

Sous la direction de
Jason Luckerhoff
et **François Guillemette**

MÉTHODOLOGIE DE LA THÉORISATION ENRACINÉE

Préface de **Juliet Corbin**

Fondements, procédures et usages



 Presses
de l'Université
du Québec

MÉTHODOLOGIE DE LA
THÉORISATION
ENRACINÉE

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France
Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
Jason Luckerhoff
et **François Guillemette**

MÉTHODOLOGIE DE LA **THÉORISATION** **ENRACINÉE** Préface de **Juliet Corbin**

Fondements, procédures et usages

 **Presses**
de l'Université
du Québec

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

Vedette principale au titre:

Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3518-3

1. Théorie ancrée. 2. Sciences sociales - Méthodes qualitatives. 3. Sciences sociales - Recherche.
I. Luckerhoff, Jason. II. Guillemette, François.

H61.24.M47 2012 300.72'3 C2012-941190-6

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada
pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC)
pour son soutien financier.

Mise en pages: INTERSCRIPT

Couverture: MICHÈLE BLONDEAU

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

Préface

Juliet CORBIN, D.N.Sc.¹

Je suis très honorée d'avoir été invitée à écrire la préface de ce livre qui apporte une contribution de taille au corpus croissant de publications sur la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). Ce livre présente le grand intérêt de sortir la MTE d'une vision abstraite la limitant à un ensemble d'idées et de procédures, pour l'amener dans une vision vivante en l'appliquant à des projets de recherche concrets. Aux chercheurs qui envisagent d'utiliser cette méthodologie ou à ceux qui ont déjà entamé une recherche avec la MTE, ce livre explique certains problèmes qui se posent avant et pendant la démarche de théorisation enracinée, tout en dispensant des conseils pratiques sur la façon de les résoudre.

La méthodologie de la théorisation enracinée existe depuis plus de quarante-cinq ans (Glaser et Strauss, 1967). Au cours de cette période, des chercheurs du monde entier l'ont appliquée avec succès à leur démarche de recherche sur des sujets divers et dans différentes perspectives disciplinaires. Malgré l'usage répandu de cette méthodologie et malgré le riche corpus de connaissances qu'elle a généré, ce livre montre qu'il se trouve encore des personnes pour mettre sa pertinence et sa légitimité en doute. Qu'est-ce que la méthodologie de la théorisation enracinée? Est-elle une forme de recherche légitime? Constitue-t-elle un choix approprié pour le chercheur novice? Je répondrai brièvement à chacune de ces questions.

Qu'est-ce que la méthodologie de la théorisation enracinée? La MTE est une approche inductive dont la finalité est de générer des théories. Elle vise un résultat bien défini et propose un ensemble de procédures pour y parvenir.

1. Cette préface a été traduite par Elisa Line Montigny, traductrice professionnelle, et par Jason Luckerhoff et François Guillemette.

Voilà une explication bien succincte, mais ceux qui désirent en connaître davantage trouveront les réponses dans ce livre. Passons maintenant à la deuxième question : la MTE est-elle une forme de recherche légitime ?

La notion de construction de théories n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est la controverse que cette méthodologie suscite. D'aucuns lui reprochent son manque de structure et soutiennent qu'elle n'a pas sa place en recherche, d'autres l'accusent d'être trop structurée et trop postpositiviste pour être légitime, et soulignent son manque d'à-propos dans sa structure actuelle. Toute méthode fait l'objet de critiques. Mais les critiques les plus sévères formulées à l'endroit de la MTE proviennent du milieu de la recherche quantitative. Il ne fait aucun doute que l'approche méthodologique proposée par la MTE va à l'encontre de la vision dominante de la science, celle qui est fondée sur le raisonnement logico-déductif. Le modèle logico-déductif de la science consiste à chercher la vérité en vérifiant des hypothèses au moyen d'un cadre théorique préexistant et de l'analyse statistique. Le but de la recherche est d'arriver à des conclusions généralisables à d'autres populations. Cette approche scientifique à l'origine de nombreuses découvertes s'est taillée une place de choix dans le monde de la recherche.

En revanche, la MTE a pour principal objectif de générer des théories ; pas n'importe quelles théories, mais bien des théories « enracinées » dans les données de terrain et en croissance à partir de celles-ci. La démarche comporte donc un volet de collecte de données, de même qu'un ensemble de procédures générales pour en guider l'application, comme c'est le cas pour toute forme de recherche. Là où l'approche diffère de celle qu'utilisent les types de recherche plus conventionnelles, c'est qu'elle repose sur un postulat selon lequel il n'existe pas de vérité unique, en ce sens qu'il n'y a pas qu'une seule façon de voir le monde. Plutôt, il existe de multiples vérités selon les définitions que font les personnes d'un phénomène donné, définitions qui varient et évoluent en fonction du temps, du lieu, du point de vue de l'observateur et de la situation. Des événements incontestablement réels comme la tragédie du 11 septembre sont perçus et vécus différemment par chacun. Le monde est d'une complexité inouïe, et bien qu'il existe certains modèles prévisibles de réponse aux événements (attribuables à une culture commune et, pourrait-on dire, à la nature humaine), on observe une énorme variation au sein même de ces modèles. Comme je l'ai mentionné en 2008 :

Je me rends bien compte qu'il n'existe en ce monde rien de tel qu'une « réalité » en attente d'être découverte ; je crois cependant en l'existence de phénomènes et d'événements externes, tels une pleine lune, une guerre, un avion qui vient s'écraser contre un édifice. [...] Toutefois, ce n'est pas l'événement en lui-même qui constitue l'objet de nos recherches parce que chaque personne fait l'expérience et donne sens aux événements à la lumière de sa situation individuelle et de ses expériences personnelles, en fonction de son sexe, du temps, du lieu

et des contextes culturel, politique, religieux et professionnel dans lesquels elle évolue. [...] Je partage le point de vue constructiviste qui veut que les concepts et les théories soient des *constructions* érigées par des chercheurs à partir d'histoires elles-mêmes construites par les acteurs du phénomène à l'étude et qui tentent d'interpréter et d'expliquer, tant au chercheur qu'à eux-mêmes, leurs expériences ou leur vécu. En prenant ces multiples constructions comme point de départ, les analystes construisent ce qu'ils appellent la connaissance (Corbin et Strauss, 2008, p. 10)².

Il existe une autre distinction de la MTE sur le plan de sa fonction en science. Elle ne cherche pas à prouver quoi que ce soit. Elle vise plutôt l'exploration de situations, l'identification de concepts pertinents et la génération d'hypothèses. Sa finalité est de saisir la variabilité et la complexité du comportement humain. L'aboutissement du travail d'exploration ne constitue pas tant un ensemble de découvertes ou la reconnaissance d'une «vérité», mais plutôt l'élaboration d'une interprétation théorique qui permette de mieux saisir et de mieux comprendre les phénomènes humains quotidiens, et qui montre comment le comportement humain change au fil du temps.

À première vue, il semble y avoir une divergence importante entre les postulats, les buts et les processus respectifs de l'approche quantitative et de la MTE mais, à y regarder de plus près, les deux approches sont beaucoup plus complémentaires qu'elles ne sont opposées. D'aucuns diraient que chaque approche se pose à une extrémité différente du continuum scientifique. L'une est déductive et vise à tester des hypothèses, l'autre est inductive et vise à générer des concepts et des hypothèses. La théorie ainsi développée peut se présenter comme une «nouvelle théorie» et les hypothèses pourront être utilisées dans le cadre d'études futures fondées sur une approche plus conventionnelle.

À ceux qui croient que la recherche a pour seule raison d'être la quête de vérité, la vérification d'hypothèses et la généralisation de découvertes, la MTE, pas plus que ce livre, ne saurait convenir. Ces personnes ne seront jamais en mesure de considérer la MTE comme une méthode scientifique légitime. Ceux qui envisagent la science d'un point de vue ouvert et pour qui la MTE peut avoir une place sur le continuum de la recherche devraient en poursuivre la lecture.

2. *«I realize there is no one "reality" out there waiting to be discovered; however, I do believe there are external events, such as a full moon, a war, and an airplane crashing into a building. [...] However, it is not the event itself that is the issue in our studies, because each person experiences and gives meaning to events in light of his or her own biography or experiences, according to gender, time and place, cultural, political, religious, and professional backgrounds. [...] I agree with the constructivist viewpoint that concepts and theories are constructed by researchers out of stories that are constructed by research participants who are trying to explain and make sense out of their experiences and/or lives, both to the researcher and themselves. Out of these multiple constructions, analysts construct something that they call knowledge.»*

La légitimité est comme la vérité. Elle existe dans les yeux de son interprète. Si la légitimité d'une méthodologie se définit par sa capacité à permettre l'étude d'une variété de problèmes dans une perspective transculturelle et transdisciplinaire, il est permis d'affirmer que la MTE constitue une méthodologie légitime. Si une méthodologie dispose d'un ensemble de procédures et de stratégies qui permettent à son utilisateur d'accomplir ce qu'elle prétend pouvoir accomplir – soit, dans le cas qui nous occupe, de générer une théorie –, on peut alors dire de cette méthodologie qu'elle est légitime. Si une méthodologie ouvre la voie à une meilleure compréhension du comportement humain, qu'elle est applicable au traitement de situations et de problèmes pratiques et qu'elle fournit un cadre pour l'étude de problèmes sociaux et comportementaux pertinents, on peut dire d'elle qu'elle est légitime. Puisque la MTE satisfait à toutes ces attentes, qui donc peut contester la place légitime qui lui revient dans le monde de la recherche ?

Si les idées fausses, les mauvaises conceptions et les critiques qui circulent à l'endroit de la MTE découlent en grande partie d'une piètre compréhension de ses finalités et de ses procédures méthodologiques, elles sont surtout attribuables à de mauvaises utilisations qui en ont été faites. Les chercheurs n'ont pas tous une compréhension égale des objectifs et de l'utilisation de la méthodologie. De même, les « théories » construites par ceux qui prétendent appliquer la MTE ne satisfont pas toutes à ses normes de qualité, pas plus qu'elles ne méritent d'être désignées sous le nom de « théorie ». Le chercheur qui désire adopter la MTE a beau posséder l'intention et la motivation adéquates, il lui manque souvent l'accompagnement, la formation et la connaissance nécessaires pour l'appliquer à bon escient.

Pour ce qui est de la troisième question, la MTE constitue-t-elle une approche appropriée pour le chercheur novice ? La réponse à cette question est « c'est selon ». Cela dépend de la motivation et de la détermination du chercheur, ainsi que de sa volonté de fournir les efforts nécessaires pour maîtriser la méthodologie, le plus souvent par lui-même. Cela dépend aussi des conseils et de la critique constructive que l'étudiant reçoit des membres de son comité de direction et de ses collègues. Et cela dépend surtout de la disposition des membres du comité à ne pas imposer à la MTE les procédures, les normes et les critères d'évaluation qui sont le propre de la recherche quantitative, puisque la MTE a été conçue à des fins autres et qu'elle ne repose pas sur le même ensemble de postulats. Les critères d'évaluation devraient découler de la méthodologie même.

Bien que brèves, mes réponses aux questions ci-dessus visent à fournir une présentation liminaire de la méthodologie et à illustrer la pertinence de ce livre. L'intérêt de cet ouvrage réside dans son contenu résolument pratique. L'étudiant qui souhaite mener une recherche avec la MTE y trouvera des solutions pratiques à des problèmes courants. Ce livre présente également des exemples de ce à quoi ressemble, une fois achevée, une étude réalisée avec la MTE. Ainsi, le chercheur novice peut

acquérir une meilleure idée de l'objectif à atteindre. Toute personne siégeant à un comité d'évaluation devrait aussi posséder un exemplaire de ce livre, le lire et s'y reporter au besoin. Ce livre l'aidera à comprendre pourquoi les projets de recherche en MTE n'ont pas de structure strictement prédéfinie et pourquoi ils doivent faire place à beaucoup de flexibilité tout au long de la démarche. L'ouverture aux aléas de la vie est au cœur même de la démarche que préconise la MTE. Ne pas tenir compte de cette caractéristique rend la méthodologie inapte à accomplir ce pour quoi elle a été conçue. Finalement, ce livre ouvrira l'esprit d'un corps professoral universitaire formé aux méthodes quantitatives à la possibilité d'envisager une autre façon de faire de la recherche. Force lui sera de reconnaître que l'approche méthodologique proposée par la MTE est tout aussi fiable et tout aussi rigoureuse que toute autre méthodologie. En résumé, les connaissances qu'étudiants et professeurs auront acquises par la lecture de ce livre devraient leur permettre d'être mieux préparés à s'orienter dans le dédale des démarches inhérentes à la réalisation de tout projet de recherche : soit la rédaction de projets de recherche, la collecte et l'analyse des données.

Juliet Corbin, spécialiste en sciences infirmières, est titulaire d'un baccalauréat (BSN) de la Arizona State University, d'une maîtrise (MSN) de la San Jose State University et d'un doctorat (DNSc) de la University of California à San Francisco où, sous la direction d'Anselm Strauss, avec qui elle a mené des recherches et des publications pendant quinze ans jusqu'à son décès en 1996, elle a poursuivi des études postdoctorales au Département des sciences sociales et comportementales. Leurs domaines de recherche communs touchaient aux maladies chroniques, à l'analyse biographique et à la sociologie du travail. Les travaux que Juliet Corbin a réalisés en collaboration avec Anselm Strauss ainsi que sa participation à ses cours de méthodologie ont fait germer en elle l'idée de produire le manuel *Basics of Qualitative Research*. En fait, les étudiants avaient manifesté le besoin d'avoir à leur disposition un outil pratique pour les guider dans leur recherche. Traduit en plusieurs langues dont l'arabe, le farsi, le chinois, le japonais, le coréen, l'espagnol et l'allemand, ce livre en sera bientôt à sa quatrième édition. Professeure de sciences infirmières à la San Jose State University pendant de nombreuses années, elle a aussi dirigé des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat portant sur la théorisation enracinée ou son appellation originale « *Grounded Theory* ». En plus d'avoir été conférencière invitée dans le cadre de nombreux colloques aux États-Unis, au Canada, en Europe et en Asie, elle a à son actif, en collaboration avec Anselm Strauss, de nombreuses publications sur les maladies chroniques et la théorisation enracinée sur laquelle elle anime, depuis sa retraite, des ateliers partout dans le monde.

Références

CORBIN, J. et A.L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, CA, Sage.

GLASER, B. et A.L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.

Table des matières

PRÉFACE _____ VII

Juliet CORBIN

INTRODUCTION

Méthodologie générale de la théorisation enracinée : un projet épistémologique _____ 1

Jason LUCKERHOFF et François GUILLEMETTE

Références _____ 8

PARTIE 1

ENJEUX FONDAMENTAUX LIÉS À LA MTE

Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory) _____ 11

François GUILLEMETTE et Jean-René LAPOINTE

1. Problématique de recherche _____ 12

2. Démarche méthodologique _____ 13

2.1. Sensibilité théorique _____ 14

2.2. Construction de la problématique _____ 15

2.3. Collecte des données _____ 16

2.4. Étapes de l'échantillonnage théorique _____ 19

2.5. Processus d'analyse _____ 23

3. Synthèse des résultats _____ 28

Conclusion _____ 31

Références _____ 31

Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique _____ 37

Jason LUCKERHOFF et François GUILLEMETTE

1.	Méthodologie	39
2.	Résultats	43
2.1.	L'aspect inductif de la MTE au cœur de notre problématique	43
	Conclusion	55
	Références	57

Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée : un regard pratique depuis le terrain en sciences de la gestion _____ 61

François LABELLE, Olga NAVARRO-FLORES et Jean PASQUERO

1.	Choisir la MTE : les grands enjeux	63
1.1.	Une définition de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)	64
1.2.	Le choix initial : l'exemple de deux recherches exploratoires	66
1.3.	Le positionnement paradigmatique	68
2.	Pratiquer la MTE : comment éviter les malentendus ?	71
2.1.	Malentendu 1 : la MTE face à la littérature scientifique existante	71
2.2.	Malentendu 2 : la MTE face aux tests d'hypothèses	74
2.3.	Malentendu 3 : la MTE face à l'application de techniques	75
2.4.	Malentendu 4 : la MTE face à ses résultats	78
	Conclusion : la MTE comme suite de compromis	80
	Références	81

PARTIE 2

LA MTE DANS DIVERSES DISCIPLINES

La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts _____ 87

Marie-Josée PLOUFFE et François GUILLEMETTE

1.	La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) : regarder autrement	88
1.1.	Le cadre épistémologique de la MTE	89
1.2.	Les fondements épistémologiques de la MTE	91
2.	La démarche méthodologique	92
2.1.	La construction de la problématique	93
2.2.	Le terrain	93

2.3.	Le principe d'émergence	95
2.4.	La sensibilité théorique	95
2.5.	Les concepts sensibilisateurs	96
3.	La démarche générale de la MTE : une trajectoire hélicoïdale	97
3.1.	L'échantillonnage théorique	99
3.2.	Les données et les personnes interviewées	100
3.3.	Les entrevues	101
3.4.	En même temps que la transcription : le codage	101
3.5.	L'analyse : méthodes et principes	101
3.6.	La modélisation	107
3.7.	La saturation théorique	107
3.8.	L'écriture de la théorie	108
	Conclusion	109
	Références	109

Description de la mise en œuvre de la MTE dans le cadre d'une recherche en communication et en éducation 115

Jason LUCKERHOFF et François GUILLEMETTE

1.	Le choix d'une méthodologie générale et de l'interdisciplinarité	115
2.	Le choix d'une problématique provisoire	122
3.	D'autres projets de recherche qui alimentent notre réflexion	126
4.	Le choix de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie comme terrain d'étude	128
5.	Une problématique centrée sur les médias	128
6.	L'analyse des données et des résultats qui forcent à reproblématiser	133
7.	Une problématique de la médiation?	134
8.	Trois corpus, trois perspectives, trois méthodes	135
	Conclusion : la MTE et l'interdisciplinarité	136
	Références	137

Arrêt sur réflexion continue : des usages sociaux du virtuel 141

Synda BEN AFFANA

1.	Les rapports de l'ONUSIDA	142
2.	La sociologie des médias	144
3.	Des intervenants québécois et tunisiens luttant contre le sida connectés à un environnement virtuel	145
4.	L'émergence d'un modèle d'usage actif	155
	Conclusion	160
	Références	161

**Pratiques d'intelligence économique des PME du pôle de compétitivité
« Images et Réseaux » : une conceptualisation selon les principes
de la théorisation enracinée** _____ 163

Norbert LEBRUMENT et Catherine DE LA ROBERTIE

1.	L'intelligence économique selon une approche par les ressources : contexte et délimitation de la question de recherche	164
1.1.	Enjeux d'une analyse de l'intelligence économique basée sur l'approche par les ressources	164
1.2.	Formulation de la question de recherche et justification de l'utilisation de la MTE	166
2.	La MTE comme cadre méthodologique d'investigation des pratiques d'intelligence économique	167
2.1.	Présentation du terrain d'étude : les PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux » de la région Bretagne	167
2.2.	Modalités d'application de la MTE	169
2.3.	Utilisation du logiciel NVivo 7 pour le traitement des données	174
3.	Résultats et apports d'une appréhension des pratiques d'intelligence économique fondée sur la théorisation enracinée	176
3.1.	Résultats issus du codage sélectif des entretiens	176
3.2.	Apports d'une approche selon la théorisation enracinée : une modélisation de la dynamique de développement des pratiques d'intelligence économique	186
	Conclusion	187
	Références	188

**Apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale :
un parcours méthodologique ajusté** _____ 191

Jean-René LAPOINTE et François GUILLEMETTE

1.	Contexte de l'étude	192
2.	Cadre conceptuel	193
3.	Méthodologie de cette recherche : un parcours ajusté	195
4.	Émergence de la MTE dans le parcours et dans les choix méthodologiques de collecte et d'analyse de données	199
5.	Synthèse des résultats de la recherche	202
	Conclusion	203
	Références	205

**Pertinence de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)
dans une étude sur la valorisation des produits culturels** 211

Jason LUCKERHOFF, Christelle PARÉ et Jacques LEMIEUX

1.	Contexte de l'étude	212
2.	Pertinence épistémologique du choix de la MTE	212
3.	Clarification de l'objet de recherche	213
4.	Collecte des données	214
5.	Analyse des données	216
6.	Résultats	218
6.1.	Discours des participants	218
6.2.	Discours de la presse	227
6.3.	Réactions des participants à la première théorisation	230
7.	Discussion	231
	Conclusion sur la méthodologie	232
	Références	233

**Usage de la force policière lors d'interventions d'urgence :
une théorisation enracinée dans les corps de police québécois** 237

Karine ST-DENIS

1.	L'accès au terrain en institution policière : la nécessité d'une relation de confiance basée sur le dialogue	238
2.	La MTE : un mouvement itératif bénéfique à la relation avec les participants de recherche	240
3.	Un devis de recherche flexible visant la validité théorique	241
4.	De l'intuition théorique à la théorisation	243
5.	Des données empiriques à la théorisation	246
	En guise de conclusion : l'inévitable subjectivité de la théorisation enracinée	249
	Références	250

**Bibliographie thématique exhaustive sur la méthodologie
de la théorisation enracinée** 253

François GUILLEMETTE et Marie-Josée BERTHIAUME

1.	Ouvrages fondateurs	253
2.	Textes courts qui présentent l'essentiel de la MTE	254
3.	Ouvrages collectifs portant sur la MTE	256
4.	Autres publications de Glaser et Strauss	257
5.	Autres publications de Glaser	257

6.	Un livre sur l'œuvre de Glaser	258
7.	Autres publications d'Anselm Strauss	259
8.	Autres publications de Juliet Corbin	259
9.	Autres textes de Kathy Charmaz	260
10.	Autres textes de Philis Stern	262
11.	Autres textes d'Adèle Clarke	263
12.	La MTE abordée à l'intérieur d'ouvrages portant sur l'analyse qualitative	263
13.	Autres ouvrages introduisant à la MTE	263
14.	Autres publications sur la MTE	264
NOTICES BIOGRAPHIQUES		279

Introduction

Méthodologie générale de la théorisation enracinée : un projet épistémologique

Jason LUCKERHOFF

Département de lettres et communication sociale,
Université du Québec à Trois-Rivières

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Jusqu'à la première moitié du xx^e siècle, les gens mouraient plus souvent qu'autrement à la maison, en présence des leurs. Peu à peu, le personnel médical a remplacé les proches et l'hôpital a remplacé la maison. Dans *Awareness of Dying*, Glaser et Strauss (1965) ont voulu mieux comprendre comment les gens mouraient, alors que cette étape de vie importante se déroulait maintenant surtout dans les hôpitaux. Ils ont découvert que le mourant qui ne sent plus la mort venir est aussi celui qui ne doit pas savoir. Les médecins et les infirmières, formés pour guérir, se trouvent démunis devant les signes qu'ils tentent de cacher au mourant, devenu patient. Si le malade meurt comme il a été prévu par les équipes de l'hôpital, tout ira bien pour lui. On pourra ainsi lui cacher l'heure de sa mort prévue par la médecine. Les rituels liés à la mort à la maison ont été remplacés par une figure de l'absence, médecins et infirmières n'en parlant qu'à demi-mot.

Les non-dits font rarement l'objet de travaux scientifiques. Ainsi, il aurait été improbable que Glaser et Strauss développent la perspective présentée dans *Awareness of Dying* et qu'ils s'intéressent à la façon dont les gens meurent dans les hôpitaux s'ils avaient procédé déductivement en appliquant un cadre théorique aux données. Ils n'auraient trouvé que des écrits scientifiques portant sur la guérison des malades et non sur l'accompagnement des mourants. Toutefois, en posant une question aussi large que « Comment les gens meurent-ils dans les hôpitaux ? », ils ont privilégié une approche inductive qui leur a permis d'en arriver à une compréhension originale, contribuant largement au développement des soins palliatifs à travers le monde. Il existe, selon eux, une façon acceptable de mourir à laquelle médecins et infirmières sont aujourd'hui formés et préparés.

Ce n'est que rétrospectivement, en 1967, qu'ils ont formalisé la méthode utilisée dans leurs recherches sur le processus de fin de vie tel qu'il est vécu dans les hôpitaux. En effet, dans leur ouvrage *The Discovery of Grounded Theory*, ils expliquent la manière dont ils ont découvert une façon inductive de faire de la recherche.

Il s'avère que cette formalisation correspond à ce que font nombre de chercheurs dans des disciplines où il n'est pas nécessaire de justifier les démarches inductives ou, autrement dit, de se défendre de ne pas formuler d'hypothèses à vérifier. De nombreux littéraires et historiens font de la théorisation enracinée (MTE) comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir. On trouve aussi cette approche inductive dans les sciences humaines et dans certains domaines des sciences de la nature.

Certaines disciplines, départements et universités font cependant la vie dure aux chercheurs et étudiants qui souhaitent faire de la recherche en s'intéressant d'abord aux données. Nous avons tous deux dû défendre ardemment notre désir de soutenir une thèse en MTE, dans deux disciplines différentes, ce qui nous a rendus sensibles aux conflits entre les exigences scientifiques de la MTE et les exigences institutionnelles. Nous avons entrepris, tout en rédigeant nos thèses respectives, de documenter les situations malheureuses où des étudiants sont découragés d'entreprendre des démarches inductives pour des raisons idéologiques, politiques ou simplement de méconnaissance de la démarche. Ces expériences personnelles ainsi que les nombreuses discussions avec des participants lors de nos ateliers, portant sur l'analyse qualitative et la MTE, nous ont motivés à diriger ce collectif. Heureusement, plusieurs auteurs ayant contribué au présent collectif ont été encouragés et bien encadrés dans la perspective des démarches inductives. De plus, les histoires de doctorat mobilisant la MTE se terminent généralement très bien, notamment parce qu'en voyant les résultats de cette démarche, les évaluateurs perçoivent sa fécondité évidente.

En cours de route, nous avons tous deux été obligés, afin de respecter les exigences institutionnelles, de rédiger des cadres théoriques, de faire des recensions exhaustives des écrits et d'élaborer des hypothèses à vérifier. Par la suite, nous avons opté pour une suspension temporaire de la référence aux écrits scientifiques en présentant plutôt, comme le suggèrent Glaser et Strauss, les concepts sensibilisateurs qui nous servaient de lunettes pour observer, analyser et réfléchir. En effet, pour Glaser et Strauss, avoir une sensibilité théorique signifie être capable de donner du sens aux données empiriques. Selon eux, pour réussir à donner du sens à ce qui émerge, il faut posséder un outillage fait de concepts riches et nombreux. Les *sensitizing concepts* (Blumer, 1969 ; Glaser, 1978 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss, 1987 ; Van den Hoonaard, 1997) favorisent une plus grande acuité afin que le chercheur reconnaisse ce qui émerge des données. Strauss précise que la sensibilité théorique est la perspective avec laquelle le chercheur perçoit les données empiriques. Il n'était donc pas impossible de poursuivre une démarche inductive, même si nous avons été contraints de suivre les étapes d'une démarche assez proche des approches hypothético-déductives.

Jusqu'à nos soutenances respectives, nous avons dû expliquer, légitimer et justifier, alors qu'un candidat au doctorat qui rédige une thèse quantitative et hypothético-déductive aura rarement à définir sa posture épistémologique. « Votre démarche ne permettra pas d'obtenir de résultats intéressants », nous disaient certains collègues. Pourtant, quiconque connaît un peu l'histoire des sciences sait que les révolutions scientifiques sont causées par des accidents ou par des démarches de recherche inductives. « Vous méprisez le quantitatif », nous disaient des membres de comités de thèses. Pourtant, les démarches inductives ne sont pas propres aux démarches qualitatives : dans leur ouvrage fondateur, Glaser et Strauss considèrent que la MTE peut inclure des analyses quantitatives. « Comment pouvez-vous prétendre être dans l'induction pure ? Il y a toujours de la déduction ! » disaient encore d'autres chercheurs. Ce commentaire trahissait l'ignorance des ouvrages fondateurs auxquels nous référions et ceux de la deuxième génération en *Grounded Theory* car Glaser et Strauss n'ont jamais prétendu faire de l'induction pure. Leur méthode priorise la collecte et l'analyse des données, mais prévoit des mouvements plutôt déductifs qui visent à confronter les théorisations aux données.

Si des mouvements déductifs en font partie, quelle est donc la spécificité de la MTE ? Il s'agit surtout, en fait, d'un projet épistémologique visant à renverser l'ordre traditionnel de la démarche scientifique. Il s'agit de donner priorité aux données, au terrain, pour ensuite avoir recours aux écrits scientifiques. À l'aube des années 2000, Glaser (1998) est revenu sur la définition de la MTE : « Il y a maintenant trente années, la formalisation de la méthodologie de la théorisation enracinée a vu le jour dans notre livre *The Discovery of Grounded Theory*. Pendant ces

trente années, la définition de la MTE n'a pas changé. C'est toujours le développement systématique de théories à partir des données. C'est une méthodologie inductive » (traduction libre¹). Les lunettes du chercheur ne sont donc pas créées par la référence aux écrits scientifiques mais plutôt par une fréquentation assidue du terrain.

Le présent ouvrage collectif est destiné aux chercheurs et aux étudiants. Les trois premiers chapitres présentent des enjeux fondamentaux liés à la MTE alors que les suivants servent d'illustrations dans différentes disciplines.

Enjeux fondamentaux liés à la MTE

François Guillemette, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et adjoint pédagogique au Vice-décanat du Campus Mauricie de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal, et Jean-René Lapointe, doctorant en éducation au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et enseignant au primaire, signent un texte intitulé « Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory) ». Les auteurs présentent les postulats propres à la MTE tels qu'ils sont exposés par les auteurs fondateurs de cette approche méthodologique. Ils présentent clairement les étapes de leur collecte de données en quatre phases : les entretiens informels, l'émergence de nouvelles dimensions du phénomène, l'échantillonnage théorique systématique et, finalement, la récursivité et la saturation. Ensuite, ils présentent les phases de l'échantillonnage théorique tel qu'il a été mobilisé dans leur recherche. Cette description des différents volets de leur démarche méthodologique permet de bien comprendre les procédures proposées par la MTE.

Le texte « Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique » a été publié en anglais dans la revue *The Qualitative Report* et en espagnol dans la revue *Paradigmas Journal*. Jason Luckerhoff, professeur en communication sociale et en études culturelles à l'Université du Québec à Trois-Rivières, et François Guillemette en proposent ici une adaptation afin de rendre ces résultats accessibles aux lecteurs francophones. Considérant que certains utilisent la MTE telle qu'elle a été conçue à l'origine, que d'autres s'en servent comme un ensemble de procédures d'analyse et que d'autres encore ne développent pas de théorie, les auteurs de ce chapitre montrent que les étiquettes *ground*, *grounded*, *grounding*, *ancrée* et *enracinée* qualifient des démarches très diverses. S'ensuit, selon les auteurs, une confusion importante et une difficulté à légitimer institutionnellement la MTE.

1. Traduction libre de « It has now been 30 years since grounded theory's formulation first saw the light of day in our book *The Discovery of Grounded Theory*. In these thirty years the definition of grounded theory has not changed. It is still the systematic generation of theory from data. It is an inductive method ».

François Labelle, professeur de management à l'Université du Québec à Trois-Rivières et directeur du Laboratoire de recherche sur le développement durable en contexte PME, Olga Navarro-Flores, professeure au Département de management et technologie de l'École des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Montréal et chercheure affiliée à la Chaire de responsabilité sociale et développement durable ainsi qu'à la Chaire en gestion de projets de l'ÉSG-UQAM, et Jean Pasquero, professeur au Département de stratégie et responsabilité sociale et environnementale de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal, proposent un texte intitulé « Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée : un regard pratique depuis le terrain en sciences de la gestion ». Ils considèrent la MTE comme une approche rebelle qui partageait un projet, dans les années 1960, avec la perspective dramaturgique de Goffman ou la phénoménologie de Schutz tout en se distinguant par son parti pris de rigueur méthodologique. Les auteurs discutent notamment des glissements épistémologiques, méthodologiques et éthiques qui font en sorte qu'un manque de rigueur est dénoncé chez certains chercheurs prétendant pratiquer la MTE et qui, d'une certaine façon, s'abritent derrière le label sans vraiment en faire.

La MTE dans diverses disciplines

Marie-Josée Plouffe, professeure en enseignement des arts et en théâtre à l'Université du Québec à Trois-Rivières propose, avec François Guillemette, une réflexion sur la méthodologie de sa thèse intitulée « La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts ». Sa thèse doctorale porte sur la pratique théâtrale des personnes présentant un handicap. Puisque la recherche en arts est relativement récente et que les premiers chercheurs scientifiques en arts ont dû emprunter des références et méthodes à d'autres domaines, les auteurs de ce chapitre considèrent que la MTE est appropriée dans l'exploration des phénomènes humains sans résultat présupposé ni de théorie préconçue.

Jason Luckerhoff a utilisé la MTE comme démarche méthodologique dans le cadre d'une thèse bidisciplinaire en communication et en éducation à l'Université Laval. Dans le cadre du Doctorat sur mesure relevant directement de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval, les approches inductives sont légitimées et valorisées. Le texte qu'il signe avec François Guillemette, intitulé « Description de la mise en œuvre de la MTE dans le cadre d'une recherche en communication et en éducation » rend compte, dans un style plutôt narratif, du parcours méthodologique pour la rédaction de cette thèse. Les auteurs défendent l'idée selon laquelle la MTE était avant tout un projet épistémologique qui consistait à inverser le processus scientifique traditionnel. Cela n'est donc nullement contradictoire avec le fait de faire des analyses quantitatives, même si la MTE a été

très souvent associée à la recherche qualitative. Les auteurs montrent aussi que le projet épistémologique de la MTE encourage la recherche interdisciplinaire, ce qui bouscule aussi les pratiques et fait objet de débats.

Synda Ben Affana, professeure au Département de lettres et communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières, est chercheuse associée à Comsanté, un centre de recherche sur la communication et la santé. Son texte, « Arrêt sur réflexion continue: des usages sociaux du virtuel » présente ses recherches sur l'utilisation d'Internet par des usagers œuvrant au sein d'organismes impliqués auprès de gens atteints du sida et auprès des usagers qui ont été au cœur de la révolution tunisienne. L'auteure distingue quatre moments clefs de sa démarche. Elle a étudié des rapports de l'ONUSIDA, a consulté un cadre théorique de la sociologie des médias, a observé des échanges virtuels entre des intervenants québécois et tunisiens luttant contre le sida et, finalement, a distingué un modèle d'usage actif. Elle montre que l'induction, l'observation systématique, l'écoute du terrain, l'analyse, l'interprétation et le questionnement renouvelé permettent de reproblématiser, de choisir de nouveaux terrains et de faire émerger des analyses qui n'auraient pas été possibles dans une démarche hypothético-déductive.

Norbert Lebrument, maître de conférences en sciences de gestion à l'Université d'Auvergne et Catherine de La Robertie, recteur de l'académie de Caen, chancelier des universités et chercheur au Centre de recherche en économie et management, signent un texte intitulé « Pratiques d'intelligence économique des PME du pôle de compétitivité "Images et Réseaux" : une conceptualisation selon les principes de la théorisation enracinée ». Leur objectif est de ressaisir les éléments constitutifs des pratiques d'intelligence économique sans préjuger de ce que le terrain d'étude fera émerger.

Jean-René Lapointe et François Guillemette proposent un texte intitulé « Apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale: un parcours méthodologique ajusté ». Cet ajustement est selon eux une nécessité pour tout chercheur consciencieux. Mais cette nécessité est d'autant plus grande dans une démarche inductive puisqu'elle en constitue la spécificité. Sans flexibilité et sans ouverture, il n'est pas possible de considérer un projet de recherche comme étant de la MTE. Les procédures doivent constamment être adaptées aux besoins de la recherche et orientées vers l'objectif de recueillir de nouvelles données pour mieux comprendre le phénomène à l'étude.

Jason Luckerhoff, Christelle Paré, doctorante à l'INRS, et Jacques Lemieux, professeur à l'Université Laval, faisaient tous trois partie d'un groupe de recherche financé dans le cadre d'une Action concertée du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, en partenariat avec l'Observatoire de la culture et des communications, le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, la Société de développement des entreprises culturelles et le Conseil des

arts et des lettres du Québec. Ils proposent un texte intitulé « Pertinence de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans une étude sur la valorisation des produits culturels » qui vise à donner un exemple de démarche en MTE qui peut faire partie d'un projet hypothético-déductif plus large et qui, de surcroît, peut être menée avec des chercheurs qui font surtout de la recherche quantitative et hypothético-déductive. Ce chapitre présente notamment les avantages et difficultés rencontrées dans la réalisation d'entretiens individuels par courriel.

Karine St-Denis, chercheuse institutionnelle à l'École nationale des pompiers du Québec, est titulaire d'un doctorat en philosophie et d'une maîtrise en anthropologie. Ses travaux l'ont amenée à partager et à observer le quotidien des policiers et des pompiers du Québec. Elle signe un texte intitulé « Usage de la force policière lors d'interventions d'urgence. Une théorisation enracinée dans les corps de police québécois » dans lequel elle tente de répondre aux questions suivantes : Comment accéder au terrain ? Comment collecter les données ? Quelles sont les prémisses épistémologiques qui garantiront une validité et une cohérence à la recherche ? Elle propose des réflexions épistémologiques et méthodologiques menées lors de la réalisation de sa recherche doctorale.

François Guillemette et Marie-Josée Berthiaume, professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières, proposent une bibliographie thématique exhaustive portant sur la MTE afin de permettre à quiconque de retourner aux sources de l'approche et de ses divers développements.

ENRACINÉE

Nous avons choisi de traduire l'expression « *Grounded Theory* » par « Méthodologie de la théorisation enracinée » pour des raisons essentiellement sémantiques. Il existe une quinzaine de traductions françaises différentes. Une de celles-ci est « théorisation enracinée ». La plus répandue est « théorie ancrée ». Nous aurons l'occasion d'expliquer plus longuement notre proposition dans une autre publication, mais disons seulement ici que la *Grounded Theory* n'est pas d'abord une théorie, mais une approche méthodologique générale de recherche qui permet la construction d'une théorie. De plus, bien que le terme « *grounded* » ait plusieurs significations en anglais, jamais il ne signifie « ancré ». Un ancrage empêche un bateau (ou une maison, par exemple) de bouger ; cette symbolique est contraire aux fondements épistémologiques de la *Grounded Theory*. On ne trouve dans aucun texte en anglais sur la *Grounded Theory* le lien synonymique avec « *anchored* ». Par contre, la symbolique de l'enracinement est une façon de nommer le processus que constitue cette méthodologie, un processus qui consiste à constamment lier construction théorique aux données de terrain, un processus qui n'est jamais complètement terminé. Le terme « enracinée » correspond à la famille sémantique anglaise des mots « *field* », « *root* », « *ground* », etc.

Références

- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1965). *Awareness of Dying*, Chicago, Aldine.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- VAN DEN HOONAARD, W. C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts: Analytical field Research*, Thousand Oaks, Sage.

PARTIE 1

**ENJEUX
FONDAMENTAUX
LIÉS À LA MTE**

Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory¹)

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-René LAPOINTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Le projet de recherche qui a mené à la rédaction de ce chapitre était consacré à l'étude du phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Cette recherche visait à comprendre ce que vivent les enseignants québécois qui s'engagent dans des activités individuelles et collectives de développement professionnel.

1. L'appellation anglaise « *Grounded Theory* » a été conservée dans le titre de ce chapitre parce que la démarche méthodologique de cette recherche est clairement identifiée à la méthodologie de la *Grounded Theory* telle qu'elle a été élaborée et présentée par ses deux concepteurs Barney Glaser et Anselm Strauss. Pour la suite du texte et pour être en cohérence avec l'ensemble de l'ouvrage, nous emploierons l'abréviation MTE.

Dans le présent texte, nous décrivons la démarche méthodologique que nous avons utilisée tout au long de la recherche. Ainsi, nous ferons état des opérations méthodologiques qui, graduellement, nous ont menés vers une meilleure compréhension de l'objet étudié. Par la suite, nous proposerons une synthèse des résultats qui illustre la richesse de l'analyse des données empiriques recueillies. Toutefois, avant toute chose, il nous apparaît nécessaire de situer le lecteur dans le contexte de notre recherche. C'est pourquoi nous présentons d'abord une synthèse de la problématique étudiée.

1. Problématique de recherche

Dans la réforme des programmes de formation des maîtres, mise de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2001, il est proposé de réduire le taux de décrochage professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire en favorisant chez ces derniers l'engagement dans une démarche de développement professionnel. Cette proposition gouvernementale repose sur l'hypothèse que plus un enseignant s'engage dans son développement professionnel, moins il a de propension à abandonner la profession.

Notre recherche se situait, en quelque sorte, en amont de l'hypothèse du MEQ. Elle visait à explorer le phénomène en lui-même sans chercher à vérifier l'hypothèse. Ce phénomène est étudié dans ses éléments constitutifs essentiels : la variation (sur un continuum entre l'engagement et le désengagement), la dynamique (l'ensemble de ses conditions favorables), enfin, les stratégies et les délibérations des acteurs.

Notre posture épistémologique de départ nous a amenés à considérer que l'objet de recherche constituait un « terrain » à explorer, non seulement en raison de la pertinence sociale et scientifique de la question, mais aussi parce qu'il n'avait pas encore été exploré avec une démarche scientifique. Ce besoin d'une approche exploratoire a été comblé par la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), qui nous est alors apparue comme étant pertinente (Glaser, 1992; Holloway et Wheeler, 2002; Strauss et Corbin, 1998), entre autres parce que cette méthodologie générale est caractérisée par une interdépendance et par une circularité² entre la

2. Sur la circularité en MTE, voir : Birks et Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin, 2009; Corbin et Strauss, 2008; Dey, 1999; Gibbs, 2002; Glaser, 1978, 2001; Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006; Guillemette et Luckerhoff, 2009; Holloway et Wheeler, 2002; Hutchinson et Wilson, 2001; Oktay, 2012; Stern, 2007, 2009; Strauss, 1987; Willig, 2001. Voir aussi le chapitre de Marie-Josée Plouffe dans cet ouvrage.

collecte et l'analyse des données, par l'utilisation d'un échantillonnage théorique³, par une validation constante de l'analyse théorisante jusqu'à saturation⁴ et par une attention portée à ce qui émerge des données empiriques. Ainsi, en recueillant des données empiriques auprès d'une quarantaine d'enseignants ayant enseigné au primaire ou au secondaire et en analysant ces données (au fur et à mesure de leur collecte) selon les procédures propres à la méthodologie de la MTE, il a été possible de construire une compréhension du phénomène et d'en arriver aux conclusions présentées à la fin du présent article sous une forme synthétisée.

Décrivons maintenant la mise en œuvre de la MTE à travers le déroulement des opérations méthodologiques effectuées tout au long de la recherche.

2. Démarche méthodologique

Les opérations méthodologiques de cette recherche reposent sur les postulats propres à la MTE tels qu'ils sont présentés par les auteurs fondateurs de l'approche. Ils sont résumés ici en quelques phrases et la synthèse de notre démarche méthodologique permet de saisir l'opérationnalisation de ces postulats. Ainsi, en recueillant la description du vécu des acteurs qui vivent la démarche de développement professionnel, nous avons atteint une compréhension approfondie du phénomène étudié. Globalement, le travail de recherche a consisté à recueillir et à analyser les discours (ou les objets symboliques) des enseignants qui vivent le phénomène à l'étude.

Notre posture épistémologique et méthodologique a été opérationnalisée dans des démarches de collecte de données qui ont été « ouvertes » (le plus possible), laissant aux acteurs l'initiative de partager leur vécu à partir de la conscience qu'ils en ont et du sens qu'ils lui donnent. Nous avons été soucieux d'être à l'écoute de ce qui pouvait émerger de leurs univers symboliques et nous nous sommes engagés dans l'exploration de cette émergence. Dans une perspective d'inspection (Blumer, 1969), dès que nous avons commencé à produire des éléments d'analyse à propos du phénomène à l'étude, et au fur et à mesure que cette analyse avançait, nous sommes constamment retournés au monde empirique dans lequel le phénomène est vécu pour non seulement valider les analyses, mais aussi pour les enrichir de nouvelles réponses à des questionnements. Par cette démarche d'inspection, nous

3. Sur l'échantillonnage théorique, voir : Beck, 1999; Bigus, Hadden et Glaser, 1994; Burgess, 1982; Charmaz, 2006; Chenitz et Swanson, 1986; Corbin, 2009; Corbin et Strauss, 2008; Coyne, 1997; Dey, 1999; Draucker, Martsof, Ross et Rusk, 2007; Flick, 2009; Gibbs, 2002; Glaser, 1978, 1998, 2001; Glaser et Strauss, 1967; Heath, 2007; Holloway et Wheeler, 2002; Hutchinson et Wilson, 2001; Laperrière, 1997; Morse, 1991, 2001; Neill, 2006; Oktay, 2012; Paillé, 1996; Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2007; Schreiber, 2001; Star et Strauss, 1985; Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn, 1997; Stern, 1980; Strauss, 1987.

4. Sur la saturation théorique, voir : Charmaz, 2006; Corbin et Strauss, 2008; Glaser, 1978; Glaser et Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Morse, 1995; Strauss, 1987.

avons établi des relations de plus en plus solides entre les différents éléments émergents de l'observation des données et de l'analyse. Ainsi, l'analyse s'est enrichie car elle a dépassé les premières impressions ou les premières conceptualisations.

Adoptant la démarche générale de l'induction (Guillemette et Luckerhoff, 2009), nous avons « découvert » des éléments théoriques à l'intérieur des données empiriques de l'objet d'étude en raison de notre approche d'analyse. Nous avons « extrait » cette théorie, en quelque sorte, des données, toujours dans une perspective inductive, en contraste avec une perspective dans laquelle une théorie déjà établie sert de cadre d'analyse des données.

2.1. Sensibilité théorique

D'une façon générale, le concept de « sensibilité théorique⁵ » en MTE désigne l'ouverture à ce que les données « disent ». À ce propos, Strauss et Corbin (1998) parlent en termes d'« écoute » des données. Cette ouverture implique ce que Descartes appelle le *doute méthodique*, c'est-à-dire une remise en question des savoirs et des théories existantes ou un certain scepticisme stratégique par rapport au connu (Strauss et Corbin, 1998).

Dans le cadre du projet de recherche dont il est question ici, cette mise entre parenthèses des savoirs du chercheur s'est d'abord opérationnalisée sous la forme d'une mise au jour de nos connaissances antérieures sur l'engagement et sur le désengagement des enseignants, et de nos propres expériences professionnelles en rapport avec ce phénomène. De plus, à partir des écrits scientifiques sur l'engagement et sur le développement professionnel, nous avons retenu les éléments nous permettant de mieux délimiter l'objet de recherche, laissant de côté ce qui, à nos yeux, pouvait représenter des cadres explicatifs du phénomène⁶. Enfin, nous avons conservé pour la fin de l'analyse la recension des écrits scientifiques qui pouvaient comporter des résultats susceptibles d'être mis en interface avec les résultats de notre étude. Cependant, la définition des termes servant à délimiter les paramètres de l'objet d'étude nous a tout de même permis de préciser la perspective avec laquelle nous entrons sur le terrain de la recherche. En effet, nous avons fait le choix d'observer l'engagement sous l'angle des processus, de leurs conditions favorables et des stratégies utilisées par les acteurs pour avancer dans les différents processus. Cette « perspective » constituait nos « lunettes » d'approche du phénomène. Pour les méthodologues de la MTE, ce concept de « perspective » (avec lequel le phénomène

5. Sur la sensibilité théorique, voir : Birks et Mills, 2011 ; Bowen, 2006 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 1978 ; Laperrière, 1997 ; Morse et Richards, 2002 ; Schreiber, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Stern et Porr, 2011 ; Strauss, 1987.

6. Sur la suspension de la référence à des cadres théoriques, voir : Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 1978, 1995, 1998 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Morse, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987.

est appréhendé) est une manière de nommer un deuxième aspect de la sensibilité théorique. Ainsi, la « perspective » permet de « voir » ce qui se trouve dans les données ; c'est une « sensibilité », ce terme étant à considérer ici avec le lien sémantique de « sens ». Chaque chercheur a sa sensibilité ; il est sensible à des aspects de la réalité plus qu'à d'autres, notamment à cause de sa formation disciplinaire et à cause de ses « connivences » théoriques. Pour être plus spécifique, nous signalons que notre « perspective » dans cette recherche appartient à la tradition sociologique de l'interactionnisme symbolique (Baszanger, 1992 ; Blumer, 1938, 1969 ; Cabin, 2000 ; Strauss, 1992, 1993).

À partir de cette définition des termes, nous nous sommes engagés dans un processus d'adaptation continue tout au long de l'analyse, de telle sorte que nous ne pouvions prévoir les voies de théorisation dans lesquelles cette analyse allait nous conduire. Cette flexibilité dans l'analyse constitue une caractéristique de toute la démarche en MTE⁷.

2.2. Construction de la problématique

Initialement, pour l'élaboration de la problématique, nous avons procédé selon l'approche de la MTE et nous nous sommes donc mis à l'écoute de notre curiosité intellectuelle pour déterminer l'objet de recherche qui nous intéressait et qui, de notre point de vue, nécessitait une étude scientifique. Cette réflexion nous a amenés à trouver un « terrain » à explorer dans le phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. Nous avons constaté que ce phénomène n'avait pas été étudié en lui-même, mais plutôt à travers les différentes voies que prennent les enseignants pour se développer professionnellement. Nous avons donc un objectif général de recherche qui visait à comprendre le phénomène en lui-même.

Pour respecter le caractère inductif de la démarche, nous avons poursuivi l'étude du phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel sans énoncer un problème de recherche autre que celui de mieux comprendre le phénomène en question⁸. C'est dans cette perspective qu'a été élaboré un cadre conceptuel dans lequel nous n'avons cherché qu'à préciser l'objet de recherche en définissant les termes principaux de l'énonciation de cet objet, à savoir les termes d'engagement, de désengagement et de développement professionnel.

7. Sur la flexibilité de la MTE, voir : Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 2001, 2003 ; Mullen et Reynolds, 1994 ; Smith et Biley, 1997 ; Stern, 2007 ; Strauss, 1987, 1993 ; Wilson et Hutchinson, 1996 ; Willig, 2001.

8. « *Conventional wisdom suggests that a researcher prepare a relatively articulated problem in advance of his inquiry. This implies that he would not, or could not, begin his inquiry without a problem. Yet, the field method process of discovery may lead the researcher to his problem after it has led him through much of the substance in his field. Problem statements are not prerequisite to field research ; they may emerge at any point in the research process, even toward the very end* » (Schatzman et Strauss, 1973, p. 1).

2.3. Collecte des données

Parce que la démarche méthodologique a été circulaire, les distinctions entre les différentes phases que sont la collecte des données, l'échantillonnage et les différentes procédures d'analyse peuvent sembler difficiles à faire. Tentons tout de même de discerner certaines phases.

En ce qui concerne la collecte des données, le choix des instruments utilisés a été fait en fonction de l'objectif qui consistait à explorer le sens que les enseignants donnent à leur démarche de développement professionnel. Nous avons considéré que ce sens était accessible dans le discours des enseignants. L'entretien de recherche qualitative est donc apparu comme la meilleure façon d'avoir accès à l'univers symbolique des enseignants (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2003; Wengraf, 2001). L'instrument de l'observation participante a été exclu parce que l'engagement et le désengagement en tant qu'objet symbolique sont difficilement observables. Par contre, toute autre source de données pertinentes – c'est-à-dire des données de discours des enseignants sur un aspect ou l'autre du phénomène à l'étude – a été prise en considération. C'est ainsi que des données ont été recueillies dans des documents télévisuels, des documents radiophoniques et des documents écrits (un livre et des journaux professionnels).

Pour la suite de la description de l'opération complète de collecte des données, nous distinguons quatre phases, bien que les frontières entre ces phases ne soient pas entièrement étanches.

2.3.1. Phase 1: Entretiens informels

La toute première collecte de données pris la forme d'une série de courts entretiens qualitatifs informels (Chenitz, 1986) avec des enseignants qui étaient engagés dans une démarche de développement professionnel et avec des enseignants qui avaient abandonné la profession. Par la suite, nous avons utilisé des notes de type ethnographique (Laperrière, 2003) que nous avons prises lors des entretiens informels et nous les avons entrées au fur et à mesure dans le processus d'analyse réalisée avec l'assistance du logiciel QSR NVivo. Après ces premiers épisodes, et dans la suite de la collecte, il nous est arrivé de réaliser d'autres entretiens informels, dont certains par voie téléphonique.

Ces premiers entretiens nous ont aidés à élaborer un premier canevas thématique. Évidemment, tout au long de la recherche, les questions d'entretien ont évolué, et ce, pour respecter le principe de l'échantillonnage théorique qui vise des finalités diverses comme la variation, la validation, la saturation.

2.3.2. Phase 2: Émergence de nouvelles dimensions du phénomène

Une deuxième série d'épisodes de collecte de données a été réalisée à la suite de la captation d'une émission radiophonique au cours de laquelle l'animatrice a réalisé une entrevue avec trois enseignants décrocheurs. Ces derniers ont, au cours

de l'entrevue, ouvert des pistes nouvelles pour l'exploration du phénomène. Comme ces pistes n'avaient pas été évoquées lors de nos premiers entretiens informels, nous avons contacté les recherchistes de l'émission pour leur demander d'offrir aux ex-enseignants interviewés de participer à notre collecte de données par voie électronique. Dès lors, un des participants nous a contactés, ce qui nous a permis d'établir avec lui une correspondance par échange de courriels qui a duré plusieurs mois.

Toujours au cours de la deuxième phase de collecte de données, nous avons demandé à des intermédiaires (des conseillers pédagogiques et des enseignants) d'inviter des enseignants engagés dans des démarches de développement professionnel à participer à la recherche. Certains enseignants nous ont alors contactés. Parallèlement à ces démarches, nous avons continué à réaliser quelques entretiens informels, tout en poursuivant l'analyse de nos notes ethnographiques de même que le contenu des échanges de courriels. À ces premières analyses, s'est ajoutée l'analyse d'un livre-témoignage de Benoît Séguin (1996) portant sur sa propre expérience.

À la fin de cette deuxième phase de collecte, il n'y avait encore que relativement peu de données, mais quelques thématiques étaient relevées dans l'interprétation que les enseignants faisaient de leur vécu en rapport avec le phénomène à l'étude. Cela a ouvert la voie à une collecte plus systématique des différentes dimensions qui avaient émergé.

2.3.3. Phase 3: Échantillonnage théorique systématique

La troisième phase de la collecte des données a été caractérisée par une avancée dans la mise en place plus systématique de l'échantillonnage théorique, c'est-à-dire par une interaction plus soutenue qu'auparavant entre la théorisation émergente et la collecte des données.

Durant cette troisième phase, nous avons pris contact (directement et indirectement) avec une vingtaine d'enseignants ou ex-enseignants pour leur demander leur participation à la recherche. À ceux qui ont accepté de participer à la recherche, nous avons offert la possibilité de réaliser des entretiens en face à face ou par échange de courriels. Majoritairement, les participants ont choisi la correspondance par courriel. Dans le monde de la recherche scientifique, la nature des données récoltées par l'entrevue semi-dirigée en face-à-face est bien connue, mais la nature des données récoltées par l'échange de courriels l'est moins. Celles-ci se rapprochent des données recueillies par la méthode du journal dialogué (Bean et Zulich, 1989; Rodderick, 1986). À l'occasion de cette recherche, certains des participants ont parlé de leur expérience d'entretien par courriel. Dans leurs propos, nous pouvons reconnaître ce que Vygotski dit de la différence entre le langage écrit et le langage oral. En effet, nous pouvons constater, dans l'expérimentation de cet instrument de collecte des données, que le langage écrit est plus précis et plus développé,

précisément parce qu'« on doit ici transmettre par des mots ce qui est transmis dans le langage oral à l'aide de l'intonation et de la perception directe de la situation » (Vygotski, 1997, p. 471). Ainsi, les données recueillies par courriel sont des données plus denses parce que les mots employés ont été choisis, remplacés, corrigés pour mieux exprimer la pensée de leur auteur avec nuance et précision. De plus, de la même manière que Vygotski l'explique, les répondants, ne pouvant s'exprimer par le non-verbal, ont littéralement mis en mots beaucoup plus de nuances qu'ils ne l'auraient fait dans une expression orale.

Par ailleurs, certains auteurs, dont Markham (2004), font remarquer que le courriel est un moyen d'expression écrite qui est plus spontané que la plupart des autres formes d'expression écrite. En conséquence, nous avons demandé aux participants de conserver, dans la mesure du possible, cette spontanéité afin de profiter de l'avantage que constitue l'absence relative d'autocensure. Comme le fait remarquer McAuliffe (2003), la spontanéité et l'expression libre sont facilitées par le fait que chaque participant peut répondre au message courriel au moment où il le veut, à n'importe quelle heure du jour et de la nuit. Ainsi, le participant pouvait laisser sa réponse inachevée et y revenir plus tard. Il pouvait la relire et la changer ou la nuancer à sa guise. En d'autres mots, les répondants par courriel n'avaient pas les contraintes inévitables de l'entretien en face-à-face. De plus, ils avaient beaucoup plus de temps pour la réflexion puisqu'ils n'avaient qu'une question à la fois et qu'ils pouvaient prendre le temps qu'ils désiraient pour y réfléchir avant d'y répondre. Concrètement, l'entretien par courriel se déroule sur une durée de plusieurs semaines, voire plusieurs mois et non en une ou deux heures.

Pour notre recherche, la prise en compte des données contextuelles telles que l'intonation ou les messages non verbaux était moins nécessaire puisque les répondants faisaient part de ces données de façon écrite, du moins des données qu'ils jugeaient importantes à transmettre. Par exemple, plusieurs des répondants par courriel ont exprimé par écrit les sentiments qu'ils éprouvaient en partageant des aspects de leur vécu. Pour un, c'était la peur de partager tel élément, pour un autre, c'était les larmes qu'il versait en parlant de ses difficultés. D'autres encore ont exprimé par écrit un grand soupir de soulagement, la joie de partager leur passion ou un « haut-le-cœur » face au souvenir d'un événement. Ces données contextuelles significatives nous ont été transmises par les répondants eux-mêmes. Cela a eu l'avantage d'indiquer qu'elles étaient vraiment significatives pour les participants puisqu'ils avaient pris la décision de les écrire.

Parce que certains participants en ont exprimé le désir, nous avons aussi réalisé quelques entretiens d'environ une heure en face-à-face.

2.3.4. Phase 4 : Récursivité et saturation

Une dernière série d'épisodes de collecte de données a été réalisée intensivement durant les derniers mois de la recherche. Ce qui caractérise cette dernière série, c'est la finalité de retourner aux manifestations empiriques du phénomène avec les questionnements qui ont émergé de l'analyse, laquelle avait elle-même émergé des données empiriques. Systématiquement, des données furent alors recueillies pour valider et enrichir l'analyse, et ce, jusqu'à la saturation théorique (sur laquelle nous revenons plus loin).

Concrètement, nous avons communiqué avec des groupes d'enseignants engagés dans diverses activités de développement professionnel et l'échantillon a finalement totalisé une quarantaine de participants. Par ailleurs, lors des entretiens, il est arrivé à deux occasions que des participants nous offrent de consulter leur journal professionnel ou leur portfolio. Ces enseignants considéraient que cette consultation pouvait enrichir leurs réponses, ce qui fut effectivement le cas. Aussi, durant les deux dernières séries d'épisodes de collecte de données, un participant nous a donné la chance de visionner deux émissions de télévision dans lesquelles il y avait des entrevues avec des enseignants décrocheurs. Ces entrevues ont été transcrites et ajoutées au corpus de données.

Au total, en données recueillies par écrit et en données verbales transcrites, le corpus de données comporte 621 pages et il est composé de 59 pages d'extraits de journaux et de portfolios professionnels, de 91 pages d'entretiens en face-à-face, de 18 pages d'entrevues réalisées dans des médias électroniques et de 453 pages d'entretiens par courriel.

2.4. Étapes de l'échantillonnage théorique

Comme tout le reste de la démarche méthodologique propre à la MTE, le procédé d'échantillonnage théorique utilisé s'est déployé dans une logique marquée par la circularité. Dans le but de présenter le plus clairement possible le déploiement logique de ce processus complexe, nous identifions des étapes du processus d'échantillonnage. Toutefois, il importe de noter que ces étapes ne sont pas chronologiques, en ce sens qu'elles ne sont pas apparues les unes après les autres de façon séquentielle. Il est tout de même possible de les distinguer logiquement les unes des autres. Ajoutons également que, comme il s'agit de l'échantillonnage « théorique », nous ne pouvons présenter ces étapes sans présenter en même temps les étapes (logiques, et non chronologiques) de la construction théorique (théorisation) issue de l'analyse.

2.4.1. Étape 1 : À la recherche de la variation

Dès les premiers entretiens informels avec des enseignants, l'idée qu'une démarche de développement professionnel pouvait être utilisée par un enseignant comme stratégie de désengagement par rapport à la profession a fait surface. Nous avons

alors noté que des répondants dépeignaient le portrait de ces enseignants (y compris parfois eux-mêmes) qui participent à tout ce qui s'appelle activité de développement professionnel sans vraiment s'y engager ; ils y sont complètement passifs ou juste assez actifs pour donner l'impression d'y être engagés. Dans ce portrait qui est, comme tout portrait, relativement caricatural, ces enseignants « désengagés » n'ont pas vraiment l'intention de changer quoi que ce soit dans leur pratique enseignante, mais ils participent à des activités de développement professionnel uniquement parce que, pendant ce temps, ils ne sont pas dans leurs classes.

À la lumière de ces données, nous avons établi des critères d'échantillonnage théorique afin de récolter des données sur la variation du phénomène – variation sur un continuum entre l'engagement et le désengagement. Ces critères visaient à trouver des enseignants qui vivaient des situations variées – voire contrastées – sur un continuum entre l'engagement dans son développement professionnel et le désengagement ou le décrochage professionnel. À l'aide de ce continuum théorique, nous pouvions chercher des participants qui vivaient des situations pouvant se retrouver à une position ou à l'autre entre les deux extrémités du continuum.

