

Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité

Monique Deprez, assistante

Université de Mons-Hainaut

Résumé

Cet article a pour objectif de relever les implications, pour le chercheur comme pour les sujets, d'une recherche de terrain. Notre travail s'interroge sur les changements amenés, par une session de formation continue, auprès de professionnels de l'éducation spécialisée. Nous examinerons différentes étapes méthodologiques : le recrutement des participants, l'observation, les entretiens, etc. Nous détaillerons pour chacune les obstacles et défis rencontrés pour obtenir des données par des moyens qui soient fiables et respectueux des personnes et des institutions. A l'instar de Denzin et Lincoln (1994), nous considérons la recherche comme un processus interactif entre chercheur et sujet, ce qui implique un réaménagement du processus imaginé a priori par le chercheur. Doit-il sacrifier pour autant la scientificité de son travail ? Gohier (2004) distingue critères éthiques et scientifiques. Nous pensons que les uns et les autres peuvent être respectés afin d'augmenter la pertinence sociale et scientifique du travail du chercheur.

Le chercheur en sciences humaines a besoin des sujets. Qu'il veuille les décrire, les comprendre, les conscientiser ou changer la société, il a besoin de les regarder, de les écouter, de les lire, de les solliciter de différentes manières pour pouvoir développer SON sujet de recherche.

Mais les sujets ont-ils besoin du chercheur ? A priori, rarement. Excepté dans le cadre d'une recherche participative, où un groupe sollicite la collaboration d'un ou de plusieurs chercheurs pour mener conjointement un projet précis (Santelli et al., 1998), c'est généralement le chercheur qui demande la participation d'une certaine catégorie de personnes à son travail. Parfois, celles-ci en retirent un petit bénéfice matériel : un peu d'argent ou un crédit pour les étudiants. Mais le plus souvent, comme la recherche en sciences humaines a peu de moyens, il n'y a pas d'avantage matériel. Il n'est donc pas toujours facile d'obtenir la collaboration de sujets potentiels. Et pourtant, des personnes acceptent quand même de jouer le jeu. Pourquoi ? Comment les choses se passent-elles ? Et quelles conséquences cette situation entraîne-t-elle pour chacun et pour la recherche ?

Le recrutement

Notre recherche portant sur la formation continue, dans le domaine de l'éducation spécialisée, il était nécessaire de contacter des personnes inscrites à une session de formation. Or, dans la Communauté française Wallonie-Bruxelles, ces sessions s'inscrivent dans un contexte particulier, étant généralement commanditées ou organisées par des organismes officiels, tels que l'Institut pour la Formation en cours de Carrière (IFC), les organismes de formation liés aux réseaux d'enseignement ou dépendant du Ministère de l'action sociale. Une première étape a donc été de solliciter l'accord des responsables de ces organismes en vue de contacter ultérieurement des formateurs et des participants. Deux d'entre eux ont réagi positivement, sous 2 conditions : que les formateurs soient parties prenantes et que le recrutement des participants à la recherche se fasse, non pas directement par le chercheur mais par l'intermédiaire de ces organismes eux-mêmes.

Nous avons d'abord rencontré des formateurs, dont le programme de formation semblait correspondre à ce que nous cherchions : les objectifs de la formation étaient suffisamment opérationnels pour que leur mise en oeuvre soit observable et les méthodes utilisées au cours de la session suscitaient l'activité et la réflexivité des participants de manière à favoriser le transfert des acquis.

Cauterman et al. (1999), notamment, mentionnent la difficulté de recruter, pour une recherche portant sur la formation continue, des formateurs qui acceptent qu'un chercheur observe le déroulement de leur formation. Parmi les 6 formateurs rencontrés, un seul a marqué des réserves à notre présence à la session de formation comme observatrice. Par contre, un statut de participante, engagée dans les activités proposées, posait moins de problème. Cette formation, de même que 3 autres pressenties comme contexte de notre recherche, n'a pas été organisée, le nombre de personnes inscrites étant trop peu élevé.

