. Ce dernier peut se placer dans des situations potentiellement dangereuses si son implication en arrive à lui causer des problèmes. Ainsi, Adler et Adler (1985) ont intégré, en tant que membres périphériques, des réseaux de trafic de drogues. Sans participer eux-mêmes au trafic, ils ont néanmoins été témoins d'actes illégaux, ont consommé de la drogue et ont été amenés à porter assistance à des informateurs en difficulté. D'autres

chercheurs ont subi un certain ostracisme de leurs collègues universitaires à la suite des transformations vestimentaire, physique et d'attitude accompagnant leur participation au groupe étudié. Par exemple, Rochford (1991) a été soupçonné d'avoir travesti sa mission d'objectivité intellectuelle lorsque dans le cadre de son étude des Krishna en Amérique, il a intégré pour un temps les rangs de ces derniers en tant que membre actif. Entre autres, ses habits et son apparence physique ne cadraient plus avec les *habitus* universitaires.

\*\*\*

En guise de conclusion, nous examinerons les particularités de l'ethnographie organisationnelle, qui connaît un intérêt grandissant depuis le milieu des années 1990 (Down, 2012). Historiquement, les chercheurs en gestion se sont progressivement orientés vers différentes sources d'inspiration, dont la sociologie et l'anthropologie (Déry, 1997). C'est ainsi que l'anthropologie et sa stratégie de recherche, l'ethnographie, ont fait leur entrée au sein des écoles et des facultés de gestion. Cette ouverture sur l'ethnographie a aussi été favorisée par l'engouement pour le concept de culture organisationnelle, autant dans le milieu de la recherche que de la consultation en entreprise (Aguilera, 1996).

L'ethnographie serait d'ailleurs une stratégie de recherche particulièrement adaptée à la compréhension des organisations, car elle implique l'étude de plusieurs propriétés élémentaires des firmes telles que leur nature systémique, leur spécificité relative aux autres firmes, leur subjectivité et leurs processus perçus dans une perspective longitudinale et complexe (Stewart, 1991). De la même façon, l'ethnographie serait plus à même d'expliquer la complexité de l'activité entrepreneuriale (Fadahunsi, 2000).

C'est le cas, du moins si les ethnographes organisationnels résistent aux pressions de la courte durée exigée par la recherche contractuelle, particulièrement en consultation. Parfois, la courte durée peut permettre de collecter des données suffisantes (d'Iribarne, 1989, 1998), mais le choix de la durée du terrain ne doit pas se fonder sur des exigences externes à la recherche. Sinon, on risque de voir de plus en plus de travaux bâclés sans liens avec une réelle ethnographie. « L'observation participante chronométrée » (Copans, 2011: 26) est rarement une stratégie de recherche

viable. En plus de la question de la durée, une autre différence fondamentale entre l'ethnographie « des organisations » et l'ethnographie « pour les organisations » consiste en la liberté du chercheur de considérer tous les aspects pertinents qui émergent du terrain, et non pas seulement ceux qui intéressent les commanditaires de la recherche (Evans, 2012).

## **Un exemple d'ethnographie organisationnelle**

Si l'on peut éviter le type de pressions décrites précédemment, l'ethnographie organisationnelle est une stratégie de recherche qui permet d'étudier les phénomènes associés aux sciences de la gestion. Prenons l'étude menée par Lalonde (2013) qui tente de comprendre l'influence de la culture arabe sur l'entrepreneuriat. Le chercheur a procédé à une participation observante, donc à une ethnographie présentant un très haut degré de participation, en menant son étude au sein d'une entreprise en démarrage dans laquelle il était lui-même associé et qu'il avait fondée avec des partenaires d'origine arabe.

C'est en vivant un véritable choc culturel que le chercheur s'est aperçu que cette entreprise en démarrage constituait un terrain propice pour étudier l'influence de la culture sur la création d'entreprise. En effet, les points de vue, les opinions, les visions s'affrontaient et il semblait évident que la culture jouait un rôle déterminant dans ces débats. Sur le plan méthodologique, les observations du chercheur ont été complétées par l'analyse de tous les documents créés par l'entreprise ainsi que par des entrevues semi-structurées avec tous les membres de l'équipe entrepreneuriale. Trois types de données ont donc été analysés : les notes d'observation recueillies sur près de deux années, les verbatims des entrevues réalisées avec les membres de l'équipe entrepreneuriale et tous les documents de planification et de gestion produits par l'entreprise : plan marketing, prévisions financières, scénarios de développement, ordres du jour des réunions hebdomadaires, etc. Notons enfin que les résultats proposés ont été révisés par les membres

de l'équipe. Plus précisément, ils ont lu le chapitre d'analyse des résultats et ont fourni leurs réactions et commentaires.

Cette étude montre que l'impact de la culture arabe sur le processus de création d'entreprise est unique et différent de celui sur la gestion des organisations. La difficulté de la mise en œuvre d'une équipe entrepreneuriale fondée sur l'esprit de la culture arabe a aussi été relevée et expliquée. Il a ainsi été montré que la culture arabe compense son inclination contre la planification par une gestion au jour le jour et par une tendance au paternalisme autoritaire. Mais cela amène un déficit de collaboration et de concertation. Dans un tel système, on cherche des alliés et non pas des collaborateurs.

Un tel exemple illustre le potentiel de l'ethnographie pour les sciences de la gestion. Elle favorise l'approfondissement de la collecte et de l'analyse, ce qui permet d'aborder des sujets de recherche complexes et difficiles d'accès. En effet, le travail principal de l'ethnographe ne consiste pas à collecter machinalement des données en suivant des objectifs précis et opérationnels, « [...], mais à s'imprégner des thèmes obsessionnels d'une société, de ses idéaux, de ses angoisses. L'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie » (Laplantine, 1996 : 22).

## Références bibliographiques

- ADLER, P. A. et ADLER, P. (1987). *Membership Roles In Field Research*. Newbury Park: CA, Sage Publications.
- ADLER, P. A. et ADLER, P. (1985). *Wheeling and Dealing*. New York: Columbia University Press.
- AGUILERA, F. E. (1996). « Is Anthropology Good for the Company? ». *American Anthropologist*, 98(4), 735-742.
- APPLEBAUM, H. (1987). *Perspectives in Cultural Anthropology*. Albany: State University of New York Press.
- ARBORIO, A.-M. et FOURNIER, P. (2001). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris: Nathan.
- ARNOULD, E. J. et WALLENDORF, M. (1994). « Market-Oriented Ethnography: Interpretation Building and Marketing Strategy Formulation ». *Journal of Marketing Research*, 31(4), 484-504.
- AUGÉ, M. et COLLEYN, J.-P. (2004). *L'anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARRETT, S. R. (1984). *The Rebirth of Anthropological Theory*. Toronto: University of Toronto Press.

- BEAUD, S. et WEBER, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- BERG, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOGDWIC, S. P. (1994). « Participant Observation ». In B. F. CRABTREE et W. L. MILLER (dir.), *Doing Qualitative Research* (45-69). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- BRANNAN, M., ROWE, M. et WORTHINGTON, F. (2012). « Editorial for the Journal of Organizational Ethnography: Time for a New Journal, a Journal for New Times ». *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 5-14.
- BURRELL, G. et MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Londres: Heinemann Educational Books.
- CHAUVENET, A., ORLIC, F. et BENGUIGUI, G. (1994). *Le monde des surveillants de prison*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COPANS, J. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris: Armand Colin.
- CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- CUCHE, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: La Découverte.
- CZARNIAWSKA-JOERGES, B. (1992). *Exploring Complex Organizations – A Cultural Perspective*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- DABITCH, C. (2001). « Une sociologie de chair ». *Le matricule des anges*, 35, 53.
- DANA, L. P. (1997). « Voluntarily Socialist Culture and Small Business in the Kingdom of Lesotho ». *Journal of Small Business Management*, 35(4).
- DANA, L.-P. (1995). « Entrepreneurship in a Remote Sub-Arctic Community ». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(1), 57.
- DE SARDAN, J. P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif*. Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia.
- DÉRY, R. (1997). « Homo administrativus et son double: du bricolage à l'indiscipline ». *Gestion*, 22(2).
- DEWALT, K. M. et al. (1998). « Participant Observation ». In H. R. BERNARD (dir.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (259-299). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- D'IRIBARNE, P. (1998). *Cultures et mondialisation: gérer par-delà les frontières*. Paris: Seuil.
- D'IRIBARNE, P. (1989). *La logique de l'honneur*. Paris: Seuil.
- DOLORIERT, C. et SAMBROOK, S. (2012). « Organisational Autoethnography ». *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 83-95.
- DOWN, S. (2012). « A Historiographical Account of Workplace and Organizational Ethnography ». *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 72-82.
- EVANS, G. (2012). Practising Participant Observation: An Anthropologist's Account. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 96-106.
- FADAHUNSI, A. (2000). Researching Informal Entrepreneurship in Sub-Saharan Africa: A Note on Field Methodology. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 5(3).

- FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts – la sorcellerie dans le Bocage*. Paris: Gallimard.
- GEERTZ, C. (1983). « Jeu d'enfer. Notes sur le combat de coqs balinais ». In C. Geertz (dir.), *Bali. Interprétation d'une culture* (165-215). Paris: Gallimard.
- GLESNE, C. (1999). *Becoming Qualitative Researchers*. White Plains, NY: Longman.
- HAYANO, D. M. (1982). *Poker Faces*. Berkeley: University of California Press.
- IZARD, M. (2004). « L'enquête ethnographique ». In P. BONTE et M. IZARD (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (470-474). Paris: Presses Universitaires de France.
- JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant Observation – A Methodology for Human Studies*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- LABURTHE-TOLRA, P. et WARNIER, J.-P. (2007). *Ethnologie, anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LALONDE, J.-F. (2013). « Cultural Determinants of Arab Entrepreneurship: An Ethnographic Perspective ». *Journal of Enterprising Communities*, 7(3), 213-232.
- LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris: Plon.
- LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985). « Establishing Trustworthiness ». In *Naturalistic Inquiry* (289-331). Newbury Park: Sage Publications.
- MALINOWSKI, B. (1985). *Journal d'ethnographie*. Paris: Seuil.
- MALINOWSKI, B. (1961). *Argonauts of the Western Pacific*. New York: E. P. Dutton et Co.
- MILLS, A. J., DUREPOS, G. et WIEBE, E. (dir.). (2010a). « Autoethnography ». In *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MILLS, A.J., DUREPOS, G. et WIEBE, E. (dir.). (2010b). « Participant Observation ». In *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MONAGHAN, J. et JUST, P. (2000). *Social and Cultural Anthropology*. New York: Oxford University Press.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ROCHFORD, E. B. (1991). *Hare Krishna in America*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- SELIM, M. (1991). *L'aventure d'une multinationale au Bangladesh. Ethnologie d'une entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace: Jovanovich Giovanna College Publishers.
- STEWART, A. (1991). « A Prospectus on the Anthropology of Entrepreneurship ». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2).
- VAN MAANEN, J. (2011). Ethnography as Work: Some Rules of Engagement. *Journal of Management Studies*, 48(1), 218-234.
- VAN MAANEN, J. (2009). Ethnography Then and Now. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 1(1), 13-21.

- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitative et recherche en gestion*. Paris: Économica.
- WACQUANT, L. (2000). *Corps et âme: carnets d'ethnographie d'un apprenti boxeur*. Marseille: Agone.
- WACQUANT, L. (1996). « Un mariage dans le ghetto ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 113, 63-84.
- WATSON, T. J. (2011). « Ethnography, Reality, and Truth: The Vital Need for Studies of “How Things Work” in Organizations and Management ». *Journal of Management Studies*, 48(1), 202-217.
- YANOW, D. (2012). « Organizational Ethnography between Toolbox and World-making ». *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 31-42.



## CHAPITRE 9

# La recherche évaluative

*Madeleine Audet*

Pour quelle raison un chapitre sur la recherche évaluative trouve-t-il sa place dans un recueil de textes portant sur les approches holistico-inductives en gestion ? Parce que la recherche évaluative s'avère particulièrement bien adaptée pour mettre l'accent sur l'application de connaissances, la résolution de problèmes organisationnels et la prise de décision. Utilisée dans la réalisation d'une thèse de DBA aussi bien qu'en recherche appliquée, la recherche évaluative permet d'apporter des réponses à l'un des défis majeurs des organisations, soit l'appréciation qu'il convient de porter sur les interventions, les transformations et les programmes mis de l'avant afin de répondre à des problématiques spécifiques.

Les gestionnaires et les administrateurs sont de plus en plus appelés à rendre des comptes sur l'utilisation des ressources qui leur sont confiées et de fonder leurs décisions sur des données crédibles. Les systèmes d'information dont les organisations disposent permettent de répondre à un certain nombre de questions liées à la gestion courante, afin de soutenir la gestion par objectif et l'évaluation de la performance, par exemple. Il arrive toutefois régulièrement que l'organisation ne dispose pas à l'interne des ressources requises à la collecte systématique des informations qu'elle doit rassembler pour porter un jugement sur les résultats d'investissement ou sur les efforts importants qui ont été consentis dans le cadre de projets spécifiques. Elle peut alors avoir recours

à un professionnel spécialisé en évaluation ou encore à un chercheur qui, tout en répondant au besoin d'évaluation à l'origine du mandat, contribuera par son travail d'analyse à accroître la connaissance dans le domaine. Ce chapitre propose un aperçu des particularités de la recherche évaluative et des conditions dans lesquelles elle peut être particulièrement pertinente comme stratégie de recherche doctorale.

## Un historique et une définition

Bien que l'on puisse retracer des préoccupations liées à l'évaluation aussi loin que dans l'Antiquité (Ridde et Dagenais, 2009), cette fonction devient réellement une discipline à partir du milieu du xx<sup>e</sup> siècle. Son essor est lié à la modernisation des sociétés occidentales et à la nécessité pour les pouvoirs publics de savoir dans quelle mesure les fonds publics investis dans divers programmes et services permettent d'atteindre les résultats attendus. Les systèmes éducatifs et de santé, à eux seuls, ont drainé des milliards de dollars d'investissement depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle, sans parler du développement des infrastructures caractéristiques des sociétés modernes.

Dans leur chapitre sur l'histoire de l'évaluation, Dubois, Champagne et Bilodeau (2009), partant du travail de classification de Guba et Lincoln (1989), indiquent que l'évolution de cette discipline depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle se caractérise par cinq grandes périodes, résumées dans le tableau 9.1.

Au cours de son histoire, la fonction évaluative s'est enrichie, passant d'une activité de mesure de résultats a posteriori, essentiellement basée sur des données quantitatives, à une activité de développement, faisant partie intégrante de la démarche d'intervention. Les méthodes qualitatives et les approches participatives sont venues étoffer le coffre à outils des évaluateurs, permettant d'accroître la pertinence et l'utilité des évaluations. De nos jours, l'évaluateur joue régulièrement un rôle de modérateur, négociant avec des enjeux politiques inhérents à ces démarches.

Les ouvrages sur l'évaluation abondent et proposent autant de perspectives au lecteur que de paradigmes dans lesquels ils s'inscrivent. Bien que l'histoire de cette discipline puisse permettre de retracer une certaine évolution séquentielle, dans les faits, les différents courants et écoles de pensée cohabitent. L'approche positiviste, hypothético-déductive, a lar-

TABLEAU 9.1

**Les grandes périodes de l'histoire de l'évaluation**

<b>Périodes</b>	<b>Caractérisée par</b>	<b>Rôle de l'évaluateur</b>
<b>(1900-1930) Efficience et testage</b>	Le désir d'établir les écarts, de classer les populations. Utilisation de tests psychométriques à grande échelle. Devis expérimentaux. L'évaluation est normative et vise la standardisation. Évaluation et mesure sont synonymes.	Spécialiste de la mesure Statisticien Technicien de la mesure
<b>(1930-1960) Âge de l'innocence</b>	La volonté de mieux comprendre les forces et les faiblesses des programmes. On commence à définir l'évaluation comme un processus, généralement étudié a posteriori. Évaluation et mesure deviennent des concepts distincts.	Descripteur, il analyse et facilite la compréhension, émet des recommandations.
<b>(1960-1973) Expansion</b>	Le constat que les méthodes d'évaluation centrées uniquement sur l'atteinte des résultats ne permettent pas d'examiner la pertinence des objectifs poursuivis. Le cadre de l'évaluation s'élargit à l'intervention dans son ensemble.	Juge, sa fonction se professionnalise.
<b>(1973-1990) Professionnalisation et institutionnalisation</b>	La montée du pragmatisme. Écarts grandissants entre les besoins des milieux et les méthodes des évaluateurs. Critique de l'utilité de l'évaluation au regard de la prise de décision.	Juge, il est rattaché à une association professionnelle et régi par des normes et un code de déontologie.
<b>(1990 à nos jours) Doutes</b>	La prise en compte de la nature politique, de l'influence des parties prenantes et du contexte des interventions évaluées.	Négociateur, il s'implique plus tôt dans le processus.

gement dominé la discipline depuis ses débuts. Toutefois, au fil des ans, les finalités de l'évaluation ont changé, les besoins à l'origine de ces démarches ont évolué de même que la complexité des situations que l'on cherche à appréhender. Une simple recherche de liens de causalité, qui plus est a posteriori, s'avère insuffisante ou inadéquate au regard des besoins d'informations en soutien à la prise de décision.

Compte tenu des enjeux qui se posent à l'heure actuelle lorsque l'on cherche à évaluer, nous avons retenu la définition suivante, qui nous

semble le mieux refléter l'évolution de cette discipline et ce qu'elle signifie aujourd'hui.

Évaluer consiste fondamentalement à porter un jugement de valeur sur une intervention en mettant en œuvre un dispositif capable de fournir des informations scientifiquement valides et socialement légitimes sur cette intervention ou sur n'importe laquelle de ses composantes, l'objectif étant de faire en sorte que les différents acteurs concernés, dont les champs de jugement sont parfois différents, soient en mesure de prendre position sur l'intervention pour qu'ils puissent construire, individuellement ou collectivement, un jugement susceptible de se traduire en actions (Champagne *et al.*, 2009a : 35).

Contrairement à d'autres définitions recensées, celle-ci présente l'intérêt d'élargir aux interventions en général le cadre habituel de l'évaluation, traditionnellement associé à l'évaluation de programme. Elle juxtapose la validité scientifique et la légitimité sociale comme des caractéristiques essentielles des informations sur lesquelles se fondera l'évaluation. Cette définition reconnaît aussi le caractère pluraliste et multipartite des situations évaluées. Enfin, elle situe la finalité de l'évaluation dans l'action.