Concrètement, nous avons contacté des enseignants engagés dans une démarche de développement professionnel et d'ex-enseignants qui s'étaient complètement désengagés de l'exercice de la profession enseignante. Afin de les situer minimalement et ainsi d'orienter notre exploration auprès de chacun des participants, nous leur avons systématiquement demandé de fournir de l'information succincte sur leur cheminement scolaire et professionnel. C'est ainsi que certains nous ont fait parvenir leur curriculum vitæ et que nous avons pu utiliser les informations contenues dans les documents pour faire de l'échantillonnage théorique. En d'autres termes, nous pouvions dès lors mettre en phase notre questionnement et ce que nous discernions comme étant des processus de relative continuité dans l'engagement et des processus de relatif désengagement. Nous avons découvert que le phénomène était vécu dans des processus mitigés et dans des processus ambigus d'engagement et de désengagement. Notre échantillonnage théorique s'est donc poursuivi avec comme objectif de recueillir des données pouvant aider à mieux comprendre ces processus « nuancés ».

2.4.2. Étape 2 : Première exploration des processus

En raison de notre sensibilité théorique inspirée de l'interactionnisme symbolique, l'engagement et le désengagement ont été étudiés, dès le départ, comme des actions et des processus qui se situent à la suite d'un état d'engagement. En effet, l'engagement dans le développement professionnel pouvait être appréhendé tel qu'une continuité par rapport à l'engagement initial dans la profession, tel qu'un état d'engagement déjà en place, au moins, de façon minimale. De même, le désengagement suppose qu'il y a eu un engagement duquel on se retire.

Afin de mieux étudier ces processus de continuité et de discontinuité, nous avons exploré l'état d'engagement dans lequel se trouvent les enseignants au moment où ils entrent dans les différents processus. Dans le but d'étudier cet état d'engagement, nous avons convenu d'observer le processus que les enseignants traversent pour en arriver à cet état d'engagement. C'est ainsi que nous avons posé aux participants la question du « comment⁹ » ils en étaient venus à se retrouver dans cet état d'engagement.

Dans la suite logique, nous avons exploré les processus subséquents, c'est-à-dire les processus de continuité de l'engagement de même que les processus de désengagement. Aux enseignants que nous savions être plutôt dans une dynamique de continuité, nous avons posé la question suivante : comment en êtes-vous venus à vous engager dans des activités de développement professionnel ? Aux ex-enseignants, nous avons plutôt posé la question suivante : comment en êtes-vous venu à vous désengager de la profession enseignante ? Ces questions ont suscité des réponses abondantes et riches.

2.4.3. Étape 3 : Première exploration de l'évaluation des gains et des coûts

Dans leurs réponses, les participants ont fourni beaucoup d'information sur leur perception des avantages et des inconvénients liés à leur état d'engagement. Notre questionnement s'est donc orienté vers la collecte de données portant sur l'évaluation et sur le calcul que faisaient les participants par rapport à leur état d'engagement dans la profession enseignante et par rapport aux différents processus dans lesquels ils pouvaient s'être engagés après leur engagement initial dans la profession.

Nous avons procédé à l'élaboration des questions en rédigeant chaque fois des mémos. Plus d'une centaine de mémos de ce genre ont été ainsi faits, de telle sorte que ces mémos constituèrent notre principal instrument concret d'échantillonnage théorique.

2.4.4. Étape 4 : Début de saturation de certains thèmes

Durant la quatrième étape, les principaux thèmes de la compréhension du phénomène se sont mis à émerger, de même que leurs relations. En d'autres termes, les différents éléments de la théorisation émergente se sont mis à se placer logiquement. Nous avons donc pu viser systématiquement la saturation pour ces différents thèmes par des opérations d'échantillonnage théorique ciblé.

9. Becker conseille à ceux qui veulent étudier le vécu des acteurs : « Ne demandez pas "Pourquoi ?" ; demandez "Comment ?" » (Becker, 2002, p. 105 ; voir les pages 105 à 108).

2.4.5. Étape 5: Retour à une visée de variation

Dans une cinquième étape de l'échantillonnage théorique, nous avons voulu explorer d'autres aspects du phénomène telles les phases identifiables à l'intérieur des processus, de même que les relations interpersonnelles impliquées dans les processus. Notre questionnement a donc porté sur les événements et sur les personnes marquantes qui avaient pu influencer les enseignants dans leurs processus d'engagement ou de désengagement. Après avoir été frappés par la pauvreté des données recueillies à la suite de cette orientation de questionnement, nous avons plutôt centré notre analyse sur la dynamique des processus, abandonnant du même coup l'idée d'en déceler des phases. Toutefois, nous avons intégré à l'analyse les données portant sur les personnes marquantes et nous avons ainsi développé la théorisation sur les conditions favorables à l'avancement dans les processus.

Dans cette cinquième étape, il y a eu des épisodes d'échantillonnage théorique qui consistaient à explorer des avenues ouvertes par les participants eux-mêmes. Notre expérience de l'utilisation d'une démarche par émergence nous avait convaincus que l'approche inductive permettrait de construire la théorie à partir de ce qui émerge des données fournies par les participants.

2.4.6. Étape 6: Exploration de la concurrence entre les processus

À un certain moment durant l'échantillonnage théorique, il nous est apparu que les enseignants pouvaient vivre une certaine « concurrence » entre deux processus qui s'offraient à eux. Nous avons donc orienté notre questionnement vers les comparaisons que ces enseignants faisaient entre les avantages et les inconvénients reliés aux divers processus. Ce type d'échantillonnage théorique a permis de mieux comprendre la complexité de l'évaluation et du calcul qui est faite par les enseignants et sur laquelle ils se basent pour s'engager ou se désengager. Cela a permis aussi d'identifier des conditions favorables comme, entre autres, la possibilité de choix et la viabilité de la mixité des processus.

2.4.7. Étape 7: Revirement dans la théorisation

Après avoir développé plus avant l'analyse des différents processus d'engagement et de désengagement dans lesquels se retrouvaient les participants, l'idée que le développement professionnel n'était pas un processus comme tel a émergé. Nous avons alors compris que ce processus est vécu comme une stratégie utilisée pour l'avancement dans les différents processus, y compris les processus de désengagement. Ainsi, même les ex-enseignants – sélectionnés afin qu'ils parlent des situations de désengagement – avaient pris comme principale stratégie de poursuivre une démarche de développement professionnel pour pouvoir ainsi réaliser leur nouvelle priorité, laquelle consistait à abandonner la profession et à se diriger vers un autre engagement professionnel.

La démarche d'échantillonnage théorique a alors subi un revirement assez radical. En effet, nous ne cherchions plus tellement à échantillonner des situations d'engagement et de désengagement, mais plutôt des situations dans lesquelles le développement professionnel était vécu comme un moyen de continuer dans son engagement en enseignement ou de se désengager de la profession d'enseignant du primaire ou du secondaire.

2.4.8. Étape 8 : Vers la saturation

À différents moments, un bilan de l'échantillon des situations a été fait puis classé selon une typologie qui tenait compte des différents processus relevés au cours de l'analyse. Ainsi, des « trous » dans l'échantillon ont pu être identifiés, c'est-à-dire des processus pour lesquels nous avons besoin d'autres données. Ce constat a permis de faire un dernier échantillonnage théorique, d'abord, en allant chercher d'autres participants pour combler les lacunes de notre corpus de données, et ensuite, en identifiant parmi les participants, certains d'entre eux qui vivaient des situations pour lesquelles il nous fallait des données supplémentaires. Par exemple, si nous voulions explorer davantage les conditions favorables au processus de continuité pure, nous savions que nous pouvions compter sur Nathalie¹⁰ et si nous cherchions à explorer davantage le processus de décrochage, nous savions que nous pouvions compter sur Christian.

2.4.9. Étape 9 : Saturation de l'échantillonnage théorique

Tout au long de la recherche, des questions ont été posées au sein du corpus et à certains participants pour atteindre une saturation relative et pour valider l'analyse. Par exemple, afin d'obtenir plus de données sur les stratégies employées par les enseignants pour avancer dans les divers processus, certains participants ont été invités à donner davantage d'information sur les décisions qu'ils avaient prises et sur les actions qu'ils avaient effectuées en rapport avec leur développement professionnel, et ce, tant pour les processus de continuité dans l'engagement que pour les processus de désengagement.

2.5. Processus d'analyse

En MTE, la démarche générale d'analyse est circulaire et, par conséquent, il est difficile d'y distinguer adéquatement les diverses opérations d'analyse. Toutefois, dans cette section, le processus d'analyse est présenté tel qu'il s'est déployé logiquement dans différentes opérations. Dans cette présentation, comme pour l'échantillonnage théorique, nous isolons des opérations, tout en sachant que ces opérations

10. Tous les prénoms utilisés dans ce texte sont des pseudonymes, sauf ceux qui appartiennent à des personnes dont les témoignages ont été recueillis dans les médias.

sont imbriquées les unes dans les autres et qu'elles n'ont pas été réalisées les unes après les autres de manière séquentielle. Ainsi, l'ordre de présentation qui est fait ici aurait pu être différent.

2.5.1. Codage¹¹

Pour l'opération de codage, plusieurs sortes de codes ont été utilisées. Ces types de codes sont présentés ici l'un après l'autre alors qu'en réalité ils ont été utilisés simultanément et en interaction les uns avec les autres.

D'abord, des codes *in vivo* ont été utilisés (Charmaz, 2006 ; Corbin et Strauss, 2008), c'est-à-dire des mots ou des expressions tirés « textuellement » du discours des participants. Concrètement, toutes les fois qu'un ensemble de données s'ajoutait au corpus, nous codions principalement avec des codes *in vivo*. Au total, 264 codes de la sorte ont été produits et nous ont permis d'être « à l'écoute » de ce qui émergeait du phénomène tel qu'il était vécu par les acteurs.

Des codes paradigmatiques (Glaser, 1978 ; Strauss, 1987) ont également été utilisés. Plus précisément, nous avons créé un système de codes paradigmatiques à partir, d'une part, des termes principaux qui ont servi à définir l'objet de la recherche et, d'autre part, à partir des objectifs de recherche. Ce système a facilité la compréhension du phénomène en favorisant, notamment, la mise en relation de différents éléments issus du codage *in vivo*. Rappelons que ce dernier (le codage *in vivo*), d'emblée, traite tous les codes comme étant égaux, c'est-à-dire sans établir de relations entre eux.

2.5.2. Élaboration d'un système catégoriel

À partir des données empiriques fournies de façon pêle-mêle par les acteurs, nous avons élaboré un système catégoriel permettant de discerner des aspects du phénomène à l'étude. Pour ce faire, à mesure qu'ils émergeaient, les codes *in vivo* ont été confrontés au système de codes paradigmatiques pour faire ressortir des relations entre les codes ainsi que des positionnements de concepts les uns par rapport aux autres. Cette opération d'analyse consistait à « monter » un premier échelon dans la théorisation, dans le sens que chaque code *in vivo* était traité de telle sorte qu'il était intégré – tel quel ou après modification – dans le système catégoriel formé des codes paradigmatiques et des codes conceptuels émergents. Tout au long de ce processus d'analyse, le système a été réaménagé par regroupement de différents codes, par raffinement (c'est-à-dire en subdivisant un code en plusieurs codes) et en déplaçant une série de codes vers un endroit différent dans le système.

11. Pour une présentation des différentes manières de coder en MTE, voir Saldana, 2009.

2.5.3. Codage à trois niveaux

Dans le processus d'analyse, nous avons utilisé le codage par niveaux. Sur ce point précis, dans les écrits sur la MTE, se trouvent plusieurs façons de considérer ces niveaux. Aux fins de notre recherche, nous avons utilisé le codage à trois niveaux tel qu'il a été présenté, en premier lieu, par Strauss, en 1987 (voir aussi Corbin et Strauss, 2008). Ces trois niveaux sont le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif. Avec le codage de premier niveau, nous avons pour ainsi dire fait un premier pas dans la théorisation, tout en demeurant près des données. Le passage aux deux autres niveaux a constitué l'opération de distanciation théorisante. C'est par le codage axial et par le codage sélectif qu'a été fait l'essentiel de la comparaison continue, de la mise en relation entre les concepts et de l'intégration progressive de la théorie. Les opérations de codage axial et de codage sélectif ont donc mené à plusieurs modifications des systèmes de codes. Ainsi, le système catégoriel a été revu constamment, et ce, jusqu'à la toute fin de l'analyse.

2.5.4. Émergence de la théorie

Au cours de l'analyse, la nécessité de « situer » les différents processus sur un continuum entre l'engagement et le désengagement a surgi. Nous avons alors pensé qu'il était nécessaire d'identifier des « positions » sur le continuum afin de pouvoir analyser les données et de comprendre comment les processus se distinguaient les uns par rapport aux autres. Toutefois, le vécu de chaque participant n'étant vraisemblablement pas « typé », chaque itinéraire pouvait passer par des processus d'engagement et par des processus de désengagement ou l'inverse. Le vécu de chaque individu était fluctuant et rarement tout en engagement ou tout en désengagement. Nous avons alors décidé de théoriser ces différents cheminements en utilisant le procédé analytique de l'idéal-type weberien (Simon, 1997). Ce procédé consiste à créer un type théorique ou une typologie comprenant plusieurs types, tout en sachant qu'aucun vécu ou qu'aucun phénomène ne correspond parfaitement à l'un ou l'autre des types. Les types sont idéaux, car ils appartiennent au monde des idées, au monde de l'abstraction, au monde de la théorisation. Ainsi, après avoir jonglé avec des typologies à neuf, à sept et à six positions, nous en sommes venus à réduire à cinq le nombre de positions identifiées sur le continuum entre la continuité de l'engagement et le désengagement : deux positions du côté de la continuité de l'engagement, deux du côté du désengagement et une position médiane.

2.5.5. Modification des systèmes de codes

À partir de la théorisation sur les différents cheminements, le système catégoriel a été revu afin d'y intégrer les cinq processus. Il y avait initialement dans le système catégoriel deux processus (engagement et désengagement). En ajoutant les cinq processus subséquents à l'entrée dans une démarche de développement professionnel, nous nous sommes retrouvés avec un total de sept processus. Nous étions alors

conscients qu'un travail d'intégration allait être nécessaire, mais nous étions dans une phase de l'analyse, caractérisée par la création de nombreux codes et par une ouverture à tout ce qui pouvait émerger.

Avec cette « théorie » des cinq processus, nous avons créé un système de codes distinct des deux autres (*in vivo* et paradigmatiques) afin de pouvoir classer différemment les situations (et les données correspondantes) dans lesquelles les cinq processus s'actualisaient. Ce troisième système de codes, de nature typologique, a été utilisé pour la recherche de la variation dans le développement de l'analyse. En effet, ce système de codes a permis de faire régulièrement le bilan de l'échantillon en vue de vérifier si les différents processus qui représentaient la variation fondamentale du phénomène avaient suffisamment été investigués. Et, tout au long de la recherche, c'est par l'échantillonnage théorique que nous avons pu combler les lacunes de la saturation sur ces différents codes.

2.5.6. Recherche de la saturation

À l'aide du système catégoriel développé à partir des codes paradigmatiques et avec le recours au système de codes typologiques, nous pouvions faire un bilan régulier des données attachées à ces codes et, donc, de l'avancement de la théorisation. Ainsi, nous savions si l'analyse avait besoin de données supplémentaires ou si, au contraire, la saturation était atteinte. Concrètement, à mesure que les données étaient recueillies, nous faisons ce genre de bilan pour les différents codes et nous formulions (dans des mémos identifiés à chaque participant) des questions utiles pour les futurs épisodes de collecte dans le but d'atteindre la saturation. Cela signifie que nous préparions les questions en regard de chaque participant avant même d'avoir la prochaine réponse. Comme certains prenaient plus de temps à répondre, il est arrivé que, durant la période d'attente, d'autres répondants aient fourni des données qui ont amené tel ou tel aspect à saturation. Ainsi, nous n'avons pas hésité à changer les questions en fonction des différents participants selon l'atteinte de la saturation concernant les divers aspects analysés. Cette opération nous a amenés à retourner plusieurs fois aux données recueillies. À l'occasion de ces retours, qui visaient la saturation, nous avons pu développer l'analyse à d'autres fins tels le raffinement, la validation et l'intégration.

2.5.7. Validation

Dans un souci d'adéquation de l'analyse aux données empiriques, nous avons réalisé plusieurs opérations de validation. Ainsi, nous avons rédigé des mémos dans lesquels était formulée notre compréhension sur un point ou l'autre du cheminement des participants. Nous avons proposé ces formulations aux participants concernés en leur demandant de commenter nos propositions. Encore une fois, cette opération a permis de mieux « enraciner » l'analyse dans les données empiriques.

2.5.8. Rédaction de mémos

Nous avons déjà parlé des mémos qui ont été écrits au cours du processus d'analyse. Ces mémos ont joué plusieurs fonctions, mais la principale a été de mettre par écrit les idées qui nous venaient à l'esprit afin, non seulement de ne pas les oublier, mais surtout de les intégrer dans l'analyse elle-même. Cette intégration a été réalisée par un codage du contenu des mémos et par la rédaction de mémos nouveaux.

Des mémos ont été rédigés à diverses finalités : justifier la création des codes conceptuels, préparer les épisodes d'échantillonnage théorique et de collecte des données, mettre par écrit un énoncé théorique auquel nous pensions au cours de l'analyse, conserver des traces du cheminement dans les procédures d'analyse, etc. Si le codage a constitué l'essentiel de l'analyse des données, les mémos ont constitué l'essentiel du développement de la théorie.

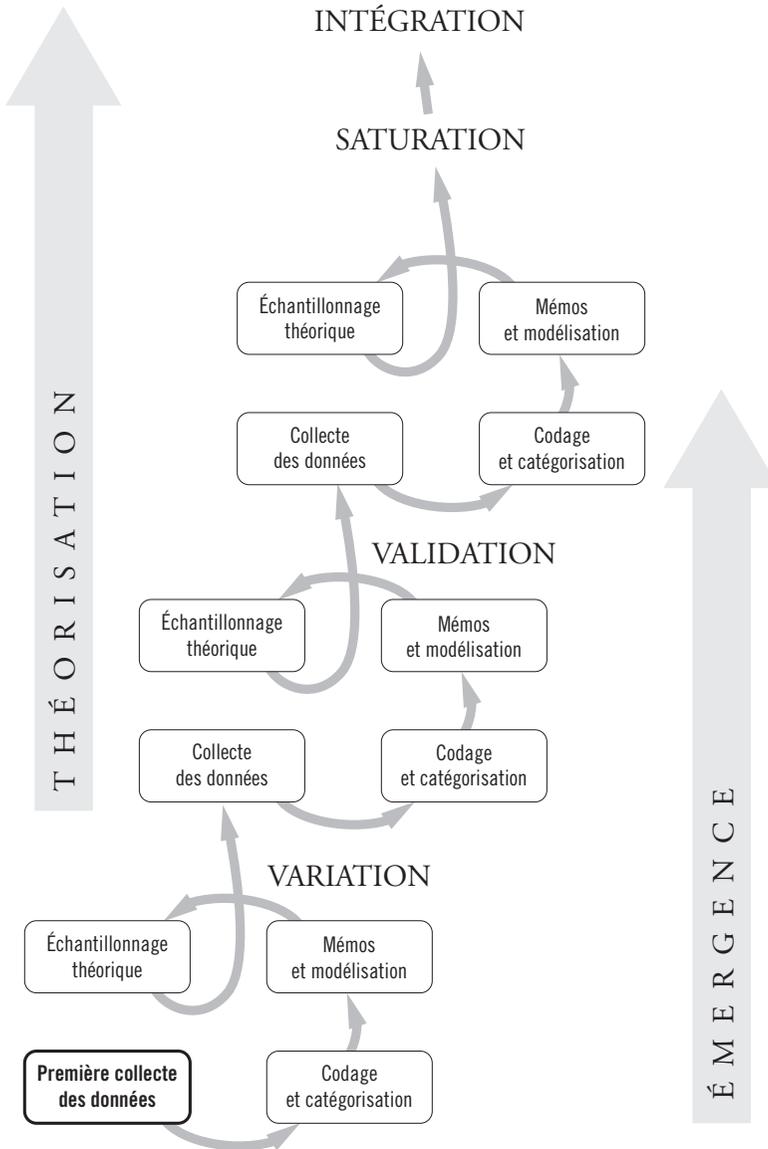
2.5.9. Modélisation

Au cours de la recherche, nous avons souvent illustré l'évolution de l'analyse à l'aide de modèles graphiques représentant symboliquement la logique de la théorie émergente. Dès le début de l'analyse, nous avons utilisé ces « mémos visuels » en les confrontant constamment aux données empiriques et aux systèmes de codes. Ainsi, la représentation visuelle de l'analyse nous permettait d'examiner le codage et les mémos théoriques avec un regard différent. Nous tenions à jour les représentations graphiques, et ce, à mesure qu'avancait l'analyse. Ces représentations ont aussi servi pour l'échantillonnage théorique.

2.5.10. Intégration

En mettant constamment en relation les modèles graphiques et l'avancement de l'analyse par la modification des systèmes de codes et par la rédaction des mémos, nous avons été en mesure de réduire en nombre (tout en augmentant la densité théorique) les codes et les catégories. De plus, à mesure que s'opérait cette réduction, nous avons rédigé des énoncés de plus en plus longs et des textes provisoires des différentes parties du rapport sur les résultats de l'analyse. C'est ainsi que cette dernière phase du processus d'analyse a été orientée progressivement vers l'intégration des divers éléments théoriques dans une présentation unifiée de la théorie. Jusqu'à la fin de la recherche, cette intégration a été accompagnée de modifications des modèles graphiques, des systèmes de codes et des textes provisoires. Jusqu'à la fin aussi, nous avons relu les données en vue de tester des dizaines de fois l'adéquation de l'analyse aux données empiriques. Ainsi, jusqu'aux dernières retouches rédactionnelles des énoncés généraux qui se retrouvent dans la prochaine section, l'immersion dans les données brutes a permis de mieux comprendre le phénomène et d'élaborer de façon plus adéquate la synthèse théorique de cette compréhension. Pour terminer cette section sur la démarche concrète de recherche, nous proposons une modélisation (figure 1) qui illustre la circularité de cette démarche de même que la dynamique de l'émergence.

Figure 1. La démarche méthodologique



3. Synthèse des résultats

Toujours sur le mode de l'illustration d'une utilisation de la MTE, nous présentons ici une synthèse des résultats que nous avons obtenus au terme de notre démarche de recherche. L'intégration finale de la construction théorique, qui constitue la dernière étape d'analyse des données, aboutit à un résultat global et final qui est synthétisé et présenté ici sous la forme d'une série de quatorze énoncés généraux. Ces énoncés sont, en quelque sorte, les conclusions que l'analyse a permis de tirer.

Premier énoncé : Les différents éléments constitutifs et essentiels du phénomène (évaluation des gains et des coûts, calcul du rapport entre les gains et les coûts, entrée et avancement dans les différents processus, conditions favorables aux différents processus, stratégies utilisées) sont vécus en simultanéité dans le quotidien de l'enseignant du primaire et du secondaire.

Deuxième énoncé : L'ensemble des gains perçus par l'enseignant en rapport avec son état d'engagement en enseignement s'intègre à un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa mission.

Troisième énoncé : En cohérence avec son évaluation des gains liés à son engagement initial en enseignement, l'enseignant considère que le fait de devoir renoncer à la réalisation de son option fondamentale en éducation représente un coût insupportable, notamment à cause de conditions telles que la surcharge de travail, le manque de ressources, la violence diffuse, etc. Il vit cette nécessité de renoncer à son idéal comme une atteinte à son intégrité au point qu'il en devient malade – psychologiquement et physiquement.

Quatrième énoncé : La démarche de développement professionnel est une stratégie « neutre » qui peut être utilisée autant dans des processus de continuité de l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire que dans des processus de discontinuité par rapport à cet engagement initial.

Cinquième énoncé : Lorsque l'enseignant perçoit qu'il peut réaliser son option fondamentale en éducation dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, il s'engage de plus en plus dans la continuité de son engagement initial dans la profession enseignante et il poursuit sa démarche de développement professionnel en vue de cheminer dans cet engagement.

Sixième énoncé : Lorsque l'enseignant perçoit qu'il doit renoncer, dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, à la réalisation de son option fondamentale en éducation, il se désengage de plus en plus de cette profession et poursuit sa démarche de développement professionnel dans le but de quitter l'enseignement primaire et secondaire.

Septième énoncé : Le développement professionnel est une stratégie générale d'avancement dans l'un des cinq processus suivants : le processus qui donne priorité à la continuité, le processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

Huitième énoncé : Puisque les délibérations sont constantes, l'ambivalence caractérise – plus ou moins – tous les processus d'engagement ou de désengagement. En d'autres mots, l'intentionnalité des actions n'est jamais absolument définitive ; l'engagement est constamment à renouveler.

Neuvième énoncé : Aux conditions les plus importantes dans la favorisation de l'engagement, c'est-à-dire aux gains perçus (en amont), s'ajoutent d'autres conditions favorables à la continuité de l'engagement (en aval). Des liens de dépendance et de cohérence existent entre ces conditions en amont et ces conditions en aval.

Dixième énoncé : Lorsque sa démarche de développement professionnel est finalisée par le désengagement (par rapport à son engagement initial en enseignement primaire ou secondaire), l'enseignant poursuit cette démarche si – et dans la mesure où – celle-ci lui ouvre une voie de remplacement, c'est-à-dire un autre engagement.

Onzième énoncé : Lorsque sa démarche de développement professionnel est finalisée par le désengagement, l'enseignant du primaire et du secondaire oriente en même temps cette démarche dans un but d'engagement.

Douzième énoncé : Lorsque la démarche de développement professionnel permet de « gagner » ce qui a le plus de valeur aux yeux de l'enseignant, c'est-à-dire la réalisation de son option fondamentale en éducation, cette démarche se situe alors dans une dynamique de fidélité à son engagement plus profond en éducation.

Treizième énoncé : À ce niveau plus profond, l'engagement dans son développement professionnel constitue exclusivement un processus de fidélité ; il n'y a pas, à ce niveau, de variation.

Quatorzième énoncé : Même lorsque, à un premier niveau, sa démarche de développement professionnel est finalisée par le décrochage de l'enseignement primaire ou secondaire, l'enseignant oriente, à un niveau plus profond, son développement professionnel dans la direction de la fidélité à son option fondamentale en éducation.

D'une façon générale, sur le plan de la théorisation, nous pouvons conclure de cette recherche que l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel constitue un processus d'investissement de soi dans la réalisation de leur option fondamentale en éducation. Cet engagement constitue donc essentiellement un processus de fidélité à soi, à son idéal, à sa vocation, à sa mission.

Conclusion

La description en détail des différents volets de la démarche méthodologique de cette recherche illustre avec éloquence, nous semble-t-il, la richesse, la fécondité et la rigueur des procédures proposées par la MTE. De plus, cette description constitue un exemple de recours à la MTE dans un esprit de confiance à cette approche qui a fait ses preuves. Sans tomber dans une confiance aveugle et dans une fidélité servile à une méthodologie générale, tout en conservant un minimum d'esprit critique, nous avons voulu tester en quelque sorte l'efficacité de la MTE telle qu'elle est présentée dans sa forme initiale par ses fondateurs Barney Glaser et Anselm Strauss. Nous avons fait référence aux publications des autres méthodologues, mais uniquement dans la mesure où ces autres méthodologues proposaient des explications de la démarche initiale. Il existe des approches nouvelles de la MTE qui sont différentes de l'approche de Glaser et Strauss, par exemple l'approche d'Adele Clarke et celle de Pierre Paillé, et ces approches ne sont pas du tout en contradiction avec l'approche première. Mais, pour notre part, nous avons voulu nous en tenir à ce qui était proposé par les fondateurs de la MTE, à travers les différentes démarches de collecte et d'analyse des données.

Nous espérons avoir présenté clairement la manière dont les principes de circularité, d'échantillonnage, de développement de l'analyse, de théorisation, ont été appliqués concrètement à travers un cheminement méthodologique fait de décisions aux nombreux carrefours de l'adéquation des méthodes au processus de théorisation.

Références

- BASZANGER, I. (1992). « Introduction : les chantiers d'un interactionniste américain », dans I. Bazanger (dir.), *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 11-63.
- BEAN, T. W. et J. ZULICH (1989). « Using dialogue journals to foster reflective practice with preservice content-area teachers », *Teacher Education Quarterly*, 16 (1), 33-40.
- BECK, C. T. (1999). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, Philadelphia, F. A. Davis, 205-225.
- BECKER, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- BIGUS, O. E., S. C. HADDEN et B. G. GLASER (1994). « The study of basic social processes », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 38-64.
- BIRKS, M. et J. MILLS (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*, Thousand Oaks, Sage.
- BLUMER, H. (1938). « Social psychology », dans E. P. Schmidt (dir.), *Man and Society*, New York, Prentice-Hall, 144-198.

- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOWEN, G. A. (2006). «Grounded theory and sensitizing concepts», *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 12-23.
- BURGESS, R. G. (1982). «Elements of sampling in field research», dans R. G. Burgess (dir.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen & Unwin, 75-78.
- CABIN, P. (2000). «L'essor de la sociologie interactionniste», dans P. Cabin et J.-F. Dortier (dir.), *La sociologie. Histoire et idées*, Auxerre, Sciences humaines, 99-102.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- CHENITZ, W. C. (1986). «Getting started: the research proposal for a grounded theory study», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice To Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 39-47.
- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (1986). «Qualitative research using grounded theory», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 3-15.
- CORBIN, J. (2009). «Taking an analytic journey», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 35-53.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- COYNE, I. T. (1997). «Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling: Merging or clear boundaries?», *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- DRAUCKER, C. B., D. S. MARTSOLF, R. ROSS et T. B. RUSK (2007). «Theoretical sampling and category development in grounded theory», *Qualitative Health Research*, 17 (8), 1137-1148.
- FLICK, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, 4^e éd., Londres, Sage.
- GIBBS, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*, Buckingham, Open University Press.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1995). «A look at grounded theory: 1984 to 1994», dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 3-17.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, Sociology Press.

- GLASER, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GUILLEMETTE, F. (2006). « L'approche de la Grounded Theory; pour innover? », *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- GUILLEMETTE, F. et J. LUCKERHOFF (2009). « L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée », *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- HEATH, H. (2007). « Grounded theory sampling: "Whole" family research », *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), 445-446.
- HOLLOWAY, I. et S. WHEELER (2002). « Sampling », dans I. Holloway et S. Wheeler (dir.), *Qualitative Research in Nursing*, 2^e éd., Oxford, Blackwell, 122-131.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). « Grounded theory: The method », dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparantées », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LAPERRIÈRE, A. (2003). « L'observation directe », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 269-291.
- MARKHAM, A. N. (2004). « Internet communication as a tool for qualitative research », dans D. Silverman (dir.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 2^e éd., London, Sage, 95-124.
- McAULIFFE, D. (2003). « Challenging methodological traditions: research by Email », *The Qualitative Report*, 8 (1), <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/mcauliffe.html>>, consulté le 21 septembre 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORSE, J. M. (1991). « Strategies for sampling », dans J. M. Morse (dir.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*, Newbury Park, Sage, 127-145.
- MORSE, J. M. (1995). « The significance of saturation », *Qualitative Health Research*, 5 (2), 147-149.
- MORSE, J. M. (2001). « Situating grounded theory within qualitative inquiry », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.
- MORSE, J. M. et L. RICHARDS (2002). *Readme First*, Thousand Oaks, Sage.
- MULLEN, P. D. et R. REYNOLDS (1994). « The potential of grounded theory for health education research », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 127-145.

- NEILL, S. J. (2006). « Grounded theory sampling. The contribution of reflexivity », *Journal of Research in Nursing*, 11 (3), 253-260.
- OKTAY, J. (2012). *Grounded Theory*, Oxford, Oxford University Press.
- PAILLÉ, P. (1996). « Échantillonnage théorique », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 54-55.
- PIRES, A. P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 113-169.
- RODDERICK, J. A. (1986). « Dialogue writing: Context for reflecting on self as teacher and researcher », *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (4), 305-315.
- SALDANA, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Thousand Oaks, Sage.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 293-316.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 99-111.
- SCHATZMAN, L. et A. L. STRAUSS (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- SCHREIBER, R. S. (2001). « The "how to" of grounded theory: Avoiding the pitfalls », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- SÉGUIN, B. (1996). *Pour en finir avec l'école sacrifiée*, Québec, Boréal.
- SIMON, P.-J. (1997). *Histoire de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- SMITH, K. et F. BILEY (1997). « Understanding grounded theory: Principles and evaluation », *Nurse Researcher*, 4 (3), 17-30.
- STAR, S. L. et A. L. STRAUSS (1985). *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco, Tremont Research Institute.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.
- STERN, P. N. (1980). « Grounded theory methodology: Its uses and processes », *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 12 (1), 20-23.
- STERN, P. N. (2007). « On solid ground: Essential properties for growing grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STERN, P. N. (2009). « In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory », dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 23-29.
- STERN, P. N. et C. J. PORR (2011). *Essentials of Accessible Grounded Theory*, San Francisco, Left Coast Press.

- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. L. (1992). *Miroirs et masques*, Paris, Métailié.
- STRAUSS, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*, Hawthorne, Aldine.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, Sage.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, Buckingham, Open University Press.
- WILSON, H. S. et S. A. HUTCHINSON (1996). «Methodologic mistakes in grounded theory», *Nursing Research*, 45 (2), 122-124.

Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique¹

Jason LUCKERHOFF

Département de lettres et communication sociale,
Université du Québec à Trois-Rivières

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Dans le contexte de la diversification des techniques et perspectives qualitatives, le maintien d'un niveau de qualité et de rigueur est devenu un enjeu de taille (Lincoln, 1998; O'Connor, Netting et Thomas, 2008; Patton, 2002; Shek, Tang et Han,

1. Une première version de ce texte a été publiée en anglais sous forme d'article évalué par les pairs dans la revue *The Qualitative Report*: Luckerohoff, J. et F. Guillemette (2011). « The Conflicts between Grounded Theory Requirements and Institutional Requirements for Scientific Research », *The Qualitative Report*, 16 (2), mars. Une deuxième a été publiée en espagnol: Luckerohoff, J. et F. Guillemette (2012). « Los conflictos entre los requisitos de la teoría fundamentada y los requisitos institucionales para la investigación científica », *Paradigmas*, 4 (1). La présente version constitue une adaptation de cet article en français et a été rédigée par Jason Luckerohoff et François Guillemette avec l'aide de Julie Beaulieu, réviseure. Les auteurs remercient Pénélope Daignault, professeure à l'Université Laval, pour ses commentaires sur les premières versions de cette adaptation.

2005). Parmi les nouvelles méthodes qualitatives, plusieurs ont d'abord été définies en opposition avec les approches hypothético-déductives. La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) est probablement celle qui a le plus été présentée comme « une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène » (Guillemette, 2006, p. 32). Or, selon O'Connor *et al.* (2008), cette méthodologie serait utilisée de manière très diversifiée. En effet, certains l'utilisent telle qu'elle a été conçue à l'origine, soit comme une méthodologie générale et un projet épistémologique, alors que d'autres s'en servent plutôt comme étant un ensemble de procédures pour établir une connaissance approfondie des phénomènes. D'autres, encore, ont constamment recours à des méthodes comparatives, sans toutefois développer de théorie. Les auteurs notent par ailleurs que les termes associés à la MTE, comme *grounded*, *grounding*, *ancrée*, *enracinée* et *enracinement*, sont parfois utilisés pour qualifier une démarche méthodologique qui a très peu à voir avec celle de la théorisation enracinée, telle que conçue à l'origine.

S'ensuit une confusion non seulement quant à la définition de la MTE, mais aussi quant aux critères d'évaluation de la qualité d'une recherche basée sur cette méthodologie. En effet, il devient de plus en plus difficile d'évaluer la qualité d'une telle recherche lorsque les évaluateurs sont laissés à eux-mêmes, sans critères adéquats pour en juger. Il apparaît clair que l'extension du modèle classique de la MTE pour répondre plus adéquatement aux développements postmodernes a suscité beaucoup de confusion par rapport à ce qu'est une « bonne » recherche en MTE (O'Connor *et al.*, 2008). Par exemple, la *Constructivist Grounded Theory* de Charmaz (2000) visait à critiquer la posture réaliste de Glaser et Strauss (1967). Selon Charmaz, il n'est pas possible de postuler l'existence d'une réalité, et donc il n'est pas possible de faire émerger une théorie des données.

Cette confusion entourant la MTE nourrit les méprises lorsque des membres de comités divers doivent évaluer des travaux réalisés selon cette méthode. En effet, des conflits très clairs existent entre les exigences de la MTE et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Le recours aux écrits scientifiques qui se fait en cours d'analyse et non au début de la recherche sous forme de recension des écrits s'oppose à la structure habituelle du projet de recherche qui débute par la construction d'un cadre théorique. Aussi, l'échantillonnage théorique qui requiert que le choix des participants à la recherche se fasse tout au long du projet s'oppose à l'échantillonnage statistique qui requiert plutôt que l'échantillon en entier soit connu dès le début du projet. Nous présentons ces conflits dans trois regroupements : 1) la circularité de la démarche de recherche, 2) la suspension des références aux cadres théoriques, 3) l'échantillonnage théorique.

Cette étude ne vise pas à examiner la légitimité de la MTE, ni l'évolution de la MTE ou les critères servant à son évaluation. Elle vise plutôt à comprendre les divergences entourant cette approche, de même que les stratégies utilisées par les chercheurs et les étudiants gradués pour les surmonter.

1. Méthodologie²

Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu recours à l'approche de la MTE traditionnelle, qui se caractérise par la circularité de la démarche de recherche, la suspension des références aux cadres théoriques et l'échantillonnage théorique. Notre recherche s'est déroulée sur une période de plus de trois ans. Nous avons analysé les données au fur et à mesure de leur collecte. Les collectes subséquentes ont été planifiées et réalisées en fonction des résultats provisoires fournis par les analyses au fur et à mesure de leur développement.

Nous n'avons fait appel à aucune variable sociodémographique pour sélectionner les nouveaux participants, à mesure que l'analyse progressait. Glaser et Strauss proposent le concept d'échantillonnage théorique pour nommer le travail d'un chercheur qui vise à théoriser à partir d'un aller-retour entre l'analyse des données, la référence aux écrits scientifiques et la collecte de nouvelles données. La construction théorique inachevée du chercheur le poussera à recueillir de nouvelles données auprès de groupes différents et à mettre sa construction à l'épreuve de l'empirisme. Le chercheur ne connaît donc pas à l'avance le nombre et les caractéristiques des participants à son étude. Ce sont les questions que se pose le chercheur lors de l'analyse qui le poussent à choisir de nouveaux participants à sa recherche. Ce sont aussi les commentaires des nouveaux participants qui conduisent le chercheur à choisir une personne plutôt qu'une autre.

Afin de comprendre les problèmes rencontrés par les chercheurs et par les étudiants gradués qui utilisent la MTE, cinq types de corpus de données ont été recueillis : *a*) des textes scientifiques incluant des thèses et des rapports de recherche en français; *b*) les verbatims de deux entretiens de groupe (un au Québec et un en Belgique); *c*) les verbatims d'entretiens individuels semi-dirigés; *d*) le contenu d'entretiens individuels par courriel; et *e*) les notes prises à la suite d'entretiens individuels informels avec des chercheurs et des étudiants gradués. Il faut bien comprendre que nous n'avions pas prévu étudier cinq types de données dès le départ. Ce sont nos analyses qui nous ont poussés à constituer ces différents corpus, qui ont été analysés au fur et à mesure qu'ils ont été collectés.

2. À tous les stades de ce projet de recherche, nous avons obtenu le consentement verbal des participants eu égard à l'enregistrement ou à l'utilisation subséquente des données au sein de courriels et de notes de recherche, tout en leur assurant la confidentialité et l'anonymat. Aucun risque n'a été encouru par les participants. Ils ne peuvent d'aucune façon être reconnus dans les publications associées au projet.

La première collecte de données a été effectuée par le moyen d'entretiens individuels semi-structurés, informels et par courriel, auprès de cinq chercheurs ayant déjà utilisé la MTE. L'ensemble des données a été analysé afin de mieux comprendre les conflits entre les exigences de la MTE et les exigences institutionnelles de la recherche scientifique.

À la suite de cette première analyse, nous avons choisi des textes scientifiques incluant des thèses et des rapports de recherche dans une perspective d'échantillonnage théorique, et ce, en faveur d'une compréhension élargie et approfondie de l'objet d'étude. En tout, 66 thèses et rapports de recherche canadiens, ainsi que 18 provenant de Belgique ont été analysés. L'analyse de ces documents nous a conduits plus loin dans la démarche de théorisation en faisant émerger de nouvelles questions. Elles ont été posées par courriel à de nouveaux participants qui ont été choisis en fonction de leur expérience de la MTE, c'est-à-dire selon les principes de l'échantillonnage théorique. Les données ainsi obtenues et subséquemment analysées ont généré de nouveaux questionnements qui nécessitaient d'avoir recours à d'autres participants afin d'approfondir notre compréhension et de compléter notre démarche de théorisation.

Lorsque notre démarche de théorisation a atteint un point de saturation suffisant, deux entretiens de groupe ont été constitués dans la perspective d'obtenir de nouvelles pistes à explorer concernant les conflits entre les exigences de la MTE et les exigences institutionnelles en recherche scientifique. Au Québec, l'entretien de groupe a été organisé à Québec et celui d'Europe s'est tenu à Bruxelles en Belgique. Nous avons organisé des colloques à Québec et à Bruxelles portant sur la MTE; c'était donc une occasion idéale pour recruter des participants à nos entretiens de groupe. Nous avons invité les étudiants gradués francophones en rédaction de thèse qui utilisaient la MTE à participer aux entretiens de groupe. La plupart d'entre eux ne se connaissaient pas. Au Québec, nous avons recruté plusieurs professeurs qui dirigeaient des étudiants utilisant la MTE. Nous les avons invités, avec leurs étudiants, à participer à l'entretien de groupe. À Bruxelles, nous avons organisé l'entretien de groupe dans le cadre d'un séminaire proposé à des étudiants et à des professeurs qui utilisent la MTE. Sept étudiants et quatre professeurs ont participé à l'entretien de groupe de Québec et cinq étudiants et trois professeurs en Europe. Les problèmes qui ont été ciblés lors de ces entretiens de groupe ont été soumis à de nouvelles personnes interviewées par courriel, afin d'en arriver à une analyse approfondie.

Au cours du processus d'analyse, nous avons utilisé ce que certains nomment les techniques classiques de la MTE, c'est-à-dire le codage ouvert, le codage axial et le codage théorique. Ce type d'analyse se déploie à l'intérieur d'une dynamique

de catégorisation (Charmaz, 1983 ; Glaser, 1978 ; Laperrière, 1997) et de densification théorique (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994 ; Strauss, 1987). En utilisant la méthode de comparaison constante, nous avons cherché la variation (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser, 2001 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Laperrière, 1997 ; Schreiber, 2001) et la validation continue de la progression de l'analyse (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser, 1998), et ce, jusqu'à la saturation théorique. Au cours de ce processus général d'analyse des données, nous avons dégagé trois catégories principales de conflits, toutes incluses dans le noyau central, lequel est associé au caractère inductif de la MTE.

Ces analyses ont été réalisées dans la perspective des deux éléments essentiels de l'induction en MTE : la suspension des références aux écrits scientifiques et l'échantillonnage théorique. Quand il fut clair que nos analyses avaient atteint un point de saturation, nous avons fait référence aux écrits portant sur la MTE. La présentation des conclusions qui suit est donc le résultat des liens entre les résultats de nos analyses et les écrits scientifiques au sujet de la MTE. Selon Plouffe (2009), contrairement à la plupart des approches méthodologiques qui suivent la même séquence d'étapes consécutives (recension des écrits, élaboration d'une problématique et de questions de recherche, établissement d'un devis méthodologique, collecte des données, analyse des données, discussion des résultats de l'analyse et conclusions de la recherche), l'approche de la MTE s'apparente davantage à une trajectoire hélicoïdale (une courbe qui s'enroule autour d'un axe en mouvement). Le chercheur avance dans son projet en retournant constamment à des étapes précédentes et il établit des relations entre les différentes étapes. L'objectif de ce mouvement itératif de circonvolution est d'enrichir la compréhension du phénomène à l'étude.

Figure 1. Trajectoire hélicoïdale



Source : Glaser, 2001.

Dans le cadre de cet article, il s'avère impossible d'évoquer avec précision les résultats qui ont émergé à chaque étape de la démarche, les nouvelles questions que ces résultats nous ont permis de poser ainsi que le processus de théorisation que nous avons réalisé à partir de toutes ces informations. L'espace imposé par le format d'un article scientifique rendrait cette présentation beaucoup trop laborieuse. C'est la raison pour laquelle nous présentons très peu de données empiriques et que nous résumons ce que les participants à l'étude ont mentionné. Nous faisons toutefois un compte-rendu descriptif des procédures. En fait, notre objectif est de théoriser. Par conséquent, les traces empiriques sont montrées à travers un processus de théorisation. Les deux sont imbriqués l'un dans l'autre. Ainsi, nous incluons des citations illustratives tirées des données pour appuyer les catégories et les thèmes. Nous avons tenté de distinguer, dans la présentation des résultats, ceux qui proviennent de l'analyse empirique des données de ceux qui proviennent des références à la recension des écrits, afin de rendre le tout plus clair. Il n'a cependant pas toujours été possible de faire une distinction claire entre les deux ; dans le cadre du processus d'analyse, nous avons fait référence aux écrits sur la MTE parce qu'ils nous ont aidés à comprendre ce qui est vécu concrètement par les chercheurs relativement au phénomène à l'étude. Et, à l'inverse, ce qui émergeait des données fournies par ces chercheurs nous a permis de mieux comprendre la MTE.

Le lecteur s'étonnera peut-être de l'utilisation minimale que nous faisons des extraits d'entrevues dans la présentation des résultats, en comparaison avec ce qu'il est fréquent de voir dans les études empiriques qualitatives. À ce sujet, nous tenons à préciser notre choix, qui suit la logique de la MTE. Comme il a été soutenu dans un article récent (Guillemette, Luckerhoff et Guillemette, 2011), l'exigence de fournir des extraits de transcriptions à titre de « preuves » dans un texte peut constituer une illusion ou un leurre. De nombreux chercheurs se réclamant du constructivisme ou s'identifiant clairement en tant que des chercheurs qualitatifs s'étonnent du fait qu'une étude empirique ne donne pas lieu à un texte présentant de nombreuses citations des participants à l'étude. Les allers-retours entre les données et la lecture des écrits scientifiques, qui constituent une des caractéristiques importantes de la MTE, encouragent une théorisation dans laquelle les données de discours et la référence aux écrits scientifiques s'entremêlent. Loin d'une posture assimilable à celle de l'anarchisme épistémologique du « tout est bon » de Feyerabend (1979), il s'agit plutôt d'un travail intellectuel rigoureux qui a pour objectif de théoriser à partir de ces allers-retours. Les citations à l'appui de la présentation d'analyses ne sont pas inutiles, mais elles servent à illustrer un argumentaire qui est celui du chercheur. Elles aident aussi à la lecture et à la compréhension des résultats présentés, mais en aucun cas elles ne valident les analyses. En recherche qualitative, le chercheur livre son interprétation de ce que vivent les personnes ou du sens que donnent les personnes à un phénomène. Le vécu des personnes et le sens qu'elles

lui accordent sont fournis au chercheur sous la forme de données de discours. Ces données de discours ne peuvent être recueillies que par le filtre de l'interprétation. Ainsi, la présentation de citations n'objective pas le propos du chercheur. Non seulement ces citations ont-elles été choisies, mais, de plus, elles sont des données déjà interprétées autant par le chercheur que par le participant qui les a produites. Le degré zéro de l'interprétation n'existe pas : « sans interprétation, il n'y a pas d'interaction symbolique, il n'y a pas de discours, il n'y a pas de données » (Guillemette *et al.*, 2011, p. 84). Nous défendons donc la légitimité des théorisations qui n'incluent pas d'extraits de transcriptions tout en ne dénigrant pas le style de rédaction qui intègre des citations pour faciliter la lecture ou la rendre intéressante. Il nous arrive en effet d'utiliser la technique du *voicing* (donner la parole) dans la rédaction de certains textes. Mais ce choix est alors purement rhétorique et ne vise en rien à valider les théorisations auprès du lecteur.

2. Résultats

Les personnes interviewées mentionnent notamment que la difficulté à faire accepter la MTE dans les programmes universitaires et dans les comités subventionnaires varie selon la présence ou l'absence de professeurs travaillant avec la MTE, ou avec d'autres méthodologies inductives, dans ces comités ou programmes. Comme l'explique l'un des participants, « *travailler avec la MTE nous montre à quel point les critères scientifiques sont des ententes intersubjectivement partagées et des standards partagés qui répondent à une norme construite* ». D'autres personnes interviewées mentionnent que les domaines de recherche dont la tradition est bien établie – l'histoire, par exemple – optent pour un point de vue similaire à celui de la MTE : « *ils mettent l'accent sur les données et les sources sans les forcer à entrer dans un cadre théorique prédéterminé* ».

2.1. L'aspect inductif de la MTE au cœur de notre problématique

Les participants des entretiens de groupe avaient beaucoup à raconter sur les difficultés à faire accepter leurs projets de recherche par les comités universitaires et subventionnaires. Un participant a mentionné que « les critères des comités universitaires, subventionnaires et d'éthique sont grandement influencés par l'approche hypothético-déductive ».

Plusieurs participants ont indiqué avoir rencontré cette contrainte particulière : « *On m'a dit, au cours d'un séminaire doctoral, qu'il était naïf de croire que j'obtiendrais des résultats intéressants en faisant tabula rasa.* » Un autre raconte : « *J'ai reçu une évaluation à l'aveugle d'un article qui ne consistait qu'en une critique de la MTE.* » Un autre encore : « *On m'a dit qu'il était impossible pour un étudiant gradué de réaliser une recherche selon les principes de la MTE. Les professeurs de mon département*

ont affirmé que cette approche pouvait être utilisée seulement par des chercheurs expérimentés en raison de l'absence du cadre théorique et de la difficulté créée par la suspension de la référence aux écrits scientifiques. »

En lisant au sujet de la MTE, nous apprenons que Glaser et Strauss (1965) avaient anticipé cette résistance de la communauté de recherche à l'égard de cette nouvelle approche. Discutant à propos des approches les plus utilisées en sociologie à ce moment, les deux auteurs mentionnent que les sociologues accordent trop d'importance au contrôle rigoureux des hypothèses et pas assez à la découverte de la pertinence de ces hypothèses par rapport au phénomène à l'étude.

En 1967, Glaser et Strauss présentent de manière polémique la MTE comme une nouvelle façon de mener des recherches en sciences sociales. Ces principes sont discutés en comparaison aux approches spéculatives et déductives – communément appelée l'approche hypothético-déductive – qui prédominent en Occident à cette époque. Elles consistent à élaborer des cadres théoriques spéculatifs à partir de propositions théoriques existantes avant de procéder, par déduction, à l'application de la théorie aux données pour ainsi expliquer les phénomènes observés.

Au lieu de « forcer » les données à entrer dans un cadre théorique, Glaser et Strauss proposent d'inverser la logique hypothético-déductive afin de construire un cadre théorique à partir des données. Leur perspective devient essentiellement inductive; leur méthode s'oriente vers l'émergence, c'est-à-dire qu'ils considèrent l'aboutissement du processus de recherche comme une théorie qui émerge des données.

Selon les chercheurs rencontrés au cours de notre recherche, c'est cette perspective fondamentalement inductive qui interfère avec les exigences institutionnelles quand vient le temps de transiger avec les jurys de thèses ou les comités d'évaluation pour l'obtention de subventions. Par exemple, lorsqu'un participant a expliqué à son jury de thèse qu'il entendait utiliser la MTE, certains professeurs ont rétorqué qu'il ne s'agissait pas d'une réelle approche scientifique. Un autre participant a mentionné que son jury de thèse lui a permis de travailler avec la MTE à condition qu'il fournisse des hypothèses et un cadre théorique. Évidemment, cela revenait à dire qu'il était autorisé à travailler en MTE, à condition d'emprunter une démarche contraire aux principes de cette méthodologie! À un autre participant, il a été demandé de présenter cette approche en assemblée départementale afin que les professeurs puissent voter sur la légitimité de l'utilisation ou non de la MTE dans leur département. Ce qui est devenu évident au fil de l'analyse des données, c'est qu'il demeure très facile de travailler en MTE dans un département où plusieurs professeurs utilisent déjà cette approche. Au contraire, il existe souvent une opposition à l'idée de travailler en MTE dans un département où aucun professeur n'utilise cette méthode.

L'approche inductive de la MTE présente trois aspects particulièrement conflictuels selon les participants que nous avons rencontrés : la circularité de la démarche de recherche, la suspension des références aux écrits scientifiques et l'échantillonnage théorique.

2.1.1. Premier problème : la circularité de la démarche de recherche

Le premier enjeu abordé par les participants concerne la « circularité » de la MTE, c'est-à-dire l'interaction qui s'établit entre les épisodes de collecte de données et les épisodes d'analyse de données. Ils rappellent que le chercheur en MTE analyse les données dès qu'elles sont disponibles. La collecte de données subséquente est fonction des résultats provisoires fournis par la première analyse. L'analyse progresse à mesure que les données sont recueillies, et ainsi de suite jusqu'à saturation. Nous avons trouvé des propos semblables chez Corbin et Strauss (1990). Selon eux, avec la MTE, l'analyse débute aussitôt que les premières données sont recueillies. Au contraire, plusieurs approches qualitatives effectuent la collecte de toutes les données avant de commencer l'analyse systématique. Si cette façon de procéder peut fonctionner légitimement dans le cadre d'autres modes de recherche qualitative, elle enfreint les principes fondateurs de la MTE, dont le principal est la nécessité d'analyser les données dès le début de la recherche afin d'orienter les entretiens et les observations suivants.

Selon un participant à notre projet de recherche :

Ce fut très difficile pour mon jury de thèse de comprendre pourquoi j'avais analysé des données dans le but de rédiger ma problématique de recherche. Ce fut encore plus difficile de leur faire comprendre que ma problématique ne pourrait être rédigée de manière définitive qu'un peu avant la soutenance de ma thèse.

Selon Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn (1997), c'est là où la MTE se distingue des méthodes traditionnelles de travail. Généralement, les données sont recueillies en premier, puis l'analyse suit. En MTE, le chercheur fait ses observations sans savoir à l'avance ce qu'il recueillera ni où cela le mènera. C'est en découvrant les codes et en tentant de les saturer qu'il commencera à savoir vers où se diriger pour les collectes subséquentes.

En comparant la séquence habituelle des démarches de recherche (collecte de données, codage, catégorisation, rédaction d'énoncés, etc.), Glaser (1978) explique les spécificités de la MTE en rappelant que le processus ressemble à une danse composée de pas vers l'arrière et de pas vers l'avant. Pour lui, à chaque avancée correspond un retour à l'étape précédente. Strauss (1987) parle aussi d'un « double va-et-vient ». Il souligne que ce « retour » possède parfois un aspect « temporel » (c'est-à-dire un retour aux données déjà recueillies), tout en expliquant qu'il s'agit

essentiellement d'un aspect « relationnel » (c'est-à-dire qu'il existe une relation continue entre l'analyse et les données). Plus souvent qu'autrement, cette « relation » est établie avec de nouvelles données, mais elle peut être établie aussi avec les données déjà recueillies.

Des participants ont mentionné que cette particularité de la MTE est souvent considérée comme un manque de planification en comparaison à la séquence habituelle qui intervient dans les projets de recherche. Avec la MTE, le chercheur laisse émerger les enjeux clés au lieu de les forcer à entrer dans des catégories pré-conçues (Charmaz, 1995). Au contraire, les modèles de recherche traditionnels demandent au chercheur de préstructurer chaque étape du processus de recherche pour vérifier ou réfuter les théories existantes.

Les chercheurs que nous avons rencontrés dans le cadre de ce projet de recherche ont évoqué le fait que les données pertinentes ne sont découvertes qu'en cours de recherche. Ainsi, ils ne peuvent planifier qu'à court terme. De plus, ils ne connaissent pas, dès le départ, tous les instruments de collecte et d'analyse qui leur seront utiles. C'est d'ailleurs précisément ce problème que les participants signalent comme étant conflictuel dans l'évaluation de leurs projets de recherche. L'exigence de l'émergence nécessite des devis de recherche rudimentaires. La façon dont la recherche va se déployer ne peut être connue à l'avance. Et cette « impossibilité de savoir » devient une exigence fondamentale de la MTE ; fondamentale parce qu'elle provient de l'épistémologie associée à cette approche.

Un participant a mentionné que « *les comités d'évaluation ont tendance à ne pas approuver les projets de recherche qui manquent de détails (sujet et objectifs de recherche, instruments de collecte des données, échantillons, procédures et cadre de l'analyse, etc.)* ».

Gilgun (2001) souligne le fait que les comités de thèse acceptent rarement des propositions vagues. Selon lui, soutenir que les questions et le plan de la recherche évolueront au fur et à mesure de la progression de la recherche exige que les membres des comités fassent preuve de confiance envers le chercheur. Dans le même ordre d'idées, Charmaz (1995) indique que la MTE construit la recherche au fur et à mesure que la collecte de données se poursuit au lieu de la planifier entièrement au préalable. En d'autres mots, le chercheur organise et modifie la collecte de données afin de recueillir le matériel le plus pertinent. Cette approche diffère nettement des modèles de recherche traditionnelle dont les instruments structurés sont utilisés de la même manière pour chaque participant à la recherche.

Les participants de notre recherche considèrent que cette relation itérative entre la collecte des données et leur analyse constitue le principal enjeu de l'utilisation de la MTE. Glaser et Strauss (1967) maintiennent que ces opérations peuvent être accomplies « ensemble ». Selon eux, elles doivent se confondre et s'entrecouper

continuellement du début jusqu'à la fin de la recherche. Nous avons abordé plus haut l'image de la trajectoire hélicoïdale proposée par Plouffe. Nous considérons important de montrer clairement que cette idée se retrouvait dans les travaux récents de Glaser, qui proposait plutôt la métaphore de la spirale. Nous verrons ensuite pourquoi, à l'issue de la présente recherche, nous considérons que la métaphore de la spirale doit être remplacée par celle de la trajectoire hélicoïdale. Dans ses travaux plus récents, Glaser (2001) parle d'une « spirale circulaire » dans laquelle se trouvent à la fois la collecte des données et les procédés d'analyse. Cette approche circulaire diffère de l'approche séquentielle que requiert normalement tout processus de recherche. Avec la MTE, comme l'ont mentionné les participants à notre recherche et à la lumière des écrits sur le sujet, la collecte et l'analyse de données sont liées l'une à l'autre du début jusqu'à la fin de la recherche ; ils procèdent en parallèle et interagissent continuellement (Holloway et Wheeler, 2002). En d'autres mots, la production de la théorie enracinée est en soi circulaire dans la mesure où la collecte et l'analyse de données s'effectuent en même temps (Hutchinson et Wilson, 2001). Norton (1999) parle aussi de « processus cycliques » en opposant cette approche à la logique linéaire qui se retrouve généralement dans les différentes méthodes de recherche. La circularité de cette approche s'explique par l'interaction continue entre la collecte et l'analyse de données, les données orientant les procédés du codage, et vice-versa (Morse et Richards, 2002).

Il est clair pour tout lecteur que la métaphore de la spirale s'oppose à un processus linéaire. Cependant, une spirale peut très bien tourner sur elle-même. Nous considérons qu'il ne s'agit donc pas de la meilleure métaphore puisque la spirale ne rend pas compte de l'avancement dans la théorisation ; de ce que l'aller-retour entre les données et l'analyse permet. Contrairement à la spirale, la trajectoire hélicoïdale que nous avons présentée montre bien l'avancement que permet cet aller-retour : il n'est pas possible de faire du sur place.

2.1.2. Deuxième problème : la suspension des références aux cadres théoriques

Avec la MTE, les participants à notre recherche ont découvert une manière différente d'utiliser les théories et de recenser les écrits existants à propos du phénomène étudié. En fait, ils ont temporairement suspendu leur recours aux textes scientifiques. Comme le mentionne un participant : « *Nous avons commencé par recueillir et analyser les données ; par la suite, et seulement à ce moment, nous sommes retournés aux écrits scientifiques pour enrichir la théorie.* » Les participants ont voulu signifier qu'ils avaient refusé d'imposer un cadre explicatif aux données empiriques, c'est-à-dire un cadre préexistant qui n'était pas fondé sur les données. Une fois de plus, la logique fondamentale est celle de l'émergence. Cette logique fonctionne en opposition à celle de l'application et de la déduction. Les participants ont affirmé se

sentir en quelque sorte « libérés » de l'obligation d'analyser les données selon un cadre théorique proposé par d'autres. Pour eux, la suspension temporaire est une stratégie qui permet d'éviter la contamination par des théories existantes.

En outre, les participants ont tenté de clarifier que la méthodologie à laquelle ils ont choisi d'adhérer – la MTE – n'a rien à voir avec la recherche « a-théorique ». À ce sujet, un participant à un entretien de groupe soutient que « *la suspension en question s'avère un refus d'appliquer a priori un cadre théorique explicatif aux données recueillies. Cependant, cela n'implique pas que le phénomène puisse être pris en considération en évacuant complètement les références théoriques* ». Ce que nous comprenons à l'analyse de ces données, c'est qu'il est nécessaire de faire un effort afin que la connaissance de théories explicatives existantes n'amène pas le chercheur à imposer ces connaissances aux données.

Apprendre à utiliser la MTE, écrit Glaser (1998), c'est apprendre à ne pas savoir. L'enjeu est de minimiser autant que possible le risque de *forcing*. Il s'agit ici d'une nuance importante ; « autant que possible » signifie qu'il n'y a aucune prétention à ne pas avoir du tout de précompréhension lorsque sont abordés les problèmes de recherche. Les utilisateurs de la MTE que nous avons rencontrés comprennent bien que toute analyse implique le recours aux théories. Or, il y a un consensus quant à la nécessité de s'abstenir – autant que possible – des préjugés et des réponses toutes faites afin, encore une fois, de rester ouvert à ce qui pourrait émerger des données et ainsi construire une interprétation fondée sur ces données. Selon Strauss et Corbin (1998), que nous voulions l'admettre ou non, il est impossible de complètement se détacher de ce que nous savons. Les théories connues du chercheur guident sa démarche de recherche de multiples façons, consciemment ou non.