Une autre crainte, manifestée par un formateur, était que le contenu de sa formation, élaboré au fil des années avec beaucoup d'investissement personnel, ne soit « pillé » par le chercheur ou qu'une évaluation négative de sa formation ne lui porte préjudice auprès de l'organisme de formation. Une explication claire des buts de notre recherche a pu apaiser ces craintes.

Nous pouvions finalement travailler sur 2 thèmes de formation : l'approche éducative des personnes présentant de l'autisme selon le programme Teach (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) d'une part, les stratégies d'aide aux apprentissages des élèves présentant des troubles hyperkinétiques, d'autre part, avec 3 sessions

pour le premier thème et 2 pour le deuxième, soit au total 5 groupes potentiels de participants.

Etant donné les conditions émises par les organismes de formation, c'est par un courrier, transmis par leurs soins, que les personnes inscrites à ces formations ont été sollicitées afin de participer à notre recherche. Ce courrier devait être informatif mais pas trop long, au risque de ne pas être lu.

Un des premiers principes éthiques prôné par la littérature sur la recherche qualitative (Punch, 1994, Fontana & Frey, 1994) est d'obtenir le consentement des participants sur base d'une information correcte. Pour compenser la concision des informations contenues dans notre courrier, les personnes contactées avaient la possibilité de nous joindre par téléphone ou par e-mail pour avoir des informations complémentaires si elles le désiraient.

Pour une première session de formation, aucun des participants ne s'est manifesté comme volontaire. Avec l'accord des formateurs, nous leur avons proposé un questionnaire en début de session, afin de connaître les motifs de leur abstention. Sur les 13 personnes interrogées, 3 n'avaient pas reçu le courrier, la majorité des autres n'ont pas répondu parce que leur projet d'utilisation des enseignements de la formation était encore trop flou. Le fait que la recherche comprenne des moments d'observation de leurs pratiques représentait une difficulté pour certains. Deux personnes manifestaient leur souhait de participer à la recherche, s'il était encore temps, ce qui n'était malheureusement pas le cas, un contact devant nécessairement avoir lieu avant le début de la formation.

Pour les 2 sessions suivantes, 2 cas de figure se sont présentés : d'une part, une direction nous a informée que l'ensemble de son personnel, inscrit à une même formation, acceptait de participer à notre recherche, d'autre part, 4 personnes, participant à une autre session nous ont contactée à titre individuel, signifiant également leur accord.

Pour les 2 dernières sessions, une autre stratégie de recrutement fut acceptée par l'organisme de formation : après un contact téléphonique avec les directions des établissements dans lesquels plusieurs personnes étaient inscrites à une même formation, une rencontre était organisée avec ces personnes pour que nous leur présentions notre recherche. Les 16 personnes contactées de cette manière ont toutes accepté d'y participer. Les personnes inscrites de manière isolée furent contactées par courrier. L'une d'entre elles a manifesté son accord pour participer à la recherche.

Au terme de ces démarches, nous pouvons considérer être en présence de 3 contextes de participation différents :

- 5 personnes ont manifesté spontanément leur intérêt pour la recherche, à la suite d'un courrier. L'une d'entre elle ne travaillait pas dans l'enseignement spécialisé et participait à la formation principalement à titre de parent. Nous ne l'avons donc pas retenue pour la suite de notre recherche.
- 16 personnes ont accepté de participer à la recherche après un contact direct avec le chercheur autorisé par leur direction. On peut penser que ces personnes se trouvaient dans une situation où il leur était plus difficile de refuser la participation, par le fait d'être en présence du chercheur avec l'aval de leur direction.
- 16 personnes, appartenant au même établissement, participent à la recherche à la suite d'une décision collective. Il paraît probable que certaines d'entre elles ont suivi l'avis général mais ne se seraient probablement pas engagées à titre individuel.

Ces contextes différents sont susceptibles d'engendrer des attitudes et des niveaux d'engagement différents vis à vis de la recherche, ce que nous vérifierons par la suite.