### **Les principales approches évaluatives**

À l'instar de nombreuses autres disciplines, le champ de l'évaluation foisonne d'approches et de théories, dont la plupart sont des modèles prescriptifs (Alkin, 2013). Les déclinaisons de types d'évaluation sont nombreuses, mais, aux fins du présent exercice, nous n'en présenterons que les distinctions les plus courantes en les illustrant à l'aide d'une activité de la vie quotidienne à laquelle nous nous adonnons tous et pour laquelle l'évaluation joue un rôle incontournable : la préparation des repas. L'évaluation peut donc être :

- normative : ce type d'évaluation consiste en une vérification de conformité au regard de standards et de normes établies. Les démarches d'accréditation requièrent une évaluation normative. La recherche scientifique, de façon générale, peut contribuer à la définition et à la validation de ces standards et normes (ex. : vous faites une recette en suivant strictement les directives, en utilisant des ustensiles

- et des appareils calibrés, dans un environnement salubre, avec des ingrédients dont la qualité est vérifiable et standardisée);
- formative: l'évaluation formative intervient en cours de processus, elle permet de fournir une information qui favorise l'ajustement, l'amélioration de l'intervention (ex.: en cuisinant, vous goûtez votre préparation au fur et à mesure, pour vérifier la cuisson et l'assaisonnement et ajuster si nécessaire pour que le résultat soit le plus conforme possible au résultat attendu);
  - sommative: l'évaluation sommative permet de déterminer les effets d'une intervention au regard des objectifs poursuivis. Elle soutient la prise de décision quant au maintien, à l'abandon ou à la modification de l'intervention évaluée (ex.: votre hôte goûte au résultat de votre préparation et porte un jugement sur le plat. Ce jugement sera établi en fonction d'un certain nombre de critères, explicites ou implicites, et variera d'une personne à l'autre);
  - axée sur le développement: forme de recherche-action à l'occasion de laquelle les chercheurs/évaluateurs et le milieu qui souhaite développer de nouvelles façons d'aborder des situations problématiques pour lesquelles les réponses n'existent pas encore vont conjuguer leurs efforts dans le but d'évaluer en continu les initiatives engagées de façon à accroître l'apprentissage organisationnel (ex.: votre hôte et vous cuisinez ensemble à partir de ce qui est disponible dans le garde-manger. Il n'y a pas de recette, peu ou pas d'ustensiles, il vous faudra être créatifs. Cela donnera lieu à un certain nombre d'apprentissages sur ce qu'il est possible de faire dans un tel contexte pour s'alimenter et sur les résultats que l'on peut espérer atteindre).

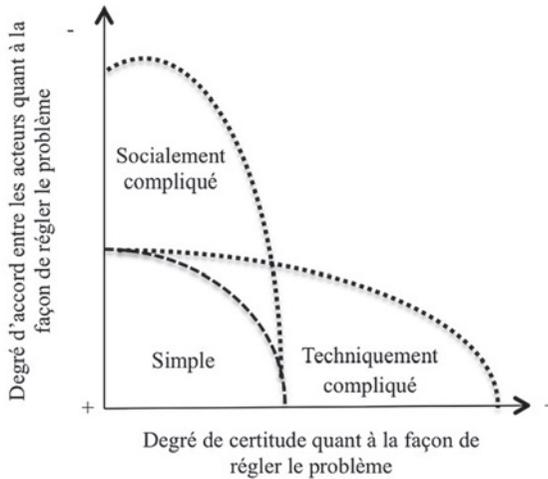
Enfin, l'évaluation à base théorique (Chen, 1990), moins courante dans la pratique, présente un intérêt pour les chercheurs dans la mesure où ce type d'évaluation vise à explorer et à comprendre les mécanismes théoriques sous-jacents des interventions. Cela aide à saisir pourquoi un type d'intervention fonctionne et facilite les comparaisons entre les interventions théoriques possibles. En poursuivant sur l'exemple culinaire, il s'agirait alors de comparer les différentes recettes existant pour un même plat en faisant ressortir les similitudes, les particularités et éventuellement en les faisant tester et comparer par une équipe de chefs et de goûteurs pour en jauger les mérites et les limites conceptuelles.

## Les liens entre l'évaluation et son contexte

L'évaluation est indissociable de son contexte. La plupart des démarches d'évaluation sont amorcées parce que l'on souhaite porter un jugement ou mieux comprendre les effets ou le déroulement d'une intervention. Une intervention se déploie dans un environnement, un espace social, constitué d'un certain nombre d'acteurs qui, à des degrés divers, ont des intérêts hétérogènes. L'intervention peut se définir comme un système d'action organisé en fonction d'une finalité, souvent une situation que l'on cherche à améliorer. Les choix qui constituent cette intervention sont établis au regard d'un certain nombre d'hypothèses implicites ou explicites, sur l'effet que ces actions devraient engendrer (ex. : si l'on fait A, B va s'améliorer). L'état des connaissances quant à ce qu'il convient de faire pour améliorer une situation est parfois bien établi, mais souvent, il est plutôt incertain. Si les données probantes existent quant à ce qu'il convient de faire pour régler un problème et que les acteurs concernés par ce problème ont un fort degré de convergence à ce propos, la situation sera simple. Ainsi, il est bien établi scientifiquement que le lavage des mains du personnel est essentiel si l'on souhaite limiter la propagation des maladies nosocomiales. Une intervention en milieu hospitalier qui proposerait un certain nombre de mesures pour faciliter le lavage des mains et encourager le personnel soignant à le faire recevrait, en principe, un large appui de la part des acteurs concernés. Lorsque l'on sait ce qu'il faut faire et que les acteurs concernés sont d'accord pour le faire, on peut qualifier cette situation de simple.

Une telle situation n'est malheureusement pas si fréquente. Reprenons le même exemple et supposons que les moyens mis de l'avant pour encourager le lavage des mains impliquent un investissement important en équipements tels des distributeurs de produits nettoyants à l'entrée de chaque chambre, l'installation de nouveaux éviers dont l'alimentation en eau est actionnée par les pieds, etc., qui oblige les administrateurs à renoncer à d'autres projets que certains pourraient juger tout aussi importants. Il est possible que des désaccords surviennent quant à l'importance des moyens à mettre en place et que des jeux d'influence se déploient dans l'organisation, rendant cette situation plus compliquée. Un autre cas de figure possible est celui où le degré d'accord entre les acteurs est élevé quant à la nécessité d'intervenir, mais les connaissances sur ce qu'il faut

FIGURE 9.1

**Le cadre de référence pour l'analyse du contexte de l'intervention**

(adaptée de Kellogg Foundation, 2007, et de Patton, 2011)

faire sont insuffisantes. Imaginons la situation où après la fermeture du seul employeur important d'une municipalité mono-industrielle, tout le monde s'entend sur la nécessité de diversifier l'activité économique, mais la ou les façons de faire afin d'y parvenir ne sont pas évidentes.

Il arrive aussi des situations où non seulement l'état des connaissances est insuffisant pour orienter l'action avec certitude, mais de plus le degré d'accord entre les acteurs est peu élevé. Ce genre de configuration engendre des situations que l'on peut qualifier de complexes. Ainsi, la lutte à la pauvreté dans les pays occidentaux pourtant riches et développés est encore aujourd'hui loin d'être gagnée.

Il est donc important de bien comprendre le contexte avant d'établir le design d'une recherche évaluative.

On a souvent reproché aux évaluations d'être en décalage par rapport aux réalités et aux besoins du milieu étudié (Patton, 1997). Une partie de ces récriminations peut probablement être attribuable au fait que les évaluateurs ont tendance à reproduire ce qu'ils savent faire sans tenir compte du contexte. Or, une situation simple et une situation complexe ne s'évaluent pas de la même façon. Les modèles positivistes, très utiles

TABLEAU 9.2

**L'évaluation en situation simple**

Intervention à évaluer : Un distributeur de produits de rénovation a modifié ses règles d'entreposage et de circulation dans l'entrepôt afin de se conformer aux normes ISO de la franchise à laquelle il est rattaché.

<b>Buts de l'évaluation</b>	<b>Utilisation prévue des résultats</b>	<b>Type d'évaluation requis</b>	<b>Sources de données</b>	<b>Moment de la collecte</b>
Vérifier si les nouvelles normes sont implantées correctement	Rendre compte de la conformité des lieux au franchiseur	Normative	Normes à vérifier incluses dans le Guide d'évaluation fourni par le franchiseur  Entrevues avec les chefs d'entrepôt pour documenter les problèmes non prévus	A posteriori

TABLEAU 9.3

**L'évaluation en situation compliquée**

Intervention à évaluer : Une grande banque canadienne souhaite transformer l'organisation du travail dans toutes ses succursales afin d'adapter l'accueil de la clientèle aux évolutions technologiques récentes.

<b>Buts de l'évaluation</b>	<b>Utilisation prévue des résultats</b>	<b>Type d'évaluation requis</b>	<b>Sources de données</b>	<b>Moment de la collecte</b>
Vérifier si les activités mises en place pour faciliter la transformation atteignent les résultats attendus	Retour de l'information auprès des gestionnaires responsables et des chargés de projet afin d'ajuster les actions en conséquence	Formative	Entrevues auprès du personnel et des gestionnaires  Observation des lieux	Une ou deux fois en cours de transformation
Vérifier si les indicateurs de service à la clientèle ciblés au début du projet se sont améliorés	Reddition de compte quant aux résultats atteints à la direction de la banque	Sommative	Sondage auprès de la clientèle  Observation du service auprès d'un échantillon représentatif des succursales	À la fin de l'intervention

TABLEAU 9.4

**L'évaluation en situation complexe**

Intervention à évaluer : Le ministère de la Santé et des Services sociaux cherche de nouvelles avenues pour lutter contre les infections transmissibles par le sexe et par le sang (ITSS) et est prêt à injecter plusieurs centaines de milliers de dollars pour endiguer cette épidémie.