L'effort intellectuel de suspension dont il est question ici peut être comparé à celui exigé des membres d'un jury à qui un juge demande de ne pas tenir compte de certaines informations présentées en cour (une déclaration ou un événement) au moment de délibérer et de rendre le verdict (Glaser, 1998). Il ne s'agit donc pas d'oublier ce qui est su, mais plutôt de ne pas en tenir compte.

Concrètement, les participants privilégient la suspension du recours à leurs connaissances, non pas en les niant, mais plutôt en faisant un effort pour en prendre conscience – notamment à travers un journal de bord, comme le recommandent Strauss et Corbin (1998) – afin de mieux les contrôler et de les mettre temporairement de côté. Selon Schreiber (2001), il faut que le chercheur reconnaisse ses propres idées et croyances, qu'il les rende explicites et qu'il utilise les techniques de la MTE pour dépasser ses préconceptions par l'analyse inductive. Une de ces techniques est de noter ses théories préférées et de les mettre temporairement de côté afin de les comparer ultérieurement avec les données et les résultats émergents (Schreiber, 2001). Selon Glaser (1998), suspendre la connaissance des écrits en

mettant au clair ses propres idées et intuitions aide à ne pas « forcer » les données. Prendre des notes sur son expérience d'analyste et ajuster constamment ses connaissances à ce qui émerge des données sont aussi des moyens efficaces de favoriser l'émergence d'une théorie enracinée dans les données.

Nous retrouvons une préoccupation semblable en phénoménologie. En fait, le chercheur qui utilise l'approche phénoménologique se situe dans l'*époque*, c'est-à-dire dans ce que les phénoménologues appellent une « mise en parenthèses » du jugement ou de la vision du monde qui préside habituellement à l'appréhension des phénomènes (Giorgi, 1997 ; Moustakas, 1994 ; Ray, 1994). Par ailleurs, les ethnométhodologues comme Garfinkel parlent de la posture d'indifférence (Coulon, 1987). Strauss (1987) parle d'une approche sans préférence particulière pour un type de données, pour des instruments de recherche ou une posture théorique. En d'autres mots, les chercheurs en MTE ne tiennent compte d'aucune réalité présumée ; ils demeurent en conséquence ouverts à l'expérience comme à la conscience qu'ils en acquièrent.

Sur le plan méthodologique, les chercheurs rencontrés ont fait l'effort de clarifier ou d'exposer (en les consignant dans un journal de bord ou en les notant) l'ensemble de leurs idées préconçues, de leur savoir et de leur compréhension des phénomènes à l'étude en vue de faciliter l'effort intellectuel qu'implique la suspension de tout jugement lors de la collecte de données. Selon Hutchinson (1988), c'est seulement en étant conscient de la manière dont il voit les choses (*mind-set*) et en mettant entre parenthèses (*bracketing*) ses propres valeurs que le chercheur commence à découvrir et à comprendre le monde des autres. « Mettre entre parenthèses », c'est avoir connaissance de ses valeurs personnelles et de ses conceptions ; c'est pouvoir les transcender au cours de la recherche et faire l'effort d'observer une situation avec un regard neuf.

Selon les participants rencontrés, l'analyse par émergence de la MTE requiert une grande ouverture. C'est d'ailleurs de cette façon que sont évités au mieux les biais. Dans la perspective des utilisateurs de la MTE, il faut surtout prévenir les biais qui proviennent des chercheurs (de leurs idées préconçues et de leurs connaissances) et moins se méfier des interprétations qui proviennent des acteurs sociaux qui vivent les phénomènes à l'étude.

Pour les participants, qui ont dû jongler avec la manière traditionnelle de mener une recherche scientifique, l'émergence est problématique dans la mesure où il est demandé aux chercheurs de faire un examen des écrits scientifiques préalable à la recherche. Dans cette perspective, l'examen des écrits permet au chercheur de définir le problème, les éventuelles hypothèses et le cadre de l'analyse. Comme l'a mentionné un des participants, la MTE exige d'éviter la recension des écrits avant de commencer la recherche afin de contrer la tentation d'utiliser tout concept *a priori*

pour l'analyse des données. Ne pas lire les théories avant de commencer l'analyse constitue la meilleure façon de résister à une telle tentation. C'est un des autres problèmes que soulèvent la majorité des participants. Selon eux, pour qu'un projet soit accepté par une organisation, il faut fournir un cadre théorique précis, ce qui est plus difficile à rendre avec la MTE. Le problème soulevé provient plus spécifiquement du fait qu'il faille expliquer que cette absence du cadre théorique ne produit pas une recherche « a-théorique ». Une fois de plus, les chercheurs rencontrés qui utilisent la MTE ne prétendent pas qu'il existe des données « non-théorisées ». Sur ce point en particulier, certains participants considèrent que Glaser et Strauss (1965) se positionnent dans une perspective post-positiviste dans la mesure où ils affirment que les données empiriques ont déjà été interprétées et qu'elles incluent des composantes théoriques. Par conséquent, les participants croient qu'ils doivent demeurer sensibles aux éléments théoriques qui émanent des données. Cette « sensibilité théorique » nécessite la suspension dont nous parlons ici. En effet, il faut interrompre le recours au cadre théorique explicatif, afin de demeurer ouvert à la théorisation qui émerge des données comme tel. Selon Gibbs (2002), les théoriciens de la MTE soutiennent que la collecte de données initiale et les analyses préliminaires devraient être réalisées avant de consulter et d'incorporer toute forme d'écrits scientifiques. De cette façon, il est certain que l'analyse est bien enracinée dans les données et que les concepts préexistants ne déterminent pas l'analyse et la formation de la théorie par la suite. Les théories existantes ne sont pas complètement passées sous silence ; leur intégration est seulement retardée étant donné qu'elles joueront un rôle important dans le développement subséquent de la théorie (Gibbs, 2002).

En d'autres mots, cette spécificité de la MTE implique qu'on doive étudier un domaine sans aucune théorie préconçue qui dicterait, avant la recherche, la pertinence des concepts et des énoncés (Glaser et Strauss, 1967). Nous retrouvons la même idée chez Beck (1999) qui considère qu'en retardant la complétion de la recension des écrits, les chercheurs évitent la contamination des données avec des concepts préconçus qui peuvent ou non être pertinents, ce qui implique d'attendre et, en conséquence, de suspendre temporairement les références au cadre théorique. Selon Glaser (1992), lorsque la théorie semble suffisamment enracinée, le chercheur peut alors commencer la recension des écrits et établir la relation entre ceux-ci et son propre travail de diverses manières. Ainsi, la recherche de référents théoriques débute lorsque l'analyse des données a fait émerger une théorie suffisamment développée.

Ainsi, la question n'est pas tant de savoir s'il y aura recours ou non aux écrits scientifiques, mais plutôt : à quel moment ? comment ? dans quel but ? (Chenitz, 1986). De toutes ces questions, les deux premières sont conditionnelles à la troisième, la plus capitale. Il est donc nécessaire de connaître l'objectif du recours aux écrits scientifiques et aux théories existantes lorsque nous travaillons avec la MTE.

Selon les participants interrogés, il ne s'agit cependant pas d'éviter les références aux textes scientifiques. La MTE offre plusieurs façons de faire référence aux écrits. Dans les prochains paragraphes, nous présentons sept façons de procéder qui ont été mentionnées par les participants. Nous les présentons en faisant référence aux écrits scientifiques publiés sur la MTE.

Premièrement, le chercheur doit faire une recension des écrits sur la question de recherche pour s'assurer qu'elle n'a pas déjà fait l'objet d'un projet de recherche semblable (Alvesson et Sköldbberg, 2000; Chenitz, 1986; Morse, 1994).

Deuxièmement, l'examen des écrits peut aider à clarifier la perspective dans laquelle les phénomènes seront étudiés, perspective qui correspond à la sensibilité théorique de la discipline du chercheur (Strauss, 1987) ou de son « école » d'appartenance (Strauss et Corbin, 1994). Selon Strauss (1987), la connaissance générale des écrits de la discipline du chercheur peut lui permettre de clarifier les fondements disciplinaires de son angle de recherche. Cette clarification permet de faire avancer la réflexion dans sa communauté disciplinaire, surtout au terme de la recherche, lorsque vient le temps d'inscrire les résultats dans la discussion de la communauté des pairs. Cette mise en perspective confère une sensibilité (les psychologues appellent cela une *apperception de masse*) aux éléments du phénomène à l'étude et mène initialement à en détecter la pertinence pour la discipline elle-même. Elle conduit aussi à l'élaboration de quelques-unes des questions-types à poser dans l'analyse des données. Cette connaissance générale ne propose cependant pas une théorie spécifique à partir de laquelle il est possible de faire des déductions précises dans l'analyse des données. Selon Charmaz (1995), les théoriciens de la MTE supposent que les chercheurs professionnels, contrairement aux étudiants qu'ils initient, ont déjà acquis une solide base dans leur discipline. C'est d'ailleurs pourquoi ils recommandent d'utiliser des concepts disciplinaires afin de *sensibiliser* les chercheurs à s'attacher à certains éléments, sans pour autant devenir aveugles aux autres questions (Charmaz, 1995).

Ce type de relation à la discipline de recherche implique une manière de questionner fondée sur la connaissance ou la culture générale du chercheur. Ainsi, l'examen de certains écrits peut s'avérer très utile à condition de maintenir une certaine distance par rapport à l'angle choisi et de demeurer ouvert aux autres perspectives (Dey, 1999).

Troisièmement, un examen des écrits peut aider à définir les termes servant à la description de la problématique de recherche (Cutcliffe, 2000). De cette façon, la formulation des intuitions principales et secondaires peut enrichir d'autres problématiques identifiées par d'autres chercheurs dans leurs rapports de recherche.

Quatrièmement, il est possible – voire nécessaire – d'esquisser des « concepts sensibilisateurs » à partir des écrits scientifiques (Glaser, 1978, 1998, 2005). Selon Schreiber (2001), un concept sensibilisateur correspond à une idée qui amorce la

compréhension du phénomène à l'étude. L'utilisation de concepts sensibilisateurs correspond à la sensibilité théorique de la MTE. Le chercheur n'appréhende pas la réalité en faisant *tabula rasa*. Le point de vue du chercheur, qui motive l'examen approfondi des données, doit faciliter l'identification des données pertinentes et des catégories abstraites significatives pour lui (Glaser et Strauss, 1967). Selon Dey (1993), il existe une différence entre avoir la tête vide et être ouvert d'esprit. Être ouvert d'esprit signifie faire preuve de curiosité et de sensibilité face à ce qui peut émerger. Selon les participants interrogés, cette sensibilité signifie l'utilisation de concepts qui permettent de formuler ce qui émane des données. Selon Glaser et Strauss (1967), le chercheur doit faire preuve d'une sensibilité théorique suffisante, afin qu'il puisse conceptualiser et formuler une théorie qui émerge des données. Il faut cependant garder en tête que l'utilisation de concepts sensibilisateurs constitue un point de départ et non un point d'arrivée (Charmaz, 1995). Ainsi, parcourir les écrits scientifiques peut nourrir la sensibilité théorique (Annel, 1997) en fournissant au chercheur un vocabulaire pertinent (Gilgun, 2001). Au fur et à mesure que l'analyse progresse, le chercheur sélectionne à partir de son bagage théorique les concepts qui correspondent le mieux à ce qui émane des données, au risque de devoir les adapter une fois mis en relation avec les autres concepts de sa théorie. Le chercheur ne force pas les données pour les conformer aux théories existantes. Au contraire, il utilise des concepts de sorte que la théorie puisse émerger du terrain ou des données pour être ensuite transformée en discours scientifique. Selon Glaser (1978), il est nécessaire pour les théoriciens de la MTE de connaître plusieurs codes théoriques afin d'être sensibles aux subtilités des relations entre les données, relations que le chercheur doit rendre le plus explicites possible. Cette opération doit être effectuée avec prudence. Selon Strauss et Corbin (1998), bien qu'il soit à certains moments avantageux pour l'analyste d'utiliser des concepts tirés des écrits scientifiques, il devrait le faire avec précaution et en s'assurant toujours que ces concepts correspondent à ce qui émerge des données. Selon Shreiber (2001), l'identification de concepts sensibilisateurs ne devrait cependant pas être une excuse pour plaquer sa théorie préférée sur les données. Les concepts, les variables et les relations identifiés dans les écrits scientifiques peuvent s'incruster dans l'esprit du chercheur. Il doit donc demeurer prudent afin de ne pas orienter les futures analyses en appliquant une classification qui serait tirée de ces écrits (Chenitz, 1986).

Cinquièmement, un examen des écrits scientifiques peut faciliter la collecte de données pertinentes dans des domaines connexes aux objets d'étude (Strauss, 1987). Dans les monographies ou dans les rapports de recherche se retrouvent souvent des données (documents reproduits, segments d'entretiens, notes de terrain, etc.) qui peuvent être analysées à nouveau, en particulier dans la perspective de la théorisation en cours. Selon Glaser, en MTE, tout peut être une donnée (« *all is data* » ; Glaser, 2001). Toujours selon lui, le chercheur qui se sert des résultats de sa

recension des écrits doit la transformer en collecte de données pour constamment comparer ces données à celles de la recherche en cours. Peu importe leur pertinence, le chercheur mettra les données issues de sa recension des écrits en perspective, en comparaison et en lien avec les autres données.

En d'autres mots, les écrits scientifiques peuvent aussi constituer une source de données à analyser et à intégrer aux procédures de théorisation (Chenitz, 1986; Glaser, 1998; Strauss et Corbin, 1998).

Sixièmement, comme nous l'avons fait pour cette recherche, au cours du processus d'analyse – mais après l'émergence d'une certaine conceptualisation – les écrits peuvent être consultés afin de trouver des « idées » à comparer avec celles qui ont émergées, et ainsi enrichir l'analyse (Glaser, 1978; Morse, 2001; Strauss, 1987). Comme le mentionne Glaser (1978), lorsque la théorie semble suffisamment enracinée et développée, les écrits scientifiques du champ de recherche peuvent alors être recensés afin de faire le lien avec la théorie en émergence.

Septièmement, un examen des écrits scientifiques peut enrichir la discussion des résultats de recherche. Cela implique la comparaison et la confrontation des résultats avec ceux d'études réalisées dans le même domaine, afin de mettre en lumière les contributions de la recherche et les défis stimulants qu'elle peut offrir aux autres chercheurs. Ceux qui utilisent la MTE ont l'obligation, comme tous les chercheurs, de discuter leurs travaux avec la communauté scientifique.

Selon Strauss (1987), une fois que la théorie devient substantielle et atteint un certain niveau de densité, les analyses supplémentaires, complémentaires ou contradictoires devraient être prises en considération. Celles-ci doivent être intégrées à la théorie ou critiquées par rapport à ce qui a été trouvé. Lorsque les résultats sont très divergents et qu'ils entraînent sur des pistes fort différentes, la discussion devrait se développer dans des débats riches et féconds.

Ainsi, la recension des écrits scientifiques peut servir de toile de fond contre laquelle les conclusions peuvent être mises en perspective ou confrontées (Dey, 1999; Smith et Biley, 1997; Strauss et Corbin, 1998). Un examen de ce qui est similaire, de ce qui est différent et des raisons qui font qu'il en est ainsi est alors requis (Miller et Fredericks, 1999). Selon Morse (1994), la théorie issue des écrits scientifiques peut être comparée à ce que le chercheur a construit comme théorie provisoire. Le chercheur peut s'inspirer des écrits scientifiques afin de reconnaître ce qui est nouveau et stimulant dans sa construction. Toujours selon Morse (1994), la recension des écrits peut fournir le contexte dans lequel le chercheur met en rapport les nouvelles conclusions et les connaissances établies. Ainsi, les avancées de la discipline peuvent être intégrées au bagage des connaissances de la communauté scientifique. Finalement, les théories existantes fournissent un contexte à partir duquel sont démontrées l'utilité et les implications des nouvelles conclusions.

L'objectif est d'être en mesure de mettre les résultats dans le contexte des connaissances établies, d'identifier clairement les nouvelles conclusions qui soutiennent les théories établies et de défendre l'originalité des nouvelles contributions.

2.1.3. Troisième problème : l'échantillonnage théorique

Selon les participants de notre projet de recherche, l'échantillonnage implique que les personnes, les lieux et les situations étudiés par le chercheur soient choisis sur la base de leur capacité à promouvoir l'émergence et la construction de la théorie. Une distinction existe donc entre l'échantillonnage théorique et l'échantillonnage statistique. Dans l'échantillonnage statistique, les sujets sont sélectionnés à partir du critère de la représentativité et de la saturation statistique, qui en est une de variation (variation à l'intérieur des paramètres démographiques de la population cible). L'objectif de l'échantillonnage statistique est la généralisation des résultats à l'ensemble de la population à l'étude alors que l'échantillonnage théorique vise la théorisation. Cette différence implique que les échantillons, dans les recherches en MTE, ne sont pas des échantillons de population ou de sujets, mais plutôt de situations. Comme le remarque un participant, « *le chercheur fait la collecte des données théorisables, c'est-à-dire des données qui permettent une meilleure compréhension du phénomène plutôt que de simplement le documenter* ». Avec l'échantillonnage statistique, l'identification de l'échantillon se fait avant la recherche, ce qui marque une autre différence importante. Dans le cadre d'un échantillonnage théorique, le chercheur ne connaît pas à l'avance les échantillons (ni leur quantité, ni leur variation) nécessaires à la recherche ni même le moment où l'échantillonnage sera complété (Glaser et Strauss, 1967 ; Schreiber, 2001). Comme pour l'ensemble des aspects et des procédures de la MTE, l'échantillonnage théorique a constamment besoin d'être ajusté à ce qui émane des données tout au long du projet de recherche.

Selon les termes utilisés par les participants au projet, le chercheur fait initialement un échantillonnage théorique en choisissant un terrain de recherche sur la base des éléments théoriques présents dans sa problématique et à l'intérieur des paramètres de son objet de recherche. Ces paramètres sont définis à partir d'une perspective faisant appel aux concepts – encore très préliminaires à ce stade – qui peuvent orienter l'échantillonnage initial, même si cela signifie qu'ils seront remplacés par des concepts émergents. Par la suite, les résultats de l'analyse en cours continuent d'influencer la sélection des échantillons.

Par le même principe que l'échantillonnage théorique, qui favorise l'approche par émergence, les instruments servant à la collecte de données requièrent un maximum d'ouverture, et ce, particulièrement dans la manière dont les entretiens sont menés. De plus, les mêmes situations peuvent être observées à de multiples reprises sous des angles différents (particulièrement lorsque sont observées des similitudes et des contrastes). La même personne peut être interviewée plusieurs fois avec des

questions différentes ; ces questions étant pensées en fonction de la progression de l'analyse. Dans cette perspective, les entretiens peuvent varier en longueur et prendre différentes formes, par exemple, la correspondance par courrier électronique, toujours dans le but de pouvoir continuellement ajuster les questions et les instruments à la théorisation en émergence.

Le problème avec l'échantillonnage théorique, c'est qu'un échantillon peut seulement être déterminé en cours de recherche à mesure que l'analyse progresse. Selon plusieurs participants de cette étude, les comités d'évaluation de projets demandent souvent des informations détaillées à propos des échantillons, telles que, par exemple, le nombre de personnes et les caractéristiques démographiques. Le nombre est particulièrement problématique dans la mesure où les comités demandent, dans des termes plus ou moins explicites, que les échantillons soient représentatifs et problématisés. Ces deux critères appellent à l'utilisation de larges échantillons. En outre, les participants mentionnent que ces comités demandent souvent des informations détaillées sur les instruments utilisés pour la collecte de données (par exemple, les questions incluses dans les entretiens). Les chercheurs en MTE ne peuvent donner de tels détails avant que leur recherche ne soit complétée.

Ces principes directeurs de l'échantillonnage théorique sont mentionnés par l'ensemble des théoriciens en MTE (Charmaz, 2002 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser, 1978, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Starrin *et al.*, 1997).

Conclusion

En conclusion, nous présentons les différentes solutions qui ont été proposées par les participants interrogés pour résoudre les problèmes liés à l'utilisation de la MTE dans un projet de recherche. Selon eux, la manière la plus simple de remédier aux problèmes évoqués est de présenter un projet une fois qu'il est complété ou sur le point de l'être. Certains des chercheurs rencontrés ont fourni tous les détails méthodologiques requis sous la forme d'un devis, comme ceux qui sont généralement approuvés par les comités d'évaluation, mais ont par la suite réalisé leur projet de recherche en adaptant la démarche à ce qui émergeait des données dans l'analyse théorisante.

Une autre façon de réduire le risque qu'un projet soit refusé par les comités d'évaluation est d'offrir quelques-uns des détails souhaités, par exemple de l'information plausible sur l'échantillon, tout en gardant à l'esprit que l'échantillonnage théorique pourrait mener le chercheur à un échantillon bien différent au cours de sa recherche. Certains participants suggèrent que le chercheur doit clairement spécifier dans son projet qu'il demeure ouvert à de possibles modifications en cours de recherche sans pour autant changer complètement l'échantillon prévu. Dans de tels cas de figure, le changement d'échantillon doit être justifié dans le rapport

de recherche. Mentionnons que la majorité des chercheurs rencontrés font ce genre de modifications avant même de les justifier dans leurs rapports. Cette façon de faire, qui consiste à donner aux comités les informations qu'ils souhaitent recevoir tout en conduisant la recherche sans fidèlement tenir compte du projet présenté, peut s'étendre aussi bien à tous les autres aspects d'un projet de recherche, telle la procédure d'analyse, la problématique, etc. Une fois de plus, si les procédés méthodologiques sont minutieusement décrits dans le rapport, démontrant ainsi que de tels procédés sont appliqués de manière cohérente et rigoureuse, les comités d'évaluation vont accepter le fait que des modifications soient apportées au projet initial.

Comme nous l'avons mentionné en début d'article, la variété des projets de recherche qui se réclament de la MTE, sans pour autant spécifier dans quelle mesure ils s'y rattachent, ou ceux qui utilisent les termes *enracinée* ou *enracinement* sans s'engager dans une telle démarche de recherche (O'Connor *et al.*, 2008), créent une confusion quant à ce qu'est réellement la MTE. Certains participants à nos entretiens individuels et à nos entretiens de groupe ont mentionné que des comités universitaires et des comités scientifiques considèrent que la MTE s'apparente à une absence de méthodologie. Ces participants suggèrent donc que les utilisateurs de la MTE présentent dans leurs projets de recherche ce qu'est réellement cette approche. Les chercheurs devraient spécifier que les procédures de la collecte de données, de l'échantillonnage théorique et de l'analyse des données – au contraire de leur absence – sont constamment adaptées au fur et à mesure que le projet de recherche progresse. Le chercheur peut prendre le temps d'établir que la MTE est premièrement une posture épistémologique et deuxièmement une tradition méthodologique rigoureuse en mentionnant ce qui sera fait avec les données une fois qu'elles seront recueillies. Pour compenser le fait que l'échantillon et les autres informations méthodologiques ne peuvent être dévoilés à l'avance, la recherche peut décrire avec plus de précision ce qu'est le processus de la méthodologie de la théorisation enracinée. L'ouverture et la capacité d'adaptation, des principes essentiels de la MTE, sont très différents de l'improvisation ou du « tout est permis ». Selon les chercheurs que nous avons interviewés, la voie du compromis existe ; une telle stratégie s'inscrit sous l'appellation *cadre théorique* et offre des spécifications théoriques sur les concepts utilisés pour définir tant la problématique de recherche que la « sensibilité théorique » avec laquelle le problème sera pris en considération. Nous pourrions aussi penser à offrir des détails plausibles sur la variété des procédures de recherche prévues tout en demeurant « flexible ». Finalement, des participants ont mentionné qu'ils avaient rédigé un texte portant sur les principes épistémologiques de la MTE comme lunettes théoriques pour répondre à la demande d'un cadre théorique ou d'un examen prospectif de doctorat.

Finally, we do not think that this reticence to MTE has much to do with the divergence between qualitative and quantitative methods, or even between constructivist and positivist postures, as supported by Nguyễn-Duy and Luckerhoff (2007), the decision made in the wake of the evaluation of research projects by committees does not support the affirmation according to which these polarities would exist throughout the evaluation process of articles and research projects. However, it seems that just as many researchers in qualitative methods as in quantitative methods think that the suspension of references to theory is impossible. We believe, consequently, that it is this epistemological project, linked to an inductive approach and in particular to the suspension of references to theory, with which researchers trained in quantitative or qualitative methods juggle when they are asked to evaluate research projects. It is because this epistemological project does not fit with traditional criteria of a « good » research that researchers sometimes have difficulty evaluating research projects in MTE.

Références

- ALVESSON, M. et K. SKÖLDBERG (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- ANNELLS, M. (1997). « Grounded theory method. Part I. Within the five moments of qualitative research », *Nursing Inquiry*, 4, 120-129.
- BECK, C. T. (1999). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, Philadelphia, F. A. Davis, 205-225.
- CHARMAZ, K. (1983). « The grounded theory method: An explication and interpretation », dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little-Brown, 109-126.
- CHARMAZ, K. (1995). « Grounded theory », dans J. A. Smith, R. Harré et L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking Methods in Psychology*, Londres, Sage, 27-49.
- CHARMAZ, K. (2000). « Grounded theory: Objectivist and constructivist methods », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 509-535.
- CHARMAZ, K. (2002). « Qualitative interviewing and grounded theory analysis », dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, Thousand Oaks, Sage, 675-694.
- CHENITZ, W. C. (1986). « Getting started: The research proposal for a grounded theory study », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 39-47.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1990). « Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria », *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.

- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- CUTCLIFFE, J. R. (2000). « Methodological issues in grounded theory », *Journal of Advanced Nursing*, 31, 1476-1484.
- DEY, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*, Londres, Routledge.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil.
- GIBBS, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*, Buckingham, Open University Press.
- GILGUN, J. F. (2001). « Grounded theory and other inductive research methods », dans B. A. Thyer (dir.), *The Handbook of Social Work Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 345-364.
- GIORGI, A. (1997). « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 341-364.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2005). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1965). « Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research », *American Behavioral Scientist*, 8, 5-12.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GUILLEMETTE, F. (2006). « L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? », *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- GUILLEMETTE, M., J. LUCKERHOFF et F. GUILLEMETTE (2011). « Les entretiens de groupe en ligne », *Recherches qualitatives*, 29 (3), 79-102.
- HOLLOWAY, I. et S. WHEELER (2002). *Qualitative Research in Nursing*, 2^e éd., Oxford, Blackwell.
- HUTCHINSON, S. A. (1988). « Education and grounded theory », dans R. R. Sherman et R. Webb (dir.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Philadelphia, Falmer, 123-140.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). « Grounded theory: The method », dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.

- LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LINCOLN, Y. S. (1998). « The ethics of teaching qualitative research », *Qualitative Inquiry*, 4, 305-317.
- LUCKERHOFF, J. et F. GUILLEMETTE (2011). « The conflicts between grounded theory requirements and institutional requirements for scientific research », *The Qualitative Report*, 16 (2), 396-414.
- LUCKERHOFF, J. et F. GUILLEMETTE (2012). « Los conflictos entre los requisitos de la teoría fundamentada y los requisitos institucionales para la investigación científica », *Paradigmas*, 4 (1), <<http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/index.php/para/article/view/96/91>>, consulté le 21 septembre 2012.
- MILLER, S. I. et M. FREDERICKS (1999). « How does grounded theory explain? », *Qualitative Health Research*, 9, 538-551.
- MORSE, J. M. (1994). « Emerging from data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry », dans J. M. Morse (dir.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 23-43.
- MORSE, J. M. (2001). « Situating grounded theory within qualitative inquiry », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.
- MORSE, J. M. et L. RICHARDS (2002). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*, Thousand Oaks, Sage.
- MOUSTAKAS, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*, Thousand Oaks, Sage.
- NGUYÊN-DUY, V. et J. LUCKERHOFF (2007). « Constructivisme/positivisme: Où en sommes-nous avec cette opposition? », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 4-17.
- NORTON, L. (1999). « The philosophical bases of grounded theory and their implications for research practice », *Nurse Researcher*, 7 (1), 31-43.
- O'CONNOR, M., E. NETTING et L. THOMAS (2008). « Grounded theory: Managing the challenge for those facing institutional review board oversight », *Qualitative Inquiry*, 14 (1), 28-45.
- PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de Recherche sociologique*, 23, 147-181.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- PLOUFFE, M.-J. (2009, Juin). « La MTE dans les études avec des personnes handicapées », Communication présentée au Symposium sur la méthodologie de la théorisation enracinée. Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Enjeux et stratégies. Université de Lille, Lille, France.
- RAY, M. A. (1994). « The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodologic concerns », dans J. M. Morse (dir.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 117-133.

- SCHREIBER, R. S. (2001). «The “how to” of grounded theory: Avoiding the pitfalls», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- SHEK, D. T. L., V. TANG et X. Y. HAN (2005). «Evaluation of evaluation studies using qualitative research methods in the social work literature (1990-2003): Evidence that constitutes a wake-up call», *Research on Social Work Practice*, 15, 180-194.
- SMITH, K. et F. BILEY (1997). «Understanding grounded theory: Principles and evaluation», *Nurse Researcher*, 4 (3), 17-30.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery: Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1994). «Grounded theory methodology: An overview», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 273-285.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.

Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée

Un regard pratique depuis le terrain
en sciences de la gestion

François LABELLE¹

Département des sciences de la gestion,
Université du Québec à Trois-Rivières

Olga NAVARRO-FLORES

Département de management et technologie
de l'École des sciences de la gestion,
Université du Québec à Montréal

Jean PASQUERO

Département de management et technologie
de l'École des sciences de la gestion,
Université du Québec à Montréal

La méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory, ci-dessous MTE) est née en 1967 avec la publication du livre séminal de Glaser et Strauss. Elle a été développée en réaction contre le déterminisme prévalent dans la sociologie des

1. Les auteurs sont listés par ordre alphabétique.

années 1960 aux États-Unis. Elle visait en particulier deux cibles : les approches positivistes, et en particulier le behaviorisme, marquées par le rejet du subjectivisme et centrées sur les tests d'hypothèses et sur la vérification de théories existantes ; et un certain fonctionnalisme, celui de Parsons notamment, qui se fixait comme objectif l'élaboration de théories générales (*grand theories*) déductives caractérisées par un haut niveau d'abstraction et une certaine artificialité.

La MTE ne fut pas la seule approche rebelle de cette époque. En se concentrant sur la production théorique à partir du terrain plutôt que sur la vérification empirique à partir d'abstractions, elle partageait son projet avec d'autres mouvements comme l'ethnométhodologie de Garfinkel, le constructivisme de Berger et Luckmann, la perspective dramaturgique de Goffman ou la phénoménologie de Schutz. Ce qui la distinguait toutefois était son parti pris de rigueur méthodologique. La MTE s'est, en effet, donné comme mission de fournir à l'analyse qualitative un cadre méthodologique aussi crédible que le modèle reçu de la recherche scientifique en sciences naturelles.

La MTE a d'abord été privilégiée par certains chercheurs en sociologie et en psychologie sociale qui rejetaient le déterminisme – selon lequel les comportements des acteurs sont déterminés par des variables extérieures à leur action – et qui donc cherchaient à replacer l'agence (les représentations et les stratégies des acteurs) au centre des explications de la vie sociale. Elle gagna peu à peu la recherche en gestion dans les années 1990, comme l'ont constaté de nombreux auteurs (Fendt et Sachs, 2008 ; Jones et Noble, 2007 ; Locke, 2001 ; Smith et Bryant, 2000 ; Suddaby, 2006). Ce rapprochement était logique, dans la mesure où la gestion, et en particulier le management, peuvent eux aussi se concevoir comme le produit d'interactions multiples entre acteurs diversifiés. Sous cet angle, la MTE est un allié naturel de la recherche en gestion.

La popularité croissante de la MTE en sciences de la gestion a toutefois provoqué son lot de glissements épistémologiques, méthodologiques, et peut-être même éthiques. Smith et Bryant (2000) et Bryant (2002) dénoncent ainsi le manque de rigueur de certains chercheurs prétendant pratiquer la MTE, en particulier de ceux qui, s'abritant derrière le caractère inductif de la MTE, se dispensent d'expliquer leur démarche méthodologique – une lacune courante en gestion – sous prétexte que ce genre de recherche porterait en elle sa propre validité. Bryant (2002, p. 30) brocarde le qualificatif passe-partout de recherche *ancrée dans les données*, qui serait devenu une sorte de « mantra », répété sans questionnement et jamais explicité. Suddaby (2006), qui s'appuie sur une longue expérience de rédacteur en chef, déplore que de nombreux articles publiés ignorent tout simplement les techniques de base de l'analyse, voire que les principes soient bafoués. Quant à Jones et Noble (2007), ils vont jusqu'à soutenir que la façon relâchée avec laquelle la MTE est

appliquée en management lui fait perdre de son intégrité. Ce diagnostic est sévère. Les défaillances relevées ont toutefois des causes, qui sont liées à certains pièges que rencontrent les chercheurs de terrain. Il est donc possible d'y remédier.

En tant que chercheurs en sciences de la gestion et utilisateurs de la MTE, nous nous sentons interpellés par ce débat. Ayant nous-mêmes été confrontés aux pièges du terrain, nous avons tenté de les éviter, ou tout au moins, d'en atténuer les effets. L'objectif de cet article est de présenter les pistes de solution que nous avons développées. Nos réflexions se fondent sur la mise en commun de nos propres expériences de recherche, où à trois nous combinons à divers degrés directions de recherche, recherches de terrain, enseignement des méthodologies qualitatives, et activités professionnelles de consultation. Le point de vue que nous développons sur la MTE est celui de chercheurs en gestion. Nous estimons toutefois que son contenu dépasse le cadre propre à cette discipline et s'applique à tous les terrains caractérisés par un minimum de structuration.

L'article se divise en deux sections principales. Dans un premier temps, nous établissons les grands enjeux qui découlent du choix de la MTE comme méthodologie. Dans un deuxième temps, nous revenons sur les problèmes que cette approche soulève dans la littérature scientifique et nous suggérons des moyens de les résoudre. En conclusion, nous soulignons les compromis requis pour une utilisation judicieuse de la MTE, en particulier en management.

1. Choisir la MTE : les grands enjeux

C'est avec le style de matériaux produits dans un travail de terrain de longue durée, essentiellement qualitatif (mais non exclusivement), hautement participatif, presque obsédé par le détail, et mené dans des contextes délimités, que les méga-concepts dont sont affligées les sciences sociales contemporaines [...] peuvent être dotés d'une réalité sensible qui permet non seulement de penser à leur propos de manière réaliste et concrète, mais surtout, ce qui est le plus important, de penser avec eux, de manière créative et imaginative (Geertz, 1998, p. 96-97).

L'un des défis pour le chercheur est qu'il doit dès le départ comprendre les grands enjeux d'une démarche de MTE. Dans cette section, nous aborderons trois thèmes : ce que nous entendons par MTE ; pourquoi choisir la MTE ; et finalement quel positionnement paradigmatique nous défendons. Nous confronterons nos arguments à des exemples vécus. Les illustrations retenues sont tirées de deux thèses doctorales en sciences de la gestion, celle de François Labelle (2005) et celle d'Olga Navarro-Flores (2006), effectuées sous la supervision du même directeur de recherche (Jean Pasquero).

1.1. Une définition de la *méthodologie de la théorisation enracinée* (MTE)

Devant les multiples possibilités qu'offre le travail de terrain, le chercheur ne peut faire de choix cohérents sans une conception claire du sens qu'il entend donner personnellement à la MTE. Toute sa recherche se jouera sur cette phase initiale. Or, la MTE fait l'objet d'interprétations contrastées dans la littérature scientifique. C'est le premier enjeu qui se présente au chercheur. Nous présentons notre position dans cette section.

Les fondateurs de la MTE ne sont peut-être pas étrangers à la confusion actuelle qui règne au sujet du sens de la MTE. Quelques années après la publication de leur livre, Glaser et Strauss ont en effet commencé à en donner chacun des versions divergentes. Ainsi, pour certains auteurs contemporains, s'inspirant peut-être de Strauss, le sociologue, la MTE serait simplement un ensemble de procédures d'analyse systématique de données qualitatives, visant une objectivité scientifique comparable à celle recherchée par d'autres moyens dans les sciences naturelles. « *It unabashedly admonishes the researcher to strive for "objectivity"* » (Patton, 2002, p. 488). Pour d'autres, au contraire, (cf. Laperrière, 1997), peut-être plus proches du Glaser de formation littéraire, la MTE serait avant tout un outil permettant d'étudier les éléments subjectifs de l'expérience humaine, c'est-à-dire la perspective des acteurs et la façon dont ils construisent leur réalité sociale. Pour d'autres encore (cf. Charmaz, 2000, 2008), il y aurait deux MTE, l'une objectiviste (qui recherche une vérité unique), et l'autre « constructionniste » (qui reconstruit des significations), c'est-à-dire subjectiviste.

Notre position est plutôt straussienne. Pour la clarifier, nous ferons une distinction entre deux concepts souvent confondus : la méthodologie et la méthode. À l'instar de Corbin et Strauss, nous considérons que « la méthodologie est une façon de penser et d'étudier les phénomènes sociaux » alors que la méthode est « l'ensemble des techniques et procédures utilisées pour obtenir et analyser les données » (2008, p. 1, traduction libre). Pour nous, la MTE est ainsi une méthodologie. Elle comprend trois facettes qui ne peuvent être isolées : d'une part, elle doit s'appuyer sur une posture scientifique (ce que contestent certains chercheurs, dont Glaser) ; d'autre part, elle fournit les outils nécessaires (méthode) pour collecter et analyser les données dans l'esprit de l'induction (une position straussienne) ; et finalement elle vise un objectif unique, la construction théorique (ce que partagent à la fois Glaser et Strauss). Oublier ces liens est l'une des causes essentielles des malentendus dénoncés par Suddaby et les autres auteurs mentionnés précédemment.

Strauss (1916-1996), lui-même, nous a donné l'exemple. Sa conception de la MTE est fermement ancrée dans la posture scientifique de « l'interactionnisme symbolique » de l'École de Chicago, en particulier dans la version qu'en a donnée

Herbert Blumer (1900-1987), dont il fut l'étudiant. Dans cette approche, les acteurs sont centraux. Tous leurs comportements peuvent s'expliquer par les interactions qu'ils entretiennent avec autrui (*interactionnisme*), au cours des processus d'apprentissage fondés sur la parole, l'imitation ou l'expérimentation (*symbolique*). Les acteurs tiennent pour vraies les représentations personnelles qu'ils ont de la réalité (c'est leur vérité, subjective mais souvent partagée avec d'autres), et agissent en conséquence. Ils révisent ces représentations, et donc leurs comportements, en fonction des résultats qu'ils obtiennent et des projets qu'ils développent pour l'avenir.

Il incombe alors au chercheur d'expliquer les comportements des acteurs en les reliant à leurs interprétations et à leur contexte au sein d'une proposition théorique. Les théories visées sont de type intermédiaire (*middle range theories*²; Merton, 1949; Weick, 1974; Pasquero, 1988). Strauss et Corbin fournissent une définition très utile de ce que la MTE entend par théorie :

La théorie est composée d'un ensemble de catégories suffisamment développées (p. ex., thèmes, concepts) qui sont systématiquement connectées par des énoncés relationnels formant un cadre théorique susceptible d'expliquer quelque phénomène social, psychologique, éducatif, paramédical (*nursing*), ou tout autre phénomène. Ce cadre répond aux questions qui, quoi, quand, où, pourquoi, comment et avec quelles conséquences un événement se produit (Strauss et Corbin, 1990, p. 22, traduction libre).

En termes de méthode, la MTE que nous défendons s'appuie sur deux principes fondamentaux : la *comparaison constante*, selon laquelle la collecte et l'analyse des données se font de façon simultanée, au cours d'un processus itératif de recherche active de contrastes et de similitudes à travers toutes les données, et si possible sur plusieurs sites ou périodes de temps ; et l'*échantillonnage théorique*, qui stipule que le choix des données à collecter doit être déterminé uniquement par les besoins de la théorie en construction, et non pas par des fins de représentativité statistique. De toute évidence, ces deux principes contreviennent aux prescriptions des approches positivistes classiques (Kerlinger, 1986).

De telles propositions ont constitué dans les années 1950 et 1960 une véritable révolution méthodologique. La recherche qualitative ne remplissait alors qu'un rôle auxiliaire, soit comme pourvoyeur d'hypothèses destinées à être vérifiées quantitativement, soit comme outil d'approfondissement de résultats empiriques quantitatifs antérieurs. Pour la parer de scientificité, certains n'hésitaient pas à convertir les mots en chiffres.

2. Contrairement aux théories générales (*grand theories*), qui sont censées être d'application universelle, les théories intermédiaires (*middle-range theories*) ne visent qu'une application circonscrite au périmètre des données recueillies. Ces théories peuvent être inductives ou déductives. La MTE est essentiellement inductive.

En sociologie les seules méthodes qualitatives méritant de l'attention étaient la quantification des méthodes des données qualitatives. La perspective sous-jacente était que la sociologie se dirigeait vers le progrès en devenant une science dont la vertu était la vérification des hypothèses quantitatives (Glaser et Strauss, 1967, p. 16, traduction libre).

Le manque de reconnaissance dont souffraient les recherches qualitatives de l'époque – en dehors des grandes œuvres de l'ethnologie – était en partie mérité. Beaucoup étaient conduites selon des méthodes approximatives, particulières à chaque chercheur, non explicitées et peu respectueuses des critères de preuve généralement reconnus dans d'autres disciplines comme les sciences exactes ou le droit. C'est à ce contexte général d'empirisme désordonné et de discrédit que Glaser et Strauss ont tenté de mettre fin. En fait, la MTE donna au travail de terrain deux titres de noblesse : d'une part, elle le rendit systématique, donc scientifiquement crédible ; et d'autre part, elle le fit sortir de son rôle subalterne pour le hisser au niveau le plus valorisé du monde scientifique, celui de la créativité théorique. C'est dans cette tradition que nous nous situons.

Depuis plus de quarante ans, Glaser et Strauss (1967), ainsi que Glaser de son côté (1978, 1992, 1998) et Strauss et Corbin du leur (1990, 1994, 1998), ont inspiré des chercheurs de toutes les disciplines des sciences sociales, y compris ceux des sciences de la gestion (Bryant, 2002 ; Fendt et Sachs, 2008 ; Jones et Noble, 2007 ; Locke, 2001 ; Orlikowsky, 1993 ; Suddaby, 2006 ; Turner, 1983). La création récente dans certains programmes doctoraux de cours de méthodologie de la recherche qualitative, faisant la part belle à la théorie enracinée, atteste ce succès.

1.2. Le choix initial : l'exemple de deux recherches exploratoires

Le deuxième grand enjeu d'une recherche de MTE est d'en faire le choix. Celui-ci doit être éclairé. Nous présentons succinctement ci-dessous le raisonnement qui a conduit à ce choix dans le cas des deux recherches doctorales qui illustrent cet article.

1.2.1. Cas n° 1 : La construction de la RSE dans la durée

Labelle (2005) s'est intéressé à la responsabilité sociale des entreprises (RSE), particulièrement envers les collectivités locales et les autres parties prenantes indirectement liées aux activités des entreprises (p. ex., groupes de pression, regroupements de gens d'affaires, voisins). Son questionnement de départ émanait d'un paradoxe suggéré par l'observation : certaines entreprises, reconnues comme très engagées dans des partenariats de responsabilité sociale, semblaient être capables d'éviter de tomber à long terme dans le piège de la dépendance vis-à-vis de leurs parties prenantes. Pour cela, il fallait d'abord comprendre comment se développait une stratégie de collaboration sur la longue durée. Le questionnement initial fut donc transformé en une question de recherche plus neutre : comment se construit

la responsabilité sociale d'une entreprise avec ses parties prenantes externes à travers le temps? Puisque la théorie était en retard sur la pratique, il fallait d'abord « laisser le terrain parler ».

Il fut décidé d'étudier un cas unique, mais particulièrement riche. Il s'agit d'Alcan, une multinationale de l'aluminium localisée au Saguenay–Lac-Saint-Jean³, une région dite éloignée dans le nord du Québec. Les données provenaient de multiples sources (documents et entretiens) qui couvraient la période allant de 1920 à l'an 2000. Les premières analyses démontrèrent la présence d'un retournement complet dans l'évolution de la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE). Tout d'abord imposée par l'élite nationale de l'époque (gouvernement et propriétaires de l'entreprise), la RSE avait fini par être négociée entre la compagnie et ses parties prenantes à partir des années 1980. Chaque phase portait une conception différente de la RSE, issue d'un long et chaotique processus de construction et de déconstruction.

Il apparut très vite que pour comprendre ce retournement, il fallait se livrer à une analyse minutieuse des interactions entre les parties et des liens qu'elles entretenaient avec leur contexte socioéconomique et institutionnel. Il fallait aussi tenir compte de la culture régionale et des valeurs de chacun des groupes en présence pour donner du sens à leurs positions. Les premières analyses démontrèrent également que chaque étape devait non seulement être étudiée en soi, mais aussi en fonction des conditions qu'avaient créées les étapes précédentes. La MTE fut choisie comme l'approche la plus adéquate pour étudier cette complexité de façon cohérente.

1.2.2. Cas n° 2 : La construction de relations durables Nord-Sud

Navarro-Flores (2006) s'est intéressée aux relations entre les organismes de coopération internationale du Nord (bailleurs de fonds) et les organisations non gouvernementales du Sud (les exécutants de projets), dans le cadre de la coopération internationale. Ayant travaillé plusieurs années dans ce secteur, elle avait été témoin de l'adoption croissante du mot « partenariat » par les intervenants au cours des années 1990. Elle avait également constaté l'importance des efforts déployés tant par les organisations du Nord que par celles du Sud afin de se donner des objectifs communs, des résultats à atteindre, et afin de travailler dans une perspective de longue durée au sein d'un véritable esprit de coopération. Cette évolution faisait pourtant l'objet de controverses. Certains observateurs ne voyaient dans le concept de « partenariat » qu'une « rhétorique égalitariste » camouflant dangereusement

3. Le Saguenay est un important affluent du Saint-Laurent. Il irrigue le lac Saint-Jean, le plus grand plan d'eau douce du Québec. Le Saguenay et le lac Saint-Jean ont donné chacun leur nom à une sous-région. Les deux sous-régions forment un bassin hydraulique idéal pour la production électrique, ressource majeure pour les alumineries d'Alcan au Québec. Elles constituent (malgré certaines différences locales) un ensemble sociologique assez homogène. Elles sont regroupées au sein d'une même région administrative, connue sous le nom de Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ). La région administrative couvre 96 000 km², pour environ 280 000 habitants.

la réalité des rapports de pouvoir, par construction, selon eux, toujours à l'avantage du Nord. Ce n'était pas l'avis de Navarro-Flores, qui y voyait plutôt un paradoxe inexplicable entre l'évidente inégalité structurelle du contexte Nord-Sud, et le développement de pratiques incontestablement partenariales. La question de recherche s'est donc imposée d'elle-même : comment, malgré un contexte structurel d'inégalité de pouvoir, une véritable coopération Nord-Sud est-elle possible sur le terrain ?

Le choix de la MTE pour ce type de recherche s'avéra judicieux. Il s'ouvrit lui aussi sur l'analyse fine des interactions entre acteurs. Il permit d'éclaircir ce paradoxe en montrant que la coopération Nord-Sud n'était pas une donnée naturelle, mais plutôt le fruit d'un compromis patiemment tissé entre les acteurs.

1.2.3. Les points communs

Labelle et Navarro-Flores se sont tous deux intéressés à élucider des paradoxes. Ils ont choisi la MTE, car ils ont défini leur problématique telle la construction de relations entre acteurs, situés au sein de contextes sociopolitiques complexes, et porteurs de leurs histoires et représentations respectives. En l'absence de théories reconnues, et face à une sorte d'énigme, leur objectif ne pouvait donc pas être de tester une théorie ou de vérifier des hypothèses. Il était plutôt d'étudier des phénomènes encore peu documentés, dans le but d'enrichir la littérature scientifique en y apportant une première contribution théorique.

Tant leur nature exploratoire que leur concentration sur les acteurs sociaux témoignent de la dimension « herméneutique⁴ » des deux recherches. « La pensée herméneutique met l'accent sur la contextualisation de toute activité dans un cadre interprétatif spécifique », nous rappelle Bleicher (1994, p. 259, traduction libre). Elle exige de la part du chercheur un effort constant de va-et-vient entre les parties (significations individuelles, actions des acteurs) de l'objet qu'il étudie, et le tout (représentations partagées, relations sociales). Le but est d'atteindre une compréhension défendable de phénomènes complexes, où acteurs et contextes se construisent mutuellement (Bleicher, 1994 ; Miles et Huberman, 1994 ; Phillips et Brown, 1993).

1.3. Le positionnement paradigmatique

On fait la science avec des faits, comme on fait une maison avec des pierres : mais une accumulation de faits n'est pas plus une science qu'un tas de pierres n'est une maison (Henri Poincaré, 1854-1912, chap. IX).

4. Nous entendons dans ce texte le terme *herméneutique* au sens large que lui donnait Dilthey. Il englobe ici un ensemble de courants très proches désignés en sociologie par des termes comme *interactionnisme*, *interprétativisme*, *constructivisme*, *constructionnisme* ou *approche compréhensive* (le *Verstehen* de Weber ou l'*horizon commun* de Gadamer). Tous ont en commun l'importance accordée aux significations dans l'explication des comportements des individus en contexte.

Afin d'être féconde, la MTE doit s'inscrire dans un positionnement paradigmatique clair. Par paradigme, nous entendons « les croyances le plus souvent implicites sur le fond desquelles les chercheurs élaborent leurs hypothèses, leurs théories, et plus généralement définissent leurs objectifs et leurs méthodes » (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 2003, p. 170). C'est le troisième grand enjeu du choix de la MTE.

Quels sont donc les fondements paradigmatiques que nous soutenons? Nous aborderons trois niveaux : ontologique, épistémologique et méthodologique. Il est essentiel que ces niveaux forment une structure cohérente, en accord avec le niveau empirique (le corpus de données), qui sera abordé plus loin. Dans la perspective des recherches que nous menons, il est utile de pouvoir s'appuyer sur un cadre souple mais bien articulé.

Au niveau ontologique, tout d'abord, (quelle est la nature de la réalité?), l'approche herméneutique que nous avons retenue suppose l'existence de réalités multiples plutôt qu'une seule réalité :

Il existe de multiples « réalités » socialement construites et non régies par des lois naturelles, causales ou non. La « vérité » est définie comme la construction la mieux appuyée sur des faits (quantité et qualité de l'information) et la plus raffinée (ampleur avec laquelle l'information est comprise et utilisée) au sujet de laquelle il existe un consensus (Guba et Lincoln, 1989, p. 84; cité dans Lachance, Church, Shragge et Fontan, 1998, p. 10).

Selon cet angle, Labelle voulait étudier « la responsabilité sociale des entreprises » comme un construit façonné par les acteurs en présence, où chacun avait sa propre conception du phénomène. Quant à Navarro-Flores, elle souhaitait comprendre les relations entre les acteurs du Nord et ceux du Sud en examinant leurs représentations sociales, c'est-à-dire leurs façons d'interpréter la vie quotidienne, leurs relations aux autres, leurs rapports de pouvoir, et leur rôle dans leurs environnements respectifs. Il s'agissait de restituer une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 53).

Au niveau épistémologique (quelles sont les relations entre le connaissant et le connaissable?), l'approche herméneutique réfute la possibilité d'un dualisme fondamental entre l'objet (ce qui est observé) et le sujet (l'observateur chercheur) (Guba et Lincoln, 1989). Elle implique que les résultats d'une recherche soient en partie le fruit des interactions entre le chercheur lui-même et son objet de recherche. L'influence du chercheur, et donc ses biais potentiels, s'exercent en effet en de multiples points du processus de recherche : choix initiaux des questions de recherche, choix des acteurs retenus pour l'étude, façons de poser les questions, création de codes pour analyser les données, prochaines étapes de la recherche.

Dans le but de limiter ces risques, il importait donc d'assurer dès le départ la crédibilité des résultats à venir (l'équivalent de la validité en recherche quantitative). Tout devait pouvoir être questionné et recevoir une justification. L'un des principes retenus fut la traçabilité de la démarche. Ce principe énonce que d'autres chercheurs, à la lecture du texte final, puissent comprendre – et idéalement, reproduire – mais surtout porter un jugement raisonné, sur la démarche d'induction et de théorisation suivie. La démarche de MTE doit être transparente.

Quant au niveau méthodologique (quelles sont les techniques de production du savoir?), l'approche herméneutique rejette les devis expérimentaux où l'on cherche à isoler et à manipuler des variables pour établir des relations mécaniques de cause à effet. Elle privilégie au contraire l'étude de processus (suite de transformations) et des relations étroites qu'ils entretiennent avec leur contexte.

Labelle a ainsi choisi dès l'origine une approche longitudinale. Il s'agissait en effet de saisir la nature évolutive des événements: comment et pourquoi les situations changeaient, restaient les mêmes, progressaient ou régressaient. Il décida de se concentrer sur les interactions entre acteurs à travers le temps. Il pouvait s'appuyer sur une abondante documentation historique interne et externe concernant l'évolution des positions réciproques de l'entreprise choisie et de son milieu sur une durée de plusieurs décennies (audiences publiques, multiples projets de l'entreprise). Ce corpus fut complété par une série d'entrevues. La qualité des données fut assurée par une triangulation de ces différentes sources.

Pour Navarro-Flores (2006), l'approche longitudinale a pris une autre forme, avant tout pour des contraintes logistiques: d'une part parce que les sites de sa recherche étaient distants de plusieurs milliers de kilomètres entre le Nord (Québec) et le Sud (Guatemala), et d'autre part parce que la documentation écrite nécessaire à une étude de longue durée n'était pas disponible. Elle a ainsi choisi de s'appuyer surtout sur des entretiens pour retracer le processus de construction des représentations sociales des acteurs les uns vis-à-vis des autres. Ayant constaté que la démarche longitudinale qu'elle projetait devait être complétée par des éléments structurels (plusieurs contextes, plusieurs niveaux), elle organisa son objet de recherche pour en tenir compte. Dans son cas, la qualité des données fut assurée par une triangulation intensive entre les représentations des acteurs et la recherche systématique de données divergentes.

Dans les deux cas, l'articulation entre ces niveaux s'est faite progressivement. Elle a requis un certain tâtonnement avant de parvenir à une structuration satisfaisante des objets de recherche. Le processus se stabilisa lorsque les auteurs firent le choix définitif d'un espace théorique intégrateur. Afin d'assurer la cohérence de son approche, Labelle fit appel à l'approche actionnaliste, développée par Strauss dans les travaux empiriques de la sociologie qu'il avait menés pendant plusieurs décennies (Baszanger, 1992; Strauss, 1993). Il entreprit alors de structurer l'univers

social qui l'intéressait en « mondes sociaux » et en « arènes de négociation » centrés sur la formation d'accords multipartites appelés *ordres négociés*. Quand à Navarro-Flores, elle s'inspira de l'approche institutionnaliste des relations interorganisationnelles proposée par Phillips, Lawrence et Hardy (2000), qui semblait mieux convenir à son objet d'étude. Elle entreprit donc de rattacher actions et représentations à la fois aux individus, aux groupes auxquels ils appartenaient, et à la société environnante, tant les trois étaient interdépendants (Jodelet, 1989).

2. Pratiquer la MTE : comment éviter les malentendus ?

Tout problème, grave ou futile, peut être liquidé par l'application d'une méthode (Lévi-Strauss, 1955, p. 54).

La MTE est un peu victime de son succès. Nous avons vu que dans le foisonnement actuel des travaux qui se réclament de la MTE, certains n'en respectent bien souvent ni l'esprit ni les méthodes. En nous appuyant sur certains auteurs critiques (en particulier : Jones et Noble, 2007 ; Suddaby, 2006) et sur notre propre expérience, nous avons relevé quatre graves malentendus⁵ concernant l'utilisation de la MTE, rencontrés fréquemment, et cela jusque dans certaines revues scientifiques de prestige en sciences de la gestion :

1. la MTE suppose d'ignorer la littérature scientifique existante ;
2. la MTE est une forme de tests d'hypothèses ;
3. la MTE n'est qu'une technique d'analyse ;
4. la MTE fournit des résultats décevants.

Nous abordons dans cette section une réflexion plus générale sur ces questions à l'usage des chercheurs débutants. Nos propositions peuvent différer de certains textes canoniques sur la MTE, car nous estimons que cette approche, qui se veut souple et constructive, peut et doit faire l'objet d'accommodements en fonction des terrains étudiés. Nous les illustrerons par une discussion en alternance des moyens mis en œuvre par Navarro-Flores et par Labelle pour remédier aux problèmes soulevés.

2.1. Malentendu 1 : la MTE face à la littérature scientifique existante

L'une des méprises, selon nous, les plus répandues à propos de la MTE est qu'elle requiert que le chercheur aborde son terrain en étant le plus affranchi possible de tout préjugé théorique, de façon à vraiment « laisser parler » les données. Certains auteurs prescrivent ainsi que le chercheur devrait amorcer sa recherche

5. Par *malentendus*, nous faisons référence à des désaccords, parfois fondamentaux, et à certaines interprétations mal fondées, relatives au sens, aux objectifs, à la pratique et à la validité scientifique de la MTE.

sans questions préalables, et donc laisser ces dernières émerger elles-mêmes du terrain. D'autres suggèrent qu'il devrait différer ses lectures théoriques à la suite de sa collecte de données, voire de son analyse. Ces conseils reposent sur une conception selon nous périlleuse de la MTE, celle de croire que le chercheur doit – et peut – faire « *tabula rasa* » de ce qu'il a pu apprendre avant d'approcher un terrain pour ne pas se laisser influencer. Dans le cadre des recherches de terrain en management, c'est plutôt l'absence de préparation théorique qui nous semble hasardeuse.

Notre expérience montre en effet qu'une maîtrise adéquate des écrits scientifiques disponibles est indispensable et préalable à toute recherche basée sur la MTE, car elle sert différents objectifs.

En premier lieu, une recension critique du corpus théorique permet de délimiter l'intérêt scientifique du sujet de recherche : elle évite d'enfoncer des portes ouvertes et permet une distanciation par rapport à nos préjugés. Cela est particulièrement important pour les chercheurs qui disposent déjà d'une expérience pratique du terrain qu'ils veulent étudier. En gestion, peu de sujets portent sur des problématiques totalement méconnues. Il est bon de savoir comment notre type de sujet, ou un sujet analogue, a été abordé par d'autres avant nous, dans le but de ne pas reproduire les erreurs du passé et d'éviter de se lancer ingénument dans des impasses ou simplement de redécouvrir après coup des résultats devenus banals.

En deuxième lieu, une bonne connaissance du corpus théorique aide à délimiter le périmètre de la problématique à étudier. Il est, en effet, imprudent de se lancer dans la complexité d'une recherche de terrain sans l'avoir balisée au préalable. Trop d'étudiants, se laissant guider par une intuition mal informée, se retrouvent ainsi happés par un terrain en expansion permanente, au point d'abandonner leur thèse dans le découragement.

En troisième lieu, la recension des écrits permet de bâtir un cadre théorique⁶ simplifié, qui servira de base à la formulation de questions guides. Il est risqué de s'aventurer sur le terrain en attendant que celui-ci « nous parle » de lui-même : soit il n'aura rien à nous dire (les données ne « sautent » pas d'elles-mêmes dans l'escarcelle du chercheur, elles doivent être sollicitées) ; soit il en dira trop (risque d'éparpillement) ; soit il nous conduira dans la direction pour nous la plus plaisante, mais pas nécessairement la plus féconde. En quatrième lieu, comme nous le verrons plus loin, le corpus théorique existant se révélera d'une aide incomparable à diverses étapes de la démarche : pour stimuler le processus de comparaisons constantes (que dirait telle littérature, telle autre, face à ces données ?) ; pour aider à l'interprétation

6. Ce terme peut prêter à confusion, car il est aussi utilisé dans les recherches hypothético-déductives, où il représente un ensemble de présupposés théoriques d'où sont tirées des hypothèses fixes et destinées à être testées statistiquement. Nous l'envisageons dans le sens plus large d'un ensemble de présupposés théoriques simplifié et évolutif, dont l'objet principal est de guider la collecte et l'analyse préliminaire des données. Ce cadre est sujet à transformation au fur et à mesure que la recherche progresse.

des liens théoriques émergents (ces liens vont-ils dans le sens, à l'encontre ou en différence par rapport aux littératures pertinentes?); pour stimuler l'imagination théorique quand il convient de développer une nouvelle théorisation, but ultime de la MTE (en particulier si le chercheur est capable de jongler entre plusieurs approches théoriques); et finalement pour démontrer la valeur ajoutée des résultats finaux à la communauté scientifique, quand ce n'est pas tout simplement à un jury de soutenance de thèse.

L'ignorance théorique, réelle ou feinte, est donc pour nous un mythe issu d'une certaine conception exotique de l'anthropologie, celle où le chercheur débarque sur un site tellement méconnu qu'il court le risque d'y plaquer ses préjugés plutôt que de l'expliquer tel qu'il est vraiment. Ce n'est pas le cas en gestion, où la quasi-totalité des situations à étudier sont déjà fortement structurées par des environnements dont le chercheur connaît généralement les grandes lignes (Beaulieu, Pasquero et Schmitt, 2000; Pasquero, 2008).

Cela étant dit, le risque d'un biais théorique est bien réel, même en gestion. Trois solutions ont fait leurs preuves pour le combattre : le pluralisme théorique (le chercheur est à l'aise avec plusieurs théories pertinentes et peut aisément invoquer l'une ou l'autre); la recension critique (le chercheur connaît bien les forces, les faiblesses et les limites de chacun des courants théoriques qu'il peut invoquer); et l'attention aux théories non conformistes (le chercheur connaît bien les théories critiques ou émergentes). Cette confrontation constante entre sources d'idées permet généralement de conserver une distance adéquate avec la réalité du terrain. C'est donc en gardant à l'esprit plusieurs courants théoriques indépendants que le chercheur s'affranchira des risques de biais, et non en faisant semblant d'oublier ses années de formation.

C'est dans cet esprit que Navarro-Flores (2006), qui avait déjà une certaine connaissance pratique du terrain, a élaboré son cadre théorique. Elle a tout d'abord relevé les écrits scientifiques pertinents pour l'étude de son sujet. Ce corpus lui a permis de conceptualiser les rapports de pouvoir en trois niveaux : international (les relations structurelles Nord-Sud), relationnel (entre les ONG du Nord et les ONG du Sud), et local (entre chaque groupe d'ONG et ses parties prenantes respectives). Cela a aussi révélé une abondance d'études de cas sur les pratiques des ONG du développement, offrant ainsi à la chercheuse une première reconnaissance du terrain.