L'observation

Notre souhait était de pouvoir observer, dans leur milieu de travail, les personnes inscrites à une formation, avant et après celle-ci. Le but de cette observation était double : d'abord, il nous paraissait important d'avoir une connaissance concrète du contexte dans lequel travaillait chacune de ces personnes, de voir quels étaient les enfants ou les jeunes auprès desquels elles intervenaient pour mieux comprendre à quels besoins pouvait répondre la formation ; ensuite, nous espérions comparer leurs pratiques éducatives avant et après la formation et constater ainsi une éventuelle évolution ou pas.

Adler et Adler (1994) relèvent que l'observation en milieu naturel constitue toujours une invasion et que d'un point de vue éthique, il est important pour le chercheur de considérer le poids relatif de l'intérêt de la recherche par rapport au bénéfice ou à la gêne qu'en retire le sujet. Denzin et Lincoln (1994), dont nous partageons le point de vue, considèrent que la recherche est un processus interactif entre le chercheur et le sujet et que ni contrainte ni manipulation ne sont éthiquement acceptables. Selon Fontana et Frey (1994), pour apprendre à propos de personnes, nous devons les traiter comme des personnes. Nous voulions donc considérer nos participants comme des sujets et non simplement comme objets de notre recherche. C'est pourquoi nous leur avons présenté l'observation comme un élément particulièrement intéressant pour notre travail, tout en respectant leur refus si cette observation présentait des inconvénients pour eux.

Les résultats de cette position furent les suivants :

- Des 4 personnes qui nous avaient contactée spontanément, 3 travaillant dans un contexte de classe ont accepté l'observation. Nous n'avons pas eu la possibilité d'observer la quatrième, intervenant davantage dans des rééducations individuelles.

Dans l'établissement qui suivait la formation de manière collective, nous avons pu observer toutes les classes, à l'exception d'un groupe dont l'enseignante, lors de notre premier séjour dans l'école, a jugé préférable de ne pas accepter notre présence en classe, un de ses élèves étant particulièrement perturbé. Dix intervenants ont été observés, au moins une fois avant et après la formation. Les activités de rééducation individuelle n'ont pas été observées.

Dans les autres établissements, aucun participant n'a été observé de manière répétée. Les raisons invoquées furent : pour un service accueillant des adultes, le respect de leur vie privée, aucun visiteur n'étant admis en leur présence dans leur lieu de vie ; pour plusieurs établissements scolaires, la difficulté d'organiser dans l'horaire un moment d'observation suivi d'un moment d'entretien en dehors de la présence des élèves ; enfin, de manière générale, il était jugé délicat, plus intrusif, d'observer les interventions individuelles (logopédie, psychomotricité).

Lorsque l'observation a été possible, elle présentait inévitablement certaines limites. L'effet de l'observation sur « l'observé » a été évoqué depuis longtemps dans la littérature scientifique (Thiétard et al., 1999). Dans notre cas, les raisons présentées aux intervenants pour expliquer notre souhait d'avoir un temps d'observation étaient les suivantes : d'une part, voir quels étaient les enfants ou les jeunes concernés par la problématique abordée par la formation (autisme ou hyperkinésie), d'autre part voir « comment les choses se passaient », quelles étaient les interactions entre les intervenants et les élèves. A ces derniers, il était expliqué que nous étions là « pour voir comment ils travaillaient ». La plupart des classes accueillant occasionnellement des stagiaires, notre présence ne posait généralement pas de problème particulier aux élèves. Concernant les intervenants, nous avons pu mettre en évidence 2 réactions à notre présence : certains considéraient que l'observation que nous menions dans leur classe constituait pour eux l'occasion de recevoir ensuite un feed-back sur leurs pratiques, d'avoir un échange à propos des situations observées, ou de problématiques rencontrées ; elle était donc vécue positivement et, nous semble-t-il, sans intention « d'embellir » la réalité. D'autres subissaient l'observation parce qu'elle faisait partie du processus de participation à la recherche qui avait été décidé en équipe (inscription collective) et s'y sont soustraits quand cela a été possible. Leur comportement

durant le temps d'observation était-il différent de leur comportement habituel ? Il est difficile pour nous de répondre à cette question.