<b>Buts de l'évaluation</b>	<b>Utilisation prévue des résultats</b>	<b>Type d'évaluation requis</b>	<b>Sources de données</b>	<b>Moment de la collecte</b>
<p>Identifier avec les principaux acteurs les pistes d'action à privilégier</p> <p>Participer à la réflexion sur le choix et la stratégie d'intervention</p>	<p>Dans un premier temps, utilisation par les acteurs concernés. La rétroaction de la démarche appréciative servira à générer de nouvelles idées, favoriser l'apprentissage et permettra l'ajustement des actions en cours de projet</p>	<p>Axée sur le développement</p>	<p>Documentation liée au projet</p> <p>Comptes rendus des réunions</p> <p>Entrevues régulières avec les principaux acteurs et parties prenantes</p>	<p>En continu</p>
<p>Identifier les acteurs, les indicateurs et les critères à partir desquels les résultats seront évalués</p>	<p>L'ensemble de l'expérience pourra être décrit et analysé afin d'en dégager apprentissages et recommandations. Les résultats pourront être communiqués aux bailleurs de fonds</p>	<p>Rapport d'évaluation/ Étude de cas</p>		

lorsque les liens de causalité sont faciles à établir, peuvent être totalement inadéquats quand la situation évolue de façon imprévisible. Les tableaux 9.2, 9.3 et 9.4 illustrent trois designs de recherche simplifiés établis en fonction du contexte.

**Un aperçu de la démarche évaluative**

Nous avons vu que le rôle de l'évaluateur a considérablement évolué au fil des décennies. Si, traditionnellement, on le positionnait dans un rôle

de juge externe, il fait aujourd'hui de plus en plus partie d'une démarche intégrant les parties concernées par l'évaluation. La plupart des démarches évaluatives se construisent maintenant en groupe, avec la participation des personnes intéressées par les résultats et avec celles qui sont touchées ou concernées directement par l'intervention évaluée (Bowen, 2012). La démarche générique qui sera exposée dans les lignes qui suivent sert donc avant tout à guider les discussions et à faire émerger les enjeux propres à la situation particulière à l'étude.

### ***Les préalables***

Toute démarche d'évaluation commence par une description de l'intervention à évaluer, dans son contexte. Il est important de documenter autant que possible la situation initiale, d'abord pour pouvoir s'y référer par la suite, mais aussi pour valider la compréhension que l'on a de la situation. Plus l'intervention à évaluer est explicite, mieux ses contours seront définis et l'évaluation accroîtra d'autant sa justesse et sa validité. S'il y a lieu, il est aussi intéressant et utile à cette étape de déterminer les éléments faisant partie du contexte théorique. Lorsque l'intervention à évaluer découle d'un modèle théorique, une recension des écrits scientifiques pertinents est essentielle de même qu'une recension des expériences semblables qui ont déjà été documentées dans la littérature grise, par exemple (Boruch et Petrosino, 2010). Bon nombre de modèles adoptés en administration, tant publique que privée, jouissent d'un effet de mode. Le travail de l'évaluateur sera d'autant plus utile et mieux ciblé s'il lui est possible de départager ce qui relève de données probantes de ce qui relève d'expériences popularisées par des vedettes du monde des affaires.

### ***Les buts de l'évaluation et leurs utilisateurs***

Bien que les buts de l'évaluation puissent évoluer en fonction de ce qui sera appris ou constaté en cours de processus, il est important de statuer dès le départ sur les buts visés, puisqu'ils conditionnent un ensemble de décisions qui auront un impact à la fois sur les questions, les méthodes, les ressources requises et l'utilisation des résultats. Ainsi, une évaluation sommative, destinée à renseigner les bailleurs de fonds afin qu'ils statuent sur la poursuite ou non du financement d'un projet, ne sera pas construite

ni perçue de la même façon qu'une évaluation de développement où les résultats et la rétroaction en continu vers le milieu étudié servent avant tout à explorer, innover et discerner les meilleures avenues pour solutionner des situations complexes. Un chercheur qui souhaite conduire une recherche évaluative en poursuivant l'objectif de créer de nouvelles connaissances théoriques pourrait être contrarié dans ses plans par une modification importante de l'intervention en cours, découlant des résultats d'une évaluation formative. Les attentes des différents acteurs et utilisateurs potentiels des résultats doivent donc être exposées et probablement arbitrées dès le début de la démarche afin d'en assurer le bon déroulement (Patton, 1997). Il est important de distinguer qui seront les utilisateurs, ceux qui ont besoin des informations et des recommandations générées par la démarche évaluative pour pouvoir agir à partir des résultats générés par l'étude. Il faut aussi identifier les personnes qui doivent participer à cette étude sans pour autant être utilisateurs des résultats. Ce travail d'identification nécessitera dans certains cas un arbitrage, étant donné que certains buts peuvent être contradictoires. Une évaluation visant à déterminer la poursuite d'un projet ne sera pas perçue de la même façon qu'une démarche visant à ajuster l'expérience pour assurer une meilleure adéquation avec le milieu.

### *Les conditions propices*

Le travail d'évaluation requiert en général la contribution de plusieurs personnes. S'il n'est pas rare que la conduite de l'évaluation soit confiée à un conseiller ou consultant externe, cela ne dispense pas pour autant de la nécessité de mobiliser plusieurs personnes à l'interne pour accompagner le processus. L'évaluateur doit pouvoir travailler avec des personnes qui connaissent bien le milieu étudié, de telle sorte que la compréhension de la situation s'en trouve améliorée, cela augmentant du même coup la crédibilité des résultats. Il est aussi essentiel que les décisions de conception de l'évaluation puissent être validées par des informateurs clés au fur et à mesure. La formation d'un comité (de coordination, de concertation) responsable de soutenir l'ensemble de la démarche est souvent un facteur de succès (Bowen, 2012). Idéalement, ce comité aura un point de vue informé, mais autant que possible neutre, sur l'issue de l'évaluation.

La démarche d'évaluation est conditionnée par l'investissement des ressources que l'on est prêt à y consacrer. Le temps est une ressource précieuse et doit être considéré lorsque l'on s'interroge sur la faisabilité d'ensemble de la démarche. Certaines personnes devront être remplacées, à tout le moins en partie, dans leurs fonctions habituelles, d'autres vont alourdir leur charge de travail pour contribuer à l'exercice. La valorisation de cette contribution constitue un autre facteur important à considérer.

Il faudra aussi définir les compétences requises pour la conduite de l'évaluation, particulièrement lors de la collecte et de l'analyse de données et vérifier l'adéquation de ces compétences avec les objectifs de l'étude. Par exemple, il est possible que les sujets à explorer et les questions d'évaluation requièrent des habiletés dans la conduite d'entrevues semi-dirigées. Il faut donc s'assurer que les personnes qui feront cette collecte de données possèdent ces compétences.

La position de l'évaluateur principal doit aussi être précisée au regard des objectifs poursuivis. Selon la nature de l'utilisation prévue, par exemple lors d'une évaluation sommative réclamée par un bailleur de fonds, on s'attend à une position de neutralité de la part de l'évaluateur et de son équipe. Par contre, une position plus engagée peut être appropriée lorsque l'on demande à l'évaluateur de jouer un rôle d'animateur auprès des membres du milieu qui souhaitent être accompagnés dans une démarche d'évaluation formative ou de développement (Patton, 2011).

Enfin, une des premières tâches du groupe responsable de l'évaluation sera de déterminer avec les parties concernées les modalités de communication et les moments de rétroaction qui jaloneront la démarche.

### *L'inventaire des ressources disponibles*

Un écart considérable peut exister entre les attentes d'un milieu vis-à-vis des résultats d'une évaluation et les ressources qu'il est prêt à consacrer pour avoir un degré de précision élevé afin de décrire la réalité. La précision coûte cher et force est de reconnaître qu'elle n'est pas toujours utile (Patton, 2011). Les gestionnaires n'ont souvent besoin que d'une information suffisamment claire pour orienter l'action, tandis que des conseils d'administration, dans une perspective de reddition de compte, pourraient souhaiter avoir en main des renseignements qui se rapprochent

de la vérité. Il faut donc dès le départ recenser concrètement quelles sont les ressources disponibles (financières, humaines et informationnelles) et établir la faisabilité de la démarche évaluative en conséquence. Un des enjeux fréquemment rencontrés est l'impossibilité d'obtenir des données de gestion utiles et comparables, que les principaux utilisateurs reconnaîtraient comme valides (Bamberger et Rogh, 2009).

### *Les enjeux éthiques*

Les aspects liés à l'éthique professionnelle tels que la compétence, l'intégrité ou l'imputabilité (Société canadienne d'évaluation, 2014) doivent guider le travail de toute personne qui intervient dans un milieu pour y mener une démarche évaluative. En plus de ces aspects, le chercheur en recherche évaluative rencontrera des défis particuliers, considérant les objectifs d'accroissement de la connaissance qu'il poursuit par son travail. Cela implique, par exemple, que le chercheur doit pouvoir non seulement accéder à l'information, mais aussi communiquer librement les résultats de son travail. Même si certaines précautions peuvent être prises pour préserver l'anonymat des personnes et la confidentialité des données, la nature parfois hautement concurrentielle ou politique des informations traitées peut être un frein réel à l'avancement du travail de recherche. Le chercheur doit aussi s'attendre à subir des influences quant au design de sa recherche et à la nature des questions qui seront posées. Autre aspect à ne pas négliger, l'examen du projet par le comité d'éthique de la recherche (CER), auquel le chercheur doit soumettre sa proposition, peut conduire à limiter de façon inconcevable tant pour le milieu que pour la recherche la conduite du projet. Par exemple, le CER exige que les participants ne subissent aucun préjudice du fait de participer à cette recherche. Or, selon les buts poursuivis par la démarche évaluative, il est possible que certaines décisions subséquentes à la communication des résultats conduisent les instances décisionnelles à poser des actions qui auront des conséquences négatives pour les participants. Il est préférable de discuter de tous ces aspects avant de s'engager à conduire cette démarche.