Deuxièmement, l'analyse critique de cette littérature a conduit à en déceler les lacunes. Elle a montré par exemple que les auteurs se concentraient sur la complémentarité entre les points de vue des acteurs du Nord et du Sud, mais négligeaient l'étude des relations directes entre ces acteurs. Elle a aussi mis en évidence qu'aucune recherche pertinente n'avait encore utilisé une perspective managériale. Ces constatations ont confirmé la pertinence de l'étude entreprise.

Troisièmement, l'analyse des écrits scientifiques a permis de déterminer que le projet devait faire appel à trois littératures complémentaires, plutôt qu'à une seule, pour en arriver à une explication valide des paradoxes observés sur le terrain (la théorie de la coopération internationale, la théorie des organisations et la théorie institutionnaliste sur les relations interorganisationnelles). En se familiarisant avec ces littératures, l'auteure a pu en tirer une synthèse centrée sur ses besoins, tout en y découvrant des liens inédits.

C'est à partir de cette synthèse qu'un cadre théorique de base a pu être construit. Ce cadre a permis de formuler une question centrale de recherche ajustée au terrain projeté. Cette question a été progressivement reformulée au fur et en mesure que l'auteure avançait dans sa recherche et qu'elle gagnait en précision. Le cadre théorique est resté simple et ouvert. Il n'a donc pas mené à des hypothèses à tester. Il a toutefois été constamment utilisé en tant que « toile de fond » durant tout le processus – itératif – de collecte et d'analyse des données.

Dans cette expérience, la formulation d'un cadre théorique s'est donc révélée indispensable. Nous constatons que cette étape est parfaitement compatible avec un positionnement épistémologique et méthodologique respectant l'esprit de la MTE. Nous verrons qu'elle est aussi utile, voire incontournable, pour l'élaboration de nouvelles conceptualisations théoriques à partir des données.

2.2. Malentendu 2 : la MTE face aux tests d'hypothèses

Très souvent, les chercheurs de terrain en sciences de la gestion sont partagés entre, d'une part, leur formation en méthodologie – généralement fondée sur la méthode scientifique classique et sur les rigueurs de l'analyse statistique – et, d'autre part, une problématique de recherche plus propice à la collecte de données qualitatives. Pris entre deux feux, ils se saisissent alors des techniques rigoureuses de la MTE pour analyser « scientifiquement » leurs données, mais ils le font dans un cadre positiviste. L'esprit de la MTE disparaît dans l'opération et le projet de recherche en devient absurde. La quête factice de scientificité produit en effet une incohérence entre les espaces ontologique, épistémologique et méthodologique, et rend le processus de recherche non crédible (Suddaby, 2006). La valeur ajoutée de la MTE ne se situe pas seulement dans sa mécanique. Elle réside aussi dans son utilité pour développer des théories, et pour en consolider la validité au fur et à mesure que se raffine l'échantillonnage, en prenant garde de toujours rester en contact avec les données.

Cet inconfort est courant chez les doctorants qui, malgré un choix sans équivoque de jouer le jeu de la MTE et une solide formation sur le terrain, ne se sentent pas totalement à l'abri de certains regards externes. Plusieurs ressentent que les forces institutionnelles en présence, réelles ou présumées, les incitent fortement à glisser vers le modèle hypothético-déductif de la recherche scientifique, et en

particulier vers les tests d'hypothèses. Que ce soit la structure des programmes de doctorat en gestion, les normes de présentation des thèses ou les grilles d'évaluation d'articles (pour revues scientifiques ou colloques), les influences coercitives, normatives, mimétiques, voire cognitives, décrites par DiMaggio et Powell (1983) ou Scott (1995) agissent intensément tout au long de leur parcours. Elles ne cessent d'exhorter les chercheurs, et en particulier les plus jeunes, à privilégier les perspectives de recherche classiques⁷, plus positivistes, plus statistiques, plus « rapides », plus « scientifiques » et, argument suprême, supposément « plus faciles à publier ». La MTE se bute ainsi souvent à certaines conventions scientifiques encore bien ancrées.

C'est ce qui est arrivé à Labelle (2005) au moment du dépôt de sa thèse. Un évaluateur externe aurait souhaité que la théorie qu'il avait développée à partir de ses données, et qu'il présentait comme résultat dans le chapitre final, soit plutôt intégrée dans la première partie de la thèse – là où se trouve « normalement » le contenu théorique d'une thèse – et qu'elle fasse l'objet de tests et de discussions vers la fin de la thèse. Pour ce membre du jury, les théories émergentes ne pouvaient pas être de vrais résultats de recherche. C'est pourtant bien l'objectif de la MTE. Pour sortir de cette impasse, il aura fallu fournir à cet évaluateur une série d'arguments appuyés par des citations significatives afin qu'il accepte cette conception de la recherche et cette façon de présenter les résultats. La MTE doit être continuellement justifiée.

2.3. Malentendu 3 : la MTE face à l'application de techniques

Face à l'application de techniques, deux types de pièges se présentent : trop ou pas assez. Dans le premier cas – trop de techniques – le chercheur fait trop confiance aux recettes d'analyse. Il espère voir sortir mécaniquement des concepts nouveaux de son corpus, souvent à l'aide d'un logiciel de codage. Ces logiciels sont parfois très utiles (Beaulieu, Pasquero et Schmitt, 2000) ; mais ils constituent souvent des obstacles au développement théorique entre les mains de personnes mal préparées. Nous pensons, comme le souligne Suddaby (2006), que leur utilisation irraisonnée peut donner des résultats artificiels, sans rapport avec les données ou la question centrale de recherche. Cette mise en garde n'est pas réservée au champ de la MTE. Qui penserait, par exemple, que l'utilisation du logiciel statistique SPSS suffirait à elle seule à certifier la qualité d'une analyse de données quantitatives ? Ou encore que l'utilisation d'un logiciel d'analyse sémantique garantirait en soi la justesse

7. Ces tensions sont souvent liées à des rapports de pouvoir. Dans beaucoup de départements de gestion, la qualité de la recherche se mesure à l'aune des seuls canons positivistes (mesure, tests d'hypothèses, généralisation), de telle manière que les chercheurs provenant d'autres traditions soit se plient aux contorsions nécessaires pour s'y conformer, soit doivent se constituer en groupes déviants. D'autre part, comme le rythme de publications propre à la recherche de terrain est par nécessité plus lent que celui de la recherche statistique classique, les récompenses et le prestige viennent également moins vite à ceux qui la pratiquent.

de l'interprétation d'un texte? Dans ce domaine comme dans tant d'autres, pour reprendre le conseil de Pascal, l'*esprit de géométrie* peut aider l'*esprit de finesse*, mais il ne peut s'y substituer.

Dans ses analyses, le chercheur doit donc faire preuve à la fois de rigueur et de souplesse. Il lui faut conjuguer méthode, ouverture intellectuelle et imagination. Glaser (1978), a nommé cette compétence la *sensibilité théorique*. Malheureusement, nous pensons que l'approche qu'il défend tombe dans le second piège, celui du « pas assez de techniques ». Elle nous paraît trop spontanéiste, trop peu structurée pour les recherches en gestion. Poussée trop loin, elle peut même servir de justification commode au manque de rigueur méthodologique dénoncé par les critiques de la MTE.

Afin d'éviter ces pièges, nous avons de nouveau préféré nous ranger du côté de Strauss. Les techniques d'analyse qu'il préconise ne sont en rien paralysantes. Au contraire, elles nous semblent bien aider les chercheurs à devenir conscients du potentiel théorique que renferme leur corpus. Dans leur rigueur même, elles nous prémunissent contre le mythe que la création scientifique est une forme d'inspiration énigmatique, innée et jusqu'à un certain point, occulte. Théoriser, c'est avant tout beaucoup travailler.

Pour stimuler son analyse, Navarro-Flores (2006) s'est ainsi efforcée de respecter les principes généraux de codification proposés par Strauss et Corbin (1990). La comparaison constante entre les données lui a permis d'échapper peu à peu aux idiosyncrasies du terrain. Ce qui l'a notamment aidée à se distancer des voix individuelles de ses répondants, en la forçant à questionner ces voix et à se questionner elle-même (Strauss et Corbin, 1994). Elle y a peu à peu gagné une certaine objectivité empirique.

Pour le codage, Navarro-Flores s'est aidée du logiciel Atlas.ti. Grâce à ce dernier, elle a pu développer, puis adopter, une routine d'analyse, non pas linéaire mais en spirale, de type proprement « exploratoire ». En suscitant la création de liens entre interprétation, systématisation et conceptualisation, c'est-à-dire entre différentes formes de rigueur et d'imagination, cette routine lui a progressivement ouvert la voie vers plusieurs niveaux d'abstraction.

C'est aussi grâce au codage qu'a pu s'opérer la nécessaire rupture épistémologique qui transforme le chercheur de simple collecteur de données en analyste. Cette rupture s'est faite en deux temps : tout d'abord entre l'expérience professionnelle de la chercheuse et ses premières interprétations, et ensuite entre ses pré-analyses et les théorisations qui en émergeaient.

La première rupture lui a permis de s'éloigner de ses biais de professionnelle par une exploration systématique de la réalité du terrain. Le processus commença par l'étape du *codage ouvert* décrit par Strauss et Corbin⁸. Concrètement, Navarro-Flores a d'abord développé un grand nombre de codes à partir de son corpus empirique, ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, avec le souci de rester proche des données primaires. Elle a ensuite effectué plusieurs « épurations de codes », soit des retours aux données pour s'assurer que la définition des codes était fidèle aux propos des répondants, à leurs représentations sociales et à leur contexte. La répétition de cette démarche a permis de préciser et d'enrichir la liste de codes jusqu'à l'atteinte d'un niveau satisfaisant de stabilité, de robustesse et de saturation des catégories. Au départ, l'analyse de chaque entrevue ajoutait entre 70 et 100 codes à la liste. Au bout d'une vingtaine d'entrevues, celle-ci cessa d'augmenter. Après 25 entrevues (sur 30), la liste avait atteint un niveau de saturation très élevé, représenté par plus de 300 codes, qui furent alors regroupés en un nombre limité de catégories. La complexité du terrain se trouvait désormais réduite à un ensemble « gérable » de codes fondamentaux.

Le processus de rupture se poursuit dans l'étape du *codage axial* alors que Navarro-Flores s'efforçait de lier les codes entre eux. Concrètement, elle détermina les liaisons possibles entre les codes descriptifs, interprétatifs et conceptuels (Miles et Huberman, 1994). Puis, elle identifia de nouveaux « concepts », constitués chacun d'un code et du réseau de codes qui l'expliquait, et par la suite, regroupa ces concepts selon ses axes de recherche. C'est ici qu'un retour aux questions de recherche a joué un rôle important, notamment dans l'organisation des concepts émergents, de sorte que les regroupements opérés puissent adéquatement répondre aux questions soulevées lors de l'élaboration du cadre théorique.

La deuxième rupture épistémologique, celle qui se situe entre pré-analyses et théorisation, s'amorça quand Navarro-Flores entra dans la dernière phase de son travail analytique, qui consistait à jeter un regard critique sur ses premiers résultats. Elle se lança dans un double questionnement : d'une part sur la pertinence de son cadre théorique face à ses concepts émergents et, d'autre part sur la pertinence de ses questions originales de recherche. Cette phase, assimilable à la *codification sélective* de Strauss et Corbin, permit de préciser les questions, d'enrichir les théories existantes et d'ouvrir la voie à une nouvelle conceptualisation de sa problématique, apportant une solution défendable au paradoxe qu'elle avait initialement constaté sur le terrain.

8. Nous reprenons dans ce paragraphe les termes techniques proposés par Strauss et Corbin (1994).

Cet exemple démontre clairement que les principes de codification proposés par Strauss et Corbin (1994) sont loin d'être un carcan. Bien au contraire, pratiquée avec jugement, la codification peut être libératrice. Elle permet de saisir l'essentiel d'une réalité complexe tout en facilitant l'atteinte des hauts niveaux conceptuels préalables à la création théorique.

2.4. Malentendu 4 : la MTE face à ses résultats

Plusieurs critiques de l'utilisation de la MTE en management font valoir que les recherches qualitatives présentent souvent des résultats banals, voire décevants. Cette observation est fondée. Suddaby (2006) y voit avec raison la marque d'un manque de conceptualisation, c'est-à-dire d'une inaptitude à tirer des données des résultats qui dépassent le niveau d'abstraction de ces données (Martin et Turner, 1986).

Plusieurs causes entrent en jeu. L'une d'elles tient à l'incapacité de certains chercheurs à se rendre jusqu'à la « saturation » des « catégories » (concepts synthétiques) qu'ils ont formées lors de l'analyse de leurs données. La pratique de la MTE demande en effet minutie, patience, et surtout, persévérance. Chaque étape de collecte débouche sur une analyse transitoire, qui elle-même s'ouvre sur une nouvelle phase de collecte. Chaque phase d'analyse réduit et reclasse les données précédentes en des « catégories » qui se consolident et s'enrichissent au fur et à mesure qu'entrent de nouvelles données. Le chercheur doit ainsi continuer à collecter des données jusqu'à ce que ses catégories conceptuelles soient « saturées ». Ce seuil est atteint quand il se rend compte que, malgré ses tentatives de diversification des sources, les dernières informations collectées n'apportent aucune modification significative aux résultats. Cette discipline est indispensable. L'effort demandé peut toutefois se révéler très coûteux en temps, ressources et motivation, au point que plusieurs analystes abandonnent leur démarche trop tôt, sans atteindre le niveau de théorisation désiré.

Une autre cause, fréquente chez les chercheurs débutants, est la difficulté à trouver un juste milieu entre la description et la théorisation. Certains, intimidés par les brillantes théorisations des auteurs classiques qui ont marqué leur scolarité, craignent de ne pas être à la hauteur. Une honnête description approfondie du phénomène qu'ils étudient leur paraît alors une voie plus sûre que celle de se mesurer aux maîtres, même s'ils pressentent que malgré tout leur travail, la contribution scientifique de leur recherche sera mineure. D'autres, parfois aiguillonnés par un comité de recherche qui les pousse à faire preuve d'imagination, se lancent dans d'audacieuses formulations, et se font alors reprocher de théoriser au-delà de leurs données. Cette incertitude sur le dosage optimum entre description et théorisation peut conduire à de véritables blocages. Pourtant, la solution existe. Elle est incluse au cœur même de la MTE. Comme exercice d'élaboration théorique, la théorisation

enracinée occupe elle-même un juste milieu. Si elle permet de nouvelles découvertes, c'est justement parce qu'elle inscrit le chercheur au sein d'un équilibre dynamique entre l'audace des nouvelles idées et l'humilité du retour aux données.

Nous avons vu que c'est en grande partie le codage qui assure le maintien du contact avec les données. Pour mener la « création théorique » à son terme, il faut toutefois en dépasser les limites. Labelle (2005) a utilisé pour cela plusieurs techniques. Dans une première étape, pendant la phase de *codage sélectif* (présenté à la section précédente), il a fréquemment eu recours à des exercices de remuement de méninges (*brainstorming*) en y associant son directeur de thèse. Plus d'une dizaine de périodes de travail de deux à trois heures chacune, menées de façon très informelle, lui ont permis d'analyser et d'assurer la valeur des résultats partiels qui se dégagent du processus de codage. Ces échanges se faisaient à la lumière du cadre théorique souple qu'il avait choisi. Le chercheur en tira un premier jet de résultats partiels.

Dans une deuxième étape, il lui fallut dépasser ce stade pour passer au niveau de la théorisation. Sa stratégie changea. Il invita son directeur de thèse à le confronter sur le sens qu'il entendait donner à ces premiers résultats. Chacun puisa alors dans son bagage théorique pour réinterpréter ces résultats selon des angles nouveaux, les uns complémentaires et les autres contradictoires. Le directeur de thèse y jouait le rôle d'un jury de thèse volontairement sceptique, auquel le chercheur devait répondre par des arguments théoriques convaincants. C'est ainsi, par exemple, que Labelle décida finalement de s'inspirer de l'approche de la sociologie de l'acteur-réseau (Callon et Law, 1989) pour théoriser le rôle des gestionnaires dans le modèle de responsabilité sociale qu'il étudiait. Il en emprunta le vocabulaire. Ses gestionnaires devinrent alors des *traducteurs*, des *mobilisateurs* ou des *centres d'autorités*. Ils géraient leur responsabilité sociale de façon partenariale (plutôt que paternaliste), tout en gardant une mainmise importante sur le processus de négociation entre parties prenantes et sur le contenu du contrat qui les unissait. La confrontation théorique avait ainsi permis de mettre à jour un type de rôles inédit des gestionnaires, insoupçonné des auteurs de la littérature scientifique.

Dans cette nouvelle perspective, tous les résultats devenaient cohérents. La théorie de l'acteur-réseau ne faisait pourtant pas partie du cadre théorique initial de la thèse, qui avait été rédigé avant la collecte des données. Labelle l'avait étudiée dans sa scolarité, il la savait disponible ; mais il ne l'utilisa qu'à la fin de sa recherche, d'abord comme outil de distanciation externe, puis comme tremplin de création théorique.

La MTE offre donc de rigoureuses techniques d'exploration, mais elle débouche sur beaucoup plus. À tout moment, elle exige que le chercheur décide dans quelle direction orienter son prochain mouvement. C'est là qu'une bonne connaissance des littératures appropriées peut être utile, générant un feu croisé

d'émulation entre concepts connus et concepts émergents. C'est là aussi que les qualités propres au chercheur pourront faire toute la différence : des qualités expressives tout d'abord, telles que capacité verbale, richesse du vocabulaire, maîtrise des synonymes, mobilisation du mot juste au bon moment, indispensables pour nommer et qualifier les concepts émergents ; des qualités littéraires ensuite, comme la capacité de rassembler des données éparées en récits ; et finalement, des qualités d'ordre esthétique, comme les capacités d'imagination poétique, analogique et métaphorique. Au final, la MTE est avant tout un jeu de construction avec des mots, ceux des autres et ceux produits par le chercheur.

Conclusion : la MTE comme suite de compromis

La MTE est aujourd'hui reconnue, acceptée, et même valorisée par certaines des institutions qui influencent les chercheurs en sciences de la gestion. De plus en plus de grandes revues, de programmes doctoraux, et de directeurs de recherche lui sont désormais ouverts. Sa popularité auprès des jeunes chercheurs est un phénomène marquant de ces dernières années. Elle n'est pas liée à un effet de mode. Ce qui la rend attrayante, c'est qu'elle « ne se situe pas dans une logique d'accumulation, mais plutôt dans une logique de reconstruction constante » (Guillemette, 2006, p. 46). Pour le monde agité qui est le nôtre, elle constitue l'un des outils les mieux adaptés au développement de champs disciplinaires ou transdisciplinaires nouveaux.

Dans les deux illustrations que nous avons présentées, les sujets de recherche étaient peu étudiés, et les écrits scientifiques qui en traitaient ne permettaient pas de mettre au jour les imbrications multiples entre acteurs et structures qui donnaient vie aux phénomènes qui intéressaient les chercheurs. Logiquement, ces derniers ont choisi d'utiliser la MTE selon l'angle constructiviste. Ils ont entamé leurs projets respectifs en ayant bien assimilé les dimensions de cette méthodologie. Une fois dans l'action, ils ont toutefois dû constamment l'ajuster, dans un va-et-vient permanent entre le chercheur, son terrain, ses données, ses rencontres, ses contraintes (espace, temps, coûts, famille), ses pistes initiales (par exemple, ses premiers codes), les règles institutionnelles vécues et perçues par les acteurs en présence (directeur de programme, comité de thèse, collègues) et par le chercheur lui-même, ses résultats préliminaires, et d'autres types de contingences.

À travers cette construction tourbillonnaire, où les choix d'un instant influencent les actions ultérieures du chercheur et des autres acteurs impliqués dans son cheminement, trois types de compromis sont venus soutenir la démarche.

Compromis entre idéalisme et pragmatisme : La MTE n'est pas une recette qui peut être suivie et respectée à la lettre, malgré les incitations de certains manuels. C'est une méthodologie vivante qui se construit dans l'action, selon les opportunités et les contraintes qui se dressent devant les chercheurs. Elle doit toutefois respecter certains principes fondamentaux ;

Compromis entre cadre conceptuel préalable et affranchissement théorique : Répétons-le, l'ignorance théorique à l'approche du terrain, réelle ou feinte, est un mythe. Il est indispensable de se doter d'un cadre théorique ouvert et non contraignant qui servira plusieurs objectifs, entre autres celui d'éviter de reproduire ce qui a déjà été documenté efficacement au moyen d'autres méthodologies. Ce cadre doit toutefois constamment être repensé à la lumière d'autres approches théoriques ;

Compromis entre technicité et créativité : La codification est importante pour libérer le chercheur de ses biais et favoriser ses explorations. La seule application des techniques de codification, même lorsqu'elles sont poussées, ne garantit toutefois pas la création théorique. Cette dernière n'est pas non plus spontanée, issue d'un éclair de génie jaillissant dans un moment de grâce. Elle est le fruit du travail. Au carrefour entre technicité et créativité, la MTE invite ainsi les chercheurs tant à la conceptualisation qu'au bon jugement, tant à la création qu'à la responsabilisation, tant à l'intuition qu'à l'innovation.

Dans notre perspective, s'il est essentiel que la MTE suive une ligne directrice claire, elle reste donc une construction sociale faite de multiples compromis. Ce sont ces compromis qui ont permis à Labelle et Navarro-Flores non seulement d'éviter les pièges qui parsemaient leurs parcours de chercheurs, mais aussi de terminer leurs thèses respectives. Il est toutefois un enjeu pour lequel ils ont refusé tout compromis. C'est celui qui donne tout son sens à la MTE : la volonté de proposer une nouvelle théorisation, ou tout au moins une explication nuancée, des paradoxes qu'ils avaient choisi d'étudier. Car le but de la MTE est avant tout de viser une contribution théorique, c'est-à-dire une synthèse explicative de l'objet étudié qui soit à la fois adéquate, porteuse et fortement enracinée dans la réalité.

Références

- BASZANGER, I. (dir.). (1992). *Anselm Strauss : la trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.
- BEAULIEU, S., J. PASQUERO et R. SCHMITT (2000). «Using software qualitative analysis while preserving exploration richness : The experience from two contrasting cases», dans H. E. Klein (dir.), *Proceedings of the International WACRA Conference on Case Research and Analysis*, Budapest, Needham, World Association for Case Method & Application, 35-47.

- BLEICHER, J. (1994). « Hermeneutics », dans W. Outhwaite et T. Bottomore (dir.), *Social Thought. The Blackwell Dictionary of the Twentieth-Century*, Oxford, Blackwell, 256-259.
- BOUDON, R., P. BESNARD, M. CHERKAOUI et B.-P. LÉCUYER (2003). *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse.
- BRYANT, A. (2002). « Re-grounding grounded theory », *Journal of Information Technology, Theory and Application*, 4 (1), 25-43.
- CALLON, M. et J. LAW (1989). « La proto-histoire d'un laboratoire ou le difficile mariage de la science et de l'économie », dans M. Callon et J. Law (dir.), *Innovation et ressources locales*, Paris, Presses universitaires de France, 1-34.
- CHARMAZ, K. (2000). « Grounded theory: Objectivist and constructivist methods », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 509-535.
- CHARMAZ, C. (2008). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Los Angeles, Sage.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- DIMAGGIO, P. et W. W. POWELL (1983). « The iron cage revisited, institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review*, 48 (2), 47-160.
- FENDT, J. et W. SACHS (2008). « Grounded theory method in management research: users' perspectives », *Organizational Research Methods*, 11 (3), 430-455.
- GEERTZ, C. (1998). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture », *Enquête*, 6, <<http://enquete.revues.org/document1443.html>>, consulté le 21 septembre 2012.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociological Press.
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Adline de Gruyter.
- GUBA, E. G. et Y. S. LINCOLN (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage.
- GUILLEMETTE, F. (2006). « L'approche de la grounded theory; pour innover? », *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- JODELET, D. (1989). « Représentations sociales: un domaine en expansion », dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 46-78.
- JONES, R. et G. NOBLE (2007). « Grounded theory and management research: A lack of integrity? », *Qualitative Research in Organizations and Management*, 2 (2), 84-103.

- KERLINGER, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*, 3^e éd., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- LABELLE, F. (2005). *La PSO (performance sociétale organisationnelle) comme convention sociale entre l'entreprise et son milieu: le cas d'Alcan au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LACHANCE, É., K. CHURCH, É. SHRAGGE et J. M. FONTAN (1998). *S'approprier l'évaluation: guide d'évaluation de 5^e génération à l'intention des intervenants des entreprises d'insertion/entreprises alternatives*, Montréal, McGill.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1955). *Tristes tropiques*, Paris, Plon.
- LOCKE, K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*, Thousand Oaks, Sage.
- MARTIN, P. Y. et B. A. TURNER (1986). « Grounded theory and organizational research », *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22 (2), 141-157.
- MELIA, K. L. (1996). « Rediscovering Glaser », *Qualitative Health Research*, 6 (3), 368-378.
- MERTON, R. K. (1949). « On sociological theories of the middle range », dans Robert K. Merton (dir.), *Social Theory and Social Structure*, New York, Simon & Schuster, The Free Press, 39-53.
- MILES, M. B. et M. A. HUBERMAN (1994). *An Expanded Sourcebook. Quantitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage.
- NAVARRO-FLORES, O. (2006). *Les relations de partenariat nord-sud: du paradoxe au compromis: une approche institutionnaliste des relations entre ONG dans le secteur de la coopération internationale*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ORLIKOWSKI, W. (1993). « CASE tools as organizational change: Investigating incremental and radical changes in systems development », *MIS Quarterly*, 17 (30), 309-340.
- PASQUERO, J. (1988). « Comparative research: The case for middle-range methodologies », dans L. E. Preston (dir.), *Research in Corporate Social Performance and Policy*, Stamford, JAI Press, 181-209.
- PASQUERO, J. (2008). « Entreprise, développement durable et théorie des parties prenantes: esquisse d'un arrimage socioconstructionniste », *Management International*, 12 (2), 27-47
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3^e éd, Thousand Oaks, Sage.
- PHILLIPS, N. et J. L. BROWN (1993). « Analyzing communication in and around organizations: A critical hermeneutic approach », *Academy of Management Journal*, 36 (6), 1547-1576.

- PHILLIPS, N., T. B. LAWRENCE et C. HARDY (2000). «Interorganizational collaboration and the dynamics of institutional fields», *Journal of Management Studies*, 37 (1), 23-43.
- POINCARÉ, H. (1908). *La science et l'hypothèse*, Paris, Flammarion.
- SCOTT, W. R. (1995). «Contemporary institutional theory», dans W. R. Scott (dir.), *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, Sage, 33-62.
- STRAUSS, A. L. (1993). «Negotiated order and structural ordering», dans A. L. Strauss, *Continual Permutations of Action*, Hawthorne, Aldine de Gruyter, 245-262.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1994). «Grounded theory methodology: An overview», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 273-285.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- SUDDABY, R. (2006). «From the editors: What grounded theory is not», *Academy of Management Journal*, 49 (4), 633-642.
- TURNER, B. A. (1983). «The use of grounded theory for the qualitative analysis of organizational behaviour», *The Journal of Management Studies*, 20 (3), 333-348.
- WEICK, K. E. (1974). «Middle range theories of social systems», *Behavioral Science*, 19, 357-367.

PARTIE 2

**LA MTE
DANS DIVERSES
DISCIPLINES**

La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts

Marie-Josée PLOUFFE

Département de philosophie et des arts,
Université du Québec à Trois-Rivières

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Comment le chercheur en arts peut-il rendre compte d'expériences sensibles ou esthétiques? Bien qu'un nombre croissant de thèses et d'articles en arts aient été publiés depuis les quinze dernières années (Knowles et Cole, 2008), la recherche en arts demeure relativement récente et il n'existe pas de méthode déterminée liée à l'étude de la pratique artistique en tant que pratique ou selon le point de vue de l'artiste (Gosselin, 2006, p. 26). Ainsi, nous considérons que la publication de chaque recherche en arts, incluant celle-ci, contribue au développement et à l'ajustement de méthodologies fondées comme « science » de l'art, participant à la construction théorique de savoirs sur la pratique artistique.

Les premiers chercheurs scientifiques en arts ont dû emprunter à d'autres disciplines des méthodologies leur permettant d'étudier le phénomène artistique, la plupart se référant aux principes fondateurs de la recherche qualitative (Bruneau et Burns, 2007).

Le choix de privilégier une approche qualitative pour une recherche répond probablement à une manière de comprendre le réel, mais ce choix induit aussi les chercheurs vers une posture épistémologique. En effet, la recherche qualitative

s'est développée en opposition à un ensemble figé de pratiques et d'approches face à des phénomènes sociaux. C'est avec l'École de Chicago que des chercheurs, adoptant une posture critique, ont commencé à systématiser une approche générale nommément qualitative en intégrant les héritages de la philosophie de l'action, de l'ethnographie et de la phénoménologie, et en systématisant de nouvelles méthodes de collecte et d'analyse des données (Laperrière, 1982 ; Poupart et Lalonde, 1997).

Pour les praticiens chercheurs du domaine des arts, ces principes fondateurs soutiennent une approche qui permet de rendre compte de la richesse d'un phénomène humain qui touche différentes dimensions d'expériences sensibles, esthétiques, symboliques, inscrites dans le temps : « les praticiens chercheurs du domaine des arts doivent en quelque sorte se donner une méthode permettant d'articuler un savoir émergeant du terrain d'une pratique où la pensée expérientielle et la pensée conceptuelle collaborent de façon particulière » (Gosselin, 2006, p. 27).

Dans cette démarche d'ajustement entre, d'une part, la volonté de construire un savoir émergent de l'expérience et, d'autre part, l'utilisation d'une méthode qui valide « scientifiquement » les résultats de la recherche, le piège d'un certain *méthodologisme* demeure (Bourdieu, 1992). En effet, il arrive que des recherches ne discutent nullement le bien-fondé de leurs approches en conservant dans l'implicite l'adhésion à des méthodes censées être « scientifiques » en elles-mêmes. Pour contrer une variante de ce méthodologisme, il importe de ne pas « forcer » les données afin qu'elles entrent dans le cadre théorique, mais plutôt de construire un cadre théorique à partir des données (Guillemette et Luckerhoff, 2009).

1. La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) : regarder autrement

En nous inscrivant dans la perspective de la MTE, au-delà de la présentation d'un ensemble de techniques pour récolter et analyser des données, nous désirons intéresser le lecteur à la manière de penser et d'étudier une réalité.

C'est pourquoi nous proposons de présenter l'approche de la Grounded Theory ou méthodologie de théorisation enracinée (MTE)¹ dans une perspective d'abord épistémologique, l'utilisation de cette méthodologie nous apparaissant comme un apport potentiel pour la recherche dans le domaine de la pratique artistique, notamment parce que ses fondements épistémologiques considèrent le regard du chercheur comme une « variable » positive. La posture épistémologique,

1. Certains chercheurs francophones (D'Amboise et Nkongolo-Bakenda, 1992 ; Demazière et Dubar, 1997 ; Laperrière, 1997) proposent une traduction mais utilisent l'appellation anglaise. Les traductions françaises du nom de cette méthodologie sont diverses, certaines sont associées à des adaptations de la proposition originale (Paillé 1994, 1996a). Pour respecter la traduction proposée par les directeurs de cette édition, nous utiliserons le terme *méthodologie de la théorisation enracinée* (MTE).

sous-jacente à la MTE, permet d'explorer les phénomènes humains sans résultat présupposé ni de théorie préconçue et permet de laisser émerger de nouvelles compréhensions de l'objet de recherche (Artinian, 2009; Bartlett et Payne, 2001; Beck, 1999, 2004; Birks et Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin et Strauss, 2008; Dey, 1999; Gibbs, 2002; Glaser, 1978; Glaser et Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Schreiber, 2001; Smith et Biley, 1997; Stern, 2007, 2009; Willig, 2001). En ce sens, la MTE oblige un déplacement de regard du chercheur. Elle l'oblige à regarder autrement, à laisser émerger.

L'un des auteurs de ce chapitre a utilisé les procédures méthodologiques de la MTE pour sa thèse (Plouffe, 2011). Sa recherche portait sur la pratique artistique de personnes en situation de handicap². L'intention de recherche s'est précisée au moment de sa rencontre avec la MTE. Par cette rencontre la chercheuse a pu confronter ses idées, se situer face à son objet d'étude, déplacer son regard, définir plus précisément ce qui l'obsédait et se rapprocher des personnes qui vivent le phénomène à l'étude. L'hypothèse au fondement de sa recherche – celle qui est devenue la seule possible – était que les personnes ont une compréhension de ce qu'elles vivent, qu'elles y accordent un sens et qu'elles peuvent informer le chercheur en tant que sujets et lui permettre de construire du savoir à partir de leur expérience.

Plus qu'une ouverture méthodologique, ce préjugé favorable s'est révélé fondamental dans l'approche de la MTE. En plus de favoriser la participation de personnes sur des situations qui les concernent, cette approche a eu des conséquences sur la richesse des données.

1.1. Le cadre épistémologique de la MTE

La MTE a été développée par deux sociologues: Barney Glaser et Anselm Strauss qui ont publié, en 1967, *The Discovery of Grounded Theory*, présentée comme « la découverte d'une théorie fondée sur des données – laquelle nous appelons la théorie fondée³ » (p. 1).

Strauss a été influencé par le pragmatisme et l'interactionnisme symbolique, notamment par Georges Park (1969), Williams Thomas (1966), John Dewey (1922), George-Herbert Mead (1934), Everett Huges (1971) et Herbert Blumer (1969). Les fondements épistémologiques du pragmatisme et de l'interactionnisme symbolique présentés par ces auteurs ont contribué à l'apport de Strauss dans le développement de la Grounded Theory (ou MTE). Ces fondements théoriques ont

2. L'intérêt ne portait pas sur le handicap mais sur la pratique théâtrale.

3. Traduction libre de « [...] the discovery of theory from data – which we call the grounded theory ».

contribué aux aspects suivants : *a*) le besoin d'aller sur le terrain pour découvrir ce qui se passe vraiment ; *b*) la pertinence de la construction théorique, liée aux données de terrain pour le développement de la discipline et en tant que base pour l'action sociale ; *c*) la prise en compte de la complexité et de la variabilité des phénomènes sociaux et des actions humaines ; *d*) le postulat que les personnes sont des acteurs qui jouent un rôle actif en répondant à des situations problématiques ; *e*) la conviction que les personnes agissent en donnant un sens à leurs actions ; *f*) la compréhension que le sens est défini et redéfini par des interactions ; *g*) une sensibilité à la nature évolutive et régressive des événements (processus) ; et *h*) la reconnaissance de l'interrelation entre les conditions (structure), le déroulement de l'action (processus) et les conséquences (tableau 1).

Quant à Glaser, sa réflexion sur la recherche fut influencée par Paul Lazarsfeld, connu comme un innovateur en méthode quantitative, notamment par le développement des « statistiques qualitatives ». L'apport de Glaser fut de souligner la nécessité de comparer les données entre elles afin d'identifier, de développer et de lier les concepts émergents.

Tableau 1. Fondements de la perspective de Strauss

Besoin d'aller sur le terrain pour découvrir ce qui se passe vraiment
Pertinence de la théorie liée aux données de terrain pour le développement de la discipline et comme base pour l'action sociale
Prise en compte de la complexité et de la variabilité des phénomènes sociaux et des actions humaines
Postulat que les personnes sont des acteurs qui jouent un rôle actif en répondant à des situations problématiques
Conviction que les personnes agissent en donnant un sens à leurs actions
Compréhension que le sens est défini et redéfini par des interactions
Sensibilité à la nature évolutive et régressive des événements (processus)
Reconnaissance de l' interrelation entre les conditions (structure), le déroulement de l'action (processus) et les conséquences

1.2. Les fondements épistémologiques de la MTE

La MTE est une approche méthodologique dont les fondements épistémologiques sont explicites. À la suite de Glaser et Strauss, d'autres auteurs ont publié des ouvrages ou des articles sur la MTE en se référant à ces principes fondateurs explicites. L'établissement de ces principes a permis aux chercheurs en recherche qualitative de développer des théories fondées empiriquement à partir des données de terrain. En effet, en MTE, le chercheur ne se situe pas dans une démarche d'analyse d'un corpus existant, mais dans un processus de questionnement. La MTE est présentée comme une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle le chercheur conserve toujours un lien d'évidence avec les données de terrain (Guillemette, 2006). Une des caractéristiques majeures de cette approche méthodologique est la simultanéité et l'interdépendance de la collecte et de l'analyse des données.

Cette « posture épistémologique » présuppose l'existence du monde empirique et la possibilité d'appréhender le monde par l'observation et l'analyse systématique de la forme qu'il prend dans l'expérience humaine, celle-ci impliquant intrinsèquement une interprétation (Blumer, 1969; Corbin et Strauss, 2008).

Ce qui se vit – l'expérience – est considéré comme un fait. En d'autres mots, l'ensemble de la vie psychique d'une personne est considéré comme une donnée primitive et fondamentale. Nous pouvons saisir « ce que vit » la personne en ayant accès à la représentation qu'elle s'en fait et par les mots et les idées qu'elle exprime. Dans cette perspective, les mots sont une « marque » de ce qui se vit. Il ne s'agit pas de dire que le langage traduit une expérience mais plutôt de dire que c'est par le langage que l'expérience se construit comme expérience (Ricoeur, 1975).

La neuropsychologie considère le langage comme une trace physiologique de la conscience (Changeux, 2002; Cyrulnik, 1997; Damasio, 1999)⁴. Cela tient en grande partie au fait que

l'expérience se présente d'abord, pour le sujet, à la manière d'une saisie, d'une appropriation consciente et par là langagière, par un sujet de son rapport à une réalité dont on ne soupçonnerait même pas l'existence sans elle. D'une certaine manière, on peut dire que l'expérience relève du sens et non d'un vécu brut inanalysé, inarticulé (Nadeau-Lacour, 2000, p. 67).

4. « La forme la plus simple sous laquelle émerge mentalement la connaissance sans parole est le sentiment que l'on a de connaître – le sentiment (*feeling*) de ce qui se passe lorsqu'un organisme se livre au traitement d'un objet – et que ce n'est qu'après qu'il peut y avoir des inférences et des interprétations relatives au sentiment que l'on a de connaître » (Damasio, 1999, p. 35). « Les mots et les phrases traduisent des concepts, et les concepts consistent dans l'idée non linguistique de ce que sont les choses, les actions, les événements et les relations » (Damasio, 1999, p. 190).

Nous pouvons donc comprendre ou saisir le sens qu'une personne donne à ce qu'elle vit par ses mots et par ses idées, qui sont alors traités comme des données⁵.

Selon cette posture (Strauss, 1992, 1993), la réalité ne peut pas être purement découverte telle qu'elle est, sans interprétation. C'est pourquoi les méthodologues de la MTE ont élaboré des procédures méthodologiques spécifiques dans lesquelles ils décrivent avec détails la façon de recueillir et d'analyser les données empiriques qui fournissent l'information sur ce que vivent les personnes. Ils répondent ainsi à une des exigences fondamentales de toute démarche scientifique, celle de fonder l'analyse sur des données empiriques et de le faire de manière méthodique et rigoureuse.

À la section suivante, nous présentons la démarche méthodologique de la MTE et les principes procéduraux qui guident le chercheur.

2. La démarche méthodologique

La démarche proposée consiste à explorer, à examiner minutieusement et à revenir constamment à la réalité des faits tels qu'ils sont vécus par les humains. Comprendre de façon scientifique exige une ouverture méthodique, une ouverture permettant de dépasser d'apparentes contradictions trop souvent créées par les visions disciplinaires unidimensionnelles. Cette posture convient à celle de la recherche en art où les chercheurs admettent qu'une part de la connaissance puisse se situer dans le sensible et dans la perception (Bruneau et Burns, 2007).

Pour répondre à cette exigence d'ouverture, il est nécessaire de suspendre, au moins temporairement, les présupposés que le chercheur peut avoir sur l'objet d'étude. Cette démarche générale répond aussi aux exigences de la science puisqu'elle fonde ses résultats de recherche sur l'observation méthodique et qu'elle vérifie l'adéquation relative des analyses avec les observations (Blumer, 1969).

Cet esprit d'ouverture a une incidence sur de nombreux aspects de la démarche de recherche, notamment sur la construction de la problématique et sur la constitution d'un corpus de données provenant du « terrain ».

5. « Si l'aspect phénoménal d'une expérience consciente, qui constitue sa nécessaire distinction, est irréductible, il en est de même en physique avec le fait qu'on ne peut pas expliquer pourquoi il y a quelque chose plutôt que rien. Comme la physique n'est pas restreinte par cette limite ontologique, la recherche scientifique sur la conscience ne devrait pas non plus être restreinte par le caractère privé de l'expérience phénoménale. » Traduction libre de : « *If the phenomenal part of conscious experience that constitutes its entailed distinctions is irreducible, so is the fact that physics has not explained why there is something rather than nothing. Physics is not hindered by this ontological limit nor should the scientific understanding of consciousness be hindered by the privacy of phenomenal experience* » (Edelman, 2003, p. 5524).

2.1. La construction de la problématique

Étant donné le caractère humain, dynamique et évolutif du phénomène de la pratique artistique, aucune technique ne peut rendre compte complètement de sa richesse. Aborder ce « problème » requiert une certaine flexibilité qu'offre la MTE (Birks et Mills, 2011 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Charmaz, 2006 ; Dey, 1999 ; Glaser, 2001, 2003 ; Mullen et Reynolds, 1994 ; Smith et Biley, 1997 ; Stern, 2007 ; Strauss, 1987, 1993 ; Willig, 2001 ; Wilson et Hutchinson, 1996).

Avec la MTE, généralement, l'objet de la recherche est un phénomène (ou une situation sociale) et l'objectif de la recherche est le développement d'une théorie ou d'une compréhension du phénomène (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser et Strauss, 1967). Afin de préciser la « problématique » au point de départ, il s'agit de délimiter les paramètres de la situation sociale à l'étude. Cette délimitation est faite en termes très généraux, et le chercheur doit demeurer conscient du caractère provisoire de cette délimitation (Glaser, 2001).

La question de recherche, avec la MTE, demeure assez ouverte. Elle sert à identifier le phénomène à l'étude sans chercher à proposer des hypothèses d'explication de celui-ci, ni à limiter *a priori* les angles dans lesquels il peut être appréhendé. Ainsi, dans notre recherche, les ajustements et les précisions ont été amenés au fur et à mesure de la rencontre entre la sensibilité des auteurs et le contenu des données empiriques recueillies (Beck, 1999 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; May, 1986 ; Strauss, 1987 ; Willig, 2001).

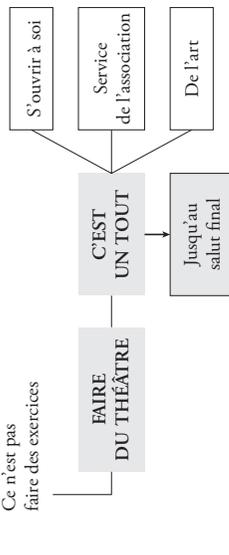
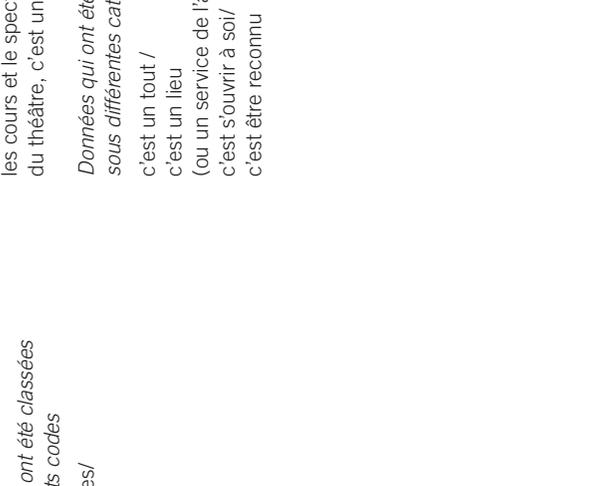
2.2. Le terrain

En MTE, le corpus de données est constitué à la manière des « *field researches* » ou des enquêtes de terrain, telles qu'elles existent depuis le début du siècle dernier en recherche qualitative, notamment chez les anthropologues et les ethnographes : notes de terrain, entrevues, documents variés. Par un travail avec les mots ou avec les concepts qui proviennent des acteurs qui vivent le phénomène et qui appartiennent nécessairement à une certaine perspective théorique, le chercheur analyse les données empiriques, de façon continue à mesure qu'elles sont recueillies, en les liant à des codes ou à des catégories. Ces catégories permettent de produire des énoncés théoriques.

Pour illustrer comment s'est constituée une partie de notre corpus de données, nous présentons le tableau 2, fait à partir de données recueillies à trois moments différents au cours de notre recherche.

Nous avons présenté plus haut l'incidence de l'esprit d'ouverture sur la construction de la problématique et sur la constitution du corpus à partir du terrain. Nous présentons maintenant trois principes qui guident le chercheur dans sa démarche en MTE : le principe d'émergence, la sensibilité théorique et les concepts sensibilisateurs.

Tableau 2. Un exemple de la constitution d'un corpus

Juillet 2009	Octobre 2009	Avril 2010	Juin 2010
<p>Ce que c'est « faire du théâtre »</p> <p><i>Sens accordé par les personnes qui en font.</i></p> <p>Ce n'est pas « un théâtre, juste un théâtre, mais un théâtre avec tout ce qu'il y a autour de ça », c'est-à-dire « les autres comédiens, les sorties, alors ça c'est l'expérience, l'expérience elle-même » (M. Lecomte).</p> <p><i>Données qui ont été classées sous différents codes</i></p> <p>c'est les autres/ les sorties/ l'expérience</p>	<p>Faire du théâtre</p> <p><i>Sens accordé par les personnes qui en font.</i></p> <p>« De l'art, c'est découvrir de nouvelles idées, s'ouvrir, ressentir, avoir une sensation forte. C'est comme le reflet de la vie » (Gail).</p> <p>Pour qu'il y ait une expérience de théâtre, il faut « faire une année complète, et les cours et le spectacle » (Jean). Faire du théâtre, c'est un « tout » (Colette).</p> <p><i>Données qui ont été classées sous différentes catégories</i></p> <p>c'est un tout / c'est un lieu (ou un service de l'association)/ c'est s'ouvrir à soi/ c'est être reconnu</p>	<p>Faire du théâtre : un tout</p> <p><i>Énoncé : l'analyse des données révèle que les personnes considèrent cette pratique comme une expérience qui se vit tout au long du processus, de la première rencontre jusqu'au salut final.</i></p> <p>Lorsque nous avons validé cette compréhension auprès de Colette, elle a rajouté : « le travail d'atelier nous ouvre à nous-mêmes et nous conduit au tout » (Colette).</p> <p>Ce n'est pas faire des exercices</p> 	

2.3. Le principe d'émergence

Ce n'est pas au chercheur de donner le sens premier de ce qui est vécu. Par ailleurs, les théories sur ce vécu ne se révèlent pas d'elles-mêmes ; elles ne se trouvent pas toutes faites dans les données. Le travail du chercheur consiste à amener la personne qui vit le phénomène à révéler le sens qu'elle donne à son expérience, à faire émerger ce sens. Par la suite, le travail consiste à comprendre ce sens intrinsèquement lié au vécu des personnes qui vivent le phénomène à l'étude. En d'autres mots, la compréhension ou l'interprétation du chercheur ne doit pas le conduire à « inventer » le sens, mais plutôt à le laisser émerger.

C'est alors qu'intervient le principe de l'*emergent-fit*⁶ (Corbin et Strauss, 1990, 2008 ; Glaser, 1978, 1992, 1998 ; Glaser et Strauss, 1967). Il s'agit de faire suivre toute l'opération d'exploration par une opération d'inspection (Blumer, 1969). Cette dernière consiste à vérifier si les analyses provenant de l'exploration sont cohérentes (ou en adéquation) avec les données empiriques.

Ainsi, le chercheur confronte constamment les concepts et les énoncés développés avec les données empiriques ; ce qui lui permet de juger de l'adéquation entre ses ébauches théoriques et les données empiriques (Glaser, 2001 ; Laperrière, 1997). Si ces ébauches théoriques ne sont pas adéquates, elles sont modifiées ou remplacées par d'autres (Strauss, 1987). C'est une des caractéristiques essentielles de l'analyse qualitative de la MTE.

2.4. La sensibilité théorique

Pour Strauss et Corbin (1998), avoir une sensibilité théorique signifie être capable de donner du sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence d'une première interprétation pour découvrir ce qui semble caché au sens commun.

La « sensibilité théorique » exige un enracinement dans les données empiriques et, en même temps, une certaine distanciation théorisante (Guillemette, 2006). Il s'agit d'une « attention » aux données empiriques et d'une mise en « perspective théorique » avec laquelle les données sont perçues et interprétées. Ainsi, le concept de sensibilité théorique désigne d'abord l'ouverture à ce que les données « disent ». Strauss et Corbin (1998) en parlent en termes d'« écoute » des données. Cette ouverture implique un doute méthodique, une remise en question des savoirs et des théories existantes ou une mise entre parenthèses des savoirs du chercheur (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 1978, 1995, 1998 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Morse, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987).

6. Terme que nous pouvons traduire par : *ajustement à ce qui émerge*.

Cette attitude d'ouverture à l'inédit s'actualise, entre autres, par la suspension de la référence à des théories existantes, dans les premières phases de la recherche. Les experts (Glaser, 1992 ; Hutchinson, 1988 ; Schreiber, 2001 ; Strauss et Corbin, 1998) conseillent de réaliser cette suspension par la recension et l'écriture des idées préconçues du chercheur sur l'objet de sa recherche, de ce qu'il pense et de ce qu'il connaît de cet objet ou des théories qui existent sur cet objet. Cette suspension des références est provisoire. Vers la fin de l'analyse, le chercheur retourne à son savoir antérieur et le confronte à ce qui émerge. C'est alors que les références théoriques sont comparées aux résultats – provisoires – de l'analyse et sont utilisées comme des données qui enrichissent l'analyse.

Strauss (1993) précise que la sensibilité théorique du chercheur est la perspective avec laquelle il perçoit les données empiriques. Il est un interprétant qui prend position par rapport à ce qu'il observe. L'interprétant s'applique à comprendre ce qui est dit, puis à le traduire en concepts pour décrire et interpréter ce qui est dit.

2.5. Les concepts sensibilisateurs

Dans la perspective de la fonction interprétative de la sensibilité théorique, le chercheur doit utiliser des concepts riches et nombreux, appelés en anglais les *sensitizing concepts* (Birks et Mills, 2011 ; Blumer, 1969 ; Bowen, 2006 ; Charmaz, 2006 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 1978 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Laperrière, 1997 ; Morse et Richards, 2002 ; Schreiber, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987 ; Van den Hoonaard, 1997).

Ces concepts sensibilisateurs favorisent une plus grande acuité dans la lecture des données et permettent au chercheur de reconnaître ce qui émerge des données (Charmaz, 2004). Ainsi, à mesure que le chercheur avance dans son analyse des données empiriques, ce sont ses savoirs expérientiels, théoriques et culturels qui lui permettent de reconnaître les similitudes et les différences entre les données, entre les concepts, entre les énoncés théoriques, etc. De plus, l'élaboration théorisante, au cours d'une étude spécifique, enrichit au fur et à mesure la sensibilité théorique du chercheur (Strauss et Corbin, 1998) ; c'est-à-dire que la compréhension progressive, de plus en plus riche et pertinente, l'aide à toujours mieux comprendre les données nouvelles qu'il recueille et qu'il analyse.

Cette « sensibilisation » théorique du chercheur contribue à éviter de donner une signification trop personnelle aux données empiriques parce que ce ne sont pas des idées préconçues qui président à l'analyse, mais des univers théoriques fondés dans les données analysées (Glaser, 1978 ; Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn, 1997). Cependant, il faut rappeler que la suspension absolue et complète est impossible. Ainsi, cette approche exige de constamment indiquer en quoi les résultats des analyses sont fondés dans les données et de rapporter comment ces analyses ont été

réalisées. Le critère est ici un critère d'adéquation ou de cohérence entre les résultats d'analyse et les données empiriques. C'est l'équivalent du critère spécifique de validité interne et du critère général de l'objectivité, critères qu'il faut opérationnaliser dans toute recherche scientifique.

Strauss et Corbin proposent différentes perspectives théoriques avec lesquelles les phénomènes peuvent être examinés et analysés. Ces perspectives favorisent une attitude de doute méthodique, de scepticisme, de questionnement et de confrontation (mise à l'épreuve) constante avec les données. Ils font leurs propositions en rappelant que les perspectives du chercheur exigent d'être utilisées avec beaucoup de flexibilité et qu'elles ne doivent surtout pas bloquer l'émergence de perspectives nouvelles. Ainsi, la flexibilité méthodologique apparaît comme une des caractéristiques essentielles de la Grounded Theory, toujours à cause de l'exigence de l'*emergent-fit*. De plus, Strauss et Corbin (1998) rappellent que le processus d'analyse lui-même, parce qu'il favorise l'émergence, fait surgir de nouveaux concepts qui deviennent à leur tour des concepts sensibilisateurs. Plus l'analyse avance, plus le chercheur enrichit sa sensibilité théorique en y intégrant de nouveaux outils et en adaptant ceux qu'il utilise déjà.

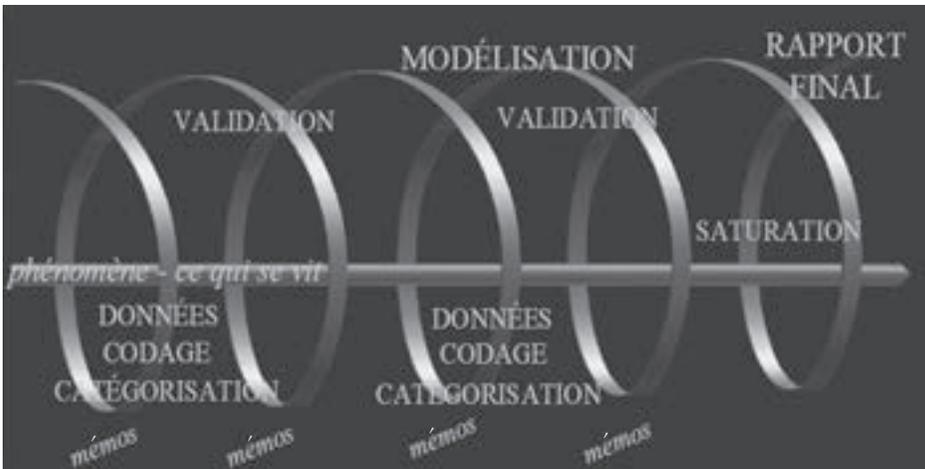
À titre d'exemple, la sensibilité théorique qui a servi de mise en perspective pour cette recherche (Plouffe, 2011) provient des concepts de la pratique théâtrale. Un des premiers concepts sensibilisateurs identifié fut « l'expérience de création ». La doctorante s'est alors appliquée à écrire des récits de sa pratique artistique. Lors d'une première analyse, certaines conditions favorables à l'expérience de création ont émergé de l'analyse. Cependant, une nouvelle perspective a aussi émergé et est venue enrichir la compréhension : « donner un espace de parole ». Après avoir identifié ce nouveau concept sensibilisateur, il est apparu qu'aucune donnée ne provenait des personnes elles-mêmes. C'est dans cette « circonvolution » (mouvement d'interaction entre les données et l'analyse), qu'a émergé une nouvelle perspective méthodologique, celle d'inclure, au cœur de la recherche, les données des personnes qui vivent elles-mêmes le phénomène.

3. La démarche générale de la MTE : une trajectoire hélicoïdale

Habituellement, les démarches méthodologiques suivent des étapes de recherche de façon séquentielle. Avec la MTE, la démarche ressemble plus à une trajectoire hélicoïdale⁷ (ou en spirale, selon l'expression de Glaser, 2001) (figure 1).

7. Courbe s'enroulant en mouvement autour d'un axe.

**Figure 1. Une trajectoire hélicoïdale.
Modèle de la démarche méthodologique de la MTE**



Source : Glaser, 2001.

Dans cette trajectoire, le chercheur avance dans le projet de recherche en revenant constamment sur des étapes déjà amorcées et relie entre elles ces différentes démarches (Glaser, 1978). Ce mouvement itératif, de circonvolution, a pour but de confronter et d'enrichir la compréhension du phénomène. Plusieurs méthodologues de la MTE parlent alors de la circularité de la démarche (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Gibbs, 2002 ; Glaser, 1978, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Guillemette, 2006 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Hutchinson et Wilson, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987 ; Willig, 2001).

Cette démarche exige une grande flexibilité procédurale. L'important demeure le respect des principes de base que sont : l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes, la simultanéité des différentes démarches de collecte des données, de codage, de rédaction de mémos, etc. (Strauss et Corbin, 1998).

Dans un but de clarté, nous présentons distinctement chaque démarche, c'est-à-dire l'échantillonnage théorique et la constitution des données, les entrevues, l'analyse par codage et par catégorisation, la modélisation, la validation, la saturation, l'écriture des mémos et l'écriture du rapport final. Nous rappelons que le principe de trajectoire hélicoïdale s'applique à toutes les phases de la recherche, de la construction de la problématique à la rédaction finale du rapport de recherche (Glaser, 1978), ce qui implique que chaque démarche est interreliée aux autres.

3.1. L'échantillonnage théorique

L'échantillonnage théorique signifie que les situations dans lesquelles le chercheur collecte les données empiriques sont choisies en fonction de leur potentialité de favoriser la théorisation (Beck, 1999 ; Bigus, Hadden et Glaser, 1994 ; Burgess, 1982 ; Charmaz, 2006 ; Chenitz et Swanson, 1986 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Coyne, 1997 ; Dey, 1999 ; Draucker, Martsolf, Ross et Rusk, 2007 ; Flick, 2009 ; Gibbs, 2002 ; Glaser, 1978, 1998, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Heath, 2007 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Hutchinson et Wilson, 2001 ; Laperrière, 1997 ; Morse, 1991, 2001 ; Neill, 2006 ; Paillé, 1996b ; Pires, 1997 ; Savoie-Zajc, 2007 ; Schreiber, 2001 ; Star et Strauss, 1985 ; Starrin *et al.*, 1997 ; Stern, 1980 ; Strauss, 1987).

L'échantillonnage théorique se distingue de l'échantillonnage statistique⁸ par le fait que, dans ce dernier, l'échantillon représente une population, alors que, dans l'échantillonnage théorique, les données recueillies (nécessairement partielles et donc pouvant être considérées, à ce titre, comme un échantillon) fournissent de l'information sur une situation. Le chercheur s'inscrit dans le processus d'échantillonnage théorique en choisissant un « terrain » en fonction des éléments théoriques liés à l'objectif de compréhension du phénomène qui est vécu sur ce terrain et liés aux paramètres de son objet de recherche (Glaser et Strauss, 1967).

À titre d'illustration, nous reprenons un point déjà évoqué. Un des premiers concepts sensibilisateurs que nous avons identifié est « l'expérience de création ». À partir de ce concept, l'échantillonnage théorique s'est déployé pour explorer un « terrain » : les récits de pratique de la doctorante. Au cours de l'analyse de ces données de terrain, certaines conditions favorables à l'expérience de création ont émergé. Cependant, une nouvelle perspective a aussi émergé. Il s'agissait de l'idée de « donner un espace de parole ». Or, il est apparu qu'elle n'avait aucune donnée provenant des personnes elles-mêmes n'avait été recueillie. Ce concept présentait une signification théorique potentielle. Nous avons alors amorcé une autre étape du processus d'échantillonnage théorique, en fonction de ce concept (« donner un espace de parole ») et avons réalisé une série d'entrevues avec des personnes handicapées qui font du théâtre au Québec.

8. Avec l'échantillonnage statistique, les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique qui est une saturation de la variation statistique. Tandis qu'avec l'échantillonnage théorique, les sujets sont choisis en fonction de leur capacité à fournir de l'information sur le sujet de recherche ou sur les situations dans lesquelles est vécu le phénomène à l'étude. L'intérêt de cette recherche ne repose pas sur la valorisation (par la comptabilisation et le pourcentage) de faits récurrents au détriment d'autres moins récurrents. L'intérêt est de rendre compte de façon globale de ce que des personnes handicapées vivent dans leur pratique théâtrale.

Comme nous pouvons l'observer dans cet exemple, il s'agit d'échantillonner des situations dans lesquelles le chercheur peut recueillir des données qui présentent une signification théorique potentielle, c'est-à-dire des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter.

Ces situations peuvent être observées plusieurs fois sous des angles différents et la même personne peut être interviewée plusieurs fois sur des questions différentes ; les questions étant déterminées par le développement de la conceptualisation et de la théorisation (Bowers, 1988 ; Charmaz, 2002).

Dans cette perspective, l'échantillonnage dans notre recherche ne visait pas la représentativité de toutes les personnes handicapées, mais visait à recueillir de l'information sur une situation précise vécue par des personnes marginalisées qui font du théâtre. Les données recueillies auprès de ces personnes permettaient donc de mieux comprendre ce qu'elles vivent plutôt que de simplement documenter leur situation sociale.

3.2. Les données et les personnes interviewées

Comme nous l'avons vu plus haut (avec l'échantillonnage théorique), les « terrains » d'où proviennent les données sont choisis en fonction de leur potentiel de théorisation. Ces données peuvent prendre la forme de notes prises après une conversation informelle, de données d'archives, de transcriptions de différentes sortes d'entrevues (individuelles ou de groupes), de données tirées de documents audiovisuels, de notes d'observation, de résultats d'autres recherches (incluant des données quantitatives), de descriptions d'artefacts, de données provenant de journaux ou de correspondances épistolaires, etc.

Tout au long de la démarche de recherche, les épisodes de collecte de données sont orientés par les résultats de l'analyse progressive (Charmaz, 2005 ; Corbin et Strauss, 1990, 2008 ; Glaser, 1978). Le chercheur peut donc retourner plusieurs fois sur le terrain collecter de nouvelles données pour « ajuster » la théorie émergente et élargir sa compréhension du phénomène (Glaser et Strauss, 1967).