Rouleau (1996) souligne à quel point le but que poursuit le chercheur peut modifier la réalité qu'il souhaite appréhender. Soit que les personnes observées modifient leur comportement dans le sens souhaité par le chercheur, soit que le chercheur ne perçoit dans la réalité que ce qu'il y cherche. Nous rappelons que le but de notre observation était double : d'une part tenter de comprendre autant que possible le contexte dans lequel travaillaient les participants, d'autre part, appréhender l'évolution éventuelle de leurs pratiques éducatives. Nous avons procédé aux relevés des observations de différentes manières : par une prise de note succincte d'événements ou d'attitudes des élèves ou des intervenants, par l'utilisation, au terme du temps d'observation, d'une grille d'évaluation des pratiques et enfin, pour la troisième observation, pour 7 enseignants, en filmant des moments d'activités qui furent ensuite décodés au moyen des mêmes grilles d'évaluation. Le fait de filmer nous a permis notamment de calculer un accord inter-observateurs sans avoir à faire « envahir » la classe par plusieurs observateurs. Les groupes ayant été filmés étaient ceux d'intervenants ayant manifesté activement leur accord, l'avis positif des élèves ou de leurs parents ayant également été obtenu.

Une autre limite de nos observations est leur durée réduite. Nous sommes loin d'une observation participante, impliquant une immersion prolongée dans le quotidien des sujets. Notre souci était d'obtenir des informations aussi pertinentes que possible en imposant le moins de contraintes possibles aux participants et aux établissements. Notre présence au sein des écoles était donc organisée pour permettre, au cours des mêmes journées, des temps d'observation et des moments de rencontres, individuelles pour la plupart, sans perturber l'horaire habituel des intervenants et des élèves. De plus, nous avons souhaité que la rencontre de chaque intervenant soit programmée après le moment d'observation. Dans le cas de l'établissement dont la participation à la recherche concernait la majorité des intervenants, cela impliquait un véritable slalom temporel ! Nos observations en classe, dans ce contexte, avaient une durée de 30 à 50 minutes. Elles étaient d'environ 2 heures dans les établissements où une seule classe participait à la recherche. Nous ne pouvons donc prétendre que nos observations sont représentatives de l'ensemble des comportements des intervenants au sein de leur classe. Elles constituent plutôt des coups de sonde qui nous permettent néanmoins d'observer l'organisation spatiale et matérielle de la classe, d'approcher d'une manière plus concrète le vécu des enseignants, de noter des changements d'attitude et de pratique, tout ceci nous facilitant la mise en perspective de leur discours lors des entretiens.

Les entretiens

Avec l'accord des participants, les entretiens étaient enregistrés, de manière à éviter la prise de note et à accorder plus d'attention à chaque personne. La confidentialité et l'anonymat étaient garantis.

Le but des entretiens était de saisir le point de vue de chaque participant concernant la formation, ce qu'elle lui avait apporté, les difficultés personnelles ou institutionnelles éventuellement rencontrées pour l'utilisation de ses acquis. Ces entretiens étaient individuels, à 2 exceptions près. Pour un établissement, une rencontre commune à 3 participants a été organisée pour gérer au mieux le temps disponible. Dans l'autre cas, il s'agissait de 2 personnes ayant suivi la même formation, travaillant simultanément dans la même classe, constituant à 2 le noyau de base d'une équipe. Non seulement une rencontre commune constituait la formule qui perturbait le moins leur emploi du temps habituel, mais leurs interactions à propos de la formation et de leurs pratiques nous semblaient intéressantes à prendre en compte. Fontana et Frey (1994) mentionnent que les entretiens de groupe peuvent être stimulants pour les répondants, facilitent le rappel de certains éléments et peuvent être riches par la dynamique qu'ils suscitent. Dans ces 2 situations concrètes, les groupes étant de taille réduite, il était assez facile d'éviter les écueils possibles relevés par ces mêmes auteurs, à savoir la dominance d'un des participants sur l'autre ou la pression d'une culture de groupe.

Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiés de semi-dirigés, quelques questions de départ suscitant les réflexions et commentaires de chaque personne, l'une ou l'autre précision étant demandée par la suite. Mais nos interventions visaient surtout à nous assurer de notre compréhension du propos de l'intervenant, en répétant ou reformulant certaines phrases ou à manifester notre empathie.

Cependant, nous avons pris comme option de considérer cette recherche comme un processus interactif et nous ne voulions pas nous cantonner dans l'attitude du chercheur qui prend l'information qu'il cherche auprès de ses sujets mais n'apporte rien en retour par souci de « neutralité ». C'est pourquoi, lorsqu'un intervenant nous interrogeait sur une situation pédagogique dont nous avons été témoin durant notre observation ou nous demandait notre avis concernant les pratiques éducatives mises en œuvre, nous lui répondions, de la manière la plus nuancée possible. Grâce à notre expérience dans le domaine de l'autisme, nous étions assez à l'aise pour répondre aux questions posées par les personnes ayant suivi les sessions portant sur le programme Teacch. Par contre, au sujet de l'hyperkinésie nous ne voulions pas nous positionner comme « expert » mais pouvions réfléchir avec

la personne au problème posé, en nous référant au contenu de la formation que nous avons suivie ensemble.

Cette attitude rejoint la notion d'authenticité mentionnée par Gohier (2004), attitude qui témoigne du souci du chercheur de favoriser les apprentissages des participants. Plusieurs parmi ceux-ci ont par ailleurs mentionné que nos entretiens, menés à 2 reprises après la formation, était pour eux l'occasion d'un rappel et d'une réflexion par rapport aux apports de la formation. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la démarche de recherche, en elle-même, modifie la réalité qu'elle veut appréhender. À une objectivité et une neutralité illusoire, nous préférons donc un rapport constructif avec les personnes qui ont accepté de collaborer à notre recherche.

Les entretiens ont constitué une occasion pour les intervenants de raconter les satisfactions et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur profession. Certains ont évoqué, avec beaucoup d'émotion, des situations difficiles, voire douloureuses, très durement ressenties. Les difficultés et conflits institutionnels font partie intégrante des variables importantes à prendre en compte dans notre recherche. Mais à nouveau, il ne nous paraissait pas humainement possible de nous contenter d'enregistrer ces moments sans au moins faire preuve d'empathie et sans chercher à aider ces personnes dans la recherche de solutions.

Enfin, nous devons être conscient des limites inhérentes à l'entretien lui-même qui constitue une présentation de la réalité, une reconstruction de celle-ci par la personne qui y participe ; il ne s'agit évidemment pas d'une lecture « objective » de la situation telle qu'elle se présente en classe ou dans les groupes. Comme le soulignent Tardif et Gauthier (cités par Paquay et al, 2001) les enseignants ou autres intervenants « ne font pas nécessairement ce qu'ils disent faire et ne disent pas nécessairement ce qu'ils font, y compris à eux-mêmes ». Mais leur discours peut nous permettre de comprendre leur rapport à leur travail et à la formation concernée (Teixeira Asinelli, 2003).

La retranscription

L'aboutissement d'un travail de recherche est la constitution d'un écrit. Et une partie de ces écrits porte sur ce que nous ont livré, volontairement ou involontairement, les sujets.

Quelle est la limite entre ce qui est privé et ce qui est public ? Jusqu'où le chercheur peut-il diffuser ce que les participants lui ont révélé sans leur causer de dommage ? Rouleau (1996) évoque le droit des personnes à des visions d'elles-mêmes, des autres et des situations qui leur permettent de fonctionner sans anxiété. Une chose est de dire, dans le contexte d'un entretien, ce que l'on ressent, une autre est de voir mis par écrit ses craintes, ses

difficultés, ses sentiments et autre chose encore, de les voir commenter par quelqu'un d'autre, soumis à la lecture et donc au jugement de tiers.

