

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

Olivia Monfette, Doctorante

Université du Québec à Trois-Rivières

Annie Malo, Ph. D.

Université de Montréal

Résumé

Cet article expose les réflexions poursuivies, les difficultés rencontrées ainsi que les apprentissages réalisés lors d'un stage de recherche de 135 heures qui a porté sur l'analyse de données issues d'études de cas provenant de la recherche d'Annie Malo¹. À travers deux phases d'analyse, soit inductive et inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), ce stage a engendré plusieurs questionnements qui ont alimenté mes réflexions et mes apprentissages : *Comment respecter la voix des participants lors de la phase d'analyse? Comment concilier des propos divergents au regard du même objet d'étude?* Ainsi, bien que ce stage m'ait effectivement permis d'apprendre à analyser des données qualitatives de manière inductive, une évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse en a également découlé, ce qui représente, à mon avis, le plus important apprentissage lié à ce stage.

Mots clés

STAGE DE RECHERCHE, ANALYSE INDUCTIVE, POSTURE DU CHERCHEUR

Introduction

Dans le cadre du doctorat-réseau en éducation de l'Université du Québec, les étudiants doivent effectuer deux stages de recherche de trois crédits (au moins 135 heures) à travers leur scolarité obligatoire. Ces stages peuvent aborder des thématiques liées à leur domaine de recherche et ont pour but d'offrir un complément de formation aux étudiants, mais ne peuvent directement permettre l'avancement du projet de thèse. Ainsi, puisque dans le cadre de ma recherche doctorale² je recueillerai des données qualitatives à l'aide d'études de cas qui seront analysées de manière inductive, mon stage avait pour but de me familiariser avec cette perspective analytique et avec l'utilisation d'un logiciel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

À la suite des difficultés rencontrées lors de la première phase d'analyse et aux apprentissages qui en ont découlé, j'ai procédé à une deuxième phase inductive de type délibératoire (Savoie-Zajc, 2004). Dans cette démarche, le cadre théorique sert d'outil pour guider l'analyse des données, mais il est important que le chercheur reste ouvert aux données que ne recouvrent pas les catégories issues du cadre, afin de permettre l'émergence de nouvelles catégories issues des données brutes (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, à cette étape, j'ai fait appel au cadre théorique interactionniste stratégique convoqué dans la recherche d'Annie Malo qui permet de dégager la posture des participants, les enjeux qu'ils rencontrent ainsi que les stratégies mobilisées pour faire face aux enjeux identifiés³. Les définitions des concepts-clés de la recherche orientaient

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Notes

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

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

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

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Becker, H. S. (2015, Octobre). *Converser avec Howard S. Becker*. Communication présentée au Colloque « Apprendre l'analyse qualitative » de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Trois-Rivières, QC., Canada.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bott, E. (2010). Favourites and others : reflexivity and the shaping of subjectivities and data in qualitative research. *Qualitative Research*, 10(2), 159-173.
- Boudreau, P., & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans Y. Lenoir, & D. Raymond (Éds), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 324-344). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 126-139.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.

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

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2007). *L'analyse qualitative et sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vidal, M., & Morrissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante : dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches qualitatives*, 33(1), 86-108.
- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 10, 47-70.

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

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