Par exemple, dans le but de recueillir des données auprès des personnes qui sont « handicapées » et qui « font du théâtre », nous avons cherché à établir un contact le plus directement possible avec les participants eux-mêmes. Aucune pression ne devait être faite, ni de la part des chercheurs, ni de la part des responsables des ateliers ou des organismes. En aucun temps, il a été demandé aux personnes approchées de révéler la nature de leur handicap. Les personnes connaissaient l'objet de la recherche et se sentaient concernées, c'est-à-dire que chacune se considérait comme étant une personne « handicapée » et comme étant une personne qui « fait du théâtre ».

3.3. Les entrevues

Les entrevues peuvent être de longueur variée et prendre des formes diverses⁹. Pour des raisons éthiques, les échanges ont eu lieu à un endroit et à un temps qui convenaient à la personne interviewée, l'objectif étant d'ajuster les questions et les instruments de collecte afin qu'ils favorisent l'émergence et le développement des concepts et de la théorie (Glaser, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967).

Plus l'analyse se raffine et se précise, plus l'échantillonnage théorique et la sélection des situations se précisent (Charmaz, 1995 ; Holloway et Wheeler, 2002).

À titre d'exemple, lors des entretiens, la première question posée se voulait très ouverte : « *Tout ce que vous allez me dire m'intéresse. Ce qui m'intéresse, c'est ce que vous vivez, ce que vous pensez. De quoi aimeriez-vous me parler concernant le théâtre ?* » Les dernières questions, posées vers la fin du projet de recherche, ressemblaient plus à des vérifications de compréhension sur des dimensions précises de la dynamique du phénomène : « *Est-ce que je comprends bien si je dis qu'au départ il importe de créer un lien de confiance où désir et plaisir occupent une place importante ?* »

3.4. En même temps que la transcription : le codage

Toujours en cohérence avec la démarche hélicoïdale, l'analyse commence dès les premières transcriptions d'entrevues. La première démarche d'analyse est le codage ; c'est aussi l'opération principale de l'analyse.

Par cette opération, les données sont comparées entre elles pour identifier celles qui pourraient être regroupées sous un même code. Au cours du processus, elles sont ensuite regroupées par catégories. La catégorisation est une démarche de classification et de hiérarchisation des codes. Les codes sont alors classés par catégories ou supercodes.

3.5. L'analyse : méthodes et principes

Avec la MTE, l'analyse est développée selon différents principes qui ont pour fonction d'orienter la structuration d'une théorie pertinente et évidente au sujet du phénomène à l'étude.

Ces principes sont la méthode comparative continue, l'approfondissement par codage et par catégorisation, l'approfondissement par validation, l'approfondissement par la recherche de la variation, l'approfondissement par réduction/densification et l'approfondissement jusqu'à la saturation théorique.

9. Principalement par des rencontres en personne, mais aussi par des entretiens téléphoniques ou des échanges de courriels.

3.5.1. La méthode comparative continue¹⁰

La méthode comparative continue consiste à comparer les données empiriques entre elles afin d'identifier celles qui pourraient se regrouper sous un même code (Glaser, 1978 ; Glaser et Strauss, 1967).

Pendant l'analyse, différentes comparaisons sont faites dans le but d'identifier les similitudes, les différences, les variations, les contrastes, les différentes relations entre les données, etc. (Glaser, 1978 ; Strauss et Corbin, 1998). D'autres données viennent s'ajouter ou se révéler par leur absence, lorsqu'elles sont comparées entre elles.

C'est par le recours à la comparaison que sont ajustés les codes, les concepts et les énoncés émergents. Ces éléments théoriques sont constamment comparés ou confrontés aux données (données déjà recueillies ou données nouvelles) en vue de les modifier, de les préciser, de les développer, selon le critère de l'*emergent-fit* (que nous avons vu plus haut).

3.5.2. L'approfondissement par codage et catégorisation

L'approfondissement de l'analyse se fait, premièrement, par codage et catégorisation comme dans d'autres méthodes d'analyse qualitative. L'opération ressemble à un étiquetage. Le chercheur assigne un mot à une partie des données (Pidgeon, 1991). Souvent, ce mot provient des données elles-mêmes, il peut alors s'appeler code *in vivo*.

Le codage se fait plutôt avec des concepts théoriques qu'avec des termes descriptifs (Starrin *et al.*, 1997 ; Strauss, 1987 ; Strauss et Corbin, 1994). Il ne s'agit pas de nommer un ensemble de données, mais de nommer ce que cet ensemble représente, « ce à quoi il renvoie » (Laperrière, 1997, p. 314). Il s'agit d'un premier essai de théorisation. Le concept demeure l'unité de base de l'analyse et du codage (Laperrière, 1997), le lien pivot entre les données empiriques et les éléments théoriques (Charmaz, 1983 ; Glaser, 1978).

Par exemple, dans les données qui suivent, nous pouvons assigner, aux passages en caractère gras, le mot *apprendre* qui provient des données elles-mêmes¹¹.

Émilien: [...] *ici, ben, on apprend à aller plus loin, on apprend plus de choses. Des fois on apprend des choses qu'on sait même pas!*

Chercheure: *Oui! Comme quoi?... As-tu un exemple à me donner?*

10. Traduction proposée par Baszanger (1992) pour l'expression « *Constant Comparative Method* ». Paillé (1996a) traduit par « comparaison constante » (Guillemette, 2006).

11. D'autres codes pourraient être assignés à ces données tels que : « être gêné », « difficultés », « dire quoi faire ». Nous nous sommes limités à un seul code afin de ne pas alourdir la compréhension.

Émilien : *Euff... ben moi j'apprends un texte pi il est très difficile à dire parce qu'il est en québécois eh... pas mal eh... [chuchoté:] comment je dirais ça?... pi... au début j'avais de la misère à le dire en avant parce que j'étais gêné pi là j'ai enlevé ma gêne pi c'est ça... Mais c'est pas facile... Parce que moi j'apprends pas vite, faut tout le temps qu'il y ait quelqu'un en arrière de moi qui me dise : « tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça »... parce que moi j'apprends, mais... une étape à la fois, là...*

Par le codage et la catégorisation, l'analyse se développe à l'intérieur des opérations de regroupement, de classification, de mise en relation entre les données, entre les codes, entre les catégories, etc.

Pour reprendre l'exemple précédent, nous pouvons développer : « apprendre à aller plus loin » ; « apprendre des choses qu'on ne sait même pas » ou « apprendre un texte » ou « apprendre une étape à la fois » ou « avoir quelqu'un qui me dise quoi faire ». Cette opération de codage est constamment enrichie par l'arrivée de nouvelles données empiriques, comme celles d'Aaron qui viennent enrichir les données d'Émilien sous le code « apprendre » :

Aaron : *pi je suis en train de monter et de grandir, pi grandir dans le sens d'apprendre... pi quand je vais vite c'est comme si je suis un genre de cerf-volant pi il y a quelqu'un avec une corde pi je suis en train de voler...*

Chercheure : *de vous élever...*

Aaron : *oui.*

Chercheure : *Vous avez parlé d'apprendre... qu'est-ce que vous apprenez?*

Aaron : *D'aller plus loin... aller plus loin... dans le sens d'aller loin... quand tu t'imagines... tu peux t'en aller voler, mais aussi de... entendre et comprendre... comme... si on fait ça, mais on fait : ça... comme si un changement... comme... tu sais, on peut faire... d'aider quelqu'un... avec une petite touche, avec une idée d'une autre personne... tu sais... pi c'est comme ça qu'on travaille parce que X a eu des idées, Y a eu des idées, moi j'en ai eues... tout le monde avait son mot à dire... pi on respecte ça... on dit pas : « c'est pas une bonne idée ça! »... on va l'essayer... si ça marche, ça marche! Mais si ça marche pas on connaîtrait pas quand ça marche.*

Le système de codes et de catégories se développe et se raffine constamment (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1998). Par ces exemples, nous voulons illustrer la richesse des informations qui émergent des données et la manière d'établir des relations possibles entre : « aller plus loin », « grandir », « tu peux t'en aller voler », « entendre et comprendre », « essayer ».

Ces relations qui se font progressivement représentent une des premières phases de compréhension, la première boucle hélicoïdale autour du phénomène. Elles sont la base de l'exercice de théorisation qui s'enracine progressivement.

Plus précisément, lors de la première démarche de codage, nous avons suivi les principes de la lecture flottante ; c'est-à-dire que nous n'avons pas cherché un objet précis, mais nous sommes demeurés attentifs à trouver « ce qui est là ». Il s'agissait de découper le discours en unités de sens. Cette première démarche a été très minutieuse. Nous avons alors codé un mot, une expression, une partie de phrase, une phrase, sans accorder de valeur précise, par l'utilisation de codes *in vivo*, c'est-à-dire de codes constitués de mots tirés du discours des acteurs. Strauss et Corbin (1998) parlent d'une « écoute » des données, le but de ce premier codage étant de maintenir une attitude d'ouverture face aux données et de conserver ce lien d'« évidence » avec les paroles des personnes handicapées qui font du théâtre.

Cette première démarche d'analyse permet de faire ressortir des concepts émergents de manière plus générale.

Ensuite, une première grande catégorisation a été élaborée où, par exemple, les données suivantes ont été regroupées ensemble sous le code « sentiment de liberté » : « on fait ce qu'on veut », « on vole, on est *free* », « tu sais pas ce que tu vas faire », « comme un cerf-volant », « un genre de liberté ».

Toujours à titre d'exemple, dans une deuxième étape de codification, ont été codées uniquement les réponses des personnes interviewées à la question : « de quoi aimeriez-vous parler ? ». Ces codes ont été regroupés en catégories. Ensuite, nous avons confronté ces codes aux données de la première analyse et avons créé des liens entre ces codes et ceux déjà ressortis.

Chaque étape de l'analyse permet ainsi d'enraciner l'analyse plus profondément et plus solidement dans les données afin de mieux saisir le phénomène à l'étude, tel qu'il est vécu concrètement par les personnes.

Toujours avec le même exemple, à l'étape suivante, des catégories plus fines ont émergé autour de noyaux conceptuels : jouer, être ensemble, monter sur scène, une quête de soi, l'Autre. Cette émergence de concepts autour de noyaux existants est appelée « codage axial » par Strauss et Corbin (1998).

3.5.3. L'approfondissement par validation

Comme le fait remarquer Bruner (1993), dans l'analyse, il existe un danger que le chercheur s'implique trop personnellement dans l'interprétation faisant en sorte que c'est son point de vue qui domine complètement dans un travail devenu narcissique. Pour prévenir ce risque, une des façons de développer l'analyse est la validation écologique, c'est-à-dire la validation par le terrain. Glaser et Strauss (1967) parlent de cette opération en termes de « confirmation ».

Cette validation peut être faite directement par les acteurs qui vivent le phénomène (Strauss et Corbin, 1998). En effet, un des critères de validité est l'adéquation des résultats au sens qui est donné par les personnes elles-mêmes qui vivent le phénomène. Pour confirmer, infirmer ou nuancer sa compréhension du phénomène, le chercheur leur présente les résultats de ses analyses et leur demande si son interprétation correspond à leur expérience et à leur propre interprétation. Les personnes interviewées deviennent des chercheurs, des révélateurs; elles participent à l'émergence de nouvelles connaissances, par des commentaires spécifiques qui permettent de nuancer ou modifier les résultats de l'analyse, tout au long de la recherche (Bowers, 1988; Charmaz, 2006; Corbin et Strauss, 2008; Stern, 1994).

L'analyse n'est pas une « invention » de savoirs conceptuels, mais réfère au bagage symbolique commun. La validité des concepts repose sur l'adéquation entre les résultats d'analyse et ce que vivent les personnes qui expérimentent le phénomène à l'étude. La confirmation par ces personnes devient alors un moyen puissant de validation et d'enrichissement de l'analyse. En effet, leurs commentaires sur des concepts spécifiques permettent d'enrichir les résultats.

Une autre façon de vérifier si l'analyse est cohérente avec le vécu consiste, pour le chercheur, à retourner aux données déjà recueillies (Glaser, 1998; Strauss et Corbin, 1998)¹².

3.5.4. L'approfondissement par variation

Il peut arriver qu'une partie des données (une entrevue ou une observation dans une situation particulière) ne valide pas les résultats de l'analyse. Avec la MTE, ces cas infirmatifs, loin d'être considérés comme des obstacles à la compréhension, sont recherchés parce qu'ils ouvrent à une analyse théorisante plus riche qui favorise la saisie de la complexité du phénomène à l'étude (Glaser, 2001; Holloway et Wheeler, 2002; Schreiber, 2001; Strauss et Corbin, 1998). « La variation constitue un instrument clé de la théorisation ancrée, car elle force la spécification de celle-ci et en élargit la portée » (Laperrière, 1997, p. 322). Dans cette perspective, les données

12. Dans le cas des auteurs de l'article, cette étape de validation a été réalisée jusqu'à la fin. Leur permettant, durant la phase de la rédaction, de valider mais aussi de continuer à préciser et à nuancer leur compréhension.

qui peuvent, à première vue, sembler contradictoires avec l'analyse telle qu'elle se développe sont considérées comme favorables à la variation et donc favorables à une compréhension plus riche, plus nuancée et plus solide du phénomène.

Par exemple entre les données d'Émilien et celles d'Aaron, nous pouvons observer une variation entre le code «avoir quelqu'un d'autre qui me dit quoi faire» et «tout le monde a son mot à dire... on va l'essayer» :

Émilien : *parce que moi j'apprends pas vite, faut tout le temps qu'il y ait quelqu'un en arrière de moi qui me dise «tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça».*

Aaron : *c'est comme ça qu'on travaille, parce que X a eu des idées, Y a eu des idées, moi j'en ai eues... tout le monde avait son mot à dire... pi on respecte ça... on dit pas : «c'est pas une bonne idée ça!»... on va l'essayer.*

À première vue, une contradiction peut apparaître entre une vision de l'apprentissage comme nécessitant une relation directive de la part de la personne qui encadre cet apprentissage et une vision de l'apprentissage comme nécessitant une grande liberté pour tous. Mais, toujours à titre d'exemple, une analyse plus attentive à la variation du phénomène oriente la compréhension vers le concept de différenciation dans l'apprentissage, ce concept réconciliant dans le respect des différences les nécessités qui peuvent paraître contraires.

3.5.5. L'approfondissement par réduction et densification

Un mouvement de réduction et de densification doit accompagner le codage. L'analyste réduit d'abord les données en regroupant celles-ci dans des codes, puis en regroupant des codes dans des catégories, puis en regroupant des catégories à l'intérieur d'un ou des «noyaux» théoriques (*core categories*) (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994).

La réduction s'opère aussi par la mise en relation des catégories à l'intérieur de schémas (Corbin et Strauss, 1990 ; Paillé, 1994 ; Strauss, 1987). Cette réduction produit des codes ou des catégories plus denses qui permettent au chercheur d'élaborer sa théorie avec un nombre plus limité de concepts, surtout dans le cas où un codage très ouvert produit de très nombreux codes (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1998).

La dernière phase de la densification théorique est nommée phase d'intégration. Il s'agit, pour le chercheur, de raffiner, d'ajuster et surtout de relier de façon cohérente les différents concepts (codes, catégories, énoncés, noyaux, etc.) dans un ensemble qui forme en quelque sorte le squelette de la théorie émergente (Glaser, 2001 ; Paillé, 1994 ; Strauss et Corbin, 1998).

3.6. La modélisation

La modélisation est la démarche par laquelle les relations entre les concepts sont identifiées concrètement par des graphiques. Une première hiérarchie de catégories et de sous-catégories est établie. Comme les données fournissent beaucoup de détails, la modélisation aide à approfondir l'analyse de manière conceptuelle et à préciser les relations qui émergent entre les catégories.

Ces modèles ressemblent à des cartes conceptuelles ou à des diagrammes. Ils servent à représenter la complexité et la densité de la construction théorique. Strauss et Corbin (1998) les considèrent comme des « mémos visuels ». Ces diagrammes peuvent être raffinés ou très simples. Ils peuvent représenter différents éléments par des symboles spécifiques qui servent à illustrer les relations entre chacun d'eux. Schreiber (2001) souligne que ce sont des outils inestimables aidant à développer l'analyse et à préciser les relations qui émergent entre les catégories. Ils favorisent une mise en perspective des idées du chercheur par rapport à son analyse et peuvent l'aider à cerner plus facilement l'évolution analytique, à un niveau conceptuel, en lui permettant de prendre un recul par rapport aux multiples détails que lui fournissent les données (Strauss et Corbin, 1998).

3.7. La saturation théorique

Plus le chercheur avance dans l'analyse, plus il ajuste, raffine et relie des codes et des catégories de façon cohérente et plus les concepts se densifient et se regroupent autour de noyaux théoriques. C'est comme un mouvement de réduction et de densification. Ainsi, « la collecte des données se fait jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite » (Laperrière, 1997, p. 324). L'analyse se développe donc jusqu'à la « saturation théorique ». Le point de saturation théorique est atteint lorsque, de la collecte des données, n'émerge plus rien de vraiment nouveau ni de vraiment consistant (Glaser et Strauss, 1967).

Cette saturation est relative, c'est-à-dire qu'une analyse est toujours plus ou moins saturée et qu'elle pourrait toujours l'être davantage (Charmaz, 2002 ; Morse, 1995). Charmaz décrit la saturation tel un concept « élastique » (Charmaz, 2002, p. 690). De même, Strauss et Corbin (1998) font remarquer que le jugement sur la saturation théorique est d'abord le fruit d'une évaluation de la qualité et de la richesse des résultats de l'analyse théorisante, mais qu'il est aussi relatif à d'autres considérations telles que les ressources dont dispose le chercheur, en temps et en argent, ainsi que le nombre de personnes pouvant participer à la recherche. Considérer la saturation théorique est une opération dont le chercheur est responsable (dont il est le seul à pouvoir répondre) et qui mène à une décision fondée sur une évaluation d'un ensemble de paramètres fondamentaux et pragmatiques.

3.8. L'écriture de la théorie

L'écriture se fait tout au long du projet au travers des mémos, des énoncés théoriques et du rapport final.

3.8.1. Les mémos

Les mémos sont les traces écrites des idées du chercheur. Ils sont rédigés au fur et à mesure que l'analyse avance et à tout moment durant la réalisation de la recherche, du début à la fin (Charmaz, 1983; Corbin et Strauss, 1990; Glaser, 1978; Schreiber, 2001). D'un mémo à l'autre, la longueur peut beaucoup varier (Beck, 1999).

Les mémos peuvent être codés, analysés et comparés telles des données additionnelles (Charmaz, 1983; Corbin et Strauss, 1990). La rédaction de mémos sert de repères et de mémoire tout au long de la trajectoire hélicoïdale. En effet, ils permettent de documenter l'analyse, de fournir des explications sur les choix du chercheur à propos des concepts, des relations entre les codes, des épisodes d'échantillonnage théorique, etc. (Charmaz, 1983; Pidgeon, 1991). Ils servent aussi à documenter l'évolution de l'élaboration théorique expliquant, par exemple, comment le recours aux écrits scientifiques a été réalisé ou comment les idées préconçues du chercheur ont été mises entre parenthèses (Charmaz, 2004; Schreiber, 2001). Ces mémos ont une grande importance puisque la scientificité relève, en partie, de la possibilité de retracer les démarches méthodiques du chercheur. De plus, certains des mémos plus denses théoriquement peuvent servir à l'élaboration des énoncés.

3.8.2. Les énoncés

Durant l'analyse, différentes opérations (telles que la mise en relation entre des catégories ou le développement d'un système de codes autour d'une catégorie), amènent le chercheur à rédiger des mémos. Certains de ces mémos sont plus précis, plus denses théoriquement (Charmaz, 2004). C'est ainsi que les concepts se transforment progressivement en énoncés, tout au long de la trajectoire d'analyse. Ces énoncés constituent des parties importantes de la théorie écrite (Strauss et Corbin, 1998).

3.8.3. Le rapport final

À traverser progressivement les différentes phases de la trajectoire hélicoïdale, le chercheur a accru sa sensibilité théorique et développé une compréhension substantielle du phénomène (Strauss et Corbin, 1998). Il rédige enfin un premier rapport. Il sélectionne d'abord les mémos qui contiennent des énoncés théoriques plus denses et, ensuite, les autres mémos pertinents (Charmaz, 2004; Strauss et Corbin, 1998). À partir de ces mémos et énoncés, il rédige un texte provisoire. Il ne s'agit pas uniquement de mettre par écrit des résultats d'analyse. Strauss propose quatre principes pour cette opération. Écrire requiert d'avoir une métaphore analytique claire, de situer la rédaction sur le plan résolument conceptuel, en considérant que

les descriptions sont secondaires, de définir clairement les relations entre les catégories, avec un niveau de conceptualisation clair, de préciser spécifiquement les variations et les conditions pertinentes et conséquentes à la *transférabilité* de la théorisation (Strauss et Corbin, 1998).

Puisque cette méthode est inductive et qu'elle implique une interprétation des données, nous avons structuré la présentation de nos résultats en distinguant clairement, d'une part, la réalité empirique des données et, d'autre part, notre compréhension de cette réalité. C'est pourquoi à la fin de chaque partie de notre rapport d'analyse (Plouffe, 2011), où une catégorie est présentée avec les données empiriques qui y sont attachées, suit l'amorce d'une réflexion. Il s'agit de courtes sections qui sont clairement distinctes et identifiées. La présentation de ces sections a pour fonction de permettre au lecteur de suivre la mise en cohérence progressive de la démarche de théorisation. Des « modélisations » graphiques accompagnent cette progression.

Conclusion

Une théorie demeure une approximation de la réalité; elle propose un angle de vue. Elle demeure un fragment du miroir brisé de la réalité (l'assemblage de tous les fragments renvoyant une image altérée). Nous croyons que la recherche en art peut offrir de nouvelles façons de saisir la réalité, en posant un regard sur la poétique, plutôt que sur la poésie; sur l'expérience qui se vit dans la pratique plutôt que sur les effets esthétiques.

Les théories artistiques, elles aussi, naissent de l'expérience, et il y a beaucoup d'expériences artistiques qui débouchent sur une théorie; puis ces théories nourrissent de nouvelles expériences. L'idéal évidemment est de voyager de l'un à l'autre (Ronfard cité par Féral, 1998, p. 269).

Références

- ARTINIAN, B. M. (2009). « Theoretical considerations », dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory in Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 1-2.
- BARTLETT, D. et S. PAYNE (2001). « Grounded theory. Its basis, rationale and procedures », dans J. Michie (dir.), *Reader's Guide to the Social Sciences*, Londres, Fitzroy Dearborn, 173-195.
- BASZANGER, I. (1992). « Les chantiers d'un interactionniste américain », dans A. L. Strauss (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris. L'Harmattan, 11-63.
- BECK, C. T. (1999). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, Philadelphie, F. A. Davis, 205-225.

- BECK, C. T. (2004). «Grounded theory research», dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, 2^e éd., Philadelphie, F. A. Davis, 265-286.
- BIGUS, O. E., S. C. HADDEN et B. G. GLASER (1994). «The study of basic social processes», dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 38-64.
- BIRKS, M. et J. MILLS (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*, Thousand Oaks, Sage.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BOURDIEU, P. (1992). *Réponses*, Paris, Seuil.
- BOWEN, G. A. (2006). «Grounded theory and sensitizing concepts», *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 1-9.
- BOWERS, B. J. (1988). «Grounded theory», dans B. Sarter (dir.), *Paths to Knowledge: Innovative Research Methods for Nursing*, New York, National League for Nursing, 33-59.
- BRUNEAU, M. et S. L. BURNS (2007). «À la conquête d'un territoire en art: enjeux épistémologiques», dans M. Bruneau et A. Villeneuve (dir.), *Traiter de recherche création en art*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 21-77.
- BRUNER, E. M. (1993). «Introduction: The ethnographic self and the personal self», dans P. Benson (dir.), *Anthropology and Literature*, Urbana, University of Illinois Press, 1-26.
- BURGESS, R. G. (1982). «Elements of sampling in field research», dans R. G. Burgess (dir.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen & Unwin, 75-78.
- CHANGEUX, J.-P. (2002). *L'homme de vérité*, Paris, Odile Jacob.
- CHARMAZ, K. (1983). «The grounded theory method: An explication and interpretation», dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little-Brown, 109-126.
- CHARMAZ, K. (1995). «Grounded theory», dans J. A. Smith, R. Harré et L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking Methods in Psychology*, Londres, Sage, 27-49.
- CHARMAZ, K. (2002). «Qualitative interviewing and grounded theory analysis», dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*, Thousand Oaks, Sage, 675-694.
- CHARMAZ, K. (2004). «Grounded theory», dans S. N. Hesse-Biber et P. Leavy (dir.), *Approaches to Qualitative Research*, New York, Oxford University Press, 496-521.
- CHARMAZ, K. (2005). «Grounded theory in the 21st century», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage, 507-535.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (1986). «Qualitative research using grounded theory», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 3-15.

- CORBIN, J. (2009). «Taking an analytic journey», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 35-53.
- CORBIN, J et A. L. STRAUSS (1990). «Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria», *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- COYNE, I. T. (1997). «Sampling in qualitative research: purposeful and theoretical sampling: merging or clear boundaries?», *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- CYRULNIK, B. (1997). *L'ensorcellement du monde*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob.
- D'AMBOISE, G. et J. M. NKONGOLO-BAKENDA (1992). «La "grounded theory" et ses possibilités d'utilisation en sciences de l'administration», *Document de travail*, 92 (71), Québec, Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval.
- DEMAZIÈRE, D. et C. DUBAR (1997). «E. C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la grounded theory», *Sociétés contemporaines*, 27, 49-55.
- DEWEY, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, New York, Carlton House.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- DRAUCKER, C. B., D. S. MARTSOLF, R. ROSS et T. B. RUSK (2007). «Theoretical sampling and category development in grounded theory», *Qualitative Health Research*, 17 (8), 1137-1148.
- EDELMAN, G. (2003). «Naturalizing consciousness: A theoretical framework», *Proceeding of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 100 (9), 5520-5524, <<http://www.pnas.org/content/100/9/5520.full.pdf+html>>, consulté le 21 septembre 2012.
- FÉRAL, J. (1998). «J'aime bien m'amuser à faire du théâtre», dans J. Féral (dir.), *Mise en scène et jeu de l'acteur: le corps en scène*, Montréal, Éditions Jeu/Éditions Lansman, 253-277.
- FLICK, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, 4^e éd., Londres, Sage.
- GIBBS, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*, Buckingham, Open University Press.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1995). «A look at grounded theory: 1984 to 1994», dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 3-17.
- GLASER, B. G. (1998) *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, Sociology Press.

- GLASER, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GOSELIN, P. (2006). «La recherche en pratique artistique. Spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies», dans P. Gosselin et E. Le Coguic (dir.), *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 21-31.
- GUILLEMETTE, F. (2006). «L'approche de la grounded theory; pour innover?», *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- GUILLEMETTE, F. et J. LUCKERHOFF (2009). «L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée», *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- HEATH, H. (2007). «Grounded theory sampling: "Whole" family research», *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), 445-446.
- HOLLOWAY, I. et S. WHEELER (2002). «Sampling», dans I. Holloway et S. Wheeler (dir.), *Qualitative Research in Nursing*, 2^e éd., Oxford, Blackwell, 122-131.
- HUGUES E. (1971). *The Sociological Eye. Selected Papers*, Chicago, Aldine-Atherton.
- HUTCHINSON, S. A. (1988). «Education and grounded theory», dans R. R. Sherman et R. Webb (dir.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Philadelphia, Falmer, 123-140.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). «Grounded theory: The method», dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.
- KNOWLES, J. G. et A. COLE (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- LAPERRIÈRE, A. (1982). «Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle École de Chicago», *Sociologie et sociétés*, XIV (1), 31-41.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées», dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- MAY, K. A. (1986). «Writing and evaluating the grounded theory research report», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 146-154.
- MEAD, G.-H. (1934). *Mind, Self, and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- MORSE, J. M. (1991). «Strategies for sampling», dans J. M. Morse (dir.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*, Newbury Park, Sage, 127-145.
- MORSE, J. M. (1995). «The significance of saturation», *Qualitative Health Research*, 5 (2), 147-149.
- MORSE, J. M. (2001). «Situating grounded theory within qualitative inquiry», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.

- MORSE, J. M. et L. RICHARDS (2002). *Readme First*, Thousand Oaks, Sage.
- MULLEN, P. D. et R. REYNOLDS (1994). « The potential of grounded theory for health education research », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 127-145.
- NADEAU-LACOUR, T. (2000). « L'expérience comme matériau privilégié pour une anthropologie théologique du sujet croyant », *Laval théologique et philosophique*, 56 (1), 65-79.
- NEILL, S. J. (2006). « Grounded theory sampling. The contribution of reflexivity », *Journal of Research in Nursing*, 11 (3), 253-260.
- PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- PAILLÉ, P. (1996a). « Qualitative par théorisation (analyse de contenu) », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 184-190.
- PAILLÉ, P. (1996b). « Échantillonnage théorique », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 54-55.
- PARK, G. (1969). *Introduction to the Science of Sociology*, New York, Greenwood Press.
- PIDGEON, N. (1991). « The use of grounded theory for conceptual analysis in knowledge elicitation », *International Journal of Man-Machine Studies*, 35 (2), 151-173.
- PIRES, A. P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 113-169.
- PLOUFFE, M.-J. (2011). *La pratique théâtrale des personnes « handicapées » au Québec*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- POUPART, J. et M. LALONDE (1997). « Réflexions sur le statut de la méthodologie qualitative », dans J. Poupard, M. Lalonde et M. Jaccoud (dir.), *De l'École de Chicago au postmodernisme: trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie alphabétique et thématique*, Québec, Presses Inter Universitaires, 321-335.
- RICCEUR, P. (1975). « La philosophie et la spécificité du langage religieux », *Revue d'histoire et de philosophie religieuse*, 1, 13.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 99-111.
- SCHREIBER, R. S. (2001). « The "how to" of grounded theory: Avoiding the pitfalls », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- SMITH, K. et F. BILEY (1997). « Understanding grounded theory: Principles and evaluation », *Nurse Researcher*, 4 (3), 17-30.
- STAR, S. L. et A. L. STRAUSS (1985). *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco, Tremont Research Institute.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.

- STERN, P. N. (1980). «Grounded theory methodology: Its uses and processes», *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 12 (1), 20-23.
- STERN, P. N. (1994). «Eroding grounded theory», dans J. M. Morse (dir.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 212-223.
- STERN, P. N. (2007). «On solid ground: Essential properties for growing grounded theory», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STERN, P. N. (2009). «In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 23-29.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. L. (1992). *Miroirs et masques*, Paris, Métailié.
- STRAUSS, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*, Hawthorne, Aldine.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1994). «Grounded theory methodology: an overview», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 273-285.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- THOMAS, W. (1966). *W. I. Thomas on Social Organization and Social Personality. Selected Papers*, Chicago, University of Chicago Press.
- VAN DEN HOONAARD, W. C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts: Analytical Field Research*, Thousand Oaks, Sage.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, Buckingham, Open University Press.
- WILSON, H. S. et S. A. HUTCHINSON (1996). «Methodologic mistakes in grounded theory», *Nursing Research*, 45 (2), 122-124.

Description de la mise en œuvre de la MTE dans le cadre d'une recherche en communication et en éducation

Jason LUCKERHOFF

Département de lettres et communication sociale,
Université du Québec à Trois-Rivières

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Le présent chapitre présente la mise en œuvre de la MTE dans le cadre de notre projet de recherche en communication et en éducation. Pour cette présentation, nous avons privilégié un style narratif qui permet une description de notre parcours méthodologique. Tout au long de cette description, nous référons aux écrits sur la MTE afin de montrer les liens entre ce que nous avons fait et les procédures proposées par les leaders de cette approche méthodologique. Par ailleurs, nous employons un style plus personnel que dans les autres chapitres puisqu'il s'agit bien ici de rendre compte et d'assumer les choix méthodologiques que nous avons faits.

1. Le choix d'une méthodologie générale et de l'interdisciplinarité

Comme plusieurs chercheurs, nous avons jugé pertinent de préciser notre posture épistémologique. L'épistémologie est souvent enseignée dans une perspective historique et plus souvent encore sous la forme d'un continuum polarisé variant du

positivisme du Cercle de Vienne (Soulez, 1985) jusqu'au constructivisme radical (Glaserfeld, 1984). Cette polarité est parfois décrite comme variant de l'objectivisme au subjectivisme (Lahire, 1992). Elle semble coller parfaitement à un axe du temps et peut donner l'impression qu'il y a progrès à mesure qu'on s'éloigne du positivisme. Dans un tel contexte, les chercheurs se voient souvent contraints de choisir une perspective à défendre. Les raisons qui peuvent expliquer le choix épistémologique qu'ils défendront de façon assertive sont assez nombreuses.

Ce que nous proposons ici est une réflexion sur notre perspective épistémologique, mais nous précisons que nous avons fait cette réflexion vers la fin de notre parcours, à quelques semaines de la fin de la rédaction de notre texte, et non pas au début de notre parcours.

En choisissant de travailler en MTE, nous avons compris assez tôt que nous aurions à défendre notre choix à plus d'une reprise. Les fondateurs de cette méthodologie générale avaient souligné le caractère polémique de leur proposition dès la publication de leur ouvrage fondateur en 1967 (Glaser et Strauss, 1967). Plus de quarante ans plus tard, cette méthodologie fait toujours l'objet de vifs débats dont nous avons discuté dans notre chapitre portant sur les conflits entre les exigences de la MTE et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Nous ne reviendrons pas ici sur ces conflits, mais nous décrirons en quoi ceux-ci nous ont permis d'affirmer certains choix et de mieux comprendre les forces et les limites de cette méthodologie générale.

Les critiques de la MTE en tant que méthodologie générale viennent tout autant des chercheurs qualitatifs que des chercheurs quantitatifs. Notre choix de travailler en MTE dans le cadre de cette recherche ne constitue donc pas une contestation des recherches quantitatives ni une rivalité avec les démarches hypothético-déductives. C'est l'ascendant et l'hégémonie de cette vision de la science que nous voulons relativiser en défendant la légitimité de la perspective inductive de la MTE en tant que méthode scientifique rigoureuse.

Presque tous les épistémologues mettent en lumière le fait que les découvertes se font lorsque le doute ou le scepticisme permettent la remise en question, ou lorsque le chercheur est attentif aux accidents ou aux effets du hasard. Les approches interdisciplinaires favorisent un certain scepticisme méthodique puisqu'elles invitent le chercheur à se référer à des perspectives et à des paradigmes différents, ceux-ci étant généralement dans une relation critique réciproque. Des conflits apparents entre différentes données ou différents résultats doivent donc être résolus par le chercheur assez tôt dans le processus. Par conflits « apparents », nous entendons des résultats qui semblent s'opposer étant donné que le chercheur n'a pas encore trouvé les nuances permettant de surmonter ce conflit. En d'autres mots, le conflit n'est qu'apparent en raison des explications partielles dont dispose le chercheur.

Dans le présent chapitre, nous mettrons donc à la fois en lumière l'apport de la MTE comme méthodologie générale et l'apport de l'interdisciplinarité comme choix dans les références théoriques.

La perception que les chercheurs ont de la MTE souffre de la multiplicité des usages et des ancrages épistémologiques de cette méthode (O'Connor, Netting et Thomas, 2008). Nous avons été confrontés à cela très tôt lorsque nous nous sommes intéressés à l'induction. Certains disent faire de la MTE alors qu'ils ne respectent pas les exigences minimales de cette approche. D'autres se défendent d'en faire, refusant ce label, alors que la description de leur démarche méthodologique correspond à celle de la MTE. Nous avons été assez surpris de constater que certains chercheurs, par exemple certains historiens, ont des approches très semblables à la MTE en sciences sociales. Puisque leur discipline propose un récit considéré comme une construction humaine et qu'elle repose sur une tradition millénaire, la légitimité de leur démarche n'a pas à être défendue. Rares sont les historiens qui décriront leur démarche méthodologique avec autant de détails que les chercheurs en sciences sociales. C'est ce qui a amené certains historiens à nous dire qu'ils faisaient de la MTE sans le savoir (comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir). Nous avons en effet constaté que la MTE paraissait d'emblée familière aux historiens dont la discipline garde une certaine distance face à la théorie tout en étant moins modélisante que certaines sciences sociales. L'importance accordée à la fidélité aux sources, toujours considérées comme construites et choisies par le chercheur, de même que le caractère itératif de la démarche rendent effectivement la démarche méthodologique en histoire comparable à la MTE en sciences sociales. Le travail d'un historien n'est pas reproductible. Et personne ne s'attend à ce qu'il présente des vérités. Par contre, il lui est demandé de décrire ses sources et d'expliquer sa démarche. La traçabilité du processus d'analyse constitue donc un critère de scientificité qui remplace celui de la reproductibilité ou de la répliquabilité. Dans cette perspective, le chercheur pair reçoit les résultats d'une recherche en se disant qu'il n'arriverait probablement pas aux mêmes résultats s'il faisait la même recherche ; mais il se dit aussi qu'il comprend le processus par lequel l'auteur en est arrivé à ces résultats. Plus encore, l'exposé des traces du processus méthodologique de la recherche permet une adhésion critique aux conclusions construites par l'auteur.

Ce que nous avons trouvé intéressant dans l'utilisation de la MTE n'est pas d'abord lié à l'ensemble des procédures d'analyse. Nous avons constaté que de nombreux chercheurs se réfèrent aux écrits fondateurs de Glaser et Strauss pour décrire leur méthode d'analyse, une fois qu'ils ont terminé la rédaction de leur cadre théorique et leur collecte de données, donc avant l'analyse proprement dite. Il ne s'agit pas ici de discréditer leur recherche, mais simplement de clarifier le fait qu'il ne s'agit pas vraiment de MTE. La MTE était avant tout un projet épistémologique,

et c'est celui-là que nous avons trouvé fécond. Essentiellement, ce projet épistémologique consistait à inverser le processus scientifique traditionnel afin que le point de départ de la démarche du chercheur soit ce qui peut être appris par immersion dans les données et non ce que d'autres chercheurs ont découvert auparavant. Il s'agit d'enfermer le moins possible le chercheur dans un champ, dans une discipline ou dans un cadre théorique, et de lui laisser la possibilité de moduler sa démarche méthodologique en fonction de la progression dans la compréhension du phénomène et dans l'analyse des données. Les premiers écrits de Glaser et Strauss peuvent être considérés comme une critique du méthodologisme, mais il ne s'agissait en rien de valoriser l'anarchisme méthodologique à la Feyerabend! (Feyerabend, 1979)

En choisissant de travailler en MTE, notre objectif n'était surtout pas de rendre notre travail a-théorique ni d'adopter une posture relativiste, où tout se vaut. En effet, notre recherche a eu recours à des centaines d'écrits scientifiques. Nous désirions éviter la dictature de la méthode tout en évitant de la réduire au statut de simple outil de collecte de données. Les méthodes légitimées, structurées selon des modèles canoniques et des techniques normatives pour assurer le caractère scientifique d'une recherche peuvent nuire à la créativité, à la théorisation, à la problématisation et plus simplement à la liberté du chercheur. Nous avons tenté de profiter à la fois des avantages d'une certaine rigueur méthodologique et des avantages de l'approche inductive.

Nous avons donc adopté ce projet épistémologique de la MTE que nous pouvons résumer en cinq éléments : la suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants, la sensibilité théorique, la circularité de l'approche, la flexibilité méthodologique et l'échantillonnage théorique. En suspendant temporairement notre recours à des cadres théoriques (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 1978, 1995, 1998 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Morse, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987), nous avons pu nous ouvrir à ce qui émergeait du terrain au lieu d'imposer aux données un cadre explicatif qui serait venu, par exemple, d'un cadre théorique ou d'une recension des écrits. En portant une attention particulière aux données empiriques à partir d'une perspective théorique que nous avons définie, ce qui constitue la sensibilité théorique (Birks et Mills, 2011 ; Bowen, 2006 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser 1978 ; Laperrière, 1997 ; Morse et Richards, 2002 ; Schreiber, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987), nous avons été surpris par des résultats que nous n'aurions pu prévoir. Cette perspective, que nous pouvons comparer à des « lunettes » théoriques, ne doit pas être assimilée à un cadre théorique qui sert le plus souvent d'*a priori* explicatif des données. Nous avons cultivé un scepticisme par rapport au connu tout en utilisant les concepts sensibilisateurs qui nous permettaient de découvrir ce qui semblait caché au sens commun. Le fait de ne pas rédiger de cadre théorique et de suspendre temporairement notre recours

aux écrits scientifiques a fait en sorte que nous avons vécu des avancées motivantes dans l'analyse, celles-ci étant en alternance avec des épisodes de confusion et de régression dans la compréhension. C'est ce que Glaser et Strauss (1967) nomment le *back and forth*. La première fois que nous avons lu cette expression, nous étions plutôt critique de sa formulation. Nous avions l'impression que l'itération ne pouvait que pousser le chercheur plus loin dans sa compréhension et que l'expression *back and forth* laissait croire à des phases de recul possible. Ayant vécu le déséquilibre et les remises en question que l'induction entraîne souvent, nous comprenons maintenant pourquoi les fondateurs de la MTE avaient choisi cette expression. Il s'agit bien d'une régression que peut vivre le chercheur alors qu'il comprend encore moins bien, pour un temps, le phénomène à l'étude. Au cours de notre parcours, nous avons eu l'impression de passer au travers des étapes du processus d'équilibration, tel qu'il est décrit par Piaget (1975). Pour lui, les structures de l'intelligence doivent être perturbées pour conduire l'individu à un état d'équilibre progressivement supérieur. À l'intérieur de ce processus, une contradiction apparente ou une perturbation dans notre analyse nous permettait d'atteindre ce que Piaget (1975) nomme l'équilibre majoré, c'est-à-dire un nouvel état d'équilibre de niveau supérieur au précédent. Mais ce nouvel état n'était atteint qu'à la suite d'une phase de déséquilibre et qu'à la condition d'avoir réussi à résoudre la contradiction apparente ou la perturbation. Le déséquilibre pouvait venir de connaissances théoriques disciplinaires qui contredisaient des données, des données qui contredisaient d'autres données, ou des connaissances théoriques d'une discipline qui contredisaient les connaissances théoriques d'une autre discipline. C'est ainsi que des phases de confusion et de régression ont permis d'avancer dans une compréhension plus nuancée, plus riche et plus solide du phénomène à l'étude.

C'est dans cette perspective de *back and forth* que la MTE apparaît comme une approche circulaire (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Gibbs, 2002 ; Glaser, 1978, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Hutchinson et Wilson, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987 ; Willig, 2001). Concrètement, il nous a fallu souvent revenir sur des étapes antérieures de l'analyse, notamment en retournant sur le terrain pour de nouvelles collectes de données ou en retournant aux données déjà analysées. Cette circularité de l'approche s'oppose évidemment à la linéarité du processus de recherche hypothético-déductif. Nous l'avons vécue lors de toutes les étapes du processus de recherche, jusqu'à la rédaction finale du rapport. Ainsi, notre problématique de recherche a été revue jusqu'à la phase finale. Par ailleurs, nous n'avons pas appliqué de façon rigide les procédures d'analyse proposées dans les différents manuels de la MTE. Ce sont les principes de base, que nous décrivons dans ce paragraphe, qui constituent la posture épistémologique au fondement de cette méthodologie générale que nous avons choisie.

Sur le plan de la flexibilité de la MTE (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 2001, 2003 ; Mullen et Reynolds, 1994 ; Smith et Biley, 1997 ; Stern, 2007 ; Strauss, 1987, 1993 ; Willig, 2001 ; Wilson et Hutchinson, 1996), nous avons opté pour une grande ouverture à ce qui se présentait en cours de recherche en adaptant non seulement nos instruments de collecte de données, mais aussi nos choix analytiques. Ce principe s'est actualisé, entre autres, par le fait que toutes sortes de données pouvaient être pertinentes ; ce que résume Glaser en écrivant que « *all is data* ». Même si la MTE a été associée étroitement à la recherche qualitative, nous avons appliqué la MTE aux analyses quantitatives également, ce que promeuvent Glaser et Strauss depuis les écrits fondateurs. Nous avons choisi nos données empiriques, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, en fonction de leur richesse pour la théorisation.

De même, dans la perspective de l'échantillonnage théorique (Beck, 1999 ; Bigus, Hadden et Glaser, 1994 ; Burgess, 1982 ; Charmaz, 2006 ; Chenitz et Swanson, 1986 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Coyne, 1997 ; Dey, 1999 ; Draucker, Martsolf, Ross et Rusk, 2007 ; Flick, 2009 ; Gibbs, 2002 ; Glaser, 1978, 1998, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Heath, 2007 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Hutchinson et Wilson, 2001 ; Laperrière, 1997 ; Morse, 1991, 2001 ; Neill, 2006 ; Paillé, 1996 ; Pires, 1997 ; Savoie-Zajc, 2007 ; Schreiber, 2001 ; Star et Strauss, 1985 ; Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn, 1997 ; Stern, 1980 ; Strauss, 1987), nous avons résisté à la tentation de décrire nos échantillons en détail, ce qui est nécessaire dans les démarches hypothético-déductives et qui s'appuient sur la représentativité des échantillons. Cela signifie qu'à aucun endroit le lecteur ne trouvera un tableau décrivant notre échantillon en fonction d'un certain nombre de variables comme le genre, l'âge, la profession, etc. La première raison est que nous n'avons pas choisi nos participants à la recherche dans une perspective d'échantillonnage statistique. Il serait donc inutile de décrire notre échantillon en fonction des critères statistiques. Mais, encore plus important, nous pourrions mettre le lecteur sur de fausses pistes en décrivant notre échantillon selon de tels critères. En effet, si nous décrivions le nombre de personnes que nous avons interviewées en donnant certains détails, il serait difficile pour le lecteur de ne pas formuler d'hypothèses ou de ne pas avoir l'impression que ces informations n'ont pas été exploitées. Trop souvent, des chercheurs qualitatifs comparent, en utilisant des termes quantitatifs, le discours de certains participants à celui d'autres participants. Par exemple, sur un échantillon qualitatif de neuf participants à une recherche, si sept personnes ont affirmé avoir une perception positive de la recherche qualitative, le chercheur n'est pas légitimé d'affirmer qu'une majorité des participants à la recherche ont affirmé avoir une perception positive de la recherche qualitative. Les termes comme *majorité*, *plus*, *moins* renvoient à une analyse quantitative qui ne peut reposer que sur des analyses significatives faites à partir d'un échantillon représentatif et statistiquement saturé.

Il est évident pour tout chercheur quantitatif qu'un échantillon de 10, 15 ou 20 personnes ne permet pas de faire des analyses significatives. Elles n'ont donc aucune valeur dans le paradigme quantitatif. Elles n'en ont pas davantage dans le paradigme qualitatif précisément parce qu'elles sont essentiellement de nature quantitative, même si elles sont déficientes sur ce plan.

Nous avons choisi un terrain qui nous permettait de mieux comprendre le phénomène que nous voulions étudier. Ensuite, en fonction des analyses des premières données recueillies, nous avons choisi de nouveaux échantillons. Ce sont donc les résultats progressifs qui, à mesure qu'ils enrichissaient notre analyse, nous ont guidés dans le choix de nouvelles situations à analyser. Nous considérons les données comme des données déjà interprétées que nous interprétons à nouveau. La méthodologie que nous avons mise de l'avant ne visait donc pas à éviter une « contamination » des données ou à assurer une collecte standardisée pour tous les participants. Au contraire, la variété de participants, de terrains, de questions posées et de dispositifs de collectes de données nous a permis d'enrichir l'analyse qui, encore une fois, est considérée comme l'interprétation de données déjà interprétées.

À notre avis, le choix d'avoir recours à la MTE peut s'expliquer par des prédispositions personnelles à titre de chercheur, par des convictions épistémologiques ou simplement parce qu'une problématique de recherche particulière requiert, à notre avis, le recours à une telle démarche. Dans notre parcours, ces trois raisons ont, tour à tour, motivé notre recours à la MTE malgré les embûches qu'un tel choix a pu présenter. En effet, nous endossons fort bien les critiques du positivisme qui postule la possibilité d'atteindre une vérité, des résultats vrais et des lois universelles. Nous endossons tout autant les critiques du post-positivisme, puisque considérer que quelque chose peut être faux c'est adhérer en partie à la possibilité de dire vrai. Il existe toujours, notamment chez Popper (1973), l'idée selon laquelle il est possible de prouver que quelque chose est faux. Par contre, nous sommes plutôt mal à l'aise avec le relativisme qui présente l'évolution des sciences comme étant une succession de paradigmes (Kuhn, 1983) ou comme étant une succession de programmes de recherche (Lakatos et Musgrave, 1970). Entre la possibilité d'atteindre des vérités (et de prétendre à l'universalité de résultats de recherche) et l'ironie de Feyerabend (1979) qui considère que la science n'a pas une plus grande valeur que toute autre entreprise sociale, il existe des positions plus nuancées. Nous avons trouvé chez l'épistémologue Stengers (1993) un désir de sortir de l'opposition binaire entre le positivisme et le néo-positivisme, d'une part, et le relativisme des sociologues post-kuhniens, d'autre part. Selon Stengers, les chercheurs sont bien des personnes qui ont des préjugés, des passions, des croyances, des histoires personnelles, des stratégies et des objectifs, mais la science ne peut pas simplement être une activité comme les autres. Ainsi, la science ne peut pas être réduite à la politique, même s'il existe bien une politique universitaire. Selon nous, la MTE correspond bien à une

telle posture. En tant que méthodologie générale, elle permet de théoriser et donc de produire un savoir scientifique. Mais les chercheurs en MTE n'ont pas la prétention de présenter des résultats de recherche universels ou « vrais ». Ils ont cependant la prétention d'avoir fait un travail rigoureux d'interprétation de données qui sont déjà des données interprétées. Ce discours scientifique se distingue du sens commun par la perspective théorique du chercheur, par sa rigueur méthodique dans l'interprétation des données, par la référence aux écrits scientifiques en cours d'analyse et par le temps accordé à analyser les données (Artinian, 2009 ; Bartlett et Payne, 2001 ; Beck, 2004).

Notre choix de la MTE peut aussi s'expliquer par le fait que, à notre connaissance, plusieurs résultats de recherche considérés « vrais » ou valables dans des paradigmes de recherche différents étaient contradictoires. Les chercheurs semblaient avoir créé des édifices théoriques dont les fondations n'étaient pas les mêmes. Dans le cas de notre objet de recherche, il ne s'agissait pas d'un domaine ou d'un champ inexploré, ce qui peut parfois motiver les chercheurs à avoir recours à la MTE dans une perspective exploratoire ; il s'agissait plutôt d'un champ morcelé par les disciplines, les perspectives et les méthodes. Nous avons pensé que l'approche de la MTE, avec son intention générale de reprendre l'étude des phénomènes en partant des données empiriques, pouvait être une voie féconde pour en arriver à proposer une compréhension inclusive des différents angles de vue et une compréhension bien enracinée dans le vécu des acteurs sociaux plutôt que dans la spéculation des théoriciens.

2. Le choix d'une problématique provisoire

Nous avons déjà réalisé une recherche qui portait sur la fréquentation des musées d'art (Luckerhoff, 2006). Nous avons alors l'intention de mieux comprendre ce qui amenait les visiteurs à s'intéresser à de telles institutions et ce qui amenait les non-visiteurs à s'en désintéresser. Sans connaître, au début du projet, les écrits sur les intérêts ou les désintérêts, sur les publics et les non-publics, nous avons intuitivement découpé notre échantillon de façon à comparer 401 personnes qui avaient visité une exposition donnée et 394 personnes sociologiquement comparables qui n'avaient pas visité un musée dans les trois dernières années. Nous avons choisi le modèle théorique sur les valeurs de Schwartz (1994), qui avait été testé dans de nombreux pays, pour découvrir si les valeurs individuelles pouvaient prédire la fréquentation des musées d'art, une fois ajoutées aux variables classiques que sont le revenu, la scolarité et le capital culturel. Il est ressorti de cette étude que les prédictors de la visite étaient, dans l'ordre, du plus important au moins important, le revenu familial, le niveau de scolarité, la valeur *autonomie*, la valeur *esthétisme*, la valeur *spiritualité*, la valeur *bienveillance* et la valeur *stimulation*. Nous avons ainsi

corroboré les résultats du sociologue Bourdieu selon lesquels le revenu, la scolarité et le capital culturel déterminent la position des individus dans les champs sociaux et avions ajouté une autre brique à cet édifice théorique.

La deuxième partie de cette recherche de 2006 visait à mieux connaître le vécu des visiteurs et des non-visiteurs, ce que permettait plus difficilement une démarche quantitative. Nous avons alors organisé huit entretiens de groupe : un avec les membres de la direction du musée, deux avec des individus qui n'avaient pas visité un musée d'art durant les trois dernières années, deux avec des individus qui avaient visité un musée d'art au cours de la dernière année et trois avec des individus qui avaient adhéré à l'association des amis du musée. Notre analyse des transcriptions de ces entretiens nous a permis de constater que les personnes qui ne visitent pas les musées ne se sentent pas à leur place dans un tel lieu. Elles se sentent étrangères dans un monde qu'elles n'hésitent pas à qualifier « d'autre monde ». Elles ont l'impression d'être les seules à ne pas comprendre et à ne pas connaître les œuvres présentées. Elles trouvent l'ambiance froide, les textes illisibles et le personnel peu chaleureux. Elles ont peur de passer pour des ignorants. Par contre, les membres de l'association des amis du musée (des visiteurs « experts ») craignent plutôt un nivellement par le bas, ce qui nous a permis de constater assez rapidement que les visiteurs et les non-visiteurs savent très bien à quels groupes ils appartiennent.

De cette recherche, un constat intéressant a émergé et donné lieu à une nouvelle problématique : l'échelle de légitimité était présente tant dans le discours des visiteurs que des non-visiteurs de musées d'art. Or, l'existence d'une hiérarchie culturelle n'est clairement mentionnée que par les non-visiteurs. Les visiteurs ont même refusé la catégorisation des formes de culture au sein des polarités du type culture classique/culture populaire. De plus, tout en considérant peu pertinente la séparation entre culture classique et culture populaire, les gestionnaires interviewés ont longuement parlé des différences entre le large public et le public spécialisé. Dans la discussion de cette recherche, nous considérons qu'il serait important de décrire et de comprendre la hiérarchisation des différentes formes de culture chez les visiteurs et chez les non-visiteurs, de même que chez les acteurs du développement culturel. Considérant l'importance des médias, nous proposons aussi les pistes de recherche suivantes : décrire et comprendre les catégories de culture proposées par les médias, décrire et comprendre le rôle du journaliste culturel en fonction de la hiérarchisation des formes de culture, puis décrire et expliquer la perspective des médias en ce qui concerne l'accès à la culture en faisant référence à la démocratisation de la culture et à la démocratie culturelle.

Au tout début de la démarche de recherche dont il est question dans ce chapitre, nous désirions travailler sur ces hiérarchisations et ces échelles de légitimité. Nous constatons que le volet quantitatif de notre étude précédente nous avait amenés à ajouter une brique à un édifice théorique donné et nous comprenions que

le volet qualitatif montrait que les visiteurs et les non-visiteurs faisaient référence à des échelles et hiérarchies différentes. Les amis du musée craignaient un nivellement par le bas :

Il n'y a pas de danger au point de vue démocratisation des arts? Ni plus ni moins, vous allez éventuellement baisser les valeurs de nos artistes puis de nos maîtres. Il faut faire attention là... En tous cas, moi, si ça veut dire le nivelage vers le bas, là, moi, je suis contre ça tout à fait.

Les non-visiteurs évoquent les sols de marbre et l'habillement des visiteurs pour montrer à quel point l'institution n'est pas accessible :

Les musées d'art, c'est pour la haute classe. Toutes les autres formes, ça rejoint plus le « populaire ». Il y a l'autre culture qu'on ne connaît pas beaucoup et je crois pas que mes parents y vont une fois par année au musée d'art. Moi, je vois vraiment les deux formes de catégories. Elles sont séparées. Le public ne fera pas le pas. Il ne sera pas porté à y aller.

Nous avons alors tenté de trouver un concept plus neutre pour désigner ces catégorisations. En effet, le concept de hiérarchie nous fait penser aux travaux de Bourdieu, notamment au contenu de son ouvrage *La Distinction*. Le concept de « classe » nous fait penser à Marx, et ainsi de suite. Dès le début du projet, nous pouvions déjà entrevoir que ces positionnements prendraient différentes formes, par exemple, des positionnements en opposition, des positionnements de type antagoniques, des positionnements hiérarchiques (au-dessus ou au-dessous des autres catégories dans la hiérarchie culturelle), etc. Le concept de frontière symbolique (Lamont, 1992) nous est apparu intéressant pour distinguer un groupe d'un autre dans le discours. Nous le considérons assez large pour inclure tous les concepts spécifiques rencontrés jusqu'alors. Les frontières symboliques permettent de distinguer un groupe d'un autre dans le discours. Elles permettent de rendre compte des processus d'inclusion et d'exclusion opérés par les chercheurs tout comme par les participants à notre recherche. Effectivement, il nous a permis de porter un regard critique sur les différents découpages des chercheurs, dans différentes disciplines et dans différentes perspectives. Nous voulions éviter de nous situer dans un paradigme donné, comme nous l'avions fait lors de notre recherche précédente en choisissant un cadre théorique donné pour étudier les valeurs en tant que prédicteurs de la visite des musées d'art. Nous avons identifié deux concepts très présents dans les écrits en communication et en sociologie (la « démocratisation de la culture » et la « démocratie culturelle ») et avons tenté de qualifier les frontières symboliques présentes chez les chercheurs.

Une fois ce travail de mise à distance des écrits théoriques fait, nous avons identifié notre perspective (ou nos lunettes théoriques) comme étant une approche communicationnelle des faits culturels. Nous ne considérons pas les publics,

les organisations ou les dispositifs techniques comme des entités qui peuvent être étudiées en elles-mêmes. Nous nous proposons plutôt de les étudier dans leur contexte d'échanges. Par exemple, dans cette perspective, une œuvre est destinée à rencontrer un ou des publics, même si cette rencontre est différée et même si l'auteur affirme s'en désintéresser.

Dans notre approche communicationnelle, la communication n'était pas instrumentalisée ni réduite à un ensemble de techniques permettant de faire valoir un point de vue dans l'espace public. Nous considérons à la fois la communication comme étant de la culture et la culture comme étant de la communication, puisque nous nous intéressons à la dimension intersubjective de toute production. Rappelons-le, il n'y a communication qu'à partir du moment où deux individus interagissent et il n'y a culture qu'à partir du moment où les pratiques culturelles se manifestent dans l'espace public. C'est ce qui confère une dimension collective à la communication et à la culture, voire une dimension interdisciplinaire lorsqu'elles sont entrevues en tant qu'objet d'étude. D'ailleurs, l'interdisciplinarité est l'une des caractéristiques constitutives de l'approche communicationnelle.

Une fois notre « perspective¹ » identifiée, nous avons défini des concepts sensibilisateurs – centraux dans la MTE – qui se rapportaient presque tous à la dualité entre démocratisation de la culture et démocratie culturelle et entre la valorisation par les critères de marché et la valorisation par les critères culturels. Il nous restait à choisir un terrain de recherche qui nous fournirait suffisamment de données pour nous permettre des analyses et des théorisations riches.

La dualité entre la valorisation par des critères de marché et la valorisation par des critères culturels, largement étudiée par Bourdieu, se retrouve dans de nombreuses oppositions dont celle entre la culture dite populaire ou de masse et la culture dite d'élite ou classique. Il était clair pour nous que le terrain de recherche devait permettre d'étudier cette opposition entre culture classique et culture de masse ou industrielle. Puisqu'un produit culturel industriel nous aurait difficilement donné la chance d'étudier le rapport à la culture classique, nous avons exploré du côté des institutions classiques qui tentent de rejoindre un large public en se « démocratisant ». Notre regard s'est porté vers les expositions vedettes dans les musées et vers les orchestres symphoniques et les opéras. Il y avait bien, du côté de l'opéra, des diffusions à succès dans les cinémas (des opéras sont projetés au cinéma) et, du côté des orchestres symphoniques, des présentations visant clairement un large public. À l'Orchestre symphonique de Québec (OSQ), les concerts « coups de foudre Hydro-Québec » ou les « concerts à Place Ste-Foy » (un centre commercial à Québec)

1. Chez Strauss, le terme *perspective* est préféré à celui de *théorie* parce qu'il correspond mieux à l'idée de « sensibilité » avec laquelle les phénomènes sont appréhendés, le terme *théorie* étant habituellement associé à l'idée d'« explication » (Strauss, 1987).

visent des publics différents des «grands classiques». Sur le site Web de l'institution, les concerts sont catégorisés selon le public ciblé «pour les connaisseurs», «pour les novices», «pour les curieux», «pour la famille» ou «pour tous». Sur le site de l'Orchestre symphonique de Montréal, toute l'étiquette des comportements du concert est expliquée, en passant par les applaudissements et par le bon comportement à adopter durant le concert.

Ce détour du côté des orchestres symphoniques nous aura permis de resserrer notre problématique en comprenant mieux ce que nous désirions étudier. Cependant, nous avons choisi de ne pas poursuivre une étude des frontières symboliques à partir des orchestres symphoniques pour des raisons liées à notre connaissance limitée du milieu, à la difficulté d'obtenir des données dans ce milieu. Bien que les orchestres symphoniques fournissent un cadre intéressant pour l'étude des frontières symboliques, de la démocratisation de la culture et de la valorisation selon des critères culturels ou de marché, les musées d'art constituaient, compte tenu de notre expérience antérieure avec ce milieu, un terrain encore plus riche. En MTE, le chercheur fait des choix en fonction de sa capacité à théoriser, à partir de tel terrain ou de telle situation, et non à partir de la qualité intrinsèque d'un terrain de recherche.

Le retour aux musées d'art comme terrain de recherche dans le cadre de cette thèse ne s'explique pas par un intérêt muséologique au sens strict, puisque nous aurions très bien pu étudier les frontières symboliques à partir du phénomène des différents concerts offerts par des orchestres symphoniques. Notre problématique concerne les frontières symboliques telles qu'elles peuvent se présenter dans des institutions culturelles classiques que nous tentons de démocratiser. Le musée d'art constituait donc pour nous un terrain riche permettant d'étudier un phénomène en lien avec notre problématique générale. Il nous restait à choisir un phénomène précis dans lequel se trouvait spécifiquement l'effort de démocratisation. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

3. D'autres projets de recherche qui alimentent notre réflexion

La MTE a aussi comme particularité, outre la diversité possible des données (*all is data*), le fait que des expériences variées et interdisciplinaires peuvent provoquer des déséquilibres ou des contradictions qui viendront nourrir la réflexion afin d'atteindre un équilibre majoré dans la compréhension des phénomènes. Nous voulons maintenant décrire le parcours de «reproblématisation» que nous avons vécu au cours de notre démarche afin d'illustrer la manière spécifique dans laquelle s'est actualisé, pour nous, cet aspect de la MTE.