L'anonymat est bien entendu respecté, mais dans quelle mesure est-il réel pour des personnes ayant participé ensemble à la recherche? Punch (1994), dans ses considérations éthiques sur la recherche qualitative, insiste sur le fait de ne pas faire courir de risque aux participants, notamment par rapport à leurs autorités. Fontana et Frey (1994) soulignent quant à eux la responsabilité morale du chercheur envers les sujets. C'est en vertu de ces principes que nous avons choisi de ne pas diffuser la retranscription intégrale des entretiens. Elle peut être éventuellement disponible pour des chercheurs désireux d'utiliser ce matériel, après accord des participants.

Les questionnaires et échelles

Approcher un même phénomène par différentes facettes, en utilisant des outils divers et complémentaires, contribue à augmenter la richesse de la recherche. Cette démarche permet en outre de respecter la sacro-sainte triangulation, qui constitue un des leitmotivs des articles et manuels portant sur la recherche qualitative (Huberman & Miles, 1991 ; Pourtois et al., s.d. ; Dezin & Lincoln, 1994 ; Brantlinger et al. 2005).

Nous avons donc choisi de proposer à nos participants, outre un questionnaire d'identification au départ, 2 outils nous donnant accès à d'autres types d'informations que l'observation et les entretiens. L'un abordait le sentiment d'efficacité (Dussault et al., 2001), l'autre la qualité de vie au travail (Notelaers & Van Veldhoven, 2002). Ces échelles étaient remplies une première fois avant la formation et proposées ensuite à 2 reprises, un mois et 6 mois environ après la formation. Pour les participants du quatrième groupe, dont la session de formation se terminait début février, les passations étaient relativement rapprochées, l'ensemble des données ayant été récoltées avant le début juillet. Cette utilisation répétée des 2 outils a provoqué une certaine lassitude des participants qui se manifeste par un pourcentage de réponse décroissant, passant de 94 pour les premiers questionnaires à 65 pour les deuxièmes et 48 pour les derniers. Il est à noter que les premiers questionnaires nous étaient remis en mains propres en début de formation, tandis que les suivants étaient pour la plupart renvoyés par la poste (une enveloppe timbrée à notre adresse ayant été donnée à cet effet).

Dans tout le processus de la recherche, les échelles sont probablement les outils dont les participants peuvent retirer le moins de bénéfices. L'observation et l'entretien ont été menés autant que possible avec flexibilité, en fonction du contexte précis du moment, en ce compris la réceptivité de la personne ; ils peuvent être considérés par certains comme des occasions de

réfléchir sur leurs pratiques, d'échanger à propos de situations où ils se sentent souvent seuls. Ils apportent ainsi, pour les participants motivés, une forme de bénéfice secondaire. Par contre l'échelle, par définition standardisée, si elle peut susciter une certaine curiosité et amener les participants à se poser un certain nombre de questions sur eux-mêmes ou sur leur environnement lors de la première passation, n'apporte plus d'information nouvelle ni de surprise par la suite. Elle est donc considérée comme pesante ; une personne nous a d'ailleurs déclaré qu'elle remplissait une troisième fois ces échelles uniquement pour nous faire plaisir.

Conclusion

Lorsqu'un chercheur conçoit un projet de recherche en vue de répondre à quelques questions qu'il considère comme pertinentes, il imagine une méthodologie qui lui permette de répondre à ces questions de la manière la plus valide et la plus fiable possible. Mais s'il travaille en sciences humaines, il risque de devoir réadapter ce projet initial parce que sa recherche se réalise non seulement à propos d'êtres humains mais aussi avec des êtres humains et qu'il appartient lui-même à cette catégorie.

Nous avons vu comment des règles éthiques élémentaires et un souci d'authenticité vis à vis des sujets qui ont participé à notre recherche nous ont éloigné d'un schéma de recherche uniforme et rigide, d'un travail qu'on pourrait qualifier d'objectif.