### ***La construction du design de la recherche***

Les buts de l'évaluation ainsi que les utilisateurs potentiels et les conditions préalables étant établis, il devient plus facile de planifier la démarche d'évaluation en tant que telle.

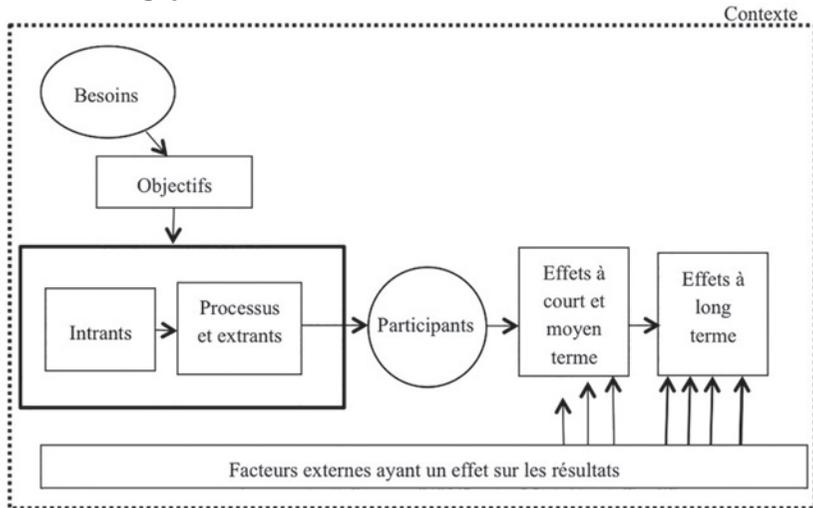
Déjà amorcée au début du projet d'évaluation, la description de l'intervention va évoluer, au fur et à mesure que les différentes parties prenantes et intéressées auront été consultées. La description plus avancée permet de révéler les perceptions différentes qui cohabitent dans le milieu par rapport à l'intervention à évaluer. Elle rend explicites les intentions quant aux actions qui seront faites et les présupposés qui les motivent. Il est possible à cette étape de mettre au jour les incongruités ou contradictions qui viendraient affecter la conduite de l'intervention.

#### *Le modèle logique*

Très liée à l'étape précédente, l'élaboration du modèle logique est un outil parfois utile à construire, souvent apprécié, surtout si les fondements théoriques du projet sont clairs et que la connaissance est suffisamment bien établie sur l'objet de l'intervention pour permettre d'illustrer les liens attendus entre les actions et leurs effets. Le modèle logique peut aussi faciliter la prise de conscience de la faiblesse de ces liens et par conséquent favoriser une orientation différente des buts poursuivis par l'évaluation. Plus la situation est complexe et incertaine, moins le modèle logique sera défini ou utile. Il peut toutefois s'avérer précieux en cours de démarche pour encourager les participants à prendre conscience de leurs hypothèses implicites et favoriser la discussion autour des enjeux que cela soulève.

Construire le modèle logique de l'intervention permet de rendre explicites les hypothèses sous-jacentes à l'action, de comprendre les objectifs de l'intervention et la façon dont on va les atteindre (McLaughlin et Jordan, 2010). C'est une habileté que doit développer l'évaluateur, qu'il soit chercheur ou professionnel. Le modèle logique de l'intervention deviendra son principal outil de communication. Il peut s'établir à n'importe quel moment. S'il est construit au début de l'intervention, il servira à conceptualiser, à planifier et à élaborer le design de l'évaluation, à repérer les moments où l'évaluation devra avoir lieu, quelles questions poser, à qui, quels indicateurs repérer, à quelles fins. Le modèle logique est également très utile pour rendre compte des résultats observés et structurer le rapport d'évaluation. Il se présente de façon schématisée sous la forme suivante :

FIGURE 9.2

**Le modèle logique d'intervention**

(tirée de Ridde et Dagenais (dir.), 2012 : 25)

Une intervention peut être définie comme une transformation intentionnelle de ressources spécifiques (humaines, financières, informationnelles, etc.) en une série d'activités constituant un processus devant conduire à un ensemble de résultats (des produits, des biens et services destinés à des clients) dans un contexte spécifique. Les facteurs contextuels à retenir sont ceux qui permettent de caractériser la situation de départ (par exemple, les caractéristiques de la clientèle, les particularités géographiques ou économiques de la région) ainsi que ceux qui vont émerger en cours d'intervention (changement de personnel, crise politique, incidents de toute nature susceptibles d'influencer les résultats).

Champagne *et al.* (2009b) distinguent trois types de modèles logiques :

- Le modèle causal permet de préciser quels sont les éléments déjà connus sur lesquels nous nous appuyons pour choisir les actions à privilégier. Pour reprendre l'exemple des maladies nosocomiales, le mauvais lavage des mains ou son absence n'est qu'une des causes qui entrent en jeu dans la transmission de maladies en milieu hospitalier. Une représentation de l'ensemble des causes connues (un lavage

inapproprié des surfaces de la chambre, le nombre de patients par chambre, par exemple) constituerait le modèle causal.

- Le modèle logique théorique représente les liens entre les causes et les résultats attendus de l'intervention, il s'agit de la chaîne causale dans l'intervention étudiée. Ainsi, le fait de cibler l'amélioration du lavage des mains (l'objectif de l'intervention) peut être lié à l'hypothèse que le taux de transmission de certaines bactéries pathogènes diminuera.
- Le modèle logique opérationnel représente la mobilisation des ressources et les activités qui seront déployées pour atteindre les objectifs, ce modèle illustre ce qui est fait ou sera fait et comment. Il s'agit des objectifs de production. Toujours dans le même exemple, on y recenserait l'ensemble des activités développées pour améliorer le lavage des mains (formation, disponibilité des produits désinfectants, affiches, etc.). Les trois modèles sont intimement liés, mais selon la nature des besoins et de l'intervention, ils ne seront pas tous exprimés. Toutefois, ce simple exercice permet à l'ensemble des acteurs de bien distinguer ce qui relève des suppositions de ce qui s'appuie sur les informations fondées et donc d'appréhender la situation en toute connaissance de cause. Le modèle logique bien défini dès le départ est très utile, sinon essentiel, lorsque le contexte est simple, alors qu'il va plutôt se construire et se préciser avec les acteurs au fil de l'intervention dans une évaluation axée sur le développement.

### *Les questions spécifiques*

Les questions varient en fonction des buts poursuivis. Il suffit de consulter un ouvrage spécialisé en évaluation de programme pour constater la diversité des angles d'observation possibles. Il est important de discuter avec les utilisateurs potentiels des questions qu'ils souhaitent voir abordées à l'occasion de l'évaluation. Qu'attendent-ils de cette évaluation? Qu'est-ce qui les intéresse le plus? Le tableau qui suit présente, à titre d'exemple, une liste de questions formulées en fonction des buts de l'évaluation.

La liste des questions soulevées peut être longue et devra être examinée à la lumière des priorités du milieu. Il est rare que l'on puisse répondre à toutes les questions qui se posent à l'occasion d'une intervention. Le travail de l'évaluateur consistera, à cette étape, à aider les

TABLEAU 9.5

**Des exemples de questions selon le but de l'évaluation**

<b>Évaluation formative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment se déroule cette intervention ?</li> <li>• Quelles ressources avez-vous utilisées ou mobilisées jusqu'à maintenant pour soutenir cette intervention ?</li> <li>• Quels problèmes avez-vous rencontrés jusqu'à maintenant au cours de cette intervention ?</li> <li>• De quelle façon ces problèmes ont-ils été traités ?</li> <li>• Comment les différents groupes concernés se comportent-ils au regard de l'intervention et de leur participation attendue ?</li> <li>• Jusqu'à quel point sont-ils disposés à changer, contribuer, participer, etc. ?</li> </ul>
<b>Évaluation sommative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jusqu'à quel point les résultats ont-ils été atteints ?</li> <li>• Y a-t-il des distinctions à faire selon les cibles (clientèles différentes, par exemple) ?</li> <li>• Si les résultats ont été atteints, jusqu'à quel point est-ce attribuable à l'intervention ?</li> <li>• Qu'est-ce qui n'a pas été réussi ? Comment peut-on l'expliquer ? Quelles en sont les conséquences ?</li> <li>• Que s'est-il passé au cours de cette intervention qui a eu un impact sur les résultats ? Les éléments ou événements les plus significatifs ?</li> <li>• Quelles sont les personnes qui d'après vous ont eu une influence (positive ou négative) sur les résultats de cette intervention ? Pouvez-vous décrire en quoi cette influence a été importante ?</li> <li>• Qu'avez-vous appris au cours de cette expérience ?</li> <li>• Les avantages théoriques pressentis se sont-ils avérés en pratique ?</li> <li>• Jusqu'à quel point peut-on se fier à la validité des résultats ? Les données sont-elles fiables ? Comparables ?</li> </ul>

utilisateurs potentiels de l'évaluation à choisir les questions centrales par rapport aux questions périphériques.

*Le choix des méthodes*

La nature des questions, l'ampleur de l'intervention et le degré de précision souhaité, pour ne nommer que ces éléments, vont avoir une incidence directe sur le choix des méthodes. Comme l'illustre le tableau 9.6, la question n'est pas neutre, elle s'inscrit dans un paradigme dominant (Potvin, Gendron et Bilodeau, 2005) et va guider, imposer, un ensemble de choix méthodologiques si l'on veut y répondre adéquatement.