Durant la période de temps de notre démarche de recherche, nous avons participé à trois projets de recherche qui ont été déterminants dans l'évolution de propre parcours. Premièrement, nous avons participé à une recherche portant sur les médiations écrites au Musée du Louvre à Paris et sur l'étude des publics de cette institution muséale (Jeanneret, Depoux, Luckerhoff, Vitalbo et Jacobi, 2010). Deuxièmement, à la suite de ce projet au Louvre, nous avons codirigé un numéro de la revue *Loisir & Société* portant sur les non-publics qui nous a permis de réfléchir à ceux qui ne visitent pas les institutions muséales et à la démocratisation de la culture en tant que processus (Jacobi et Luckerhoff, 2010). Troisièmement, nous avons participé à une recherche (Action concertée du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, une Action impulsée principalement par l'Observatoire de la culture et des communications du Québec) qui visait à mieux comprendre les industries culturelles du Québec, excluant les activités et institutions artistiques non industrialisées (Luckerhoff, Lemieux et Paré, 2008 ; Paré, Lemieux et Luckerhoff, 2010). Notre regard s'est notamment porté sur la valorisation des institutions et des produits culturels selon des critères de marché ou des critères culturels, un des questionnements de l'Action concertée sur le fonctionnement du système culturel au Québec.

Ces trois expériences de recherche, ainsi que les productions scientifiques qui y étaient rattachées, nous ont amenés à faire certains choix. Par exemple, l'étude au Louvre nous a permis de prendre conscience de l'importance des politiques de production de l'ensemble des écrits d'aide à l'interprétation dans les musées et de la variété des pratiques de lecture des visiteurs dans les différents espaces d'un musée. Le numéro sur les « non-publics » nous a donné la possibilité de réfléchir et de discuter avec des collègues à propos de ceux qui sont désignés ainsi. Ces « non-publics » sont certainement « publics » d'autre chose, alors le fait de désigner leur pratique de visite par la négative est plutôt intrigant. Aussi, la préparation de ce numéro nous a fait réfléchir aux mutations des institutions qui désirent rendre leurs œuvres et expositions plus accessibles. Est-il possible, en effet, de rejoindre ceux qui sont désignés les « non-publics » par l'organisation d'expositions-vedettes afin d'en faire des publics assidus du patrimoine culturel ? Finalement, notre travail au sein de l'Action concertée nous a permis de constater que la problématique de la valorisation par les critères de marché et par les critères culturels existe, de façon différente, à propos de tous les secteurs de la culture. Les résultats de ce projet montrent que la question de la double valorisation est au centre des débats sur les enjeux culturels (entre acteurs, dans les journaux, etc.). Les débats les plus importants portent sur la remise en question du soutien public à la culture en fonction de considérations de marché. Voyons maintenant les choix qui ont été influencés par les trois projets que nous venons brièvement de discuter.

4. Le choix de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie comme terrain d'étude

Nous avons choisi l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie présentée en 2008 par le Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ) comme terrain d'une étude portant sur les frontières symboliques en matière de culture, notamment parce que cette exposition, qui présentait aux publics présents au Québec à l'été 2008 des œuvres d'un des musées les plus célèbres et les plus prestigieux du monde, symbole en soi d'une culture d'élite, constitue une démarche de « démocratisation de la culture ».

Il nous apparaissait évident que cette exposition constituait une situation où les transformations liées à l'avènement de la culture de masse, ou des industries culturelles, brouillaient les hiérarchies, redéfinissaient les catégories et imposaient de nouvelles logiques aux institutions culturelles. Les tensions entre logique de marché et logique culturelle se trouvaient donc à la fois au cœur de notre problématique et au cœur des enjeux liés à cette exposition.

Il nous apparaissait plus pertinent de faire une analyse exhaustive d'une exposition atypique que d'étudier uniquement certains aspects d'un grand nombre d'expositions et de musées d'art. Le caractère atypique de cette exposition permettait, selon nous, d'étudier les différentes constructions de frontières symboliques puisque le positionnement ambigu de cette exposition a poussé l'institution et d'autres acteurs à la valoriser parfois par des critères culturels, parfois par des critères de marché (p. ex., « C'est la première fois qu'une exposition est constituée d'œuvres provenant des huit départements du Louvre » contre « Il y a déjà 100 000 visiteurs qui ont visité l'exposition Le Louvre à Québec ! »), en établissant des frontières symboliques très différentes. En effet, dans un contexte où le MNBAQ s'associait à ce que d'aucuns considèrent le plus grand musée des beaux-arts au monde, la présentation de cette exposition d'envergure internationale revêtait à la fois un caractère rare autant que classique et un caractère populaire et commercial.

5. Une problématique centrée sur les médias

Notre problématique, à l'issue de ces choix, était centrée sur les médias. Nous avons constitué un corpus d'articles de journaux que nous avons l'intention d'analyser avec les communiqués de presse, les entretiens avec des journalistes et des relationnistes ainsi que la transcription de la conférence de presse organisée pour « inaugurer » l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie. Nous avons bel et bien analysé ces données, qui ont été les premières à être collectées, mais ces analyses ne constituent, au final, qu'un tiers de notre corpus et de nos analyses.

Nous pensons alors que cette exposition présentée en 2008 nous permettrait d'étudier et de qualifier le discours journalistique portant sur une exposition-vedette. Cette année marquait par ailleurs le 75^e anniversaire du MNBAQ (inauguré en 1933 par le gouvernement québécois) et le 400^e anniversaire de la ville de Québec. Dans un contexte de festivités où le MNBAQ s'associe à ce que d'aucuns considèrent le plus grand musée des beaux-arts du monde, la présentation de cette exposition permettait d'étudier la double valorisation des formes et institutions culturelles par des critères culturels et par des critères de marché.

Parmi les articles publiés, un bon nombre nous semblaient être de nature promotionnelle et se trouvaient dans des journaux destinés à un large public. Il s'agit, selon nous, d'une particularité de la couverture de presse des expositions de type *blockbuster*². L'accessibilité nous semblait aussi être un objectif très important de cet événement : « Dès le départ, M^{me} Ouellet [la cocommissaire de l'exposition] a voulu que cette exposition soit accessible à tous. Son but : rendre proche le lointain » (*Le Soleil*³, jeudi 5 juin 2008). Cet objectif d'accessibilité est lié au tournant communicationnel des musées qui est accompagné d'un tournant commercial. Ainsi, l'atteinte des objectifs d'accessibilité se mesure selon des critères de marché. L'attractivité du lieu semble être dépendante du nombre de personnes présentes et du nombre de billets vendus : « Il restera toujours des billets, il y en aura pour tout le monde », note M. John Porter, directeur général au MNBAQ, en parlant de cette exposition (*MédiaMatin Québec*⁴, jeudi 5 juin 2008).

Après la conférence de presse inaugurale, les articles à tendance promotionnelle semblaient plutôt valoriser l'exposition selon des critères de marché plutôt que selon des critères culturels. Par exemple :

L'exposition Le Louvre à Québec du Musée national des beaux-arts fait déjà courir les foules. Le nombre de billets vendus pour cette exposition, qui aura lieu du 5 juin au 26 octobre, a doublé en un mois. À ce jour, pas moins de 10 200 billets vendus 15 \$ ont donc trouvé preneur (*La Presse*⁵, 5 juin 2008).

2. « Le mot “*blockbuster*” est un terme du jargon professionnel et il n'existe pas de définition consensuelle de ce qu'est une exposition de ce type. C'est le score de fréquentation atteint qui fait d'une exposition temporaire à thématique grand public un *blockbuster*. Il faut se souvenir que le record absolu de fréquentation d'une exposition temporaire en France est toujours détenu par l'exposition *Toutankhamon et son temps*, organisée à Paris au Petit Palais en 1967, il y a donc déjà plus de 40 ans. A été estimé à 1 240 000 le nombre de visiteurs qu'elle a reçus » (Jacobi et Luckerhoff, 2010, p. 117).

3. *Le Soleil* est le quotidien le plus important de la ville de Québec.

4. *MédiaMatin Québec* est un autre quotidien de la ville de Québec.

5. *La Presse* est le plus grand quotidien de la ville de Montréal.

Certains journalistes semblaient faire un lien avec d'autres expositions de type *blockbuster* qui ont connu un très grand succès commercial :

L'exposition constitue un des événements marquants des célébrations du 400^e anniversaire de la ville. Près de 18 000 billets ont déjà été vendus pour l'exposition. Ce premier succès de billetterie fait songer à celui de l'événement Rodin qui, en 1998, avait attiré plus de 500 000 visiteurs, un record dans les annales de l'institution de la Grande-Allée (*Le Devoir*⁶, 5 juin 2008).

Les visiteurs jugent les expositions à l'aune de la réputation et de la notoriété (Jacobi, 1997) et les gestionnaires, devenus entrepreneurs, évaluent leur travail en fonction de la nouvelle jauge de la réussite d'une bonne exposition : le nombre de visiteurs.

Plusieurs journalistes misaient sur la possibilité, pour celles et ceux qui n'avaient pas eu la chance de se rendre à Paris, de voir un peu du Louvre et de la Ville Lumière grâce à l'exposition : « Vu l'envergure de l'événement, les billets sont horodatés... et beaucoup moins chers qu'un aller-retour Québec-Paris! » (*Elle Québec*⁷, juin 2008) En faisant référence aux « œuvres du Louvre », la muséographie propre à l'exposition présentée au MNBAQ a été occultée. Ce qui a véritablement été mis en lumière est l'accessibilité de ce qui pourrait être vu à Paris : « Plusieurs œuvres du Louvre, l'un des plus grands musées du monde, sont accessibles aujourd'hui à la population de Québec, et ce, jusqu'au 26 octobre » (*Journal de Québec*⁸, 5 juin 2008).

À partir de ces paramètres du phénomène à l'étude (importance des articles promotionnels, publications dans des journaux à large public, valorisation de l'accessibilité de l'institution, valorisation selon des critères de marché), et poursuivant notre analyse qualitative selon les principes de la méthodologie générale de la théorisation enracinée, nous avons décidé de constituer le corpus exhaustif des articles publiés dans la presse à propos de l'exposition. Le corpus est composé de 204 articles de quotidiens publiés entre le 30 novembre 2005 et le 6 janvier 2009. Tous les articles qui traitent de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie présentée au MNBAQ du 5 juin au 26 octobre 2008 ont été sélectionnés.

La constitution du corpus des articles de journaux s'est effectuée tout au long de la présentation de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie. Le MNBAQ a collaboré en nous donnant accès à des données, mais notre recherche ne résulte pas d'un mandat du musée, (ce qui pourrait soulever la question de l'indépendance du chercheur). Afin d'assurer l'exhaustivité de ce corpus, une recherche

6. *Le Devoir* est un autre quotidien de la ville de Montréal.

7. *Elle Québec* est un mensuel populaire québécois.

8. *Journal de Québec* est un quotidien de la ville de Québec.

complémentaire a été réalisée quelques mois après la fin de l'exposition. Tant les articles annonçant l'exposition que ceux publiés pendant et après celle-ci ont été sélectionnés. Une recherche en continu a été réalisée par la firme Cision, mandatée par le MNBAQ. Cette firme n'utilise pas de bases de données. Elle est abonnée à un certain nombre de quotidiens, magazines et hebdomadaires et elle les surveille. Tous les articles sont numérisés et dépouillés par un logiciel de reconnaissance de caractères (développé par la firme Cision). Dans le cas qui nous occupe, les mots-clés *Louvre*, *Musée national des beaux-arts du Québec* et *Louvre à Québec* sont ceux qui ont été reconnus. Des agents de la firme assurent ensuite une sélection pertinente des articles en fonction de la demande formulée par le client. Le taux d'erreurs est très faible, car la firme Cision fait intervenir la technologie en appui à un travail manuel fait par une équipe d'agents formés pour ce travail. Dans le cadre de ce mandat, le MNBAQ avait fait la demande que soient surveillées les publications suivantes : *La Presse*, *Le Devoir*, *The Gazette*, *Journal de Montréal*, *Le Nouvelliste*, *The Record*, *La Voix de l'Est*, *La Tribune*, *Le Quotidien*, *Le Soleil*, *Journal de Québec*, *Voir Québec*, *Voir Montréal*, *ICI*, *The Mirror*, *The Globe and Mail* et *The National Post*.

Dans un deuxième temps, une fois l'exposition terminée, nous avons mandaté la firme Communication Demo pour une recherche complémentaire visant toujours à rendre exhaustif le corpus à partir de la collecte réalisée par Cision. À l'instar de la première, cette deuxième firme a procédé à une recherche par mots-clés, mais dans un plus grand nombre de quotidiens, d'hebdomadaires et de périodiques. Quinze quotidiens au Québec, six en Ontario, un au Nouveau-Brunswick, un aux États-Unis ainsi que 191 hebdomadaires au Québec ont été dépouillés.

Dans un troisième temps, une recherche sur Internet et sur les bases de données *Eureka* et *Canadian Newsstand* a permis d'assurer l'exhaustivité du corpus.

Pour être retenu dans le corpus, un article devait traiter de l'exposition, mais pas nécessairement de façon exclusive. Un même article ciblé plus d'une fois dans un même quotidien n'a été retenu qu'une seule fois dans le corpus. Cependant, lorsqu'un même article a été diffusé dans différents quotidiens – fait relativement rare – il a été considéré comme autant d'articles.

Chacun des articles du corpus a d'abord été lu et codé dans une logique d'analyse qualitative par émergence, c'est-à-dire que nous avons lié des unités de sens à des codes émergents. Plus spécifiquement, à la suite d'une lecture flottante pour nous approprier le contenu, nous avons identifié les unités de sens et avons procédé à un codage conceptuel avant de catégoriser et de modéliser. Ce n'est que lorsque notre analyse qualitative fut avancée que nous avons souhaité la confronter à une analyse qui tenait compte d'un plus grand nombre de données. Ainsi, des analyses quantitatives nous ont permis de mieux enraciner notre théorisation qualitative. En effet, le fait de confronter notre construction théorique à des résultats

d'analyse quantitative a constitué une façon différente de confronter des concepts et énoncés avec les données empiriques afin de juger de l'adéquation de ces concepts et de ces énoncés avec le phénomène étudié.

Une base de données a été élaborée à l'aide du progiciel SPSS à partir de laquelle nous avons effectué des analyses statistiques descriptives (descriptions de fréquences et analyses bivariées) pour mieux comprendre les liens entre différentes variables. Les analyses quantitatives ont été faites à partir du même corpus que les analyses qualitatives. La base de données compte au final 204 articles et 31 variables originales en plus de 12 variables recodées. Les liens qui sont présentés sont tous statistiquement significatifs à un seuil de 0,05. Nous voulions notamment voir s'il existait des liens entre les intentions des articles (informer, juger, persuader, louer et vanter, et divertir ou s'amuser) et les genres (informatifs, argumentatifs, publicitaires, divertissements) des articles, si le moment de publication (avant, pendant ou après l'exposition) influençait le contenu des articles, si le fait qu'un journaliste se soit fait offrir un voyage payé influençait la rédaction des articles et, finalement, si les articles valorisaient surtout l'exposition selon des critères de marché ou selon des critères culturels. Selon les principes de la méthodologie générale de la théorisation enracinée (MTE), nous n'avions pas d'hypothèse mais plutôt des intuitions qui nous guidaient dans des analyses quantitatives exploratoires. Le recours à une démarche quantitative en MTE relève d'un souci de compréhension globale du phénomène à l'étude. Dès leur ouvrage fondateur, Glaser et Strauss mentionnent que le fait de collecter des données quantitatives et des données qualitatives est utile dans plusieurs circonstances. Strauss et Corbin considèrent qu'il est possible d'utiliser des méthodes quantitatives et qualitatives dans un même projet de recherche lorsque c'est approprié, voire nécessaire. Ainsi, même si la MTE est associée étroitement aux méthodes qualitatives, l'usage de méthodes quantitatives ne s'oppose pas à l'enracinement de théories, au contraire.

Au fur et à mesure de nos analyses, nous avons également réalisé des entretiens individuels avec des employés du musée (responsable des relations de presse, employés de la direction des collections et de la recherche, employés de la direction des expositions et des publications scientifiques, employés de la direction des activités éducatives et de l'accès à la culture), avec des journalistes et avec des non-visiteurs et visiteurs (incluant des membres du musée). Finalement, nous avons observé les pratiques des acteurs en étant présent lors de la conférence de presse inaugurale et lors d'une vingtaine de journées pendant l'exposition. Nous avons observé les interactions entre sources et journalistes lors de la conférence de presse afin de mieux comprendre leurs négociations. Selon les principes de la MTE, nous étions très ouverts aux données qui nous permettaient de théoriser, mais nous n'avons pas mobilisé toutes les données suscitées par notre analyse. En MTE, le caractère inductif de la démarche peut nous mener à de nombreuses problématiques

intéressantes. Le chercheur doit savoir faire des choix et décider de ne pas suivre une piste intéressante si elle s'éloigne trop du travail déjà réalisé. Nous avons, en effet, collecté des données pour de nombreuses études à venir, données qui n'ont pas été mobilisées dans le cadre de cette recherche.

6. L'analyse des données et des résultats qui forcent à reproblématiser

Ce sont des participants à notre recherche, lors d'entretiens individuels, qui nous ont fait réfléchir à la pertinence de certaines pistes d'interprétation et de certains types de données auxquelles nous n'avions pas pensé. Par exemple, c'est un interviewé qui a mentionné les rapports annuels des institutions. Il disait qu'il s'agissait de sources fiables qui pouvaient permettre d'étudier la façon dont l'institution désire se représenter lors de la défense des crédits. Alors qu'au départ, nous n'avions pas planifié d'étudier de telles sources, nous nous sommes affairés à étudier tous les rapports annuels du Musée national des beaux-arts du Québec depuis 1933. Puisque certains de ces rapports comptent jusqu'à 70 pages, et que nous ne voulions pas utiliser de catégories préétablies, ce travail d'analyse des données fut assez long. Nous avons d'abord procédé à une lecture flottante afin de nous approprier le contenu, pour ensuite identifier des unités de sens et procéder à un codage conceptuel. Tout au long de ce travail, nous avons rédigé des notes du chercheur afin de garder des traces de nos réflexions et de nos choix. Une analyse inductive inspirée de la théorisation enracinée nous a permis de réduire les rapports annuels à un peu plus de quatre-vingt pages d'unités de sens sélectionnées. Les rapports annuels sont considérés comme des documents servant à la défense des crédits et permettant à une institution de présenter favorablement ses activités et ses réalisations annuelles. Dans le cadre de recherches visant à avoir accès à un discours authentique d'un certain nombre d'individus, l'étude de ces documents comporte des limites importantes. En effet, sachant que ces documents visent à donner une image positive d'une institution dans une logique de défense des crédits, nous les considérons inutilisables dans nombre de recherches. Dans le cas qui nous occupe, ces documents se sont révélés très riches puisque notre intention était justement d'étudier ce qui, pour une institution donnée, est considéré comme étant bénéfique, opportun ou légitime. Ces documents nous ont permis d'avoir accès à ce qui légitime l'obtention de crédits à un moment dans l'histoire. De plus, l'étude de ces documents nous a permis de retracer, dans une perspective diachronique, la succession des événements en ce qui concerne les mutations de l'institution muséale.

L'étude de ces sources a été complétée par des entretiens individuels avec des employés du Musée national des beaux-arts du Québec et avec des employés du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec (MCCCF).

Dans notre démarche inductive liée à l'analyse des rapports annuels et des entretiens individuels, nous en sommes venus à utiliser, en tant que concepts sensibilisateurs, cinq tableaux esquissés à grands traits par Jacobi (1997)⁹. Ces tableaux ont guidé notre analyse par émergence sans pour autant servir de cadre théorique explicatif ou de grille d'analyse. La pertinence du choix de concepts sensibilisateurs nous est apparue à la suite de nos premiers codages des unités de sens sélectionnées. Les paramètres de l'objet d'étude ont d'abord été délimités en fonction des concepts de *valorisation par les critères culturels* et de *valorisation par les critères de marché*; ils ont ensuite été remplacés par ces cinq «tableaux» esquissés à grands traits par Jacobi (1997).

7. Une problématique de la médiation ?

Après avoir fait l'analyse des frontières symboliques dans la presse et dans les rapports annuels de l'institution muséale, nous avons reproblématisé en fonction de nos résultats de recherche en cadrant les discours comme étant des médiations. En effet, le discours journalistique se situe entre l'œuvre et le visiteur potentiel, tout comme le discours publicitaire, le discours du musée, le discours de l'exposition ou celui des aides à la visite (étiquettes, panneaux, audioguides, etc.). Cette reproblématisation nous a amené à porter une attention particulière aux médiations s'adressant aux visiteurs. Nous avons donc tenté, d'abord, de catégoriser les différents discours de médiation auxquels le visiteur potentiel fait face. Des entretiens individuels avec les coordonnateurs de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie nous ont aidé à comprendre qu'il existe divers niveaux de médiations écrites, du catalogue jusqu'à la visite guidée, en passant par la signalétique, l'audioguide, l'étiquette et le carnet de visite. Nous avons donc voulu analyser ces médiations afin de comprendre la manière dont elles sont pensées et dont elles sont utilisées. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse sémiolinguistique de toutes les médiations présentes dans le musée, incluant la signalétique, et avons analysé les pratiques de lecture des visiteurs. Nous avons constaté qu'avant de se concrétiser, l'exposition n'existe que sous forme de textes (textes scientifiques d'historiens de l'art, par exemple,

9. Le premier tableau, intitulé « Quand l'exposition efface la collection » (p. 10), montre que l'événement temporaire efface le patrimoine. Le deuxième tableau de Jacobi intitulé « La course à l'audience » (p. 10), montre ce que tous les musées à travers le monde avaient déjà compris, à savoir que si le travail de conservation n'est pas connu, transmis, mis en scène et montré au public, c'est comme s'il n'existait pas, et ce, même si les collections sont de grande qualité. Dans son troisième tableau intitulé « Le public et l'entrée en scène des visiteurs » (p. 11), Jacobi constate que la jauge de la réussite d'une bonne exposition demeure le nombre de visiteurs. Le quatrième tableau, intitulé « L'invention d'un récepteur fictif, le grand public » (p. 13), montre que les musées sont devenus des instruments de communication. Dans son cinquième et dernier tableau, « Le devenir d'un média et de ces usages » (p. 13), Jacobi cherche à savoir si la culture de la communication a produit tous ses effets.

ou d'un avant-texte tel que le synopsis du commissaire de l'exposition). C'est ce texte inspiré des travaux d'universitaires qui permet la rédaction d'un catalogue qui sera ensuite « simplifié » ou « vulgarisé » sous forme de carnet de visite, d'étiquette, d'audioguide et de visite guidée. Nous avons choisi de considérer l'audioguide et la visite guidée comme des textes oralisés. En effet, les guides-animateurs apprennent des informations qu'ils doivent livrer et s'inspirent du catalogue et du carnet de visite afin de préparer leur contenu. Même si une partie de leur discours sera improvisée, il est possible de considérer la majeure partie de celui-ci comme un texte qu'ils livrent oralement.

8. Trois corpus, trois perspectives, trois méthodes

Dans une des phases de notre analyse, nous avons sélectionné des unités de sens dans les rapports annuels du MNBAQ que nous avons analysées et liées à des références théoriques et à des données suscitées lors des entretiens individuels réalisés avec des employés du Musée, des visiteurs, des non-visiteurs et des employés du MCCCQ. Il s'agissait d'une analyse qualitative surtout conceptuelle. Les articles de journaux portant sur l'exposition et publiés dans la presse ont fait l'objet d'une autre phase. Nous avons alors procédé à une analyse qualitative conceptuelle et à une analyse quantitative permettant de généraliser les résultats de notre analyse qualitative. Pour leur part, les médiations écrites de l'exposition Le Louvre à Québec. Les arts et la vie ont été traitées dans une autre phase. Nous avons procédé à des observations ethnographiques et à des analyses sémiolinguistiques de tout le paysage linguistique de l'exposition, incluant le catalogue, le carnet de visite, l'audioguide et les étiquettes. Dans une phase de discussion, nous avons établi des liens entre ces trois corpus différents et nous avons montré que l'opposition entre la valorisation par les critères de marché et la valorisation par les critères culturels se retrouve dans tous ces aspects de la visite du musée¹⁰.

10. Pour donner au lecteur une idée de l'ampleur de notre corpus, nous avons analysé 204 articles de journaux, 78 rapports annuels du MNBAQ qui étaient d'une longueur allant jusqu'à 70 pages, le catalogue de l'exposition de 287 pages, le carnet de visite de l'exposition de 178 pages, le texte de l'audioguide de 36 pages, la transcription de la visite guidée de 36 pages, les 271 étiquettes de l'exposition, les 4 panneaux introductifs des salles de l'exposition, 37 communiqués de presse, un corpus de 97 publicités diffusées dans différents médias à propos de l'exposition, le corpus de publicités à la télévision, un corpus de 30 outils promotionnels de l'exposition, une étude sur le profil des clientèles et les dépenses touristiques des personnes ayant visité l'exposition Le Louvre à Québec au Musée national des beaux-arts du Québec réalisée par Léger Marketing à la demande du musée, un corpus de 15 concours organisés par le musée, un corpus de 25 partenariats et forfaits, un peu plus de 30 pages de notes prises lors de nos observations des pratiques de visites lors d'une vingtaine de journées d'observation et 1 252 pages de transcriptions d'entretiens à simple interligne (9 journalistes, 22 visiteurs, 24 non-visiteurs, 5 employés du Musée national des beaux-arts du Québec, 6 employés du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine et 8 amis du musée). En plus de ces entretiens enregistrés, nous avons réalisé une quarantaine d'entretiens *in situ* courts avec des visiteurs pour lesquels nous avons pris des notes, mais que nous n'avons pas enregistrés.

Conclusion : la MTE et l'interdisciplinarité

Deux choix que nous avons faits dans le cadre de cette thèse bousculent un peu les pratiques et font l'objet de débats. Dans les deux cas, nous ne visons pas à discréditer les choix différents. Premièrement, nous travaillons en MTE, mais nous faisons aussi de la recherche quantitative. Nous ne critiquons donc pas la recherche hypothético-déductive, mais nous désirons contribuer à la légitimation de pratiques de recherche tout aussi importantes. Deuxièmement, nous avons ici travaillé dans une perspective interdisciplinaire, mais nous croyons aussi à la pertinence de recherches disciplinaires et il nous arrive aussi d'en faire.

Les démarches inductives et interdisciplinaires suscitent des réactions variées que nous avons présentées dans un article récent (Luckerhoff et Guillemette, 2011). La méconnaissance de ce qu'est la MTE pousse certains chercheurs à s'objecter à son utilisation en faisant valoir des arguments non fondés. Par exemple, il peut paraître étonnant pour le lecteur de lire que le choix d'avoir fait des analyses quantitatives bouscule les pratiques en MTE et pourrait faire l'objet de débats, alors que, plus tôt dans le texte, nous justifions notre recours à ce type d'analyses en mentionnant que Glaser et Strauss eux-mêmes ne s'y objectaient pas. Pourquoi alors un tel choix serait-il porteur de débats? Simplement parce qu'un trop grand nombre de chercheurs critiquent la MTE sans avoir lu sur les fondements épistémologiques de la démarche.

Le lecteur peut aussi se demander pourquoi le fait d'avoir travaillé dans une perspective interdisciplinaire pouvait constituer, lui aussi, un choix controversé. En effet, nous entendons beaucoup parler de l'importance de l'interdisciplinarité. Or, les structures universitaires et de financement ne reconnaissent pas et ne valorisent pas l'interdisciplinarité. De la même façon qu'il existe des conflits entre les exigences propres à une démarche inductive et les exigences académiques (Luckerhoff et Guillemette, 2011), les conflits entre les exigences scientifiques propres à une démarche véritablement interdisciplinaire et les exigences du parcours académique sont nombreux.

Des pistes de recherche futures, sur le plan méthodologique, émergent de notre parcours dans cette recherche. Premièrement, il serait nécessaire de réaffirmer le projet épistémologique des fondateurs de la MTE tout en montrant bien en quoi certaines approches qui portent les labels *MTE*, *grounded*, *grounding*, *ancrée* ou *enracinée*, ont très peu à voir avec le projet de Glaser et Strauss (1967). Deuxièmement, il serait intéressant de montrer en quoi certaines approches méthodologiques qui ne portent pas ces labels correspondent pourtant au projet décrit par Glaser et Strauss (en histoire, en littérature, en ethnologie, etc.). Troisièmement, il serait intéressant de comprendre encore mieux les résistances institutionnelles quant à l'utilisation des méthodes inductives chez les doctorants et chez les professeurs-chercheurs.

Références

- ARTINIAN, B. M. (2009). « Theoretical considerations », dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory in Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer Publishing Company, 1-2.
- BARTLETT, D. et S. PAYNE (2001). « Grounded theory. Its basis, rationale and procedures », dans J. Michie (dir.), *Reader's Guide to the Social Sciences*, Londres, Fitzroy Dearborn, 173-195.
- BECK, C. T. (1999). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, Philadelphia, F. A. Davis, 205-225.
- BECK, C. T. (2004). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, 2^e éd., Philadelphie, F. A. Davis, 265-286.
- BIGUS, O. E., S. C. HADDEN et B. G. GLASER (1994). « The study of basic social processes », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 38-64.
- BIRKS, M. et J. MILLS (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*, Thousand Oaks, Sage.
- BOWEN, G. A. (2006). « Grounded theory and sensitizing concepts », *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 12-23.
- BURGESS, R. G. (1982). « Elements of sampling in field research », dans R. G. Burgess (dir.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen & Unwin, 75-78.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (1986). « Qualitative research using grounded theory », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 3-15.
- CORBIN, J. (2009). « Taking an analytic journey », dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press. 35-53.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- COYNE, I. T. (1997). « Sampling in qualitative research: purposeful and theoretical sampling: Merging or clear boundaries? », *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- DRAUCKER, C. B., D. S. MARTSOLF, R. ROSS et T. B. RUSK (2007). « Theoretical sampling and category development in grounded theory », *Qualitative Health Research*, 17 (8), 1137-1148.
- FEYERABEND, P. K. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil.
- FLICK, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, 4^e éd., Londres, Sage.
- GIBBS, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*, Buckingham, Open University Press.

- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1995). «A look at grounded theory: 1984 to 1994», dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 3-17.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GLASERSFELD, E. V. (1984). «An introduction to radical constructivism», dans P. Watzlawick (dir.), *The Invented Reality*, New York, Norton, 17-40.
- HEATH, H. (2007). «Grounded theory sampling: "whole" family research», *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), 445-446.
- HOLLOWAY, I. et S. WHEELER (2002). «Sampling», dans I. Holloway et S. Wheeler (dir.), *Qualitative Research in Nursing*, 2^e éd., Oxford, Blackwell, 122-131.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). «Grounded theory: The method», dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.
- JACOBI, D. (1997). «Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs?», *La Lettre de l'OCIM*, 49, 9-14.
- JACOBI, D. et J. LUCKERHOFF (2010). «Public et non-public du patrimoine culturel: deux enquêtes sur les manifestations différenciées de l'intérêt et du désintérêt. À la recherche du non-public / Looking for non publics», *Loisir et Société*, 32 (1), 99-121.
- JEANNERET, Y., A. DEPOUX, J. LUCKERHOFF, V. VITALBO et D. JACOBI (2010). «Written signage devices and reading practices of the public in a major fine arts museum», *Museum Management and Curatorship*, 25 (1), 53-67.
- KUHN, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- LAHIRE, B. (1992). «Formes sociales et structures objectives: une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme», *L'Homme et la société*, 103, 103-117.
- LAKATOS, I. et A. MUSGRAVE (1970). *Criticism and the Growth of Knowledge*, Londres, Cambridge University Press.
- LAMONT, M. (1992). *Money, Morals, and Manners. The Culture of the French and American Upper-Middle Class*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparantées», dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LUCKERHOFF, J. (2006). *Vers une compréhension des déterminants de la fréquentation des musées d'art*, Mémoire de maîtrise inédit, Québec, Université Laval.

- LUCKERHOFF, J. et F. GUILLEMETTE (2011). « The conflicts between grounded theory requirements and institutional requirements for scientific research », *The Qualitative Report*, 16 (2), 396-414.
- LUCKERHOFF, J., J. LEMIEUX et C. PARÉ (2008). « Technology and demographics: Are cultural habits mutating? », *Leisure / Loisir*, 32, 593-627.
- MORSE, J. M. (1991). « Strategies for sampling », dans J. M. Morse (dir.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*, Newbury Park, Sage, 127-145.
- MORSE, J. M. (2001). « Situating grounded theory within qualitative inquiry », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.
- MORSE, J. M. et L. RICHARDS (2002). *Readme First*, Thousand Oaks, Sage.
- MULLEN, P. D. et R. REYNOLDS (1994). « The potential of grounded theory for health education research », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 127-145.
- NEILL, S. J. (2006). « Grounded theory sampling. The contribution of reflexivity », *Journal of Research in Nursing*, 11 (3), 253-260.
- O'CONNOR, M. K., F. E. NETTING et M. L. THOMAS (2008). « Grounded theory: Managing the challenge for those facing institutional review board oversight », *Qualitative Inquiry*, 14 (1), 28-45.
- PAILLÉ, P. (1996). « Échantillonnage théorique », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 54-55.
- PARÉ, C., J. LEMIEUX et J. LUCKERHOFF (2010). « Le traitement journalistique des débats sur le financement des industries culturelles au Québec », *Les Cahiers du Journalisme*, 21, 204-253.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIRES, A. P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 113-169.
- POPPER, K. (1973). *La Logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 99-111.
- SCHREIBER, R. S. (2001). « The "how to" of grounded theory: avoiding the pitfalls », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- SCHWARTZ, S. (1994). « Are there universal aspects in the structure and contents of human values », *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- SMITH, K. et F. BILEY (1997). « Understanding grounded theory: Principles and evaluation », *Nurse Researcher*, 4 (3), 17-30.
- SOULEZ, A. (1985). « "Préhistoire" du cercle de Vienne », dans A. Soulez (dir.), *Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits*, Paris, Presses universitaires de France, 91-129.

- STAR, S. L. et A. L. STRAUSS (1985). *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco, Tremont Research Institute.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.
- STENGERS, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte.
- STERN, P. N. (1980). « Grounded theory methodology: Its uses and processes », *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 12 (1), 20-23.
- STERN, P. N. (2007). « On solid ground: Essential properties for growing grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STERN, P. N. (2009). « In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory », dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 23-29.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*, Hawthorne, Aldine.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, Buckingham, Open University Press.
- WILSON, H. S. et S. A. HUTCHINSON (1996). « Methodologic mistakes in grounded theory », *Nursing Research*, 45 (2), 122-124.

Arrêt sur réflexion continue

Des usages sociaux du virtuel

Synda BEN AFFANA

Département de lettres et communication sociale,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'écoute du terrain dans une démarche de méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) est inductive, ce qui permet de construire notre objet de recherche en le questionnant et en le revisitant. Paillé et Mucchielli (2003) ont considéré cette démarche comme étant un acte créatif où la construction et la découverte de cet objet se font graduellement et progressivement.

Un puzzle que l'on découvre progressivement et que l'on assemble pièce par pièce, puis région par région, jusqu'au moment où l'ensemble finit de prendre forme et où les derniers espaces vides peuvent être identifiés et comblés. À la différence que le niveau de difficulté du travail de théorisation est encore plus élevé, puisque la figure précise que va reconstituer le puzzle n'est pas connue d'avance! Des efforts d'intégration répétés doivent donc intervenir à divers moments, faute desquels le puzzle ne ressemblera à rien de bien précis (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 192-193).

L'objectif de ce chapitre est de présenter, dans une logique chronologique, la manière dont nous avons mené nos recherches en communication en rassemblant les constats, en comblant les vides et en tentant de donner un sens aux données collectées, lues, analysées et interprétées. Nous considérons ce chapitre comme l'expression d'un moment d'arrêt s'inscrivant dans une réflexion qui, elle, est circulaire et continue. Cet arrêt ne vise pas essentiellement à souligner le succès de

cette démarche ni ses limites, mais à identifier les moments clés d'une recherche qui s'étale sur plus de dix ans. Tout au long de notre démarche de construction compréhensive, nous avons pris un ensemble de décisions méthodologiques en essayant de rester fidèle à ce que le terrain nous a communiqué et de nous concentrer particulièrement sur un objet donné.

Dans toute recherche qualitative, le chercheur doit décrire clairement ses choix méthodologiques, non seulement pour comprendre la situation qu'il étudie, mais aussi et surtout pour donner une légitimité à sa recherche au sein de la communauté scientifique. Cette légitimité est davantage nécessaire lorsque ce chercheur se réfère à la MTE qui met en relief une approche inductive permettant de faire émerger « des propositions, des patterns, des thèmes » (Anadon et Guillemette, 2007). Dans une recherche qualitative s'inspirant de la MTE, le chercheur est constamment à l'écoute de ce qui se passe sur le terrain (Guillemette, 2006). Dans ce parcours méthodologique et réflexif, les constats fragmentés et éparpillés deviennent progressivement des objets de référence orientant la collecte des données, l'analyse, l'interprétation et le questionnement.

Notre recherche porte sur les médias sociaux et sur leur utilisation dans le cadre d'une étude faite auprès d'organismes venant en aide à des personnes atteintes du sida, dans un premier temps, et par des usagers impliqués dans la révolution tunisienne, dans un second temps. Et, bien qu'il semble n'y avoir aucun lien logique et clair entre ces objets de recherche, notre étude, qui s'appuie sur la MTE, entend montrer les liens qui se tissent entre eux.

Pour atteindre notre objectif, nous distinguerons quatre moments clés de notre démarche et pendant lesquels nous avons 1) étudié des rapports (de l'ONUSIDA), 2) consulté un cadre théorique (de la sociologie des médias), 3) observé des échanges virtuels entre des intervenants québécois et tunisiens luttant contre le sida et 4) distingué un modèle d'usage actif. On remarquera que le troisième moment clef de notre démarche fait ici l'objet d'un plus large développement, non seulement parce que ces partages constituent les données de notre recherche doctorale, mais aussi et surtout parce que l'écoute de ce terrain nous a permis, graduellement et progressivement, de mieux comprendre les pratiques communicationnelles des individus connectés à un environnement virtuel. Les résultats de cette étude sont actuellement des points de référence clés pour notre réflexion sur les usages des réseaux sociaux numériques.

1. Les rapports de l'ONUSIDA

En 1996, nous avons choisi d'étudier le processus communicationnel d'un sujet tabou. Nous avons interviewé des intervenants luttant contre le sida en Tunisie et cette étude exploratoire a permis de comprendre que la prévention en matière de

sida en Tunisie relève d'une communication de chuchotement où les bénévoles doivent franchir les frontières de l'interdit, du non-dit et du non-vu pour sensibiliser le grand public et les groupes ayant des comportements à risque.

À la fin de cette étude, nous avons commencé notre maîtrise en communication publique à l'Université Laval. À cette époque, nous avons supposé qu'afin de mieux comprendre la communication en matière de lutte contre le sida en Tunisie, il serait intéressant de la comparer à celle du Québec. Ainsi, une étude comparative a permis non seulement d'identifier l'originalité des expériences communautaires tunisiennes et québécoises, mais aussi et surtout de cerner une autre réalité communicationnelle, à la fois commune et plus complexe. Concrètement, il était révélateur que, de manière unanime, les bénévoles interviewés, autant tunisiens que québécois, mentionnaient qu'ils se considéraient des non-experts de la communication qui devraient communiquer l'incommunicable. Non seulement les rapports de l'ONUSIDA n'ont-ils pas mentionné ces limites communicationnelles, mais, depuis 2000, on a valorisé le recours par les bénévoles à l'Internet afin que ces acteurs puissent rester ancrés dans leurs milieux tout en s'ouvrant, grâce aux espaces virtuels qu'offre l'Internet, sur les expériences de leurs pairs œuvrant dans d'autres contextes socioprofessionnels que les leurs. Nous avons considéré cette approche qui passe par l'Internet comme un autre facteur complexifiant la lutte contre le sida, une maladie qui a révélé depuis son apparition les limites de la communauté scientifique et des décideurs politiques.

Dès son apparition, les scientifiques ont classé le sida comme une maladie transmissible et incurable. Cet avertissement a forcé la communauté internationale à admettre que le contrôle de la propagation du sida ne dépendait pas uniquement de la communauté scientifique, mais devait aussi passer par des programmes de communication préventive. Néanmoins, après une décennie d'une lutte centralisée (1980-1990), l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et plusieurs gouvernements ont réalisé que la problématique du sida dépassait de loin les capacités et les démarches bureaucratiques. Cet échec indiquait que le sida renvoyait à une situation sociale difficilement contrôlable, ce qui a nécessité le passage d'une lutte centralisée à une autre, décentralisée. Ce trait innovateur de la communication en matière de sida (communication complexe et peu étudiée) était le premier indicateur de la nécessité d'avoir recours à la MTE dans notre recherche doctorale.

La décentralisation de la lutte contre le sida et l'utilisation de l'Internet dans cette démarche interpellent les bénévoles afin qu'ils deviennent, s'ils ne le sont pas déjà, autonomes et créatifs, c'est-à-dire qu'ils acquièrent des compétences professionnelles et technologiques. Dans cet ordre d'idées, l'Internet serait considéré, d'une part, comme un objet communicationnel facilitant avec ses panoplies d'options techniques. D'autre part, en permettant à la fois l'engagement individuel, la négo-

ciation consensuelle, le travail d'équipe et des échanges sans barrières géographique et culturelle, il peut non seulement devenir accessible mais, aussi, performant et efficace. À ce moment clef de notre démarche réflexive, notre objet de recherche n'est plus la communication en matière du sida, mais plutôt ce bénévole (en matière de santé) connecté qui interagit avec l'autre afin de construire son savoir expérientiel. En inscrivant notre recherche dans une logique compréhensive, pour ne pas dire un paradigme systémique, nous avons rapidement intuitionné que les études sur la sociologie des médias pourraient nous donner des outils conceptuels permettant de mieux comprendre la valorisation de l'usage de l'Internet par des bénévoles luttant contre le sida.

2. La sociologie des médias

Ce cadre référentiel a constitué une approche favorable à une analyse qui passe par la MTE. Concrètement, dans les écrits scientifiques, nous avons trouvé une panoplie d'études portant sur les usages des plateformes de l'Internet, sur l'éclatement des objets de recherche (vidéotex, micro-ordinateur, répondeur téléphonique, console de jeu, cédérom, Internet, intranet) et sur la multiplicité des catégories d'utilisateurs (les jeunes, les personnes âgées, les femmes, les hommes, les chercheurs, etc.). Cette diversité des études était considérée comme une source d'émiettement car, même si ces recherches renouvellent les approches, elles « n'ouvrent pas nécessairement de nouvelles pistes » (Jouët, 2000, p. 512). Concrètement, les recherches liées à la sociologie des usages n'ont pas permis de proposer des modèles théoriques « prêt à penser » (Massit-Folléa, 2002) et à appliquer. Par contre, elles ont légitimé l'observation de multiples situations d'usage. C'est dans cette perspective de l'observation des processus d'usage en situation que les disciplines comme l'ethnométhodologie, la sociopragmatique et la sociolinguistique ont étudié les champs des usages (Flichy, 2001 ; Vedel, 1994). Cette constatation a légitimé la suspension, au moins temporairement, du recours à des cadres théoriques afin d'« écouter » ce qui émerge des données résultant de l'expérience de terrain.

Dans le cadre de notre recherche doctorale et pour étudier, d'une manière exploratoire, l'utilisation d'Internet par les bénévoles québécois et tunisiens luttant contre le sida, nous avons observé comment s'effectue la transformation d'un groupe de télédiscussion en une équipe de télétravail en partant du principe que la construction de cette équipe nécessiterait des actes de présentation, d'échange, de réflexion et d'action (Richard, 1995), ces quatre formes de pratique constituant ce que nous avons nommé un *processus de penser-agir*. Ces quatre modules étaient nos concepts sensibilisateurs (Guillemette, 2006), soit les perspectives (Glaser et Strauss, 1967) et les points d'inspiration aidant à proposer un protocole expérimental ouvert et servant à guider les premières activités de partage, de collecte des données et d'analyse. Concrètement, afin de questionner leurs pratiques d'appropriation d'Internet d'une

manière inductive, nous avons demandé aux participants connectés de présenter des expériences d'intervention, d'échanger, d'approfondir une réflexion ou de proposer une amélioration à une action.

3. Des intervenants québécois et tunisiens luttant contre le sida connectés à un environnement virtuel

Selon notre protocole, une fois que le recrutement des participants est effectué et que les premières activités d'échange sont lancées, notre rôle de chercheuse se limitait à intervenir à titre d'animatrice et de facilitatrice (logistique et mise en route de l'expérimentation). C'est aux participants à prendre les décisions qu'ils jugent nécessaires pour la construction de leur équipe de travail. Pour notre part, nous avons également considéré que, contrairement aux rencontres virtuelles en temps réel, les archives d'un espace asynchrone permettent non seulement de sauvegarder les messages envoyés, mais de les rendre accessibles à des manipulations et à leur transformation en véritables objets de connaissances et de discussions. La plateforme LearningSpace permet de créer cet environnement virtuel asynchrone, que nous avons nommé SINDA, et elle offre aussi trois fonctions de classement, soit *par catégorie*, *par auteur* et *par date*. Le classement *par catégorie* permet de regrouper les messages archivés par dossiers et sous-dossiers. Ce classement a facilité une première « familiarisation avec le corpus » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 183). Inspirée par le concept du « code initial » (Paillé, 1994), nous considérons les dossiers archivés dans l'espace SINDA comme des « dossiers thèmes initiaux ». Tout au long de la démarche, nous avons proposé des intitulés qui nomment, résument et thématisent les messages classés et archivés dans un même dossier ou sous-dossier. Les participants ont généralement compris cette logique d'archivage. Seuls les participants recrutés pouvaient lire et envoyer des messages. Nous avons alors réuni dans cet espace asynchrone, treize bénévoles, soit six Tunisiens et sept Québécois engagés dans la lutte contre le sida et œuvrant au sein de deux organismes communautaires, soit l'Association tunisienne de lutte contre les maladies sexuellement transmissibles et le sida (ATL MST SIDA) et le mouvement d'information et d'entraide dans la lutte contre le VIH-sida à Québec (MIELS-Québec).

La recherche ne s'est pas déroulée en parfaite conformité avec notre protocole préétabli. Elle a duré neuf mois au lieu des quatre mois. Pendant ces neuf mois, les participants sont passés d'un espace virtuel asynchrone proposé (espace SINDA) à une rencontre directe individuelle avec la chercheuse (entretiens), à une rencontre virtuelle synchrone entre eux (clavardage), pour clôturer l'expérimentation par un autre espace virtuel asynchrone (liste de diffusion). En naviguant entre ces diverses techniques, cette démarche a livré des données recueillies en ligne (de façon synchrone et asynchrone) et en situation de face-à-face. La décision d'utiliser plus d'une technique de collecte de données n'a pas été prise en suivant une logique de

substitution et de correction, c'est-à-dire en remplaçant une technique de collecte de données par une autre plus performante et plus efficace, mais plutôt en s'inspirant d'une logique d'imbrication et de construction où nous avons examiné avec soin les données collectées et écouté attentivement les demandes des participants. Cette écoute reste légitime dans toute recherche inductive liée à la MTE. Précisément, les imprévus et les virages expérimentaux ne sont pas considérés comme des éléments d'échec, mais plutôt comme des indicateurs d'expression des bénévoles connectés et de leur façon de s'approprier le processus de construction d'une équipe de travail et d'une plateforme Internet.

Concrètement, les 225 messages envoyés lors des quatre premiers mois de la collecte des données, la diversité et la multiplicité des échanges laissent croire que ces participants connectés à l'espace asynchrone proposé étaient en train d'instrumentaliser le virtuel pour améliorer leur lutte contre le sida, ce qui confirmait le discours de l'ONUSIDA sur Internet. Néanmoins, notre journal de bord comportait des constats indiquant que derrière ces échanges, il y a une réalité non annoncée dans cet espace virtuel.

- » Plusieurs échanges étaient duels et locaux, et surtout entre les participants québécois; pourtant la plateforme offrait la possibilité de passer d'un échange duel à une interaction multiple et d'un échange local à un échange tuniso-québécois.
- » Parallèlement à cette participation québécoise significative, il y avait un silence presque total entre les participants tunisiens. Même si le protocole ne prévoyait pas susciter des échanges localisés, cette absence, surtout face aux discussions des participants québécois, indiquait un malaise pour ne pas dire un conflit entre les participants tunisiens.
- » Dès le deuxième mois de la collecte de données, les participants, surtout tunisiens, avaient envoyé des messages annonçant des absences dont les raisons étaient multiples (période d'examen académiques, voyages, congés, etc.).

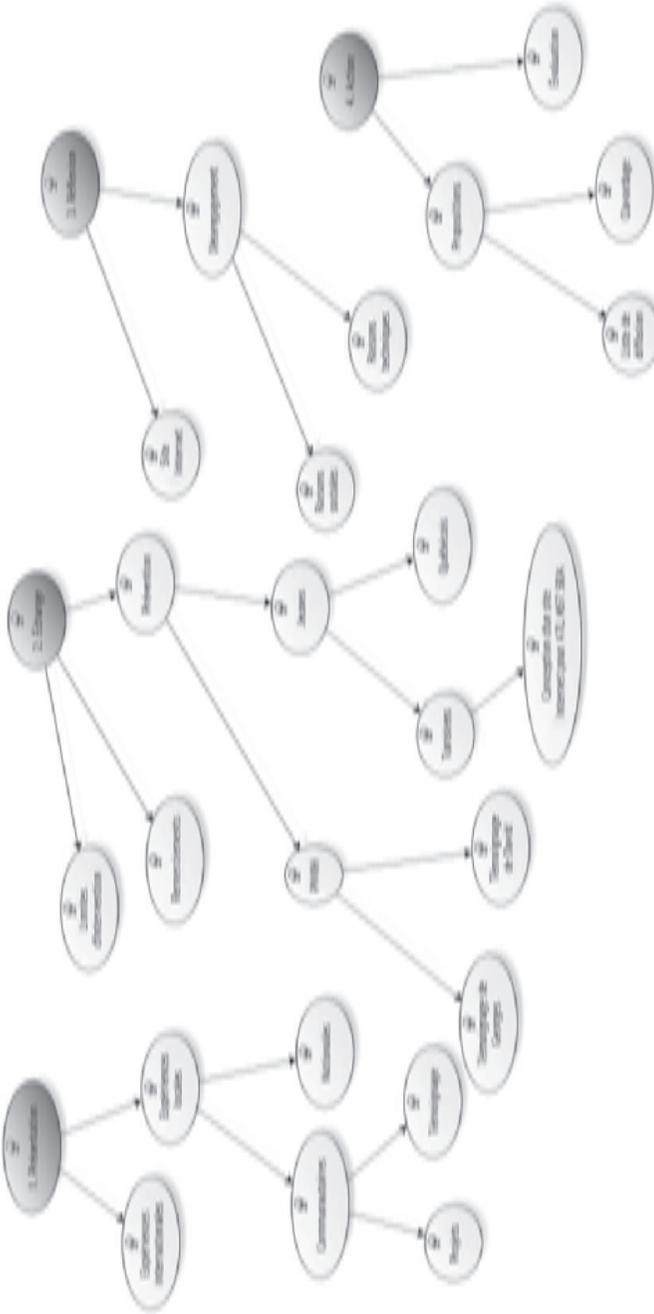
Avec cette lecture en parallèle, lorsque les participants ont gardé le silence après un débat intense sur le désengagement des bénévoles au quatrième mois de l'expérimentation, nous avons compris que ce silence indiquait que la poursuite de l'expérimentation dans cet espace virtuel asynchrone était compromise. C'est alors que nous avons proposé de clore l'expérimentation en organisant des entretiens individuels directs permettant de collecter des données évaluatives. Sept entretiens ont été menés auprès des participants encore actifs dans l'expérimentation (quatre participants tunisiens et trois participants québécois), au cours desquels tous les participants ont exprimé leur souhait de continuer l'échange virtuel, mais en mode synchrone, sous forme de clavardage. De plus, lors de la première séance de

clavardage, les participants ont suggéré de lancer une liste de diffusion pour échanger, entre autres, des documents d'intervention. Nous avons clôturé l'expérimentation en ayant 262 messages archivés dans le premier espace asynchrone, sept entrevues semi-directives auprès des participants, trois séances de clavardage dont chacune d'une durée de deux heures et une trentaine de messages déposés sur une liste de diffusion. En nous inscrivant dans une approche inductive, nous avons analysé ce corpus à l'aide de la version 6 du logiciel d'analyse qualitative NUD*IST. Avant de détailler la manière dont se sont déroulées la collecte et l'analyse des données, nous décrivons brièvement ce logiciel d'analyse qualitative informatisée qui nous a permis de décontextualiser et de recontextualiser les données.

Le logiciel QSR NUD*IST (*Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing*) est le résultat d'un projet qui a réuni deux professeurs de l'Université La Trobe en Australie, une ethnologue et un analyste en informatique. Cet acronyme réfère à ce que les Anglo-Saxons nomment CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*) (Bourdon, 2000). NUD*IST facilite l'analyse qualitative à travers des opérations d'organisation des données brutes, de lecture attentive et approfondie, d'identification des premiers nœuds et de hiérarchisation de ces catégories. À travers ces actes de décontextualisation et de recontextualisation, le chercheur fait émerger le schème explicatif en utilisant ces étapes d'une façon circulaire plutôt que linéaire. Ce logiciel permet au chercheur d'organiser les données collectées, de regrouper les données extraites de documents sous forme de nœuds (*nodes*) et d'agencer ces nœuds sous forme d'arborescences (figure 1). Les nœuds sont l'équivalent « d'une petite boîte dans laquelle on place des extraits » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 22).

Concrètement, NUD*IST, comme tout logiciel d'analyse qualitative, n'offre pas une logique d'analyse clés en main. Il ne peut pas performer au-delà « des idées, de la créativité, des prises de conscience que le chercheur effectue au cours du travail d'analyse et qu'il réinvestit dans sa recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 112). Nous avons donc parcouru les données collectées « ligne par ligne et paragraphe par paragraphe ». Dès les premières lectures, nous avons réalisé que chaque message pouvait contenir des éléments de présentation, d'échange et de réflexion. Compte tenu de cette caractéristique généralisée des données collectées et afin de pouvoir les décontextualiser – c'est-à-dire les « mettre à plat » – sans pour autant perdre ce qu'elles comportent de sens, nous avons décidé de faire quatre lectures atemporelles (présentation, échange, réflexion et action), chacune étant concentrée sur le thème d'un module. Une fois constitués les quatre nœuds de premier niveau (parents), nous avons procédé, toujours selon une démarche inductive, à une nouvelle série de lectures de codification, de mise en relation et de recontextualisation, dont nous avons dégagé des sous-nœuds (enfants).

Figure 1. Arborecence des 4 modules du processus du penser-agir*



* Nous avons utilisé le logiciel N6 pour la codification et le logiciel NVivo 7 pour tracer l'arborescence.

À partir de cette arborescence, nous avons mené un travail de théorisation en progression (Paillé et Mucchielli, 2003) afin de tracer les efforts d'appropriation d'une technologie tel Internet par l'entremise de la plateforme de LearningSpace par des bénévoles québécois et tunisiens engagés dans la lutte contre le sida. Autrement dit, nous avons cherché à savoir comment les participants ont techniquement utilisé l'espace virtuel proposé pour faire émerger à travers les présentations individuelles isolées des relations d'échange, de discussion et d'action. Cette arborescence illustre bien que les participants, à leur façon, ont présenté et échangé; ils ont aussi exposé un problème et proposé des solutions. Dans les pages suivantes, nous indiquerons les imprévus et les moments clefs de l'expérimentation pour voir comment les participants ont instrumentalisé le virtuel et pour tracer, d'une manière originale, leur processus de penser-agir.

Dès le début de l'expérimentation et en se présentant, les participants ont eu des échanges imprévus par notre protocole. Même si, lors du recrutement, l'état sérologique, les caractéristiques comportementales et l'âge n'ont pas été retenus en tant que critères de sélection, en identifiant leurs expériences locales, trois participants québécois ont partagé des témoignages : deux intervenants séropositifs et un intervenant homosexuel.

Je me suis impliqué dans la sensibilisation au SIDA à la suite du décès de mon copain en 1997. Je l'ai accompagné jusqu'à son décès et l'ai encouragé du mieux que j'ai pu dans sa lutte pour vaincre cette maladie. Évidemment, comme il avait développé la maladie, sa lutte était vaine en soi, mais il a démontré du courage et de la persévérance dans son combat. Mon soutien a commencé à partir du moment où le médecin l'a déclaré porteur du virus du sida en 1990. J'ai dû puiser en moi toutes les ressources nécessaires pour l'encourager et lui remonter le moral (David, 4 mai, 20 h 50)¹.

Moi ma plus grosse motivation c'est que je suis atteint moi même et que je ne veut pas que ça se produise pour les autres. J'aime bien travailler avec Jacques de temps à autre et m'aider mon beaucoup supporter et aujourd'hui j'essaie de rendre le mieux possible l'aide que j'ai reçu et c'est pour ça que je suis dans la prévention maintenant et depuis presque deux ans 'car j'aimerais que ça cesse tout ça... (Georges, 5 mai, 2 h 28)

Étant homosexuel, le VIH-Sida représente évidemment un souci de tous les jours (je devrais dire de toutes les baisers, ce qui ne m'arrive pas chaque jour, je vous rassure! [mdr]) et je déplore la profonde inconscience de plusieurs

1. Nous n'avons pas corrigé les textes écrits par les participants et nous les présentons dans leur version originale. Les prénoms identifiant les participants sont fictifs.

jeunes gais et le manque d'information dans la population en général. L'épidémie du sida est un désastreux malheur humain que nous parviendrons à vaincre par l'union et la force dans la lutte! (Ovide, 10 mai, 17 h 39)

À un autre moment de l'expérimentation, nous avons compris que le témoignage est une pratique courante dans les actions communautaires québécoises, ce qui permet de comprendre que le virtuel est instrumentalisé pour reproduire le social et le prolonger.

Nous à MIELS-Québec nous avons une équipe de témoins vivant avec le VIH. Ce sont des gens qui, moyennant quelques dollars, vont faire des témoignages dans les écoles, les maisons de jeunes et des trucs du genre. Les gens apprécient énormément ce genre de visite, et surtout les jeunes. C'est humain, ça donne une réalité à ce que l'on raconte. Lorsque les gens peuvent interagir avec le témoin, le message passe très bien normalement (Jacques, 13 juin, 9 h 36).

Les données collectées permettent de dégager trois nœuds d'échange, soit les limites de l'intervention, les remerciements et la prévention. Les remerciements, des messages échangés entre les participants québécois, étaient des partages inattendus qui ont particulièrement attiré notre attention dès les premières lectures.

Ton arrivée à MIELS est un atout majeur parce que tu crois en ton travail et tu t'investis beaucoup. Depuis que tu pilotes haut la main PRISME, Paul et moi (puisque nous sommes les plus anciens) avons noté un changement notable et majeur pour ne pas dire un nouvel essor à l'organisme. Tu as fait preuve d'heureuses initiatives (celle notamment de faire accompagner un nouvel accompagnant) qui ont porté fruit et qui serviront à toute l'équipe. Depuis ton arrivée, il y a davantage de discussions et d'échanges. Moi-même je me suis surpris à avancer ma propre opinion. Il faut dire que quand les idées fusent de toute part, il est facile d'ajouter la sienne et cela fait boule de neige. Te voilà engagé sur deux plans et l'expérience que tu acquiers comme intervenant dans la prévention contre le sida nous apporte par le fait même de nouveaux outils de travail. Et comme tu peux t'en rendre compte, nous sommes très ouverts à l'amélioration sans donner dans la spécialisation (David, 14 mai, 14 h 21).

Nous saisissons davantage cette valorisation de la reconnaissance lors des entretiens et nous comprenons qu'Internet est instrumentalisé afin de reproduire le social, non pas dans le sens de le prolonger, comme cela était le cas lors des présentations, mais davantage pour innover. Autrement interprété, lors des échanges, le virtuel est utilisé pour exprimer des sentiments qui ne trouvent pas leur place dans des rencontres communautaires de face-à-face parce que les participants manquent d'espace et de temps propices à ce genre de reconnaissance.

Même si on le fait par parole, ça se fait très rapidement ou en étant dérangé par des gens autour de nous. C'est rare qu'à MIELS QUÉBEC que je sois avec des bénévoles face-à-face sans être constamment dérangé par d'autres, c'est plus difficile à ce moment-là d'échanger des remerciements, alors l'espace SINDA a permis de faire ce genre de chose (Entretien de Jacques).

Avant le projet SINDA, je n'ai jamais remercié Jacques pour ce qu'il fait pour moi. J'ai osé faire ce remerciement parce que la personne n'est pas devant moi, il n'y a pas beaucoup de monde, je me sens seul à seul avec Jacques, je me sens aussi seul avec moi-même, je peux me questionner sur tout, je peux penser à tout ce que j'ai fait dans ma journée, j'ai du temps pour moi-même. Le remerciement est sorti tout seul, j'avais aussi besoin de le dire. Avant le projet SINDA, j'ai pensé remercier Jacques quand je rentrais chez moi, mais avec le projet SINDA, une fois que j'arrive chez moi, je trouve le site de SINDA, c'est une autre possibilité pour communiquer avec Jacques (Entretien de Georges).

Selon notre protocole, à partir des échanges et lors de la réflexion, les participants devaient nommer ce qui fait problème afin de cibler des actions d'intervention et de rendre cette pratique plus performante. Concrètement, dans l'espace virtuel proposé, cette réflexion a émergé sous forme d'une colère exprimée par un participant québécois et par une participante tunisienne au sujet du désengagement des participants. Cette situation a permis de comprendre que ces deux participants avaient élaboré une lecture parallèle de ce qui s'était passé dans l'espace virtuel et dans la pratique communautaire. L'ensemble des débats a permis de comprendre que le désengagement face aux projets est un problème commun, lié aux pratiques même des bénévoles luttant contre le sida, aussi bien québécois que tunisiens.