Denzin et Lincoln (1994), dans l'introduction de leur ouvrage « Handbook of qualitative research » font l'apologie du chercheur qualitatif en tant que « bricoleur ». Citant Nelson et al. (1992), ils évoquent une méthodologie dont les choix sont « pragmatiques, stratégiques et auto-réflexifs. Les choix de pratiques de recherche dépendent des questions qui sont posées et les questions dépendent de leur contexte, de ce qui est disponible dans ce contexte et de ce que le chercheur peut faire dans cette situation. » Nous retrouvons dans ces termes une description de notre propre expérience de recherche sur le terrain. Il en ressort un ensemble composé d'éléments quelque peu hétéroclites mais qui, tel un puzzle, parvient quand même à reconstituer une image de la réalité que nous avons rencontrée, c'est du moins ce que nous espérons.

Qu'en est-il cependant de la scientificité d'un tel travail ? Est-ce que l'éthique, le respect des limites des sujets sont compatibles avec la rigueur scientifique ? Pour Gohier (2004), si les critères d'ordre éthique sont inévitables dans toute recherche, ils ne sont pas inclus dans les critères de scientificité. Respecter les uns ne dispense pas de respecter les autres.

Nous référant à Brantlinger et al. (2005), nous évoquerons quelques mesures de crédibilité pour la recherche qualitative que nous avons tenté de prendre en compte et qui seront développées par ailleurs : la triangulation, déjà évoquée plus haut, des données, des théories et des méthodologies ; l'infirmité d'évidence ; la réflexivité du chercheur ; le contrôle des participants, notamment par la relecture des comptes-rendus d'entretien mais aussi par la validation des conclusions de la recherche ; le contrôle de la fidélité inter observateurs ; la description précise et détaillée du terrain.

Même si la recherche sur le terrain présente de nombreuses limites, elle dispose donc également de garde-fous. Malgré les difficultés qu'elle présente, elle nous apporte la richesse de son ancrage dans le milieu de vie réel des personnes, qu'elle essaie de mieux comprendre et tente par là d'augmenter la pertinence sociale du travail du chercheur.

Références

- Adler, P. A. et Adler, P. (1994) : Observational techniques. In N. Denzin, & Y. Lincoln (dir.): *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks : Sage.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005) : Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, N° 2, 195-207.
- Cauterman, M.M., Demailly, L., Suffys, S., Bliez-Sullerot, N. (1999) : *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF
- Denzin, N., Lincoln, Y. (dir.) (1994) : *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001) : L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n° 1, p. 181-194
- Fontana, A., Frey, J. (1994) : Interviewing. The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (dir.): *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks : Sage.
- Gohier, C. (2004) : De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche qualitative*, 24, 3-17
- Huberman, A.M., Miles, M.B. (1991) : *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Notelaers, G. van Veldhoven M. (2002) *Interroger le "vécu du travail" : présentation d'un outil spécifique d'analyse de la charge psychosociale de travail*. Research paper. Nationaal Onderzoeksinstituut voor Arbeidsomstandigheden, Brussel.
- Punch, M. (1994) : Politics and ethics in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln : Handbook of qualitative research (pp. 83-97). Thousand Oaks : Sage.
- Santelli, B., Singer, G., DiVenere, N., Ginsberg, C. Powers, L. (1998) : Participatory Action Research : reflections on critical incidents in a PAR project. *JASH*, 23, 3, 211-222.
- Thietart, R. et coll. (1999): *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

Monique Deprez est chercheuse au service d'orthopédagogie clinique de l'Université de Mons en Belgique. Elle a été impliquée dans des projets de recherche-action en milieu scolaire, que ce soit dans le cadre des classes Teacch (Projet Caroline : implantation de classes adaptées aux besoins des élèves avec autisme) ou dans le cadre de sa thèse de doctorat, portant sur les processus de changement, à la suite d'une session de formation, chez des professionnels de l'éducation spécialisée. Elle participe actuellement à une recherche collaborative qui porte sur l'utilisation de bonnes pratiques, dans le domaine de la déficience intellectuelle principalement, par des professionnels et des parents. C'est un projet en collaboration avec la KUL (Université Catholique (néerlandophone) à Louvain).