TABLEAU 9.6

**Les liens entre les questions posées, le design et le paradigme de la recherche**

Type de questions	Utilisateur potentiel	Stratégies/méthodes	Paradigme dominant
A-t-on atteint les résultats prévus? Sont-ils attribuables à l'intervention? Est-ce l'option la plus efficiente et la plus efficace?	Haute direction	Quantitatives: expérimentation et quasi expérimentation, analyse coûts-bénéfices, analyse de système, analyse causale	Positivisme et postpositivisme
Qu'est-ce qui fonctionne bien? Que faut-il améliorer? L'intervention est-elle satisfaisante au regard des objectifs de l'organisation? Des besoins des bénéficiaires...?	Direction intermédiaire de programme	Mixtes: entrevues structurées et semi-structurées, enquêtes, observations	Pragmatisme
Comment les différentes parties prenantes perçoivent-elles l'intervention?	Direction, personnel de programme, bénéficiaires	Qualitatives: études de cas, entrevues semi-structurées, observations, analyse documentaire	Interprétativisme
Quelles sont les actions à entreprendre pour améliorer l'intervention étant donné les différents points de vue en cause?	Direction, le personnel de programme, les bénéficiaires	Qualitatives: études de cas, entrevues semi-structurées, observations, analyse documentaire Recherche-action	Constructivisme et pragmatisme
Comment le programme reproduit-il les inégalités de pouvoir et de ressources dans la société?	Les bénéficiaires, leur communauté et les autres groupes d'exclus	Participatives: à l'intérieur de « designs » et de méthodes qualitatifs et quantitatifs structurés et non structurés, analyse historique, sociologie critique	Approche critique

(adapté de Prévost, 1999)

### *Les indicateurs*

Le travail accompli jusqu'à maintenant a permis d'établir les buts de l'évaluation de façon générale et de préciser des questions spécifiques. En fonction du design d'évaluation retenu, l'évaluateur sera appelé à définir, avec les principaux utilisateurs et participants, les indicateurs qui renseigneront le plus adéquatement le milieu sur l'atteinte des objectifs visés par l'intervention. Un indicateur est « une mesure significative, relative ou non, utilisée pour apprécier les résultats obtenus, l'utilisation des ressources, l'état d'avancement des travaux ou le contexte externe » (Secrétariat du Conseil du trésor, 2003). Un bon indicateur doit être utile et permettre réellement d'apprécier les résultats obtenus, il doit mesurer de la façon la plus juste possible, être facile à obtenir et à comprendre, suffisamment stable pour que l'on puisse le comparer dans le temps et avec d'autres indicateurs. Il est préférable d'avoir peu d'indicateurs bien ciblés, dont les utilisateurs potentiels reconnaissent la pertinence et la validité, plutôt qu'un large éventail de mesures imprécises qui prêtent flanc à la contestation. Cette étape devrait aussi permettre de repérer les informations de gestion déjà disponibles dans le milieu qui pourraient servir d'indicateurs, et les personnes susceptibles de contribuer à la collecte de ces données.

Il ne faut pas perdre de vue que l'indicateur, bien qu'il soit un élément utile à la démarche d'évaluation, n'est pas une fin en soi. Il est tout à fait possible qu'aucun indicateur satisfaisant ne soit disponible pour une question donnée, et d'autres moyens d'apprécier cette dimension devront alors être développés.

### ***La réalisation des activités d'évaluation***

L'objectif de ce chapitre n'étant pas de présenter une démarche exhaustive d'évaluation, nous mentionnerons simplement ici que les précautions méthodologiques propres à la recherche en contexte réel (Robson, 2011) s'appliquent à la recherche évaluative (Patton, 2002). Soulignons toutefois que les éléments liés à la communication avec le milieu peuvent devenir critiques au cours de la démarche d'évaluation, il est donc essentiel d'y accorder une attention particulière. Les chercheurs et professionnels doivent être vigilants dans la vérification des informations auprès des

personnes clés afin d'assurer la qualité et la stabilité des données recueillies. Une rétroaction même partielle peut faciliter la compréhension de la situation et assurer une meilleure adéquation avec la réalité telle que la perçoit le milieu, favorisant ainsi une validation en continu des données recueillies (Patton, 2002).

### ***L'interprétation des données***

Comme le souligne Maxwell (2012), aucune méthode ne peut garantir la validité d'une déduction ou d'une conclusion, d'autant moins si la recherche se déroule en contexte réel. Contrairement aux expériences menées en laboratoire, la recherche en contexte réel ne permet pas de contrôler les variables en présence. Il est toujours hasardeux d'attribuer un changement à une cause précise alors que plusieurs autres facteurs, dont l'impact ne pouvait être circonscrit, se déroulaient concurremment à l'intervention évaluée. La prudence dans l'interprétation des résultats s'impose, d'autant plus que l'influence possible des différentes parties prenantes va souvent s'exprimer à cette étape. Gardons à l'esprit que les stratégies de triangulation et le recours à une variété de méthodes sont les meilleures façons d'accroître la richesse et la valeur des interprétations proposées. Il ne faut pas hésiter, par exemple, à contraster les données quantitatives avec la puissance explicative des récits (Bevir, 2006).

### ***La communication des résultats***

Plusieurs designs de recherche évaluative comportent une restitution des résultats par étapes, essentielles en évaluation formative, utiles en évaluation sommative et indissociables de l'évaluation axée sur le développement. Les enjeux liés à la communication des résultats ne sont pas les mêmes, selon les buts et les utilisateurs potentiels de la recherche. Compte tenu de l'impact que la communication de résultats controversés peut avoir, tant sur la poursuite de l'intervention que sur les enjeux rattachés à l'environnement externe et à la concurrence s'il y a lieu, les conclusions d'une recherche évaluative sont susceptibles d'être l'objet de jeux de pouvoir et d'influence. Les précautions prises dès le début de la démarche s'avéreront d'autant plus cruciales et vont faciliter la discussion entre les utilisateurs potentiels de la recherche et le chercheur.

\*\*\*

La finalité de la recherche doctorale est de contribuer à l'accroissement des connaissances, tandis que l'évaluation doit produire une information suffisamment complète et crédible sur une intervention pour que les personnes concernées par cette intervention soient en mesure d'en apprécier la valeur et d'orienter la suite des choses. Certains auteurs vont présenter ces distinctions comme opposées (Levin-Rozalis, 2009), mais comme le souligne Bowen (2012), les principales différences relevées entre la recherche et l'évaluation ne s'appliquent pas à toutes les formes de recherche. Plus on se rapproche de la recherche-action, plus les caractéristiques de la recherche et de l'évaluation convergent. D'aucuns remarquent par ailleurs que bon nombre de questions de recherche sont en fait des questions d'évaluation. La recherche en management se distingue de plusieurs autres courants de recherche en raison de la nature des problèmes étudiés, qui sont souvent transversaux et complexes. La recherche évaluative dans un programme de doctorat de type DBA présente un avantage : elle répond à un besoin formulé par l'organisation et son utilité n'a pas à être démontrée a priori. L'évaluation pouvant être considérée comme la science de l'appréciation (Scriven, 1986), la rencontre entre une démarche scientifique développée dans le cadre d'un programme d'études doctorales et les besoins des organisations peut assurément contribuer à accroître les connaissances tant sur le processus que sur les fondements théoriques, tout en permettant un retour vers la pratique.

## Références bibliographiques

- ALKIN, M. C. (2013) (dir.). *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- BAMBERGER, M. et RUGH, J. (2012). « Une stratégie pour composer avec les contraintes inhérentes à la pratique ». In V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (161-177). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- BEVIR, M. (2006). « How Narratives Explain ». In D. Yanow et P. Schwartz-Shea (dir.), *Interpretation and Method* (281-290). New York : M. E. Sharpe.
- BORUCH, R. F. et PETROSINO, A. (2010). « Meta-analyses, Systematic Reviews, and Evaluation Syntheses ». In J. S. WHOLEY, H. P. HATRY et K. E. NEWCOMER (dir.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (3<sup>e</sup> éd. : 531-553). San Francisco : Jossey-Bass.

- BOWEN, S. (2012). *Guide d'évaluation dans le domaine de la recherche en santé*. Instituts de recherche en santé du Canada. Saisie le 14 sept 2012, de [www.irsc-cihhr.gc.ca](http://www.irsc-cihhr.gc.ca)
- CHAMPAGNE, F. *et al.* (2009a). « L'évaluation dans le domaine de la santé: concepts et méthodes ». In A. BROUSSELLE, F. CHAMPAGNE, A.-P. CONTANDRIOPOULOS et Z. HARTZ (dir.). *L'évaluation: concepts et méthodes* (35-56). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- CHAMPAGNE, F. *et al.* (2009b). « Modéliser les interventions ». In A. BROUSSELLE, F. CHAMPAGNE, A.-P. CONTANDRIOPOULOS et Z. HARTZ (dir.). *L'évaluation: concepts et méthodes* (57-70). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- CHEN, H. T. (1990). *Theory-driven Evaluations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- DUBOIS, C.-A., CHAMPAGNE, F. et BILODEAU, H. (2009). « Historique de l'évaluation ». In A. BROUSSELLE, F. CHAMPAGNE, A.-P. CONTANDRIOPOULOS et Z. HARTZ (dir.). *L'évaluation: concepts et méthodes* (13-34). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- KELLOGG FOUNDATION. (2007). *Designing Initiative Evaluation: A Systems-Oriented Framework for Evaluating Social Change Efforts*. Battle Creek, MI.
- LEVIN-ROZALIS, M. (2012). « Recherche et évaluation de programme ». In V. RIDDE et C. DAGENAIS (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (33-51). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MAXWELL, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MCLAUGHLIN, J. A. et JORDAN, G. B. (2010). « Using Logic Models », In J. S. WHOLEY, H. P. HATRY et K. E. NEWCOMER (dir.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (3<sup>e</sup> éd.: 55-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- PATTON, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- POTVIN, L., GENDRON, S. et BILODEAU, A. (2005). *Trois postures ontologiques concernant la nature des programmes de santé: implications pour l'évaluation*. Centre de recherche Léa-Roback sur les inégalités sociales de santé, Université de Montréal.
- PRÉVOST, P. (1999). *La recherche évaluative – Liens entre les questions posées, le design et le paradigme de la recherche*. Manuscrit non publié. Faculté d'administration, Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec.
- RIDDE, V. et DAGENAIS, C. (dir.). (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- ROBSON, C. (2011). *Real World Research* (3<sup>e</sup> éd.). Chichester: Wiley.
- SCRIVEN, M. (1986). « New Frontiers of Evaluation ». *Evaluation Practice*, 7, 7-44.

SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR, (2003). « Modernisation de la gestion publique: guide sur les indicateurs ». Gouvernement du Québec. Saisie le 3 octobre 2014, de <http://www.tresor.gouv.qc.ca>

SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ÉVALUATION (2014). Saisie le 5 octobre 2014, de <http://old.evaluationcanada.ca/>



## Conclusion

Ce périple dans l'univers de la recherche qualitative de type holistico-inductive se termine ici, même si le sujet est évidemment loin d'être épuisé. Nous avons relevé de façon très synthétique les démarches qui nous semblaient les plus pertinentes et les plus populaires du moment pour réaliser une thèse de doctorat, un mémoire de maîtrise ou une recherche en gestion dans un contexte réel avec le but avoué de contribuer simultanément à la résolution de problèmes complexes vécus par les praticiens et de faire avancer la connaissance.

Nous nous en voudrions toutefois de ne pas rappeler les difficultés qui accompagnent en pratique un tel exercice. Conjuguer les impératifs du terrain et les exigences du milieu universitaire comporte son lot de difficultés qui peuvent parfois causer des cauchemars à l'étudiant ou au directeur de recherche peu averti. De plus, il ne faut pas se laisser leurrer par l'aspect élégant et systématique des présentations effectuées dans les chapitres précédents. Ce livre tente de faire œuvre pédagogique en présentant les approches comme si elles coulaient de source. La réalité sur le terrain est souvent toute autre, parsemée d'embûches, de rebondissements, de boucles, de retours en arrière, etc. Les démarches holistico-inductives sont flexibles et permettent de s'accommoder de ces difficultés. Toutefois, il faut bien les maîtriser, bien documenter chaque situation difficile et savoir reconstruire la cohérence du travail de recherche sans en altérer la rigueur scientifique au cours de l'exercice. Dans certains cas limites, la méthodologie choisie sera autant une démarche qu'un cadre de réflexion qui servira à examiner et à réorganiser continuellement des événements et des informations a priori désordonnés. C'est souvent le cas des projets

ou la recherche et l'action s'articulent au même moment. En contexte réel, ce n'est évidemment pas si rare. Alors, concilier l'incontournable turbulence de la réalité avec la rigidité administrative des programmes universitaires n'est pas toujours facile. L'étudiant est souvent tiraillé entre les préoccupations touchant son terrain et les exigences de son programme. Au DBA, en 15 ans d'expérience, nous avons vu des étudiants qui ont effectivement commencé leur thèse et accumulé des données dès la résidence initiale alors que leur proposition de recherche n'était pas encore approuvée par leur jury. Dans d'autres cas, pour respecter les attentes des partenaires du terrain, l'étudiant s'est vu dans l'obligation de produire d'abord un rapport destiné à l'organisation pour rédiger plus tard les éléments constitutifs de sa thèse. Les accroc à la séquence hypothétiquement linéaire des programmes universitaires ne sont pas si rares, puisque le processus de recherche lui-même emprunte souvent une voie cyclique.

Cela comporte des implications sur le plan pratique de l'écriture de la thèse, du mémoire ou du rapport de recherche produit à la fin du processus, puisqu'il ne relatera pas systématiquement toutes les péripéties et tous les retournements vécus en cours de route. Le texte final doit faire preuve de cohérence et de clarté pour être lisible même si la réalité vécue a été chaotique et confuse. Dans une recherche qualitative de type holistico-inductif, compte tenu du caractère itératif de la démarche qui permet de redéfinir continuellement toutes ses étapes, de la problématique en passant par la question de recherche et la conceptualisation jusqu'aux propositions finales, c'est l'état abouti de l'ensemble de la situation étudiée qui est restitué au moment de l'écriture dans un format intégré qui respecte la logique linéaire de tout texte. Les péripéties de la recherche ne doivent pas pour autant être passées sous silence, elles pourront être abordées dans le chapitre méthodologique ou celui des résultats, selon ce qui apparaît le plus sensé pour rendre compte du déroulement concret de la recherche.

Trois ingrédients nous semblent nécessaires pour soutenir la recherche en contexte réel dans le cadre d'un programme universitaire. On doit pouvoir compter à la fois sur la souplesse du programme et des directeurs de recherche et sur la maîtrise de la méthodologie retenue. Les deux premiers ouvrent la voie aux accommodements raisonnables permettant de tenir compte de la dynamique du terrain, le dernier assure la rigueur scientifique de l'exercice de recherche.

C'est la méthodologie qui permet de reconstruire la cohérence du chemin suivi pour s'attaquer à une problématique managériale particulière, proposer des pratiques renouvelées et générer de nouvelles connaissances. Maîtriser la méthodologie, c'est, en dernière analyse, assurer la cohérence, la crédibilité et la qualité du lien entre la réalité étudiée en contexte réel et l'émergence de concepts pertinents et rigoureux pour l'appréhender. Si l'aventure apparaît exigeante, l'apprentissage sur soi et sur les milieux organisationnels qui en résulte pour ceux qui s'y lancent vaut largement les efforts consentis, puisque de telles connaissances inédites sont vraisemblablement inaccessibles autrement.



## Les auteurs

**Paul Prévost Ph.D., professeur émérite,  
Faculté d'administration, Université de Sherbrooke**

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

Paul.Prévost@usherbrooke.ca

**Mario Roy Ph.D., professeur titulaire,  
Faculté d'administration, Université de Sherbrooke**

Mario Roy enseigne à la maîtrise et au doctorat les fondements humains et organisationnels de la gestion, de même que les habiletés d'intervention. Il a été vice-doyen à la recherche et directeur fondateur à Sherbrooke du premier programme de doctorat professionnel en administration de type DBA au Canada, offert conjointement avec l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est titulaire de la Chaire d'étude en organisation du travail qui s'intéresse à l'incidence des nouvelles formes d'organisation du travail sur les personnes et les organisations. Il détient un Ph.D. en psychologie sociale de la Boston University.

Mario.Roy@usherbrooke.ca

Avec la collaboration de **Madeleine Audet**, directrice du programme de DBA et professeure au Département de management et gestion des ressources humaines de l'Université de Sherbrooke, et **Jean-François Lalonde**, également professeur à cette même faculté.



# Table des matières

<b>Remerciements</b>	7
<b>Introduction</b>	9
CHAPITRE 1	
<b>La recherche holistico-inductive en gestion</b>	13
CHAPITRE 2	
<b>La problématique organisationnelle en contexte réel</b>	39
CHAPITRE 3	
<b>Formuler une stratégie de recherche holistico-inductive</b>	57
CHAPITRE 4	
<b>La méthodologie des systèmes souples</b>	81
CHAPITRE 5	
<b>La recherche-action</b>	107
CHAPITRE 6	
<b>L'étude de cas</b>	135
CHAPITRE 7	
<b>La méthodologie de la théorisation enracinée</b>	163
CHAPITRE 8	
<b>L'ethnographie comme stratégie de recherche</b>	197
CHAPITRE 9	
<b>La recherche évaluative</b>	221
<b>Conclusion</b>	245
<b>Les auteurs</b>	249



## Autres titres disponibles dans la collection Paramètres

### A-B

#### **Agriculture et paysage – Aménager autrement les territoires ruraux**

Gérald Domon et Julia Ruiz (dir.)

#### **L'aide canadienne au développement**

F. Audet, M.-E. Desrosiers  
et S. Roussel (dir.)

#### **Alimentation et vieillissement**

Guylaine Ferland

#### **L'analyse des politiques publiques**

Luc Bernier, Guy Lachapelle  
et Stéphane Paquin (dir.)

#### **Anatomie de la prison contemporaine**

Marion Vacheret et Guy Lemire

#### **L'approche systémique**

#### **en santé mentale**

Louise Landry Balas (dir.)

#### **Approches et pratiques en évaluation de programmes**

V. Ridde et C. Dagenais (dir.)

#### **L'art de soigner en soins palliatifs**

Claudette Foucault  
et Suzanne Mongeau

#### **L'autoformation : pour apprendre autrement**

Nicole Anne Tremblay

#### **L'autorégulation – Pour un dialogue efficace**

Yves Saint-Arnaud

### C-D

#### **Le comportement électoral des Québécois**

Éric Bélanger et Richard Nadeau

#### **Comprendre le suicide**

Brian L. Mishara  
et Michel Tousignant

#### **Comprendre le système de santé**

#### **pour mieux le gérer**

Raynald Pineault

#### **Constructions méconnues du français**

Christine Tellier et Daniel Valois

#### **Construire l'espace sociosanitaire – Expériences et pratiques de recherche dans la production locale de la santé**

François Aubry et Louise Potvin (dir.)