Puisque l'expérimentation semblait s'épuiser et que le désengagement s'accroissait après une courte mais intense discussion sur le désengagement, nous avons alors jugé plus approprié d'organiser des entretiens individuels directs. Les sept participants encore engagés, d'une manière active ou passive, ont accepté de nous rencontrer. Cet exercice, qui devait clore la collecte de données, a su redonner un second souffle car il s'est dégagé des entretiens un consensus pour reprendre l'expérimentation, mais sur le mode de la télécommunication synchrone (clavardage) et asynchrone (liste de diffusion). Le passage d'un mode asynchrone à un mode synchrone n'a pas été une décision d'ordre technique mais une décision d'ordre tactique dans le sens où les participants, en réfléchissant à l'expérience et aux connaissances acquises, se sont appropriés les objectifs du projet (former une équipe de réflexion et de travail) et ont choisi, en fonction de ces objectifs, l'outil technologique qu'ils considéraient le plus approprié. À leur avis, les participants pouvaient

établir ce qu'ils nommaient la *convivialité* et une *communication de conversation*, conditions qu'ils jugeaient essentielles à la réalisation du projet de former une équipe d'action.

Internet est le moyen le plus moderne, le plus facile et le plus rapide pour que les gens communiquent [...] Le chat donne la possibilité d'avoir plus de liens avec des personnes, de poser plus de questions, d'avoir plus de données, diriger plus la conversation (Entretien d'Amel).

Jacques (5:15:19 PM): *Nous pouvons poser des questions en même temps que les gens nous racontent leurs impressions?*

Amel (5:15:33 PM): *moi je pense que cela rapproche les gens*

Amel (5:15:52 PM): *et puis c'est dynamique comme moyen de communication (1^{re} séance de clavardage)*

Imen (4:39:56 PM): *je pense que c'est une idee geniale, et qu'on aurait du la faire depuis le debut.*

Ovide (4:43:05 PM): *je trouve que c'est intéressant, plus interactif, plus vivant, on peut pas d'esquiver des questions! (première séance de clavardage)*

Pour surmonter certaines limites, les participants ont proposé de combiner au clavardage l'usage d'une liste de diffusion. Cette proposition a reçu l'assentiment général et a été perçue comme une façon de « maximiser le temps des partages » et de « garder contact longtemps même au-delà du projet [SINDA] ».

Jacques (5:02:08 PM): *bonne idée le mailing list*

Amel (5:02:13 PM): *afin d'améliorer la communication*

Moez (5:02:19 PM): *d organiser notre temps et de ne pas le perdre*

Amel (5:02:55 PM): *on peut garder de document*

Moez (5:03:05 PM): *avec un modérateur pour chaque theme*

Amel (5:03:20 PM): *et apres le projet on restera en contact*

Jacques (5:03:43 PM): *Amel, je trouve que ce serait une bonne occasion de garder contact longtemps même au delà du projet que Synda nous a proposé*

Jacques (5:07:17 PM): *Moi j'aimerais bien que le contact reste là longtemps... à nous alors d'alimenter... et là les amis, faut pas juste lire... mais au moins signifier que l'on lit au moins*

Amel (5:35:33 PM): *une mailing list est plus facile qu'un espace*

- Amel (5:38:33 PM): *une mailing list c'est plus vivant parce que tout le monde est obligé de recevoir tes email*
- Amel (5:39:11 PM): *tu as tout en consultant ta boite email*
- Jacques (5:39:49 PM): *Je comprends parfaitement le fonctionnement de la mailing liste Amel... et j'en concoit facilement les avantages... mais je sais aussi que beaucoup allais sur l'espace seulement pour lire... moi je ne veux pas seulement être lu... je veux du partage*
- Jacques (5:42:27 PM): *mais Amel, je veux y croire à cette mailing list... et mes attentes face au projet de Synda demeure encore présent il faut juste les réveiller un peu (première séance de clavardage)*
- XXXXX (3:06:37 PM): *Comment vous trouvez le mailing liste*
- Jacques (3:06:49 PM): *Moi j'aime bien*
- Amel (3:07:24 PM): *moi aussi c'est plus facile pour lire tout le monde*
- Jacques (3:08:04 PM): *C'est certain que là personne ne peut dire qu'il n'a pas reçu*
- Amel (3:58:24 PM): *pour moi c'est plus facile pour communiquer. (deuxième séance de clavardage)*

Après un départ dans l'enthousiasme, comme l'illustre bien cet extrait de clavardage, les retards se sont accumulés et les raisons aussi. Les retards ont été de plus en plus fréquents et les participants ont prétexté les mêmes problèmes d'ordre technique mais surtout les mêmes obligations liées au travail et aux études.

- Ovide (4:45:21 PM): *pardonnez mon retard... l'autobus était en retard et je ne me souvenais plus de mon mot de passe... (deuxième séance de clavardage)*
- Amel (4:52:17 PM): *tito je suis là*
- Imen (4:54:38 PM): *sorry , mais je dois vraiment partir, j'ai plien de boulot a finir pour demain, j'espere qu'on aura l'occasion de la refaire!!! bonjour moez*
- Moez (4:54:40 PM): *merde alors*
- Jacques (4:55:04 PM): *Aurevoir Imen, content de ta présence!!!!*
- Jacques (4:55:16 PM): *Envoie-nous des messages individuels ou sur l'espace...*
- Moez (4:55:36 PM): *mais non Imen*

- Moez (4:55:44 PM): *ca commence juste a etre drole*
- Imen (4:55:48 PM): *ok, au revoir tout le monde!!!!*
- Moez (4:55:53 PM): *bye*
- Amel (4:55:56 PM): *ciao Imen*
- Imen (4:55:56 PM): *a la prochaine (première séance de clavardage)*
desole pour mon absence. je suis en periode d'exam, je ne pourrais malheureusement pas etre parmi vous pour la 2eme de chat (Liste de diffusion, Imen, 1^{er} novembre, 11 h 29)
je m'excuse pour mon absence, je suis vraiment tres occupee par mes etudes ces jours ci, j'ai beaucoup de projets a faire. malheureusement je ne pourrais pas vous garantir ma presence le mardi 2 decembre pour le reunion virtuelle, mais ce que je peux vous assurer c'est que je ferai de mon mieux d'etre la (Liste de diffusion, Imen, 28 novembre, 12 h 13).

Les effets ne se sont pas fait attendre : à la fin de la troisième séance de clavardage, les participants n'étaient pas en mesure de fixer la date d'une prochaine rencontre.

- Synda (4:45:01 PM): *Est ce que vous êtes pour une 4e séance de chat pour le 02 decembre*
- Synda (4:45:15 PM): *le lendemain du premier*
- Jacques (4:45:31 PM): *moi le 2 decembre je risque d'être en retard*
- Amel (4:45:33 PM): *moi je ne peux pas y etre*
- Jacques (4:45:40 PM): *j'ai une réunion à 13 h 30*
- Jacques (4:45:54 PM): *le mercredi se serait plus facile pour moi*
- Jacques (4:45:57 PM): *ou le jeudi*
- Jacques (4:46:02 PM): *ou même le vendredi*
- Jacques (4:46:15 PM): *ou le mardi d'après*
- Synda (4:46:21 PM): *est ce qu'il sera possible d'être disponible le 9 decembre. Ma question est posée surtout à Amel*
- Amel (4:46:43 PM): *moi je ne peux rien promettre*
- Amel (4:47:00 PM): *mes exams s'approchent a pas de géant*
- Synda (4:47:33 PM): *est ce que tu pourras nous répondre dans les jours qui viennent, Amel?*
- Jacques (4:47:35 PM): *essaye alors de nous proposer des dates par le groupe alors*
- Amel (4:47:48 PM): *ok. (troisième séance de clavardage)*

Devant l'absence d'un quorum jugé minimal (cinq participants), après la tenue de trois séances de clavardage bimensuelles et l'archivage de 30 messages dans la liste de diffusion et devant un silence approbateur, nous avons mis fin à l'expérimentation. À cette étape, nous avons réalisé que le désengagement hâtif des participants nous conduisait inévitablement à un point de saturation au niveau de la collecte de nouvelles données et que, par conséquent, au niveau de l'analyse, « plus rien de vraiment nouveau ni de vraiment consistant n'émergerait » (Guillemette, 2006, p. 41).

En observant le déroulement de l'expérimentation, nous avons compris qu'au moins jusqu'à l'étape de la réflexion, les participants ont utilisé l'Internet davantage pour localiser les interactions que pour s'ouvrir sur l'expérience d'un autre bénévole œuvrant dans un contexte sociogéographique et socioculturel différent. Cette expérimentation n'a pas permis de vérifier la concrétisation des promesses d'Internet en tant que technologie qui condense le temps et l'espace, mais a plutôt permis d'observer la reproduction, d'une part, de relations locales de travail (comme le témoignage) et, d'autre part, des relations qui sont absentes (comme la reconnaissance). Contrairement à nos attentes et aux scénarios préétablis, l'Internet a permis, dans le cadre de notre expérimentation, à des intervenants luttant contre le sida de se rapprocher, non pas de celui qui œuvre dans un autre contexte, mais plutôt de celui qui est géographiquement proche mais isolé, marginalisé, parfois réduit au silence et qui se sent démuni face aux défis qu'il rencontre dans son travail et dans son quotidien.

Le fait que l'expérimentation ne se soit pas déroulée comme prévu indique déjà que les participants ont modelé l'emploi (Jouët, 2000) de la plateforme proposée. En identifiant ces usages imprévus, subjectifs et originaux d'Internet, nous avons décidé de revenir aux études sur la sociologie des médias. À cette étape de notre réflexion, le cadre théorique nous permet non seulement de mieux comprendre ces usages et de mieux expliquer sa complexité, mais aussi de souligner la pertinence scientifique et sociale de notre recherche.

4. L'émergence d'un modèle d'usage actif

À cette étape de l'analyse et en revenant aux écrits scientifiques, nous avons trouvé que ces usages imprévus ne sont pas juste légitimes, ils sont aussi des traits caractérisant l'appropriation sociale d'une technologie. D'ailleurs, les travaux de De Certeau (1990) ont identifié la consommation telle une pratique de bricolage et de création permettant d'établir des manières de faire et de communiquer. Ses études ont permis de remarquer un écart entre les usages prescrits et les usages effectués. Ces écarts renvoient à des « pratiques qui sont autre chose que des erreurs de manipulation, et qui correspondent à des intentions, voire à des préméditations » (Perriault, 1989, p. 14).

En outre, les recherches liées à la sociologie des usages ont démontré que les valeurs de l'individualisme et de l'autonomie sociale ont teinté les usages. Les individus s'approprient les technologies d'information et de communication (TIC) à des fins d'émancipation personnelle, d'accomplissement dans le travail ou à des fins de sociabilité. Selon cette logique, l'individu connecté à un environnement virtuel se redonne le « pouvoir d'agir, d'adapter et de créer des manières de faire et d'agir » (Cardon, 2007, p. 7). Les usagers acquièrent une compétence communicationnelle qui leur permet de détecter leurs interlocuteurs privilégiés, de repérer les affinités, de favoriser les inconnus (Jouët, 1993). De plus, les usages sociaux d'une technologie, même s'ils sont en apparence innovés et innovateurs, s'insèrent, entre autres, dans des pratiques d'apprentissage, d'appropriation et de banalisation de la technique déjà existantes. Ces usages ne s'effectuent pas selon une logique de rupture ou de substitution, mais selon une démarche de continuité des pratiques techniques et sociales antérieures. Cela dit, les pratiques préexistantes peuvent conditionner les usages mais sans les déterminer d'une manière définitive. Ainsi, il n'existe pas d'usage *sui generis* (Jouët, 2000) de même que le développement de nouveaux usages n'émerge pas *ex nihilo* (Mallein et Toussaint, 1994).

En revenant à l'expérimentation de notre recherche doctorale, nous pouvons souligner qu'autant les participants québécois que les participants tunisiens ont façonné leurs usages selon une logique de dualité (les interactions duelles dans un espace asynchrone et la proposition du clavardage). Indépendamment de l'expérimentation virtuelle proposée, nous avons compris que ces bénévoles utilisaient les communications duelles pour mener et améliorer leur agir local (le téléphone, le clavardage, les projets d'intervention menés par deux personnes). Cette logique a imprégné leurs usages de l'espace virtuel. Les propositions des participants indiquaient leur autonomie et leurs efforts d'imbrication, de construction afin que leurs usages soient sociotechniques et qu'ils témoignent d'un lien certain entre les usages déjà acquis et les pratiques émergentes. Les participants ont ainsi construit leurs pratiques communicationnelles selon la marge d'autonomie et de créativité qu'ils ont choisie. Les participants ont instrumentalisé la plateforme non pas pour construire des relations délocalisées, interexpérientielles, tuniso-québécoises, mais plutôt dans le but de faire émerger des relations locales innovées et améliorées. Autrement dit, à travers les interactions entre les participants québécois d'une part et entre les participants tunisiens d'autre part, Internet a été instrumentalisé pour remodeler les espaces locaux (Millerand, 1999). Cette expérimentation a révélé un éclatement des frontières (Jouët, 1993). Il ne s'agit pas de frontières géographiques, socio-culturelles, tuniso-québécoises, mais de frontières organisationnelles internes entre les différentes sphères des projets communautaires québécois, d'une part, et entre les sphères bureaucratiques des décideurs et des exécutés tunisiens, d'autre part.

Ce remodelage et cet éclatement ont effectivement facilité la création et l'animation d'un réseau horizontal de sociabilité entre pairs (Flichy, 2001) œuvrant dans le même contexte géographique et socioculturel.

C'est cette articulation du social et de la technique des individus connectés qui rend les possibilités et les probabilités d'usages nombreuses et illimitées. Ces usages sociotechniques produisent du social, non pas dans le sens de la reproduction du même mais dans le sens que l'individu prolonge un social réinventé, revisité et resitué. Cette redéfinition des statuts et des relations sociales, même minime, demande observation et interprétation. À cette étape de notre démarche réflexive, nous nous intéressons davantage au rôle actif de l'individu connecté. En se connectant, il tente, entre autres, de collecter des informations, de questionner des preuves et de construire une compréhension intersubjective du problème qui le préoccupe. Dans cette démarche cognitive et interactive, l'individu décentralise le pouvoir décisionnel et passe de sujet docile, passif et à la limite menacé à celui d'acteur actif et autonome qui pourrait se donner le pouvoir qu'accorde le savoir et prendre la parole (Akrich et Méadel, 2002). Ce statut d'acteur actif permet aux individus de s'exprimer clairement et librement et, dans certaines sociétés, de sortir des zones de non-dit et de non-vu pour s'ouvrir à un espace public démocratique légitimant un débat libre avec l'autre. D'ailleurs, l'émergence d'Internet dans nos sociétés a permis de rêver de construire un nouvel espace public (Flichy, 2001) légitimant non seulement le dialogue mais aussi la redéfinition des frontières entre technique et social, consommateur et producteur, savoir expert et populaire. Autrement pensée, l'instrumentalisation d'Internet pourrait enrichir la réflexivité de l'individu. Néanmoins, il ne faut ni sous-estimer ni surestimer cet objet technique afin d'éviter qu'il ne devienne une barrière entre l'individu et sa quête de compréhension, d'expression, d'autonomie et d'*empowerment*.

Dans cet ordre d'idées et à titre de constat saillant de notre recherche doctorale, nous avons compris qu'Internet est instrumentalisé afin que les usagers en retirent « des satisfactions spécifiques répondant à des besoins psychologiques ou psychosociologiques » (Proulx, 2005, p. 2). C'est dans cette optique que le Web social est considéré comme un objet participatif, relationnel et collaboratif (Millerand, Proulx et Rueff, 2010). Dans ce Web, et à travers ses cinq minutes de gloire, l'individu connecté instrumentalise la technique pour diffuser et chercher des informations, donner son avis, construire et approfondir avec l'autre son savoir expérientiel (Le Bossé, 2003). Depuis 2004, les pages Facebook, après les forums et les listes de diffusion, sont devenues d'autres plateformes qui pourraient donner à leurs usagers ce pouvoir d'autoréflexivité. La facilité avec laquelle il est possible d'accéder à ces pages a permis la connexion de milliers de personnes ayant des intérêts communs (Barbe et Delcroix, 2008), dans le but de partager leurs expériences

et leurs connaissances. Des recherches effectuées en ce sens tendent à montrer que, chaque fois qu'un usager clique, ajoute une photo, un commentaire, une nouvelle, il participe à la construction d'un savoir, à la résolution de problèmes complexes, parfois mieux que le meilleur expert (Surowiecki, 2008).

À l'hiver 2011, en considérant cette forme d'autonomie individuelle que peuvent acquérir des usagers connectés, nous avons été particulièrement interpellé par l'instrumentalisation du virtuel lors de la révolution tunisienne. Dès les premières semaines de cette révolution, les médias traditionnels insistaient sur le fait que les jeunes Tunisiens avaient instrumentalisé les réseaux sociaux pour dépasser des lignes rouges, pour se donner le pouvoir d'exprimer leur colère et leur incompréhension. Ainsi, le virtuel était utilisé pour dénoncer toute forme de censure, pour préparer les manifestations, pour déconstruire l'argumentation de Ben Ali.

Ces pratiques communicationnelles virtuelles ont permis d'identifier une imbrication sociotechnique intéressante et fascinante donnant l'impression qu'il y avait deux Tunisie : « une Tunisie virtuelle et une autre réelle² ». Mais les liens entre ces deux Tunisie étaient tellement forts que nous avons eu l'impression que le courage manifesté dans les rues venait teinter le virtuel et, qu'en retour, la liberté du virtuel entraînait les gens dans les rues de la Tunisie. Dès le premier mois de cette révolution, nous avons constaté que cet événement était surmédiatisé, non seulement pour insister sur le régime de dictature de Ben Ali mais aussi pour présenter les cyberactivistes comme des héros de cette révolution. Pendant plusieurs semaines, la situation est restée floue et les discours confus, contradictoires, voire souvent diamétralement opposés. Il y avait ceux qui pensaient que la révolution tunisienne était purement virtuelle et ceux qui affirmaient qu'elle était essentiellement de terrain.

Face à ce chaos communicationnel, social et politique, nous avons réalisé que la recherche d'une compréhension précise, claire, nette et directe de la situation pouvait s'avérer un objectif irréalisable. Par contre, en tant que chercheuse en communication qui s'intéresse aux usages des réseaux sociaux numériques et au rôle actif joué par les individus connectés à ces environnements, nous avons considéré que, parmi les usages des jeunes Tunisiens connectés lors de cette révolution, il y avait nécessairement eu des pratiques imprévues, certes, mais qui méritaient de s'y attarder pour en faire ressortir l'originalité et le caractère subjectif.

Pour une première étude de ces usages, nous ne nous sommes pas référée aux articles journalistiques ni aux pages Facebook des cyberactivistes populaires des jeunes blogueurs tunisiens, devenus rapidement des stars auprès des médias internationaux. Cette fois, « écouter » le terrain commandait d'aller derrière quelques écrans de jeunes Tunisiens. Tenter d'interviewer tous ces jeunes était un objectif

2. *Entrevista a Larbi Chouikha*, <<http://www.youtube.com/watch?v=As-By0JOG9s>>, consulté le 2 mai 2011.

irréalisable alors que viser un échantillon représentatif risquait de s'avérer une démarche peu significative. Nous avons alors considéré qu'écouter ceux que nous pouvions contacter et, surtout, que gagner leur confiance permettrait de mener une étude exploratoire plus efficace des pratiques communicationnelles de ces jeunes Tunisiens. C'est dans cet ordre d'idées que nous avons mené une recherche intitulée *Facebook et la révolution tunisienne : entre la spontanéité et la compréhension*.

À l'été 2011, nous avons organisé une première série d'entretiens individuels semi-directifs avec des jeunes Tunisiens qui avaient instrumentalisé le virtuel pendant la révolution. Pour recruter les personnes que nous désirions interviewer, nous avions déjà contacté deux jeunes Tunisiens qui étaient socialement et virtuellement impliqués dans cette révolution. Nous avons demandé à ces deux personnes-ressources de nous diriger vers des jeunes Tunisiens qui avaient utilisé les médias sociaux pour diffuser les premières photos et vidéos des manifestations de leurs régions. Nos critères de sélection concernaient la nationalité (des Tunisiens), l'âge (des jeunes de 18-25 ans) et les usages (utilisateurs de pages Facebook, sans qu'ils en soient nécessairement les modérateurs). Nous cherchions à interviewer surtout des jeunes qui habitaient des régions socialement et économiquement marginalisées (comme Sidi Bouzid).

Lors de ces entretiens, d'une durée approximative d'une heure trente, nous avons posé des questions sur leurs habitudes médiatiques avant et pendant la révolution. À travers la description de leurs pratiques communicationnelles, nous cherchions à comprendre comment ils avaient fait le lien entre l'usage simple du virtuel et la possibilité qu'offrait cet usage de s'exprimer librement au sujet d'un tabou social tel que la politique en Tunisie avant 2010.

La première lecture des dix entretiens des jeunes interviewés illustre clairement leurs usages spontanés des médias sociaux d'une part, tout en permettant de cerner une limite quant à l'étude de ces usages, d'autre part. En 2007-2008, la majorité de ces jeunes ont lancé leurs pages Facebook afin de créer un réseau d'amis. Certains ont mentionné, qu'au début, ils avaient plusieurs amis, allant jusqu'à 600 amis, puis que, graduellement, ils ont limité ce réseau à une centaine de personnes. Selon eux, ils n'étaient ni des militants ni des cyberactivistes. Leurs pages Facebook étaient des outils de sociabilité et de divertissement. En décembre 2010, avec les premiers événements de la révolution tunisienne et face au silence des médias traditionnels, leurs pages Facebook sont devenues leur première source d'information pour savoir ce qui se passait dans les autres régions de la Tunisie. De plus, lorsque le discours officiel a minimisé les événements en annonçant que les manifestations n'impliquaient qu'une minorité, ces jeunes ont commencé à chercher des preuves. Ils ont alors filmé avec leurs cellulaires les manifestations et les [sacrifices de] martyres pour diffuser ces séquences sur leurs pages Facebook. Dans le feu de l'action, ils sont devenus des journalistes de terrain et des commentateurs de divers

messages diffusés par les autres internautes. Cette instrumentalisation d'Internet, dans une situation d'urgence et de chaos, a permis de déconstruire le mythe de la globalisation. Nous étions ici en présence d'un usage localisé qui permettait aux Tunisiens habitant dans différentes régions de s'informer mutuellement, de comprendre ce qui se passait dans leur environnement immédiat.

Les jeunes interviewés ont clairement mentionné que, lors de la révolution tunisienne, Internet était utilisé pour transcender les frontières, mais il ne s'agissait pas de frontières entre la Tunisie et le reste du monde, soit entre le local et le global, mais plutôt entre les différentes régions de la Tunisie, surtout entre les régions marginalisées et les autres régions de ce pays. Cet usage local-local confirme non seulement le statut que peut revêtir l'utilisateur actif et créatif, mais il appuie aussi la thèse selon laquelle Internet n'est qu'un objet technique utilisé en fonction des relations que l'utilisateur connecté cherche à établir et des connaissances qu'il tente d'acquérir. Bref, à partir de cette recherche exploratoire sur les usages d'Internet lors de la révolution tunisienne, nous avons pu revisiter les résultats auxquels nous avait conduit notre recherche doctorale en nous référant à un objet d'étude autre que le domaine de la santé et autre que les bénévoles luttant contre le sida. Cette pratique intellectuelle nous a aidée non seulement à relire autrement notre objet scientifique, soit le modèle d'usage, mais aussi à envisager l'idée d'une innovation méthodologique.

Concrètement, même si ces entretiens individuels ont permis de mieux saisir les usages d'Internet au début de la révolution tunisienne et de mieux cerner un écart entre l'usage prévu (globalisation) et l'usage effectué (localisation), nous avons tout de même pu cerner une limite méthodologique significative. À plusieurs moments, lors de ces entretiens, nous avons réalisé que les sujets interviewés se référaient à leurs souvenirs de connexion et que ces souvenirs, étant donné l'état d'urgence et le déroulement rapide des événements, n'étaient pas clairs ni bien spécifiés. À cet égard, afin de minimiser cet écart entre l'usage réel et le souvenir qui en reste, et dans le cadre d'une autre étude exploratoire sur les usages d'Internet, nous pensons demander aux individus se connectant au virtuel et à ses microsphères numériques, multiples, plurielles et hétérogènes (Proulx, 2011), de remplir un journal de bord permettant de noter et de décrire leurs pratiques communicationnelles diversifiées et riches en temps réel. Cet outil de collecte de données permettra, sans nul doute, d'apporter des innovations dans le domaine des études des usages et de leur compréhension.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de présenter une logique de continuité entre plusieurs types de recherches effectuées tant sur le mode qualitatif qu'exploratoire. L'induction, l'observation systématique, l'écoute du terrain, l'analyse, l'interprétation

et le questionnement renouvelé renvoient, à cet égard, à des actes réflexifs nécessaires et fondamentaux. Ces actes ont permis de donner progressivement un sens (Blais et Martineau, 2006) aux valeurs qui peuvent être significatives pour les individus tant dans leur propre vie que dans leurs expériences communautaires et communicationnelles. En ce sens, au cours de notre démarche, et afin d'éviter le piège qui consisterait à vouloir accoler à tout prix des données empiriques aux théories qui ont guidé notre recherche, nous sommes demeurée ouverte à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui ont surgi de l'examen des données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique (Guillemette, 2006). Ainsi, à chaque étape de notre réflexion, ce sont les résultats progressifs de l'analyse qui ont dirigé les épisodes de collecte, que ce soit pour ajuster cette analyse à de nouvelles données ou pour l'enrichir en suivant le cours des développements théoriques qui émergeaient progressivement (Guillemette, 2006).

Références

- AKRICH, M. et C. MÉADEL (2002). « Prendre ses médicaments/prendre la parole : les usages des médicaments par les patients dans les listes de discussion électroniques », *Sciences sociales et santé*, 20 (1), 89-116.
- ANADON, M. et F. GUILLEMETTE (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 5, 26-37.
- BARBE, L. et E. DELCROIX (2008). « Émergence et appropriation des dispositifs socio-techniques : le cas de Facebook », *Sciences de la société*, 75, 114-125.
- BLAIS, M. et S. MARTINEAU (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- BOURDON, S. (2000). « L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens », *Recherches qualitatives*, 21, 21-44.
- CARDON, D. (2007). *Innovation par l'usage*, <<http://www.vecam.org/article588.html>>, consulté le 21 septembre 2012.
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard.
- DESCHENAUX, F. et S. BOURDON (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0*, Trois-Rivières, Association pour la recherche qualitative.
- FLICHY, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine de Gruyter.
- GUILLEMETTE, F. (2006). « L'approche de la grounded theory ; pour innover? », *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- JOUËT, J. (1993). « Pratiques de communication et figures de la médiation », *Réseau*, 60, 99-120.

- JOUËT, J. (2000). «Retour critique sur la sociologie des usages», *Réseaux*, 100, 489-521.
- LE BOSSÉ, Y. (2003). «De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir» : vers une appréhension plus circonscrite de l'empowerment», *Nouvelles pratiques sociales. Une pragmatique de la théorie*, 16 (2), 16-32.
- MALLEIN, P. et Y. TOUSSAINT (1994). «L'intégration sociale des technologies d'information et de communication : une sociologie des usages», *Technologies de l'information et société*, 6 (4), 315-335.
- MASSIT-FOLLÉA, F. (2002). *Usages des technologies de l'information et de la communication : acquis et perspectives de la recherche*, <http://c2so.ens-lyon.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf>, consulté le 21 septembre 2012.
- MILLERAND, F. (1999). «Usages des NTIC, les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (2^e partie)», *COMMposite*, 99 (1), <<http://commposite.org/>>, consulté le 21 septembre 2012.
- MILLERAND, F., S. PROULX et J. RUEFF (2010). *Web social. Mutation de la communication*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PAILLÉ, P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PERRIAULT, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion.
- PROULX, S. (2005). «Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances», dans L. Vieira et N. Pinède (dir.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels. Tome 1*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 7-20.
- PROULX, S. (2011). *La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel : premières réflexions*, <<http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/07/2011-proulx-la-puissance-d-625.pdf>>, consulté le 21 septembre 2012.
- RICHARD, B. (1995). *Psychologie des groupes restreints*, Cap-Rouge, Presses Inter Universitaires.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). «L'analyse de données qualitatives : pratique traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST», *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- SUROWIECKI, J. (2008). *La sagesse des foules*, Paris, J.-C. Lattès.
- VEDEL, T. (1994). «Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une sociopolitique des usages», dans A. Vitalis (dir.), *Médias et nouvelles technologies*, Rennes, Apogée, 13-34.

Pratiques d'intelligence économique des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux »

Une conceptualisation selon les principes
de la théorisation enracinée

Norbert LEBRUMENT

Université d'Auvergne

Catherine DE LA ROBERTIE

Université de Rennes 1

Depuis sa formulation première dans le rapport *Intelligence économique et stratégie des entreprises* du Commissariat général du plan de 1994, l'intelligence économique s'est imposée aux entreprises comme une démarche managériale nécessaire dont l'objectif est de rationaliser les flux d'informations stratégiques et opérationnelles autour d'un dispositif unificateur. Quelles que soient les divergences et les particularités relatives aux moyens et aux objectifs assignés en entreprise à l'intelligence économique, sa fin avérée, au travers des écrits dans le domaine, fait consensus : elle vise à soutenir les prises de décisions stratégiques et opérationnelles aux fondements de l'avantage concurrentiel des entreprises. Néanmoins, ce jugement consensuel sur la fin de l'intelligence économique (IE) prend fond sur une méconnaissance des spécificités organisationnelles sur lesquelles repose la capacité de l'IE à actualiser

tout type d'orientation stratégique ; ce qui requiert de questionner rigoureusement, c'est-à-dire sans en préjuger, les fondements organisationnels par lesquels s'actualisent les capacités stratégiques des pratiques d'intelligence économique. Bien plus, cette méconnaissance ne fait qu'augmenter si l'inexistence de travaux de recherche ayant eu pour objet de comprendre les singularités propres aux pratiques d'IE dans les PME, en se fondant sur une approche inductive, est considérée.

Afin de répondre à cette question – quels sont les fondements organisationnels sur lesquels repose l'IE? –, l'objectif de ce chapitre est précisément de présenter une conceptualisation des pratiques d'IE basée sur une démarche inductive procédant des principes de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Par l'intermédiaire d'une telle approche, l'enjeu est de ressaisir, dans les faits, les éléments constitutifs des pratiques d'IE sans préjuger de ce que le terrain d'étude fera émerger, c'est-à-dire en s'attachant initialement à comprendre l'IE sans tenir compte des éléments de compréhension issus des écrits dans le domaine. En ce sens, nous nous emploierons, dans un premier temps, à revenir sur le contexte théorique dans lequel s'inscrit la question de recherche, et à justifier le choix de la MTE ; ce qui nous conduira, dans un second temps, à exposer les spécificités du terrain d'étude de la recherche inhérentes au pôle de compétitivité « Images et Réseaux », puis à expliciter les modalités d'application de la MTE dans notre recherche. Enfin, dans un dernier temps, les principaux résultats de la recherche seront présentés ainsi que l'apport que constitue la modélisation du processus de développement des pratiques d'IE des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux ». Ce texte présente la démarche méthodologique de notre thèse dont les résultats ont été publiés (2012).

1. L'intelligence économique selon une approche par les ressources : contexte et délimitation de la question de recherche

1.1. Enjeux d'une analyse de l'intelligence économique basée sur l'approche par les ressources

Dans un environnement économique dont la mondialisation est en voie de redéfinir l'espace, le temps et le rythme concurrentiels, les entreprises, pour être profitables et rentables, doivent être capables de tirer bénéfice non seulement de leurs savoirs et de leurs savoir-faire internes, mais aussi des différents types de connaissances qu'elles possèdent de leurs marchés, de leurs concurrents et de leurs clients. Ce constat a conduit à de réels bouleversements des fondements de la conception d'une stratégie, laquelle conception est successivement passée d'une logique d'adéquation de l'entreprise à l'environnement à une logique d'adaptation des ressources de l'entreprise à l'environnement, pour enfin aboutir à une logique d'intention où l'entreprise peut être considérée comme un sujet proactif qui cherche à instaurer ses propres

règles du jeu concurrentiel (Métais et Saïas, 2001). Ces différentes évolutions ne modifient en rien l'objectif de la pensée en stratégie d'entreprise qui est de comprendre les raisons des performances des entreprises pour ensuite formuler les objectifs à long terme qui permettront d'améliorer ces performances.

Dans ce contexte, l'approche basée sur les ressources (Amit et Schoemaker, 1993 ; Barney, 1995, 2001 ; Grant, 1991 ; Wernerfelt, 1984 ; Wernerfelt et Montgomery, 1986) propose de comprendre les causes internes des performances de l'entreprise en s'attachant à étudier les ressources, les compétences et les aptitudes organisationnelles qu'une entreprise met en œuvre pour l'obtention d'un avantage concurrentiel. Tandis que, dans un environnement économique stable et favorable, le paradigme classique de la stratégie a pour ambition d'adapter l'entreprise aux facteurs clés de succès d'une industrie (Métais, 2004), l'analyse par les ressources vise à choisir l'environnement concurrentiel en fonction des ressources de l'entreprise (Barney, 2001). Elle est donc un paradigme stratégique qui pose les prémisses de l'approche basée sur l'intention stratégique (Hamel et Prahalad, 1989). Cette approche propose de construire un environnement concurrentiel à partir des compétences et des ressources de l'entreprise (Hamel et Prahalad, 1990).

Parallèlement, pour faire face à la brutalité et à la rapidité des changements de leur environnement, les entreprises ont développé des démarches dont le but est de neutraliser l'instabilité et l'incertitude de leur espace concurrentiel : l'IE est l'une de ces démarches dont l'objectif est de soutenir et de défendre l'avantage concurrentiel d'une entreprise. Plus précisément, il s'agit d'une démarche qui vise à définir et à mettre en œuvre les modalités selon lesquelles une entreprise peut soutenir sa stratégie en appliquant un management global de l'information stratégique coordonnant l'ensemble des pratiques de veille, de protection et d'influence de son organisation. Le but de l'IE est donc d'être une démarche sur laquelle s'appuient les décideurs tant pour la constitution de leur vision stratégique que pour leurs prises de décision dans le cadre de la vie courante de leur entreprise. Aussi se propose-t-elle d'atteindre ce but en s'attachant à réaliser trois finalités essentielles (Larivet, 2002 ; Levet et Paturel, 1996 ; Phanuel et Levy, 2002 ; Salvetat, 2007) qui définissent et orientent son caractère opérationnel en entreprise :

- » informer les décideurs-stratèges par l'intermédiaire d'une surveillance méthodique de l'environnement ;
- » protéger et sécuriser le patrimoine immatériel de l'organisation ;
- » gérer activement l'information sous forme d'actions d'influence et de contre-influence.

Au travers de ses trois finalités, l'IE constitue donc une démarche de management stratégique de l'information située au carrefour des interactions entre l'entreprise et son environnement. Située au cœur de ces interactions, elle constitue le vecteur informationnel des actions stratégiques d'une entreprise, que ces actions

soient faites en réaction à des changements de l'environnement ou qu'elles soient proactives dans le but d'instaurer un espace concurrentiel voulu. Cependant, eu égard aux écrits dans le domaine (Guilhon, 2004), les processus constitutifs de l'IE soulèvent des questions essentielles touchant les fondements organisationnels sur lesquels repose la capacité de la démarche à soutenir tout type d'approche stratégique. C'est précisément sur cet « impensé » que se fonde la question de recherche qui oriente la présente étude.

1.2. Formulation de la question de recherche et justification de l'utilisation de la MTE

Le phénomène empirique étudié – l'IE comprise comme une démarche opérationnelle regroupant un ensemble de pratiques – reste très peu théorisé en sciences de gestion, si référant, *stricto sensu*, à l'acception scientifique d'une théorie, c'est-à-dire à un ensemble de propositions logiquement reliées et systématiquement organisées, encadrant un certain nombre de faits observés et constituant un réseau de généralisation dont nous pouvons faire dériver des explications pour divers phénomènes. Aussi, ce travail de recherche vise-t-il à apporter un éclairage sur les conditions de possibilité organisationnelles permettant à une démarche d'IE de soutenir et de contribuer à la mise en œuvre d'axes stratégiques diversifiés. L'objet de recherche doit donc s'entendre comme portant sur la capacité stratégique de l'intelligence économique, ce que nous formulons par la question de recherche suivante : en s'appuyant sur quelles ressources et compétences¹ une démarche d'IE témoigne-t-elle d'une aptitude à mettre en œuvre la stratégie d'une entreprise ? Par « capacité stratégique » à l'endroit de l'intelligence économique, il faut donc entendre l'aptitude de cette dernière à actualiser, au travers différentes pratiques, l'orientation stratégique d'une entreprise. Autrement dit, si toute démarche d'IE est censée pouvoir soutenir la conception et la mise en œuvre d'une stratégie, par quelles modalités et sous quelles conditions le peut-elle ? Les écrits en IE et en stratégie d'entreprise ne proposent aucun élément de réponse à cette question de recherche.

En se fondant sur l'étude des relations entre les ressources d'une entreprise, sa démarche d'IE et sa stratégie, cette recherche est donc pleinement exploratoire en ce sens qu'elle consiste à ressaisir les pratiques d'IE pour elles-mêmes afin, d'une part, de mettre au jour comment s'articulent les processus propres à une démarche d'IE et les ressources de l'entreprise, et, d'autre part, de décrire et d'explicitier les facteurs exogènes et endogènes aux pratiques d'IE qui constituent des inhibiteurs ou des catalyseurs de son développement.

1. Par ressources d'une entreprise, nous entendons « tous les actifs, capacités, processus organisationnels, information, connaissance, etc., contrôlés par une firme afin de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies améliorant son efficacité et son efficacité » (Barney, 1991, p. 101).

Du fait de la nature exploratoire de notre objet de recherche, ainsi que de la quasi-inexistence de travaux portant sur l'IE basés sur une approche inductive (El Mabrouki, 2007), le cadre méthodologique fourni par la MTE (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1990) nous est apparu pertinent pour conceptualiser, selon une logique de découverte émergente, les conditions sous lesquelles se développent les processus propres à une démarche d'intelligence économique. En effet, le choix du recours à la MTE procède de deux raisons principales : d'une part, cette approche est foncièrement inductive puisqu'elle donne la primauté aux observations et aux données issues de la singularité du terrain empirique en tant que sources potentielles de théorisation en s'attachant à ne pas les biaiser par une compréhension induite par les théories existantes (Glaser et Strauss, 1967) ; d'autre part, elle s'attache, par le truchement de procédures et de techniques rigoureuses d'analyses formalisées, à ne pas trahir le sens des données recueillies et des observations effectuées (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005 ; Dumez, 2004). La MTE apparaît donc être, d'une part, pertinente dans le cadre de l'orientation exploratoire de notre question de recherche, et, d'autre part, cohérente avec l'approche volontairement inductive du terrain d'étude.

2. La MTE comme cadre méthodologique d'investigation des pratiques d'intelligence économique

2.1. Présentation du terrain d'étude : les PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux » de la région Bretagne

Avant de définir les modalités d'application de la MTE, il convient de spécifier le terrain d'étude qu'a constitué le pôle de compétitivité « Images et Réseaux » de la région Bretagne. Ce dernier s'inscrit dans la politique étatique d'accroissement et d'amélioration de la compétitivité industrielle et de l'attractivité économique du territoire français par la constitution de clusters mise en œuvre par l'État en 2005. Dans le cadre de cette volonté étatique visant à la fois à améliorer la compétitivité économique de la France et à relever les enjeux sociaux associés à une accélération des effets de la mondialisation de l'économie, le pôle de compétitivité « Images et Réseaux » est positionné sur le secteur des technologies numériques de l'image avec comme thématique de recherche, de développement et de commercialisation, les nouveaux réseaux fixes et mobiles de distribution de contenus numériques. La stratégie² générale du pôle vise à :

- » être au confluent des trois chaînes de la valeur de l'audiovisuel, des télécommunications et des technologies de l'information, pour jouer sur l'intégration et sur la convergence des marchés ;

2. La stratégie, les axes et les acteurs du pôle, tels qu'ils sont présentés ici, sont ceux indiqués officiellement par le CIADT et par le pôle de compétitivité « Images et Réseaux » (<<http://www.competitivite.gouv.fr>>, <<http://www.images-et-reseaux.com/index.html>>, consulté le 21 septembre 2012).

- » se concentrer sur les usages, les services et les contenus, afin de les coupler étroitement avec les nouvelles technologies numériques de l'image et des réseaux ;
- » organiser la proximité et la complémentarité au sein de la région afin de bénéficier du capital technologique, de l'élan donné par la région et de la cohérence avec la politique publique de développement économique régional, dans un cadre national et européen.

Le pôle se concentre sur des projets de R-D regroupés en sept axes structurants. Ces projets visent à lever des verrous technologiques identifiés, mais aussi à évaluer de nouveaux usages. Des plateformes permettront de tester l'interopérabilité des équipements et l'adhésion des utilisateurs aux services offerts :

1. services de la chaîne de l'image (haute définition en télévision) ;
2. image en mobilité (nouveaux contenus et usages issus du couplage entre le monde de la diffusion et des communications mobiles) ;
3. réseaux pour l'image (nouveaux réseaux IP NGN, réseaux radio et réseaux domestiques) ;
4. distribution électronique de contenus (chaîne de distribution symétrique sur réseaux IP) ;
5. sécurité des réseaux, des contenus et des données personnelles ;
6. plateformes de test d'interopérabilité et d'usage ;
7. réalité virtuelle et augmentée.

Aussi les marchés visés par le pôle « Images et Réseaux » sont-ils principalement :

- » les équipements et les services autour de la TV haute définition et de la TNT ;
- » les équipements et les services autour de la TV et de la vidéo à la demande sur les réseaux XDSL ;
- » les équipements et les services autour de la visiophonie et de la vidéo sur les réseaux mobiles de troisième génération.

En termes de composition, le pôle s'articule autour de quatre types d'acteurs :

- » 6 grands groupes fondateurs : France Télécom, Thomson, Alcatel, Thalès, TDF, TF1 ;
- » 105 PME/PMI régionales innovantes adhérentes du pôle (données 2007) ;
- » plusieurs laboratoires : IRISA (INRIA, CNRS, Université de Rennes), IETR, ENST-Bretagne (soit 1400 chercheurs sur les TIC en Bretagne) ;

- » instituts/écoles/universités : 4 Universités, situées à Rennes (2), Brest et Lorient, et comprenant 2 écoles d'ingénieurs et 4 IUT, 10 écoles d'ingénieurs, dont l'ENST-Bretagne (campus à Brest et Rennes) et SUPELEC (campus à Rennes) ;
- » deux partenaires qui accompagnent et animent le pôle : le Conseil régional de Bretagne et la Meito (Mission pour l'électronique, l'informatique, et les télécommunications de l'Ouest).

La recherche s'est orientée vers l'étude des PME du Pôle « Images et Réseaux » dans la mesure où aucune recherche antérieure n'avait pris le parti d'aborder les pratiques d'IE des PME selon une approche qualitative inductive – la théorisation enracinée – dont il convient à présent d'exposer les modalités d'application.

2.2. Modalités d'application de la MTE

La MTE³ a pour dessein d'élaborer la théorie à partir des données issues d'observations, d'entretiens, de rapports ou de tous autres types de documents. Pour Glaser et Strauss (1967), la théorie doit être construite et élaborée en se basant sur les données issues du terrain empirique. Ce faisant, toute théorie et tout concept pré-supposés doivent être bannis par le chercheur dans l'optique de comprendre et d'interpréter ces mêmes données. La raison est, selon Dumez, que « les théories existantes risquent en effet de faire écran entre le chercheur et ses données et empêcher l'élaboration d'une théorisation ancrée » (Dumez, 2004, p. 142). Néanmoins, cette exigence touchant l'approche du terrain doit plutôt se comprendre tel un principe régulateur que comme un principe à appliquer et applicable rigoureusement à la lettre tant il est, en effet, improbable qu'un chercheur puisse se rendre sur son terrain d'étude sans apporter *a priori* – en lui – un cadre conceptuel minimal. Il est inconcevable « qu'un chercheur se soit lancé sur un terrain sans aucune base théorique : les données qu'il a recueillies dépendent des idées qu'il a eues en concevant l'idée de sa recherche, en choisissant un ou plusieurs terrain(s), en choisissant d'interviewer telle ou telle personne de terrain » (Dumez, 2004, p. 143). Ce qui signifie

3. Afin d'éviter l'effet paradoxal décrit par Vaughan (« Le paradoxe de la théorie est que, dans le même temps où elle nous indique où regarder, elle peut nous empêcher de voir » [1992, p. 195]), la MTE (Charmaz, 2000; Dumez, 2004; Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1990) requiert du chercheur qu'il mette en suspens, lors de la mise en œuvre du protocole opératoire de collecte et de traitement de données du terrain, tout *a priori* théorique dans le but de s'ancrer dans le terrain, sans présupposés ni préjugés, et ainsi collecter les données dans leur état le plus contextuel possible. La MTE suppose donc une forme de rigorisme – non pas moral, mais intellectuel –, puisqu'elle s'attelle à appréhender la réalité empirique étudiée à partir du principe d'*epochè*, c'est-à-dire d'une suspension du jugement théorique sur ce qui est. Ainsi, dans un tout autre contexte, avec une fin différente, la MTE, au travers du principe d'*epochè* appliqué aux modalités d'appréhension de données organisationnelles, renoue avec un principe philosophique d'orientation de la pensée vers la vérité instauré originellement par les sceptiques grecs – Pyrrhon, Sextus Empiricus, etc. –, et qui fut repris, entre autres, par Descartes et Husserl avec une tout autre orientation, à savoir à des fins de refondation des fondements des sciences.

que c'est dans une seconde étape, après avoir élaboré ses concepts et ses idées à partir des données brutes – en suspendant tout référentiel théorique –, que le chercheur « confrontera les concepts, idées extraites du matériau aux concepts, hypothèses, venant de la théorie. [...] Il [le chercheur] aborde le terrain, le matériau empirique avec [...] des orientations théoriques, volontairement ouvertes, et non formulées comme des hypothèses » (Dumez, 2004, p. 151-153).

S'agissant de la collecte des données, elle a été réalisée au moyen d'entretiens semi-directifs menés auprès de 32 dirigeants de 25 PME (tableau 1). La totalité des trente-deux entretiens réalisés s'est déroulée dans les locaux de chacune des entreprises. Les entretiens se sont déroulés en face-à-face, avec prise de notes, et ont tous été enregistrés et exhaustivement retranscrits. Leur durée varie de cinquante minutes à trois heures et quinze minutes, les entretiens ayant duré en moyenne une heure et vingt-cinq minutes. Précisons que, durant les entretiens, le guide d'entretien a évolué de façon récurrente afin d'enrichir ou d'affiner les thèmes abordés avec les dirigeants⁴. Tenant compte des thèmes principaux de notre problématique, le guide d'entretien aborde les thèmes suivants :

- » la nature de l'orientation stratégique de l'entreprise et ses axes de développements ;
- » l'appréhension par les personnes interviewées de l'efficacité des pratiques d'intelligence économique dans la conception et dans la mise en œuvre de la stratégie de leur entreprise ;
- » la nature des pratiques d'intelligence économique mises en œuvre dans l'entreprise et leur structuration dans l'organisation ;
- » les compétences et les ressources mises en œuvre au travers des différents processus où s'actualisent les pratiques d'intelligence économique ;
- » les relations et les interactions entre les tâches liées aux pratiques d'intelligence économique et les tâches relatives aux autres fonctions de l'entreprise.

4. Les entretiens individuels semi-directifs sont menés en s'appuyant sur un guide qui a la vocation d'orienter l'entretien plutôt que d'orienter le contenu des réponses, et ce, en se basant sur des questions fondées sur des dimensions issues de notre problématisation de la littérature. L'objectif est ainsi de neutraliser, autant que faire se peut, les éventuels transferts conceptuels que nous pourrions être amenés à réaliser sur le terrain étudié ; il s'agit, par-là, de toujours s'attacher à appréhender avec un esprit aussi neutre que possible les échanges discursifs avec les acteurs interviewés, c'est-à-dire sans préjuger ni présupposer de ce qu'ils pourraient répondre.

Tableau 1. Caractéristiques des entretiens menés au sein des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux »

	Entreprise du répondant	Fonction du répondant	Activité de l'entreprise du répondant	Lieu de l'entretien
Entretien 1	société AA	Directeur général	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 2	société BB	Président-directeur général	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise
Entretien 3	société BB	Responsable R-D	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise
Entretien 4	société CC	Responsable Marketing	Fabrication d'équipements d'aide à la navigation	Bureaux de l'entreprise
Entretien 5	société CC	Directeur général	Fabrication d'équipements d'aide à la navigation	Bureaux de l'entreprise
Entretien 6	société DD	Directeur général	Ingénierie, études techniques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 7	société EE	Directeur général pôle A	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 8	société EE	Directeur général pôle B	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 9	société FF	Directeur général	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise
Entretien 10	société GG	Dirigeant	Conseil pour les affaires et la gestion	Bureaux de l'entreprise
Entretien 11	société HH	Directeur général	Fabrication de composants électroniques actifs	Bureaux de l'entreprise
Entretien 12	société II	Directeur général	Ingénierie, études techniques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 13	société JJ	Directeur général	Traitement de données	Bureaux de l'entreprise
Entretien 14	société JJ	Directeur Production	Traitement de données	Bureaux de l'entreprise
Entretien 15	société JJ	Responsable R-D	Traitement de données	Bureaux de l'entreprise
Entretien 16	société KK	Directeur général	Fabrication d'équipements d'émission et de transmission hertzienne	Bureaux de l'entreprise
Entretien 17	société LL	Responsable Marketing	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise
Entretien 18	société LL	Président-directeur général	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise
Entretien 19	société MM	Directeur général	Conseil pour les affaires et la gestion	Bureaux de l'entreprise
Entretien 20	société NN	Directeur général	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise

Tableau 1. Caractéristiques des entretiens menés au sein des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux » (suite)

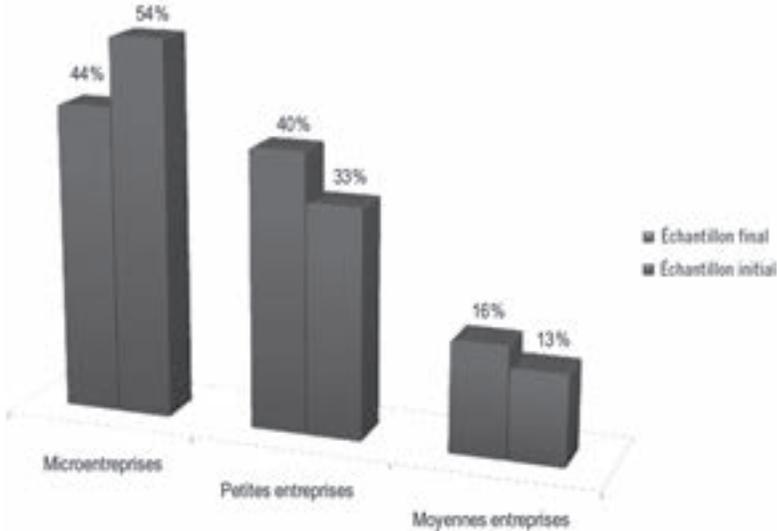
	Entreprise du répondant	Fonction du répondant	Activité de l'entreprise du répondant	Lieu de l'entretien
Entretien 21	société NN	Président-directeur général	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 22	société OO	Directeur général	Fabrication d'équipements d'émission et de transmission hertzienne	Bureaux de l'entreprise
Entretien 23	société PP	Directeur général	Edition de logiciels (non personnalisés)	Bureaux de l'entreprise
Entretien 24	société QQ	Dirigeante	Ingénierie, études techniques	Bureaux de l'IGR
Entretien 25	société RR	Président-directeur général	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 26	société SS	Directeur administratif et financier	Edition de logiciels (non personnalisés)	Bureaux de l'entreprise
Entretien 27	société TT	Directeur général	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise
Entretien 28	société UU	Directeur R-D	Ingénierie, études techniques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 29	société VV	Directeur général	Ingénierie, études techniques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 30	société WW	Responsable R-D	Conseil pour les affaires et la gestion	Bureaux de l'entreprise
Entretien 31	société XX	Dirigeant	Conseil en systèmes informatiques	Bureaux de l'entreprise
Entretien 32	société YY	Directeur Propriété intellectuelle	Autres activités de réalisation de logiciels	Bureaux de l'entreprise

Après chaque entretien, et à la suite de la visite de l'entreprise avec le dirigeant, des observations ont été rédigées dans un journal de bord au sein duquel sont consignés plusieurs types de notes : d'une part, des notes directement issues d'observation du terrain portant sur le déroulement des pratiques d'intelligence économique, sur les interactions entre les acteurs – dirigeants et collaborateurs –, ou encore sur l'articulation des tâches aux pratiques d'IE, d'autre part, des notes formalisant des analyses ayant pour objet nos réactions à l'égard de nos observations, mais aussi de nos intuitions par rapport à la problématique.

En outre, même si les entreprises constitutives de l'échantillon initial appartiennent à une même industrie et possèdent des capacités et des dotations en ressources relativement proches, le contexte organisationnel et la culture d'entreprise peuvent être différents, et, ainsi, influencer les modalités d'appréhension et d'actualisation des pratiques d'intelligence économique. Le nombre d'entreprises

étudiées a été arrêté à vingt-cinq PME lorsque les données collectées n'apportaient aucun élément nouveau à la compréhension de l'objet de recherche. Dans les faits, la saturation théorique est intervenue progressivement lors des entretiens menés au sein des quatre dernières entreprises. Par ailleurs, les vingt-cinq entreprises étudiées du pôle de compétitivité « Images et Réseaux » sont apparues, par leur taille et par leur secteur d'activité, suffisamment représentatives de l'ensemble des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux », comme le souligne la figure 1 :

Figure 1. Répartition des PME de l'échantillon initial et de l'échantillon final



En prenant appui sur les travaux de Glaser et Strauss (1967), de Strauss et Corbin (1998) et de Dumez (2004), le principe de codage du verbatim que nous employons est celui d'un codage émergent à partir duquel se formeront nos interprétations. En effet, comme notre grille d'analyse n'est pas définie au préalable, le codage est conduit selon une procédure initialement ouverte et inductive qui vise à le faire émerger, de sorte que les catégories d'analyse sont issues des entretiens ou des observations. En ce sens, la grille d'analyse s'élabore à partir du verbatim.

La technique du codage émergent débute par une phase de codage ouvert⁵ qui consiste à identifier, au moyen des questions et des thèmes du guide d'entretien, les sous-ensembles dans le texte et à les faire ressortir par un travail d'analyse catégorielle que Bardin définit comme « un fonctionnement par opérations de découpage du texte en unités, puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques. Parmi les différentes techniques de catégorisation, l'analyse

5. Le codage ouvert est défini par Strauss et Corbin comme le processus « à travers lequel des concepts sont identifiés ainsi que leurs propriétés, et les dimensions sont découvertes dans les données » (Strauss et Corbin, 1998, p. 201).

thématique est souvent celle qui est appliquée à des discours directs (significations manifestes) et simples» (Bardin, 2003, p. 207). Les sous-ensembles thématiques repérés dans les textes vont alors être considérés comme des sous-catégories qui traduisent et décrivent des notions et des idées, lesquelles font référence à des caractéristiques singulières de thèmes plus généraux.

Le travail de codage vise à réaliser, dans un second temps, un codage axial (Strauss et Corbin, 1998, p. 123), c'est-à-dire à comparer et à regrouper les sous-catégories émergentes du verbatim en dimensions plus générales que sont les catégories. La phase du codage axial peut être considérée comme un travail d'identification et de mise au jour des relations qui existent entre une sous-catégorie et une catégorie afin de permettre une compréhension qui soit la plus fine possible des phénomènes étudiés et de leurs relations. Le travail effectué durant ces deux phases de codage – ouvert et axial – est donc littéralement, en termes kantien, un travail de subsumption qui pense le particulier sous le général, c'est-à-dire un effort de la pensée pour ramener la diversité des données qualitatives à des sous-catégories, puis celles-ci à l'unité de certaines catégories.

Enfin, à la suite des deux codages successifs, un codage sélectif est effectué et vise à faire ressortir les principales catégories du verbatim. Cette étape dans le codage peut être considérée comme une phase de conceptualisation où le chercheur procède par mouvements d'allers-retours entre les catégories principales issues du codage et les concepts mobilisés pour expliquer les phénomènes étudiés. Dans les faits, le codage sélectif consiste à confronter les principaux concepts issus des propositions de recherche aux catégories principales qui émergent du terrain dans le dessein de juger de la capacité descriptive et explicative de ces dernières. L'objectif de ce retour à la théorie et à notre cadre conceptuel est d'affiner les catégories principales afin d'accroître leur pouvoir descriptif, interprétatif et de compréhension de la réalité. Ultimement, les catégories principales engendrées par les différentes procédures de codage sont affinées et intégrées à un cadre théorique élargi et enrichi possédant un pouvoir descriptif et d'intelligibilité de la réalité étudiée accru. Aussi, après l'analyse descriptive des catégories conceptuelles reliées à la catégorie clef « pratiques d'intelligence économique », un scénario reproduisant le processus empirique d'actualisation des pratiques d'intelligence économique est présenté.

2.3. Utilisation du logiciel NVivo 7 pour le traitement des données

Quel que soit le nombre d'entretiens et d'observations retranscrits, il est nécessaire, autant que faire se peut, de réduire le temps imparti au traitement des données qualitatives, donc d'accroître la faisabilité temporelle de la recherche. L'usage d'un logiciel qui permette un traitement automatisé des données, sans biaiser les principes de codage sur lesquels le chercheur s'appuie, répond à cet objectif. Cet usage d'un logiciel se voit justifier par le fait que, en matière de traitement manuel de données

textuelles issues d'entretiens, le chercheur s'appuyant sur la MTE doit s'atteler à la lourde tâche décrite par Savoie-Zajc: « la tâche de l'analyste consiste à photocopier des extraits d'entrevues, à les découper, à les coller sur des fiches afin de rassembler ceux qui expriment une similitude thématique, à élaborer un système de codes (couleurs, signes divers) pour créer des repères visuels. [...] On voit donc par ce bref rapport d'expérience que le moment de l'organisation des données par technique manuelle est fastidieux, car il implique plusieurs manipulations de textes et une série d'opérations de transcription, de photocopie, de découpage, etc. » (Savoie-Zajc, 2000, p. 102). Autant de tâches manuelles qui sont autant de contraintes, mais aussi, et surtout, des risques éventuels d'erreur dès la phase d'organisation des données. Précisons, en outre, que l'usage d'un logiciel dans l'analyse de contenu textuel n'est qu'un appui pour le chercheur, c'est-à-dire qu'il ne se substitue pas au processus d'organisation et de codage des données qualitatives que lui-même peut réaliser.

Deux logiciels, Atlas.ti et NVivo, sont, de façon récurrente, cités au travers de la recherche qualitative (Bournois, Point et Voynnet Fourboul, 2002; Crang, Hudson, Reimer et Hinchcliffe, 1997; Van der Maren, 1997) comme faisant autorité en termes d'analyse de données qualitatives suivant une approche du terrain basée sur la MTE. Nous nous sommes résolus à utiliser NVivo, car ce dernier possède des caractéristiques dans le traitement des données qui correspondent à nos modalités opératoires de traitement des données⁶.

Dans les faits, nous avons testé chaque logiciel sur une période de quelques heures; à la suite de cette première prise en main, notre choix pour le logiciel NVivo s'est vu conforté en ce sens que son ergonomie nous est apparue plus pertinente pour une maîtrise rapide et efficace⁷. Néanmoins, l'utilisation du logiciel NVivo n'est pas sans contrainte, voire limite, pour le chercheur. En effet, la structure arborescente, hiérarchique du logiciel conduit le chercheur à potentiellement suivre un cheminement de pensée allant du général au singulier, pouvant l'amener dès lors à lâcher la proie pour l'ombre, c'est-à-dire à tenir le modèle structuré à l'aide du logiciel pour la réalité factuelle du terrain étudié. En effet, par l'usage du logiciel NVivo, le chercheur voit son raisonnement s'adosser à une logique de convergence des relations entre les catégories issues des données textuelles, ce qui peut être un facteur d'influence lors du processus de codage émergent requis pour respecter les principes

6. « Fondamentalement, les tâches d'analyse gardent les mêmes caractéristiques. Le moment de l'organisation des données s'effectue toujours selon une logique de segmentation [...] Ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, le chercheur tente de dégager, selon une logique inductive, ce que les propos reflètent en gardant à l'esprit la question de recherche au cœur de la collecte de données. [...] Ce qu'il importe de retenir ici, c'est que les tâches liées à l'organisation des données restent fondamentalement les mêmes dans la pratique d'analyse assistée par ordinateur que dans la pratique manuelle » (Savoie-Zajc, 2000, p. 103-104).

7. Notre prise en main du logiciel NVivo s'est vue facilitée par la lecture du travail de recherche de Deschenaux, Bourdon et Baribeau (2005).

de la MTE. En outre, le mouvement du raisonnement de codage catégoriel de la MTE va du singulier au général, du spécifique au générique; cette contrainte – qui peut devenir un biais dans et pour le processus interprétatif – doit être levée par le chercheur, d'une part, en s'attachant très tôt à organiser et à coder manuellement, au fur et à mesure de son investigation, les données recueillies, et, d'autre part, en retravaillant plusieurs fois la structure hiérarchique en la subdivisant davantage.

3. Résultats et apports d'une appréhension des pratiques d'intelligence économique fondée sur la théorisation enracinée

3.1. Résultats issus du codage sélectif des entretiens

Le codage sélectif constitue la dernière phase du processus de codification des entretiens. Cette phase s'appuie sur les catégories et sous-catégories provisoires issues du codage axial⁸ et vise à décrire, au moyen d'une interprétation respectueuse du sens initial des données, les principales catégories conceptuelles qui permettent de donner une compréhension de l'objet de recherche. Dans les limites de cet article, seuls les éléments déterminants inhérents aux quatre catégories conceptuelles issues du codage sélectif seront décrits.