#### **La coordination en gérontologie**

Yves Couturier, Dominique Gagnon, Louise  
Belzile et Mylène Salles

#### **La consultation en entreprise –**

#### **Théories, stratégies, pratiques**

Francine Roy

#### **Culture mobile – Les nouvelles pratiques de communication**

André H. Caron et Letizia Caronia

#### **La délinquance sexuelle des mineurs.**

#### **Approches cliniques**

Monique Tardif, Martine Jacob,  
Robert Quenneville et Jean Proulx (dir.)

#### **La démographie québécoise –**

#### **Enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle**

V. Piché et C. Le Bourdais (dir.)

#### **Les dictionnaires de la langue française au Québec – De la Nouvelle-France à aujourd'hui**

M.C. Cormier et J.-C. Boulanger (dir.)

#### **Les dictionnaires Larousse–**

#### **Genèse et évolution**

M. C. Cormier et A. Francœur (dir.)

#### **Les dictionnaires Le Robert –**

#### **Genèse et évolution**

M. C. Cormier, A. Francœur  
et J.-C. Boulanger (dir.)

#### **Diversité et indépendance des médias**

Isabelle Gusse (dir.)

#### **Drogue et criminalité – Une relation complexe**

Serge Brochu

### E-F

#### **L'écriture journalistique sous toutes ses formes**

Robert Maltais (dir.)

#### **Éléments de logique contemporaine**

François Lepage

#### **Emploi et salaire, 2<sup>e</sup> édition**

Jean-Michel Cousineau

#### **Les enfants et leurs écrans.**

#### **La réglementation canadienne de la télévision à Internet**

André H. Caron

#### **L'entrepreneuriat féminin au Québec –**

#### **Dix études de cas**

Louise St-Cyr, Francine Richer  
et Nicole Beaudoin

#### **Équations différentielles**

Mario Lefebvre

#### **L'éthique clinique – Pour une approche relationnelle dans les soins**

Hubert Doucet

#### **L'éthique de la recherche – Guide pour le chercheur en sciences de la santé**

Hubert Doucet

**Éthique de l'information – Fondements et pratiques au Québec depuis 1960**

Armande Saint-Jean

**Éthique et soins infirmiers –**

**Deuxième édition revue et mise à jour**

Danielle Blondeau (dir.)

**L'évaluation : concepts et méthodes**

A. Brousselle, F. Champagne,

A.-P. Contandriopoulos

et Z. Hartz (dir.)

**Exercices corrigés d'équations différentielles**

Mario Lefebvre

**La face cachée de l'organisation –**

**Groupes, cliques et clans**

Luc Brunet et André Savoie

**L'interview à la radio-télévision**

Claude Sauvé

**Le fédéralisme canadien contemporain –**

**Fondements, traditions, institutions**

Alain-G. Gagnon (dir.)

**G-J**

**La gestion des ressources humaines dans les organisations publiques**

Louise Lemire et Yves-C. Gagnon

**La gestion environnementale et la norme ISO 14001**

Corinne Gendron

**Images et sociétés – Le progrès, les médias, la guerre**

Catherine Saouter

**Immigration et diversité à l'école –**

**Le débat québécois dans une perspective comparative**

Marie Mc Andrew

**Les inégalités sociales de santé au Québec**

K. Frohlich, M. De Koninck,

A. Demers et P. Bernard (dir.)

**L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération**

Yves St-Arnaud

**L'interview à la radio et à la télévision**

Claude Sauvé

**Introduction à la métaphysique**

Jean Grondin

**Introduction à la politique africaine**

Mamoudou Gazibo

**Introduction à la victimologie**

Jo-Anne Wemmers

**Introduction aux littératures francophones – Afrique, Caraïbe, Maghreb**

Christiane Ndiaye (dir.)

**Introduction aux relations internationales**

Diane Éthier

**Introduction aux sciences de l'information**

J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.)

**Le journalisme radiophonique**

Dominique Payette

et Anne-Marie Brunelle

**Justice et démocratie**

Christian Nadeau

**K-O**

**Le leadership partagé**

Édith Luc

**Lexicologie et sémantique lexicale –**

**Notions fondamentales**

Alain Polguère

**Méthodes de planification en transport**

Yves Nobert, Roch Ouellet

et Régis Parent

**Les meurtriers sexuels – Analyse comparative et nouvelles perspectives**

Jean Proulx, Maurice Cusson,

Eric Beaugregard et Alexandre Nicole

**Le modèle ludique – Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapie**

Francine Ferland

**Musique et modernité en France**

S. Caron, F. de Médicis

et M. Duchesneau (dir.)

**P-Q**

**Le paysage humanisé au Québec –**

**Nouveau statut, nouveau paradigme**

Gérald Domon (dir.)

**Paysages en perspective**

P. Poullaouec-Gonidec, G. Domon

et S. Paquette (dir.)

**La pénologie – Réflexions juridiques et criminologiques autour de la peine**

Marion Vacheret, Estibaliz Jimenez (dir.)

**Le phénomène des gangs de rues – Théories, évaluations, interventions**

Jean-Pierre Guay, Chantale Fredette (dir.)

**La politique comparée – Fondements, enjeux et approches théoriques**

Mamoudou Gazibo et Jane Jenson  
**Politique internationale et défense au Canada et au Québec**  
Kim R. Nossal, Stéphane Roussel et Stéphane Paquin

**Pour comprendre le nationalisme au Québec et ailleurs**  
Denis Monière

**Pourquoi enseigner la musique ? Propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique**  
Claude Dauphin

**Préparer la relève – Neuf études de cas sur l'entreprise au Québec**  
Louise Saint-Cyr et Francine Richer

**Prévention des toxicomanies – Aspects théoriques et méthodologiques**  
Pierre Brisson

**Les problèmes organisationnels – Formulation et résolution**  
Yves-C. Gagnon

**La psychocriminologie – Apports psychanalytiques et applications cliniques**  
Dianne Casoni et Louis Brunet

**La psychologie de l'adolescence**  
Michel Claes et Lyda Lannegrand-Willems (dir.)

**La psychologie environnementale**  
Jean Morval

**Publicités à la carte – Pour un choix stratégique des médias publicitaires**  
Jacques Dorion et Jean Dumas

**Les Québécois aux urnes. Les partis, les médias et les citoyens en campagne**  
Éric Bélanger, Frédéric Bastien et François Gélinau (dir.)

**Questions de criminologie**  
J. Poupard, D. Lafortune et S. Tanner (dir.)

**Questions d'urbanisme**  
Gérard Beaudet, Jean-Philippe Meloche et Franck Scherrer (dir.)

**R-S**

**La radio à l'ère de la convergence**  
En collaboration avec la Chaîne culturelle de Radio-Canada

**Raisonnement et pensée critique – Introduction à la logique informelle**  
Martin Montminy

**La réadaptation de l'adolescent antisocial – Un programme cognitivo-émotivo-comportemental**  
Marc Le Blanc, Pierrette Trudeau Le Blanc

**Le régime monétaire canadien – Institutions, théories et politiques**  
Bernard Élie

**La religion dans la sphère publique**  
Solange Lefebvre (dir.)

**La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans d'interventions et de recherche au Québec**  
Marie Mc Andrew et le GRIÉS

**Savoir entreprendre – Douze modèles de réussite. Études de cas**  
Louis Jacques Filion

**Séduire par les mots – Pour des communications publiques efficaces**  
Jean Dumas

**La sociocriminologie**  
Stéphane Leman-Langlois

**Statistiques – Concepts et applications**  
Robert R. Haccoun et Denis Cousineau

## T-Z

**Téléréalité – Quand la réalité est un mensonge**  
Luc Dupont

**Les temps du paysage**  
P. Poullaouec-Gonidec, S. Paquette et G. Domon (dir.)

**La terminologie : principes et techniques**  
Marie-Claude L'Homme

**Théories de la politique étrangère américaine Auteurs, concepts et approches**  
Charles-Philippe David (dir.)

**Traité de criminologie empirique**  
M. Le Blanc et M. Cusson (dir.)

**L'univers social des adolescents**  
Michel Claes

**Violences au travail – Diagnostic et prévention**  
F. Courcy, A. Savoie et L. Brunet (dir.)

**Les visages de la police – Pratiques et perceptions**  
Jean-Paul Brodeur

**La vision et l'environnement de travail**  
Benoît Frenette



**M**enées en contexte réel, les recherches qui visent à aider les praticiens et les organisations à résoudre des problèmes de gestion complexes dans un monde en pleine effervescence sont des outils précieux et de plus en plus incontournables. Mais pour générer des connaissances à la fois pertinentes sur le plan pratique et probantes sur le plan scientifique, le chercheur se doit de connaître et de maîtriser les diverses approches qualitatives.

Cet ouvrage, unique en son genre en français, traite en profondeur des méthodes susceptibles de répondre aussi bien aux questions des étudiants que des chercheurs expérimentés face à un problème organisationnel. Il nourrira également la réflexion de ceux et celles qui travaillent dans le domaine plus général des sciences humaines et sociales.

**PAUL PRÉVOST** est professeur émérite à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke; il a été doyen et vice-doyen à l'enseignement et aux affaires internationales.

**MARIO ROY** est titulaire de la Chaire d'étude en organisation du travail (CÉOT) et professeur au Département de management et gestion des ressources humaines de l'Université de Sherbrooke.

*Avec la collaboration de* **MADELEINE AUDET**, directrice du programme de DBA et professeure au Département de management et gestion des ressources humaines de l'Université de Sherbrooke, et **JEAN-FRANÇOIS LALONDE**, également professeur à cette même faculté.

39,95 \$ • 36€

Couverture: ©artfromthefringe/iStock.com

Disponible en version numérique  
[www.pum.umontreal.ca](http://www.pum.umontreal.ca)

ISBN 978-2-7606-3526-5



9 782760 635265