3.1.1. Première catégorie conceptuelle : les conditions causales des pratiques d'IE

La première cause déclarée qui rend raison de l'existence de pratiques d'IE est la compréhension que les dirigeants possèdent de l'environnement de leur entreprise. Par ailleurs, les cycles de vie des produits et des services sur leurs marchés sont perçus comme étant de plus en plus courts, ce qui nécessite de renouveler les informations liées aux produits et services de leurs concurrents, mais aussi d'accélérer le renouvellement des savoirs et savoir-faire en interne :

Globalement, on est sur un marché qui évolue très vite où il y a eu beaucoup de fusions-acquisitions, c'est-à-dire que ceux qui étaient nos concurrents se sont faits bouffés soit par des sociétés qui étaient des opérateurs de télécom, soit des boîtes de BTP qui cherchaient à se diversifier et à apporter plus de valeur. Donc, on est sur un positionnement à la fois de concentration et également où il y a des nouvelles technologies qui arrivent et qui changent structurellement la donne du marché (Directeur commercial, société NN).

8. Le codage ouvert a donné lieu à l'émergence de plus de 525 codes qui, après recodage, ont été ramenés à 259. Par la suite, le codage axial a permis de faire émerger, suivant une catégorisation adaptée du modèle paradigmatique de Strauss et Corbin (1990), six catégories majeures et 27 sous-catégories. Le codage sélectif effectué en se basant sur les résultats du codage axial a engendré le passage des six catégories provisoires à la détermination de quatre catégories conceptuelles définies en termes de propriétés et de dimensions. Ce passage a donné lieu à une structure d'analyse qui intègre l'ensemble des catégories conceptuelles issues du codage sélectif.

Nos marchés, ce sont des marchés à cycles courts et à renouvellement accélérés et en fait les gens des Télécoms se sont installés là-dedans. Ça veut dire quoi? Ça veut dire que les Nokia, Alcatel, Ericsson, face à l'arrivée à maturité de leurs marchés dans un domaine donné vont essayer d'imaginer de nouvelles technologies. Ils vont aller chez leurs clients que sont les opérateurs pour leur dire qu'ils ont une nouvelle technologie, que s'ils ne se dépêchent pas, ils vont être ringards et être débordés, lesquels les clients vont décliner ce discours des équipementiers dans tous les domaines en disant que si vous n'avez pas cela dans six mois vous allez être dépassé par la concurrence, lors même qu'en haut de la pyramide, il n'y rien qui existe (Président-directeur général, société LL).

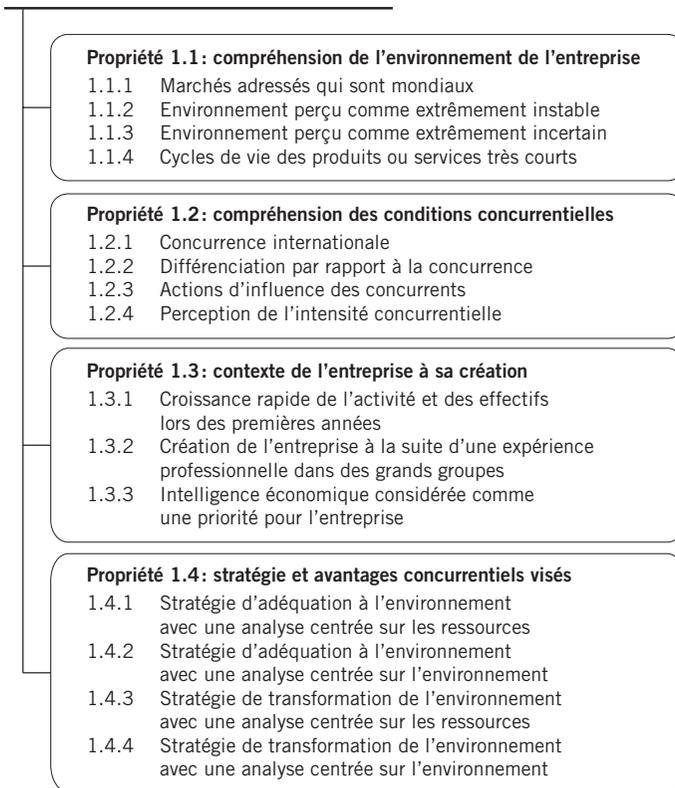
Les pratiques d'IE sont également influencées par les modalités d'appréhension, de la part des personnes interviewés, des conditions concurrentielles des marchés sur lesquels leur entreprise est positionnée. Faire face à une concurrence internationale vis-à-vis de laquelle l'entreprise veut constamment se différencier auprès de ses clients suppose, selon les dirigeants interviewés, le développement de pratiques de veille et de réseaux d'influence :

Nous, on est dans les réseaux mobiles... annonce d'aujourd'hui, Nokia va faire un système comme nous avec Cisco. Donc Nokia, il est impliqué dans les mobiles, il ne fait pas un système comme nous, mais qui donne le même type d'informations avec ses équipements, donc cela ne marche pas avec des équipements Alcatel. Donc, quand deux géants comme ça font une solution fixe-mobile, comme on n'est que dans le mobile, il vaut mieux le savoir avant qu'ils soient en train de faire ça, car ça serait dommage qu'on apprenne dans deux ans que les clients demandent des solutions qui font les deux (Directeur Marketing, société LL).

Le contexte de l'entreprise lors de ses trois premières années d'activité détermine, en partie, selon les personnes interviewés, les pratiques d'IE mises en place ainsi que leur niveau de développement. En effet, les entreprises étudiées connaissent, pour une large part d'entre elles, une croissance rapide de leur activité durant les trois premières années qui suivent leur création, ce qui les conduit à rapidement intégrer au sein de leur organisation certaines pratiques d'IE nécessaires à la fois pour comprendre et agir sur leur environnement, mais aussi pour organiser et maîtriser les connaissances créées et accumulées lors des premiers projets :

Fin 2004, CC ferme son premier chiffre d'affaires avec 800 000 euros, fin 2005 à 3,2 millions d'euros, fin 2006 à 6 millions et aujourd'hui on prévoit 7 millions, mais on est plus parti vers 8. On est 37 aujourd'hui, 5 en 2004, 15 en 2005, et une trentaine en 2006. Donc on a une très très forte progression (Directeur général, société CC).

CATÉGORIE 1 : conditions causales des pratiques d'intelligence économique



Source : adapté de Duchesne et Savoie-Zajc, 2005.

La société, c'est un projet qui a démarré en février 2004 [...] en décembre 2004, on était une dizaine, en décembre 2005, on était 25. En avril 2006, on a fait un deuxième tour à 11 millions d'euros, et le premier CEO a été remplacé en septembre 2006 par le CEO actuel. [...] On est maintenant une centaine de personnes alors qu'on était 40 en décembre 2006, maintenant on est 100. On a racheté une société, une web agency, de 25 personnes (Directeur PI, société YY).

Enfin, les différentes stratégies des entreprises expliquent la raison d'être de certaines pratiques d'intelligence économique. En effet, selon les postures stratégiques énoncées par les personnes interviewées, les pratiques d'IE mises en œuvre sont différentes, mais aussi différemment développées, indiquant par là même que l'orientation stratégique d'une entreprise influence le développement de types de pratiques spécifiques.

3.1.2. Deuxième catégorie conceptuelle : les facteurs favorables et défavorables à l'efficacité des pratiques d'IE

Selon les personnes interviewées, l'efficacité de leurs pratiques d'IE est conditionnée, favorablement ou défavorablement, par un certain nombre de facteurs internes et externes à leur organisation. Les facteurs internes favorables aux pratiques ont trait, d'une part, au vécu professionnel des dirigeants et à leur capital social, et, d'autre part, à la culture de collecte et de partage de l'information et des connaissances dont sont porteurs les salariés de l'entreprise :

On est ici dans une zone où il y a un certain nombre de PME qui travaillent dans des secteurs connexes aux nôtres, avec lesquelles on échange pas mal, et il nous arrive parfois d'avoir des informations qu'on ne pourrait pas avoir directement, uniquement parce qu'on est proche et qu'on se connaît bien (Directeur général, société HH).

Les pratiques d'intelligence économique sont incluses à tous les niveaux de l'entreprise, on a une forte proportion de cadres, ce sont tous des gens avides d'information et sensibles à l'information. Donc on peut dire qu'il y a une pratique culturelle au niveau de la direction générale, et autour du noyau de la direction générale (Président-directeur général, société LL).

En revanche, les dirigeants et les cadres interviewés ont mis en exergue certains facteurs internes à leur entreprise qui sont préjudiciables, du moins qui inhibent l'efficacité de leurs pratiques. La non-formalisation des pratiques constitue le premier facteur interne défavorable à leur efficacité, là où le manque de compétences et la faiblesse des ressources financières allouées en la matière ne font qu'accroître. En outre, la dissociation des axes stratégiques et des pratiques d'IE conduit à une déperdition d'efficacité de celles-ci :

En ce qui concerne notre société, on n'a jamais mis en place de pratiques structurées. [...] Il n'y a pas de choses formalisées et il n'y a pas de démarche systématique prise en charge par une personne dont c'est le rôle. [...] donc c'est une démarche pragmatique. Ce n'est pas une démarche de haut niveau, elle n'est pas efficace, elle est pragmatique (Directeur général, société EE).

L'implication des dirigeants à l'intérieur des organisations professionnelles ou publiques (corrélée à leur appartenance à des réseaux d'information fondés sur des relations avec des sociétés de secteurs connexes) contribue favorablement aux pratiques d'intelligence économique, précisément à celles de veille et de lobbying. De plus, le recours à des compétences extérieures en IE et l'appui de certains clients et fournisseurs – utilisés comme des relais des pratiques d'IE internes – concourent à l'efficacité de leurs pratiques :

J'ai pas mal de contacts avec des sociétés qui sont dans des domaines connexes qui ont connu le cycle start-up et qui me remontent beaucoup d'information et me traitent l'information parce qu'il y a beaucoup de pipo dans notre métier. Mon lobbying, c'est aussi de dire auprès des collectivités qu'il y a beaucoup de pipo, etc., etc. (Directeur général, société JJ).

C'est essentiellement par les groupes de standardisation qu'on va discuter avec les clients potentiels et qu'on a le plus d'informations. Les réseaux locaux ou régionaux vont nous aider sur tous les aspects légaux, sur ce qui se passe dans la région, avec qui on peut travailler comme fournisseur, avec qui on peut travailler comme partenaire (Directeur général, société OO).

S'agissant de facteurs externes à l'entreprise défavorables au développement et à l'efficacité des pratiques d'intelligence économique, les dirigeants soulignent le faible appui des pouvoirs publics en matière d'intelligence économique, du moins du peu de valeur de cet appui. De la même manière, l'ancrage régional ou local de

CATÉGORIE 2: facteurs favorables et défavorables à l'efficacité des pratiques d'intelligence économique

Propriété 2.1: facteurs favorables internes à l'entreprise

- 2.1.1 Apports des expériences professionnelles passées en matière de pratique d'intelligence économique
- 2.1.2 Capital social et relationnel des dirigeants et des managers
- 2.1.3 Culture de la collecte et du partage de l'information et des connaissances

Propriété 2.2: facteurs défavorables internes à l'entreprise

- 2.2.1 Non-formalisation des pratiques d'intelligence économique
- 2.2.2 Compétences internes manquantes
- 2.2.3 Ressources financières insuffisantes
- 2.2.4 Axes stratégiques dissociés des pratiques d'intelligence économique

Propriété 2.3: facteurs favorables externes à l'entreprise

- 2.3.1 Implication dans des organisations professionnelles ou publiques
- 2.3.2 Réseaux d'information basés sur des sociétés dans des secteurs connexes
- 2.3.3 Recours à des compétences extérieures en intelligence économique
- 2.3.4 Axes stratégiques dissociés des pratiques d'intelligence économique

Propriété 2.4: facteurs défavorables externes à l'entreprise

- 2.4.1 Faible appui des pouvoirs publics en matière d'intelligence économique
- 2.4.2 Ancrage local ou régional de l'entreprise
- 2.4.3 Difficultés à recruter certaines compétences

l'entreprise constitue un frein à l'efficacité des pratiques ; les centres de décision, quelle qu'en soit la nature, étant bien souvent situés à Paris. Liée au facteur défavorable que peut représenter l'ancrage régional ou local de l'entreprise, la difficulté à recruter des personnes possédant un profil professionnel associé à des compétences professionnelles ou fonctionnelles spécifiques nuit au développement efficace de certaines pratiques :

Lobbying, on ne peut pas dire que ce soit leur point fort. Zéro quasiment comme résultat pour XXX. Zéro pointé pour WWW, plus que zéro pointé, on pourrait donner une note négative. Il n'y a qu'une association qui nous comprend à peu près c'est VVV. ZZZ, ils commencent à nous connaître, et YYY, certaines personnes nous comprennent et nous aident, mais en dehors des individus, des personnes, au niveau lobbying d'ensemble, le résultat est de zéro (Directeur général, société MM).

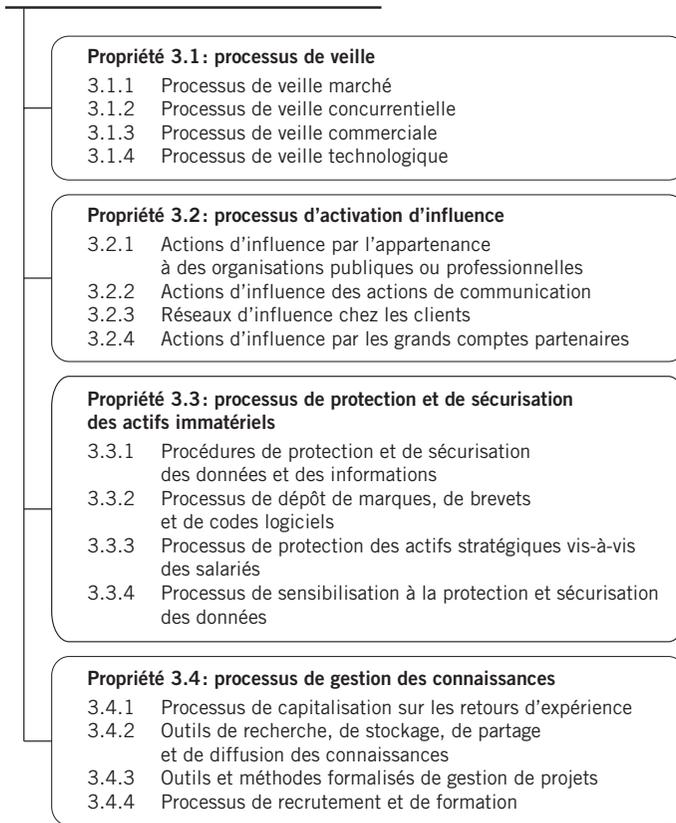
3.1.3. Troisième catégorie conceptuelle : les pratiques d'IE mises en œuvre

Les pratiques d'IE mises en œuvre par les entreprises étudiées s'inscrivent à l'intérieur de quatre types de processus génériques. Le premier type de processus est constitué de processus de renseignement à des fins de surveillance de l'environnement, par lesquels les entreprises collectent, analysent, exploitent et partagent, en leur sein, des informations. Ces processus permettent aux dirigeants interviewés d'anticiper les mouvements et les changements qui surviennent dans l'environnement de leur entreprise. Plus précisément, cette anticipation se matérialise au travers de processus de veille axés sur des thématiques de marché, concurrentielle, commerciale et technologique :

On a une petite structure légère au sens de flexible, de six personnes, qu'on a fini par appeler direction technique, pour simplifier toutes les missions de cette structure. Mission partie prenante de cette structure, il y a l'anticipation marché et la veille technologique autour des axes stratégiques qu'on définit comme étant les nôtres, les axes sur lesquels on doit garder une longueur d'avance. Cette direction technique s'organise pour regarder le marché, anticiper ses évolutions, approfondir les technologies et restituer tout cela à la direction de RR, et aider à ce qu'on en fasse une transformation industrielle et commerciale. Il n'y a jamais 50 sujets en parallèle, il y en a quatre ou cinq, il en meurt un ou deux tous les 10 mois et en renaît autant, car certains sujets sont devenus le quotidien de l'industrie et donc il n'y plus besoin d'investiguer (Président-directeur général, société RR).

Articulé autour du processus de renseignement, le deuxième type de processus s'inscrit dans des pratiques dites de *lobbying* par lesquelles les dirigeants travaillent à influencer légalement, dans le sens des intérêts de leur entreprise, certains acteurs appartenant à des organisations publiques, parapubliques ou privées.

CATÉGORIE 3 : pratiques d'intelligence économique mises en œuvre



Source : adapté de Duchesne et Savoie-Zajc, 2005.

Ces pratiques de *lobbying* prennent la forme d'actions d'influence qui, basées sur l'appartenance des dirigeants à des réseaux relationnels en lien avec des organismes publics, parapublics ou professionnels, se traduisent dans les faits par des actions de communication, par l'existence de réseaux d'influence chez les clients ou chez les grands comptes partenaires :

En actions de communication, ce qu'on fait ce sont des formations, gratuites ou bien payées, de manière à se faire connaître et à ramener des clients potentiels. Par exemple demain, je suis invité par le MINEFI à communiquer sur les projets européens. On fait des communications à la commission européenne, on publie des articles, ce qui permet de maintenir notre réputation, et c'est assez productif, car c'est par ce genre d'actions qu'on rentre dans des projets européens ou qu'on nous contacte (Directeur général, société VV).

On est petit donc, aujourd'hui, nos actions de lobbying sont orientées par une sorte d'activité virale sur notre parc installé de client, et c'est par ces clients actuels qu'on arrive à convaincre des décideurs et de nouveaux prospects à nous faire confiance. Quand on gagne des appels d'offres, c'est qu'on a fait un important lobbying, on ne peut gagner d'appel d'offres sans avoir été immiscé dans les hautes sphères (Directeur général, société TT).

Le troisième type de processus identifié intègre l'ensemble des pratiques de protection et de sécurisation des actifs immatériels de l'entreprise. Ces pratiques de protection et de sécurisation consistent pour les entreprises en :

- » des procédures de protection et de sécurisation des données et des informations ;
- » des dépôts de marques, de brevets et de codes logiciels ;
- » des procédures de protection vis-à-vis des salariés à l'endroit de certains actifs jugés stratégiques ;
- » des actions de sensibilisation des salariés à la protection et la sécurisation des données et des informations de l'entreprise.

Enchâssé à l'intérieur d'outils et de méthodes formalisées de gestion de projets, le quatrième type de processus est constitué de pratiques de gestion des connaissances ; lesquelles sont composées de processus de capitalisation sur les retours d'expérience tels les différents outils de recherche, de stockage, de partage et de diffusion des connaissances déployés dans les entreprises analysées. Ces pratiques de gestion des connaissances s'appuient et s'articulent en amont sur des processus formalisés de recrutement et, en aval, sur des processus formalisés de formation :

Nous, sur l'intranet, on a une structuration des dossiers très structurée, avec un répertoire des fournitures qui viennent de l'extérieur, puis on a un niveau où les données initiales sont transformées, on a un niveau de fabrication, on a un niveau de sorties intermédiaires et on a un niveau de livraison finale, et on a un niveau de suivi administratif où sont archivés tous les mails, les comptes rendus et les états d'avancement. On a en parallèle, un système sur lequel on a la gestion des horaires et des projets, donc à tout moment du projet, les commerciaux peuvent savoir où on en est en terme de rentabilité, de temps passé et d'état d'avancement, ce qu'on a mis en place depuis deux ans. Donc tout nouvel entrant peut retrouver l'ensemble des éléments d'un projet. Il est capable en deux heures d'avoir l'historique d'un projet. On a voulu mettre en place cette structuration pour que n'importe qui puisse remplacer rapidement quelqu'un sur un projet, et casser le côté, j'ai des informations, je les garde pour moi, car si je les donne, j'ai plus de pouvoir (Directeur production, société JJ).

3.1.4. Quatrième catégorie conceptuelle : les ressources actualisées dans les pratiques d'IE

Cette catégorie conceptuelle éclaire la nature et les modalités selon lesquelles les PME étudiées mobilisent et actualisent leurs ressources, leurs compétences et certaines capacités pour mettre en œuvre leurs pratiques d'intelligence économique.

Deux types de ressources sont actualisés dans les pratiques d'IE des entreprises : d'une part, des ressources tangibles, et, d'autre part, des ressources intangibles à la fois organisationnelles et marginales. Les ressources tangibles actualisées dans les pratiques sont les salariés, les locaux des organisations, les ordinateurs, l'accès à Internet, les périodiques, et les *workshops* organisés par les entreprises. S'agissant de ressources intangibles organisationnelles, c'est-à-dire des actifs immatériels ancrés et portés par l'ensemble des salariés, elles sont essentiellement constituées, selon les personnes interviewées, des connaissances acquises par l'ensemble de l'entreprise sur les marchés adressés et sur les acteurs structurant ces marchés ; c'est-à-dire les clients, les fournisseurs, et les concurrents. De la même manière, les savoirs technologiques, managériaux, et le système d'information de l'organisation constituent également des ressources intangibles organisationnelles actualisées dans les pratiques d'intelligence économique. Enfin, les ressources intangibles marginales que sont la réputation auprès des clients et des fournisseurs, et les réseaux relationnels des dirigeants, sont mobilisées dans les différents processus des pratiques d'intelligence économique :

Donc, mon activité se porte bien. Je fais relativement peu de démarches commerciales car c'est un monde petit et le bouche-à-oreille fait qu'on m'appelle pour connaître mes disponibilités. Et j'ai acquis des expériences fortes sur des nouvelles technos, les technologies réseaux-serveurs, les technologies HD. Je connais les intervenants industriels, je sais dialoguer avec eux, je connais les solutions qui répondent à un besoin d'exploitation (Dirigeant, société XX).

En s'appuyant et en s'articulant sur les ressources précédemment citées, des compétences spécifiques s'actualisent au travers des pratiques d'intelligence économique. En premier lieu, des compétences opérationnelles – savoirs et savoir-faire individuels spécialisés et généraux – qui sont celles portées par chacun des salariés intervenant et participant aux pratiques. Un deuxième type de compétences s'actualisent lors des pratiques, ce sont les compétences fonctionnelles qui, selon les personnes interviewées, reposent sur celles qui sont propres à la Direction générale et aux départements Recherche et développement, Marketing et forces de vente :

Mon rôle au quotidien, précisément, je fais du développement avec l'équipe, je fais de l'avant-vente avec XX, je fais de l'installation en clientèle au moment d'installer la solution, comme les autres, et puis je fais un peu de formation

CATÉGORIE 4: ressources actualisées dans les pratiques d'intelligence économique

Propriété 4.1: ressources actualisées dans les pratiques d'intelligence économique

- 4.1.1 Ressources tangibles: salariés, locaux, ordinateurs, périodiques, *workshops*
- 4.1.2 Ressources intangibles organisationnelles: connaissance des marchés et des acteurs, savoirs technologiques, savoirs managériaux et systèmes d'information
- 4.1.3 Ressources intangibles marginales: réputation auprès des clients et des fournisseurs, réseaux relationnels des dirigeants

Propriété 4.2: compétences actualisées dans les pratiques d'intelligence économique

- 4.2.1 Compétences opérationnelles: savoirs et savoir-faire individuels spécialisés et généraux
- 4.2.2 Compétences fonctionnelles: direction générale, recherche et développement, marketing et force de vente
- 4.2.3 Compétences interfonctionnelles: démarche qualité, fonctionnement en mode projet, gestion de la relation client
- 4.2.4 Compétences générales transversales: processus de prise de décision et processus de coordination

Propriété 4.3: capacités organisationnelles dans les pratiques d'intelligence économique

- 4.3.1 Capacités organisationnelles statiques: routines organisationnelles d'acquisition, de partage et de diffusion de l'information et des connaissances
- 4.3.2 Capacités organisationnelles dynamiques: routines organisationnelles d'apprentissage, de renouvellement et d'adaptation des savoirs et savoir-faire visant à s'adapter aux besoins des clients ou à innover plus rapidement que ses concurrents

Source: adapté de Savoie-Zajc, 2005.

quand les clients le demandent. Mon rôle, en fait n'est pas unique: je fais un peu toute la chaîne quoi, du développement jusqu'à la formation finale (Directeur R-D, société BB).

Par ailleurs, les compétences interfonctionnelles, dans les organisations étudiées, sont principalement liées aux démarches Qualité en place, aux fonctionnements en mode projet et aux modalités de la gestion de la relation client. Enfin, certaines personnes au sein des entreprises actualisent, dans les processus des pratiques d'intelligence économique, des compétences générales transversales inscrites dans le cadre d'actions qui sont de l'ordre à la fois de la prise de décision et de la coordination.

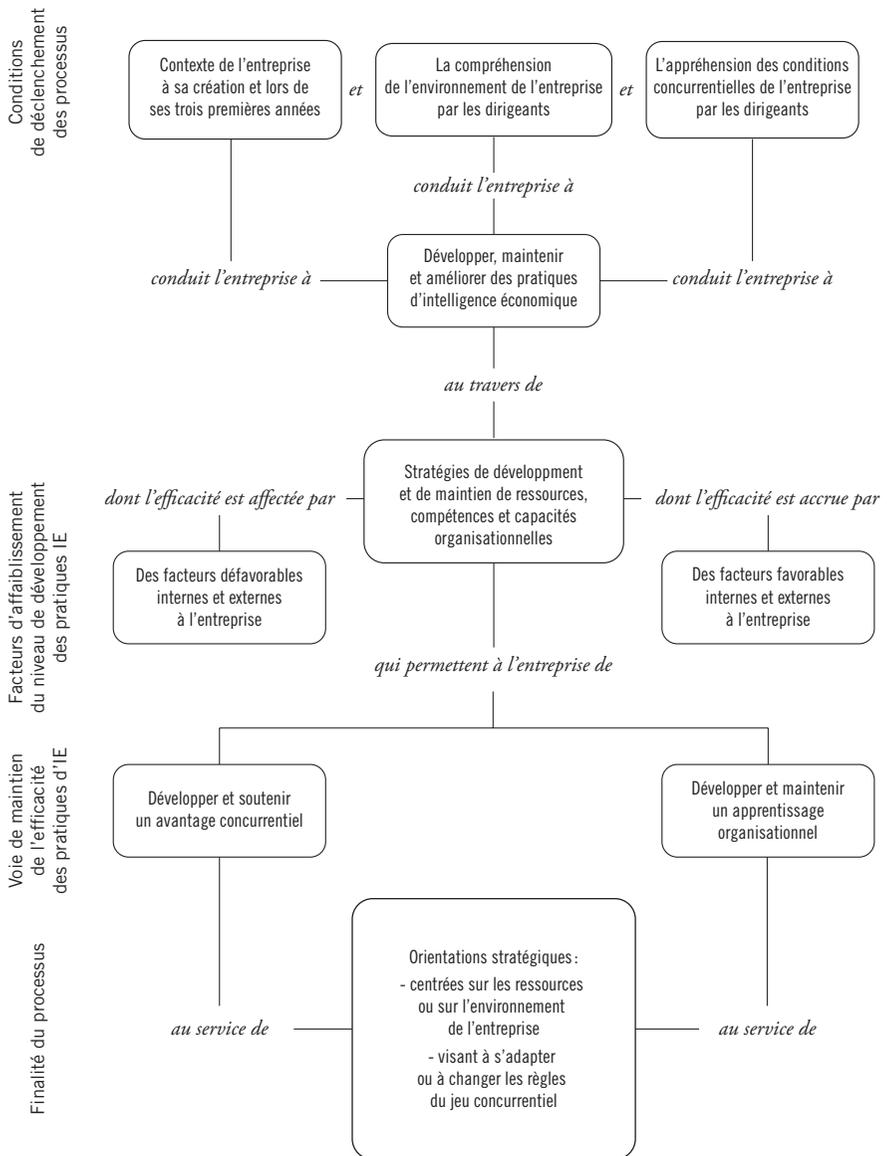
Deux types de capacités organisationnelles sont rendus signifiants à travers les propos des dirigeants interviewés : les capacités organisationnelles statiques et les capacités organisationnelles dynamiques. Les capacités organisationnelles statiques font référence à l'ensemble des routines organisationnelles d'acquisition, de partage, de diffusion de l'information et des connaissances dont témoigne chaque salarié participant aux pratiques d'intelligence économique. Les capacités organisationnelles dynamiques actualisées dans les pratiques sont constituées de routines organisationnelles d'apprentissage qui permettent le renouvellement et l'adaptation des savoirs et savoir-faire de l'ensemble de l'entreprise. Elles contribuent de la sorte, soit à adapter les produits et les services proposés par l'entreprise aux besoins des clients, soit à permettre à l'organisation d'innover plus rapidement que ses concurrents.

3.2. Apports d'une approche selon la théorisation enracinée : une modélisation de la dynamique de développement des pratiques d'intelligence économique

Afin de ressaisir dans leur globalité les modalités selon lesquelles s'actualisent et se développent les pratiques d'IE, une modélisation du processus de leur développement (figure 2) illustre leur articulation autour des catégories conceptuelles en précisant, selon un scénario, quels sont les conditions et les facteurs intervenants. Cette modélisation sous forme de scénario (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005) permet ainsi de saisir la dynamique à l'œuvre dans le développement et le maintien des pratiques d'IE des PME étudiées. Plus précisément, elle délimite les processus organisationnels en jeu dans et par les pratiques d'IE au sein des PME. En délimitant ce qui se joue dans les processus organisationnels de l'entreprise, la contribution essentielle de notre étude consiste à éclairer comment, et sous quelles conditions, s'articulent les pratiques d'IE, étant les ressources et les stratégies de l'organisation.

L'apport managérial de la modélisation de la dynamique de développement des pratiques d'IE ne réside donc pas dans le fait de mesurer l'efficacité de la capacité stratégique des pratiques d'IE, mais, bien plutôt, dans le fait d'identifier et de délimiter les conditions organisationnelles qui en soutiennent le développement. En effet, par le biais de cette modélisation, les pratiques d'IE sont comprises dans le contexte de leur émergence et de leur développement et sont appliquées en fonction des conditions spécifiques qui les influencent. Le modèle proposé permet alors au dirigeant d'une PME, selon les pratiques d'IE et les ressources de son organisation, de préciser sur quel levier d'amélioration il doit concentrer ses efforts pour que celles-ci se développent efficacement. En ce sens, un dirigeant peut procéder à un diagnostic des conditions sur lesquelles repose le développement des pratiques d'IE de son entreprise. Partant de ce qui existe en matière de pratiques d'IE au sein de son organisation, il lui est ainsi possible de rapidement identifier quelles sont les actions à mettre en œuvre en matière de ressources afin de rehausser le niveau.

Figure 2. Modélisation du processus empirique de développement des pratiques d'intelligence économique au sein des 25 PME étudiées



Source : adapté de Duchesne et Savoie-Zajc, 2005.

Conclusion

L'objectif de cet article était de présenter, en restant le plus près possible des données textuelles issues des discours des dirigeants de 25 PME, les résultats et l'apport d'une étude exploratoire des pratiques d'IE réalisée selon une orientation méthodologique directement inspirée des principes de la MTE. Les résultats de cette analyse font

ressortir une réelle polyvalence stratégique des pratiques d'IE à l'œuvre dans les PME étudiées. Polyvalence stratégique qui doit se comprendre, d'une part, dans le fait que les pratiques d'IE s'inscrivent et s'appuient sur différentes configurations de ressources, de compétences et de capacités au service d'orientations stratégiques différentes, et, d'autre part, dans la diversité de la valeur et de l'usage attribués à chacune des pratiques par les dirigeants interviewés.

Ancrée dans la réalité des organisations étudiées, la démarche inductive suivie a permis de faire émerger les processus organisationnels en jeu à l'intérieur des pratiques d'IE des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux ». De même, elle a contribué à identifier la nature et la signification des relations que les pratiques d'IE entretiennent avec les ressources, les compétences et les capacités d'une PME. Au final, l'intérêt et la contribution de cette recherche consistent à éclairer comment, et sous quelles conditions, s'articulent les pratiques d'intelligence économique, les ressources et les stratégies des organisations analysées. Les résultats obtenus permettent donc de délimiter les conditions de possibilités organisationnelles et stratégiques à la base d'une compréhension approfondie de la capacité stratégique des pratiques d'IE des PME.

Références

- ALLARD-POESI, F., C. DRUCKER-GODARD et S. EHLINGER (2003). « Analyses de représentations et de discours », dans R. A. Thiéart (dir.), *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, 449-475.
- AMIT, R. et P. J. H. SHOEMAKER (1993). « Strategic assets and organizational rent », *Strategic Management Journal*, 14 (1), 33-46.
- BARDIN, L. (2003). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARNEY, J. B. (1991). « Firm resources and sustained competitive advantage », *Journal of Management*, 17 (1), 99-120.
- BARNEY, J. B. (1995). « Looking inside for competitive advantage », *Academy of Management Executive*, 9 (4), 49-61.
- BARNEY, J. B. (2001). « Is the resource-based "view" a useful perspective for strategic management research? Yes », *Academy of Management Review*, 26 (1), 41-56.
- BOURNOIS, F., S. POINT et C. VOYNNET FOURBOUL (2002). « L'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur : une évaluation », *Revue française de gestion*, 28 (137), 71-84.
- CHARMAZ, K. (2000). « Grounded theory, objectivist and constructivist methods », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 509-535.
- COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN (1994). *Intelligence économique et stratégie des entreprises*, Paris, La Documentation française.

- CRANG, M. A., A. C. HUDSON, S. M. REIMER et S. J. HINCHCLIFFE (1997). « Software for qualitative research : 1. Prospectus and overview », *Environment and Planning*, 29 (5), 771-787.
- DESCHENAUX, F., S. BOURDON et C. BARIBEAU (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0*, Trois-Rivières, Association pour la recherche qualitative.
- DUCHESNE, C et L. SAVOIE-ZAJC (2005). « L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation », *Recherches Qualitatives*, 25 (2), 69-95.
- DUMEZ, H. (2004). « Élaborer la théorie à partir des données », *Revue Sciences de gestion*, 44, 139-155.
- EL MABROUKI, N. M. (2007). « La pratique de l'intelligence économique dans les grandes entreprises: voyage au cœur d'un système non univoque », Communication présentée à la XVI^e Conférence annuelle de l'Association internationale de management stratégique, Montréal, Canada.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine de Gruyter.
- GRANT, R. M. (1991). « The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation », *California Management Review*, 33 (3), 114-135.
- GUILHON, A. (dir.). (2004). *L'intelligence économique dans la PME: visions éparses, paradoxes et manifestations*, Paris, L'Harmattan.
- HAMEL, G. et C. K. PRAHALAD (1989). « Strategic intent », *Harvard Business Review*, 67 (3), 63-76.
- HAMEL, G. et C. K. PRAHALAD (1990). « The core competence of the corporation », *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-91.
- LARIVET, S. (2002). *Les réalités de l'intelligence économique en PME*, Thèse de doctorat inédite, Université de Toulon, France.
- LEBRUMENT, N. (2012). *Intelligence économique et management stratégique. Les cas des pratiques d'intelligence économique des PME*, Paris, L'Harmattan.
- LEVET, J. L. et R. PATUREL (1996). « L'intégration de la démarche d'intelligence économique dans le management stratégique », Communication présentée à la V^e Conférence internationale de management stratégique, Lille, France.
- MÉTAIS, E. (2004). *Stratégie et ressources de l'entreprise*, Paris, Economica.
- MÉTAIS, E. et M. SAIAS (2001). « Stratégie d'entreprise: évolution de la pensée », *Finance Contrôle Stratégie*, 4 (1), 183-213.
- PHANUEL, D. et D. LEVY (2002). « Intelligence économique ou "économie d'intelligence" dans les PME-PMI? L'exemple d'un département français », Communication présentée à la XI^e Conférence internationale de management stratégique, Paris, France.
- SALVETAT, D. (2007). *Les pratiques d'intelligence économique et leurs déterminants: le cas des entreprises de hautes technologies en Europe*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montpellier I, France.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). « L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelles et assistées par le logiciel NUD*IST », *Recherches Qualitatives*, 21, 99-123.

- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- VAN DER MAREN, J. M. (1997). « Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/OS spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitatives », *Recherches qualitatives*, 16, 59-92.
- VAUGHAN, D. (1992). « Theory elaboration : the heuristics of case analysis », dans C. C. Ragin et H. S. Becker (dir.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, 173-202.
- WERNERFELT, B. (1984). « A resource-based view of the firm », *Strategic Management Journal*, 5 (2), 171-180.
- WERNERFELT, B. et C. A. MONTGOMERY (1986). « What is an Attractive Industry? », *Management Science*, 32 (10), 1223-1230.

Apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale

Un parcours méthodologique ajusté

Jean-René LAPOINTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

La gestion de la classe est un aspect omniprésent dans l'exercice quotidien de l'enseignant qui doit, pour assumer cette responsabilité particulière, mettre à profit ses connaissances et ses habiletés, de même que mobiliser une multitude d'outils et de stratégies d'intervention. Parmi celles-ci, les stratégies de communication non verbale de l'enseignant peuvent s'avérer très utiles pour créer et maintenir une saine ambiance éducative. Le projet de recherche dont il est question dans le présent chapitre était inscrit dans une démarche d'exploration globale du phénomène de la communication non-verbale en classe. Il visait à étudier le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans le processus d'instauration et de maintien d'une saine ambiance éducative dans des classes du primaire. En tant que chercheurs, nous visions spécifiquement à relever les stratégies de communication non verbale qui sont utilisées par des enseignants reconnus par leurs pairs comme étant experts en gestion de classe.

Les stratégies de communication non verbale des enseignants ont été étudiées en tant qu'outil de gestion de classe, utile à tout enseignant mais demeurant souvent exploité de façon inégale et ambiguë par les praticiens. Dans ce chapitre, nous mettrons principalement en lumière le parcours méthodologique faisant ressortir le rôle prépondérant que jouent les stratégies de communication non verbale de l'enseignant dans la gestion d'une classe du primaire. Or, comme nous avons été contraints d'ajuster notre parcours méthodologique en cours de processus, ce chapitre sera aussi l'occasion de rendre compte de l'apport insoupçonné de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans notre recherche. Graduellement, la MTE s'est imposée comme une posture méthodologique centrale pour notre projet de recherche, spécifiquement en ce qui concerne la démarche de collecte et d'analyse des données.

1. Contexte de l'étude

Il est généralement admis, dans les écrits scientifiques, que les enseignants éprouvent beaucoup de difficulté en ce qui a trait à la gestion des comportements des élèves en classe. Au tournant du *xxi*^e siècle, Loisele, Royer, Dussault et Deaudelin (2000) affirmaient de façon plus spécifique « qu'une analyse de la documentation scientifique conduit à l'identification de cinq facteurs de stress professionnel principaux affectant les enseignants » (p. 70) et que le premier est directement lié à la gestion des comportements inappropriés des élèves. D'ailleurs, en 1999, le ministère de l'Éducation du Québec établissait à 25 000 le nombre d'élèves québécois recevant des services complémentaires pour difficulté de comportement. Dans les mêmes années, le Conseil supérieur de l'Éducation (2001) constatait que trois fois plus d'élèves qu'en 1985 recevaient de tels services. Et rien n'indique que cette augmentation a diminué ou s'est résorbée récemment.

Depuis des dizaines d'années, il ressort que ce qui est le plus préoccupant pour les enseignants est la gestion des comportements des élèves (Charles, 1997; Marzouk et St-Pierre, 1998; Sikes, Measor et Woods, 1985). Dans les recherches portant sur le stress des enseignants, les troubles de comportement des élèves arrivent presque toujours en tête de liste parmi les facteurs stressants (Byrne, 1999; Cole et Walker, 1989; Dunham, 1984; Farber, 1991). Selon Byrne (1999), une recension des écrits mène à la conclusion que « ce facteur stressant se retrouve dans le contexte des enseignants partout dans le monde » (p. 24). Voilà des résultats à mettre en lien avec les propos de Clerc qui, en 1994, écrivait que, dans les formations des enseignants, les thèmes touchant aux comportements des élèves dans la classe sont choisis par tous comme thème prioritaire. Il y a sûrement un autre lien à faire avec le fait que lorsque vient le temps d'évaluer le stagiaire en enseignement, les différents formateurs se concentrent principalement sur sa capacité à prévenir et à gérer efficacement les troubles de comportement (Zuckerman, 2007).

Bien que la gestion des comportements en classe constitue un réel problème pour certains enseignants, ce ne sont manifestement pas tous les praticiens qui éprouvent des difficultés dans ce domaine. En effet, certains d'entre eux – que nous nommerons experts – semblent avoir une relative aisance à instaurer une saine ambiance éducative. Parmi ceux-ci, nous en avons identifié pour qui cette aisance est notamment due à l'utilisation de stratégies de communication non verbale. Ce type de stratégies constitue en quelque sorte notre objet étude, le problème étant la nécessité de mieux connaître ces pratiques enseignantes qui semblent mettre à profit des stratégies de communication non verbale. Au départ, notre question de recherche se voulait très ouverte et elle s'est ajustée au fil des analyses. La question que nous pouvons présenter en fin de parcours est la suivante : Quelles sont les stratégies de communication non verbale utilisées par des enseignants experts en gestion de classe dans le but de faciliter la gestion des comportements des élèves dans une classe du primaire ?

2. Cadre conceptuel

Avant d'aller plus loin dans l'exposé de notre démarche méthodologique, il importe de préciser certains concepts fondamentaux de la recherche, c'est-à-dire la « gestion de classe », la « gestion des comportements » et les « stratégies de communication non verbale ».

Tout d'abord, notons que dans la recherche en sciences de l'éducation, il est généralement établi que l'ambiance qui règne dans une classe, de même que les pratiques éducatives associées à la gestion de classe, ont des répercussions directes sur la qualité des apprentissages que font les élèves (Archambault et Chouinard, 2009). Pour Morandi et La Borderie (2006), le concept de « gestion de classe » renvoie aux actions visant le maintien de comportements adéquats permettant le bon fonctionnement de la classe et, par conséquent, le déroulement des apprentissages.

La « gestion des comportements » des élèves en classe est, depuis plusieurs décennies, un objet d'étude important en sciences de l'éducation. Ainsi, dans les années 1970, certains auteurs, inspirés par le behaviorisme, ont tenté de comprendre les causes du changement de comportement chez les élèves (Buckley, 1972 ; O'Leary et O'Leary, 1972). De ces recherches sont ressorties certaines approches professionnelles, notamment celle du *façonnement* (Buckley, 1972), inspiré du *modeling* (Bandura et Walters, 1963), lui-même issu des théoriciens de l'imitation tel Humphrey (1921).

Dans le domaine de la « gestion des comportements », plusieurs écoles de pensée existent. Certains écrits utilisent le concept de « gestion disciplinaire » (Legault, 1993), d'autres celui de « gestion du comportement » (Cloutier, Lefebvre et Vandenberg, 2006), ou encore, plus globalement, celui de « gestion de classe » (Nault et Lacourse, 2008). Dans son programme de formation en enseignement, le ministère

de l'Éducation du Québec (2001) fait plutôt référence à la planification, à l'organisation et à la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. De plus, il spécifie que, pour gérer sa classe, l'enseignant doit « savoir mettre en place et maintenir un fonctionnement collectif efficace et harmonieux dans la classe en fonction des apprentissages à effectuer » (MEQ, 2001, p. 97). Cette spécification renvoie directement à la définition de Legendre (2005) citée plus haut, tout en s'inscrivant également dans le courant théorique qui identifie gestion de classe et gestion des comportements (Morandi et La Borderie, 2006). Ainsi, pour ces auteurs, comme pour le ministère de l'Éducation du Québec (2001), il est nécessaire d'accorder une grande attention aux comportements des élèves dans les différents mécanismes de gestion de la classe.

Nombreux sont les auteurs qui attribuent un rôle prépondérant à la compétence de communication (verbale et non verbale) pour une gestion de classe efficace (Archambault et Chouinard, 2009 ; Bordeleau et Morency, 1999 ; DeVecchi et Rondeau-Revelle, 2006 ; King, 1998 ; Marsollier et Obin, 2004). Plus précisément, Cooper et Simonds (2007) ont attribué plusieurs finalités à la communication non verbale de l'enseignant. Elle peut notamment servir à renforcer, contredire, substituer, compléter ou réguler les interventions de l'enseignant. Pour Archambault et Chouinard (2009), les stratégies de communication non verbale peuvent induire chez l'élève des attitudes ou des comportements particuliers. D'une façon plus spécifique, Corraze (1988) précise que le concept de « communication non verbale » s'applique à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des rapports de distance entre les individus. Il est généralement admis que lorsqu'ils entrent en contradiction avec l'intention ou avec le discours verbal, les comportements non verbaux perdent leur effet auprès des élèves (Neill, 1991). À l'opposé, lorsque les gestes de communication non verbale sont en phase avec la parole et l'intention de l'enseignant, « ils contribuent à produire une théâtralité qui crée un effet de redondance significatif » (Marsollier et Obin, 2004, p. 120). En d'autres mots, les interventions de l'enseignant s'en trouvent plus efficaces et, conséquemment, la gestion des comportements des élèves est facilitée. Dans ce cas, Marsollier et Obin (2004) parlent de « concordance » entre l'intention et le geste. Pour leur part, Tournebise (2008), ainsi que le ministère de l'Éducation du Québec (2001), parlent plutôt de « congruence » pour qualifier la correspondance entre les comportements non verbaux de l'enseignant et son intention. Or, qu'on parle de « concordance » ou de « congruence », il demeure que, dans sa classe, l'enseignant doit avoir recours à des stratégies de communication non verbale qui vont dans le même sens que ses intentions.

3. Méthodologie de cette recherche : un parcours ajusté

Dès les premiers instants du projet, nous avons abordé l'objet d'étude comme s'il s'agissait d'une exploration, et ce, tant sur le plan théorique que sur le plan empirique. Dès lors, le choix des méthodes qualitatives nous a semblé être le plus pertinent. En effet, l'analyse de données empiriques était susceptible de favoriser une réflexion en profondeur sur les stratégies de communication non verbale. Voilà pourquoi, lors d'une première collecte de données, l'entrevue est apparue comme étant l'instrument le plus approprié pour atteindre l'objectif de recherche. C'est ainsi qu'une première variété de données a été collectée par le moyen d'entrevues semi-dirigées, effectuées auprès d'enseignants du primaire appartenant à une commission scolaire du Québec. Toutefois, après seulement quelques entrevues, nous avons convenu que ce type de rencontre ne correspondait pas bien à nos intentions de recherche. Cette première variété de données recueillies était d'une pauvreté décevante, les participants tenant majoritairement des propos limités à ce que certains chercheurs en communication non verbale pourraient sans doute qualifier de « généralités ». En effet, la timidité et le stress engendrés par l'entrevue en face-à-face ont tôt fait de freiner les élans introspectifs des participants et, par le fait même, ont limité la pertinence et la richesse des données recueillies. De plus, dès les premières entrevues, nous avons rencontré une difficulté majeure : les participants ne semblaient pas suffisamment conscients de leur utilisation des stratégies de communication non verbale et ils avaient donc de la difficulté à s'exprimer sur le sujet. Il nous est alors clairement apparu que, chez nombre d'enseignants, les stratégies de communication non verbale sont logées dans une mémoire inconsciente, ce qui les rend difficilement accessibles par le moyen d'une entrevue semi-dirigée. Nous avons donc tenté, en tant que chercheurs, de nous arrimer à cette réalité et d'utiliser des techniques de collecte de données empiriques plus appropriées.

Dans le cadre de notre projet, une de ces méthodes appropriées s'est révélée être « l'entretien par courriels », ou la *E-interview* (Bampton et Cowton, 2002 ; Bowker et Tuffin, 2004 ; Curasi, 2001 ; Foster, 1994 ; Madge et O'Connor, 2002 ; Mann et Stewart, 2000 ; Murray, 1995). D'abord, nous avons découvert qu'en laissant l'enseignant libre de trouver le lieu et le moment qui lui fournissaient le contexte introspectif nécessaire à une telle forme d'entretien, ce dernier a manifesté davantage de disponibilité (longueur des réponses fournies et fréquence de courriels), de concentration (précision et profondeur des propos recueillis) et d'ouverture (plus de questionnement, de manifestation d'intérêt, de relance). Pour illustrer cela, nous avons noté les heures auxquelles les participants ont expédié leurs réponses. Bien souvent, c'était le soir, vers 20 h, heure à laquelle les différents éléments perturbateurs du quotidien font généralement place à un moment de détente précédent le coucher,

libérant du même coup l'esprit et dispersant le stress. Par conséquent, lorsqu'il choisissait de se consacrer, pour un bref instant (20 minutes maximum), à notre entretien par courriel, le participant avait l'occasion de choisir le moment qui, pour lui, était le plus propice à la réflexion. Également, selon les participants, lorsque nous leur avons demandé de s'exprimer sur leur expérience d'entretien par courriel, une telle méthode de collecte de données limite la tendance à l'autocensure ou à la modération des propos. S'entretenir par le moyen d'échanges par courriel ferait en sorte que le participant se sente moins jugé par le chercheur, plus détaché de ce dernier à distance et, donc, moins confronté.

Une fois analysée, cette seconde variété de données recueillies numériquement s'est révélée être d'une importance capitale pour le projet de recherche et a permis de mieux comprendre les différents mécanismes d'utilisation de stratégies de communication non verbale des enseignants participants. Nous avons ainsi pu pousser plus avant une réflexion déjà amorcée avec les données antérieurement collectées lors des entrevues semi-dirigées, données moins précises et moins raffinées.

Avant de présenter plus en détails la suite de notre parcours méthodologique ajusté, nous croyons qu'en ce qui concerne l'opérationnalisation de l'entretien par courriels, une précision s'impose. C'est que nous sommes tout à fait conscients que, pour certains chercheurs, l'idée d'entretenir une correspondance par courriels avec des participants à une recherche scientifique peut sembler étrange. Mais il ne faut pas faire l'erreur d'apparenter la méthode de l'entretien par courriels à un simple « questionnaire-courriels ». En effet, dans une perspective constructiviste, l'entretien par courriel va au-delà d'une communication à sens unique et exige de multiples allers-retours prenant davantage l'allure d'une correspondance à l'intérieur de laquelle le chercheur et le participant se laissent mutuellement guider par les propos échangés. En d'autres mots, c'est l'essence de la première réponse qui, en quelque sorte, a guidé la suite des échanges, tout comme l'angle des questions posées au participant dans chacun des courriels. Pour l'expérience qui nous concerne, nous estimons que l'intuition du chercheur (un mélange d'instinct et de faculté d'induction) a été aussi importante que nos connaissances théoriques de l'objet étudié. Et dans ce processus intuitif, la nature de la relation entre le chercheur et le participant n'est certainement pas étrangère à la richesse des données recueillies.

Pour faire suite à cette seconde variété de données recueillies, et pour en quelque sorte pénétrer davantage la mémoire inconsciente du participant, nous avons ajouté une troisième et dernière variété de données à analyser, et ainsi emprunté certaines techniques liées à *l'entretien d'explicitation* (Vermersch, 2003). Comme il a été dit plus haut, les comportements non verbaux sont bien souvent logés dans l'inconscient, ce qui peut largement en compliquer l'accès pour le chercheur. Dans un tel contexte de recherche, *l'entretien d'explicitation* rend possible l'accès à une foule de données pertinentes qui, autrement, seraient demeurées hors d'atteinte.

Par exemple, lorsque nous leur demandons d'identifier des stratégies de communication non verbale qu'ils ont utilisées dans une situation donnée, la plupart des enseignants interviewés affirmaient d'emblée qu'ils n'avaient utilisé aucune de ces stratégies. Or, en ayant recours à certaines techniques de questionnement propres à *l'entretien d'explicitation* (Guillemette et Lapointe, 2010), nous avons permis à quelques participants de visualiser intérieurement des comportements non verbaux qu'ils avaient manifestés lors d'une situation précise, et lesquels avaient contribué à maintenir une saine ambiance de classe. Ainsi, par un jeu de questions finement formulées, nous avons pu identifier dans les propos des participants des manifestations non verbales qui étaient de l'ordre de stratégies de gestion comportementale et qui étaient davantage que de simples comportements non verbaux non intentionnels ou irréflechis.

Ces outils méthodologiques, l'entretien par courriel et l'entretien d'explicitation, comportent plusieurs avantages, et ont été appropriés pour les besoins de notre recherche. Ils comportent toutefois quelques inconvénients qu'il est également important de mentionner. D'abord, en tant que chercheur, il faut être conscient que procéder à des entretiens par échanges de courriels dans le cadre d'une recherche portant sur les stratégies de communication non verbale ne permet pas de rendre compte des nombreux signes non verbaux qui, autrement, accompagneraient les échanges entre le chercheur et le participant. Ainsi, dans les échanges par courriel, le chercheur ne perçoit pas clairement les intonations, ni le débit, ni les mimiques, ni les autres manifestations liées au paralangage verbal. Dans l'entrevue en face-à-face, qu'elle soit semi-dirigée ou d'explicitation, le chercheur peut faire le choix de voir ces signes non verbaux comme des données supplémentaires susceptibles d'être analysées pour, par exemple, préciser l'analyse des propos des participants et ainsi enrichir les données précédemment recueillies. Par contre, certaines dimensions du paralangage, par exemple l'expression des émotions, peuvent être compensées par le participant dans un écrit. Plus ou moins consciemment, le participant sait que l'expression paralangagière doit nécessairement être faite par écrit dans un tel contexte de communication.

Un autre inconvénient relié à l'entretien par courriels est qu'il peut s'étirer dans le temps et, ainsi, contraindre le chercheur à repousser les échéanciers. En effet, le chercheur qui utilise cette technique est pour ainsi dire à la merci de la disponibilité du participant; ce dernier pouvant parfois répondre plusieurs jours après que la question lui soit parvenue. Dans notre cas, nous avons rencontré un seul participant qui a étiré les intervalles entre les envois de courriels. Ce facteur de temps nous a permis de questionner ce participant sur sa motivation par rapport au projet et nous a fait réaliser que sa participation n'était peut-être pas souhaitable. Il faut toutefois préciser que, pour que l'utilisation d'entretiens courriels se déroule bien, le chercheur doit fréquemment rappeler au participant les

différents paramètres nécessaires à la correspondance. Pour illustrer plus concrètement ce rappel, nous présentons un extrait du premier courriel que nous avons envoyé à tous les participants :

Ce message constitue le début de votre participation à notre projet de recherche. À partir de maintenant, sachez que notre correspondance est entièrement et strictement confidentielle. Voici quelques consignes : vous répondez spontanément à mes questions sans trop chercher à corriger vos fautes. Après 20 minutes consacrées à la rédaction de votre réponse, vous arrêtez et m'envoyez ce que vous avez écrit. Essayez, si possible, de me répondre la journée même où vous recevez la question ou le lendemain. À chaque fois que vous me répondez, je vous relancerai avec une autre question. Si vous savez que vous n'avez qu'à consacrer 15-20 minutes à me répondre, vous serez plus porté à le faire sans tarder. Écrivez spontanément sans vous préoccuper de la qualité de votre réponse et sans même vous relire avant de m'envoyer le message. Il y aura certainement de riches pistes de relances dans vos réponses. Si vous avez l'impression de ne pas avoir fini de me répondre et d'avoir autre chose à me dire, finissez votre message en me le précisant et je vous relancerai pour que vous puissiez compléter. Je vous soumettrai une question à la fois. À tout moment lors de notre correspondance, vous pouvez me signifier votre désir de continuer l'entretien en face à face.

Le dernier inconvénient que nous avons rencontré quant à l'utilisation de l'entretien par courriels réside dans une potentielle ambiguïté cultivée par l'absence des différents mécanismes de communication non verbale et paralinguistiques qui, en face-à-face, accompagneraient certainement le propos des participants et du chercheur. Par exemple, il peut arriver que les réponses dénotent une incompréhension de la question du chercheur par le participant. Ainsi, le participant ou le chercheur ne saisissant pas bien un énoncé ou une intention, il se peut que l'entretien puisse s'engager sur de mauvaises pistes, notamment parce que l'entretien par courriels ne permet pas d'échanger rapidement sur des questions de clarification.

En ce qui concerne l'entretien d'explicitation, le haut niveau d'attention/concentration nécessaire au chercheur durant une période relativement longue (environ une heure) est, selon nous, un inconvénient important. En effet, ce type d'entretien exige que le chercheur s'assure constamment d'une grande implication de la part du répondant, en plus d'être à l'affût du moindre signe de décrochage de celui-ci pour être en mesure de redresser la situation au besoin. Ce fragile équilibre entre l'attention de l'intervieweur et la concentration du participant est difficile à maintenir. Parce qu'il demande de part et d'autre du doigté, de l'implication et de la rigueur, nous jugeons que l'entretien d'explicitation est une entreprise plus exigeante que l'entretien « ordinaire » semi-dirigée.

Ainsi, l'entretien d'explicitation, l'entretien par échanges de courriels et l'entrevue semi-dirigée sont des méthodes de collecte de données qualitatives renfermant chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Leur utilisation à divers moments de notre recherche a produit des données qui, une fois soumises à notre analyse, se sont révélées être d'une impressionnante richesse.

4. Émergence de la MTE dans le parcours et dans les choix méthodologiques de collecte et d'analyse de données

Sans nécessairement en être conscient dans les premières phases de notre recherche, nous avons progressivement réalisé que certaines de nos méthodes de collecte et d'analyse de données, profondément ancrées dans la concrétude des phénomènes (Guillemette, 2006) tels qu'ils sont vécus par les participants, s'apparentaient à cette approche de la recherche qualitative qu'est la méthodologie de la théorisation enracinée ou MTE. Les bases de la MTE, qui ont d'abord été établies par Glaser et Strauss (1967) sous l'appellation de « Grounded Theory » (GT), ont été reprises par plusieurs générations de méthodologues, surtout en anglais (Bryant et Charmaz, 2007; Charmaz, 2006; Charmaz et Henwood, 2007; Chenitz et Swanson, 1986; Corbin et Strauss, 2008; Dey, 1999, 2004; Glaser, 1978, 1992, 1998; Morse, 2001; Morse, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz et Clarke, 2009; Strauss, 1987; Strauss et Corbin, 2001), mais aussi en français (Demazière et Dubar, 2007; Guillemette, 2006; Guillemette et Luckerhoff, 2009, Laperrière, 1997).

Pour la recherche qui nous concerne, voici un aperçu de l'influence de certains principes fondamentaux associés à la MTE qui, présentés ici d'une façon qui n'est pas nécessairement chronologique, se sont manifestés dans notre étude des stratégies de communication non verbale de l'enseignant. Nous croyons qu'il est important de rappeler que, lors de l'opérationnalisation de notre projet de recherche, la pertinence de la MTE et de ses principes méthodologiques a émergé de manière progressive tout au long de la démarche. Par souci de clarté, nous prenons soin de placer les concepts méthodologiques émergents propres à la MTE entre guillemets.

Notons d'abord notre utilisation d'une opération d'« inspection » qui, suivant une opération d'« exploration », consistait à vérifier si les analyses émergentes de l'exploration étaient cohérentes avec les faits (Guillemette, 2006). Ainsi, tout au long de notre phase d'analyse, les données ont été codées (avec l'assistance du logiciel QSR NVivo 2.0), analysées et confrontées de façon continue, afin d'en tirer des énoncés « enracinés » dans les données du phénomène à l'étude. Nous faisons ici un rapprochement avec ce que Glaser et Strauss (1967) nomment l'*emergent-fit*. Ainsi, nous avons commencé l'analyse des données empiriques tout en poursuivant parallèlement notre collecte de données. C'est donc au fur et à mesure de l'analyse

que les données empiriques recueillies auprès des participants ont influencé les outils de collecte de données utilisés, c'est-à-dire les différentes méthodes d'entretien. Aussi, et dans un souci d'ouverture, ce parallélisme et cette interinfluence caractérisant les phases de collecte et d'analyse de données ont fait en sorte que, lorsque jugé nécessaire, nous n'avons pas hésité à retourner sur le terrain avec de nouvelles questions à poser aux participants. En MTE, cette ouverture à ce que les données « disent » correspond au concept de « sensibilité théorique » (Guillemette, 2006).

Tout au long du processus de collecte et d'analyse des données, nous avons adopté ce que Glaser (2001) nomme une *approche en spirale*. Comme nous l'avons décrit plus haut, nous avons constamment relié les étapes de collecte et d'analyse des données afin que les collectes subséquentes soient influencées par les résultats de l'analyse progressive (Guillemette, 2006), et que la compréhension du phénomène soit élargie et adéquate. De même, au-delà du chevauchement entre collecte et analyse de données, nous avons appliqué le principe de circularité de la démarche à toutes les parties de notre recherche, de la construction de la problématique jusqu'à la rédaction finale du projet de recherche, ce qui s'inscrit dans la lignée des écrits sur la MTE (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Gibbs, 2002 ; Glaser, 1978, 2001 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Guillemette, 2006 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Hutchinson et Wilson, 2001 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987 ; Willig, 2001).

Un autre apport de la MTE dans notre projet de recherche a été de nous confirmer dans la nécessité d'une certaine *flexibilité méthodologique ou procédurale* (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Dey, 1999 ; Glaser, 2001, 2003 ; Mullen et Reynolds, 1994 ; Smith et Biley, 1997 ; Stern, 2007 ; Strauss, 1987, 1993 ; Willig, 2001 ; Wilson et Hutchinson, 1996). En ce sens, nous avons voulu enrichir les propos des participants en cherchant à leur offrir la possibilité de s'exprimer à travers différents types d'entretien qui leur convenaient. Précisons toutefois que lorsque nous parlons de types d'entretien « qui conviennent » aux participants, nous ne parlons pas ici de préférence, de goût, ni même de disponibilité. Nous entendons plutôt des types d'entretien qui conviennent à la nature des propos que nous estimions que les participants avaient à livrer, et non pas aux préférences des participants en tant qu'individus. Par exemple, quelque part durant la collecte des données, il a pu sembler que certains participants avaient besoin de s'exprimer d'une autre façon sur leurs stratégies de gestion de classe, pour des raisons diverses telles que pour transcender la gêne, encadrer ou guider davantage les propos ou encore pour atteindre un plus haut degré d'introspection. Ainsi, les diverses rencontres soit les entrevues semi-dirigées et les entretiens par courriels ou les entretiens d'explicitation, ont permis d'être à l'écoute des besoins des participants, du chercheur et du projet de recherche. Ainsi, les données empiriques

recueillies lors de ces rencontres ont progressivement permis de préciser et d'ajuster la problématique et la délimitation des différents paramètres de la situation sociale à l'étude (Guillemette, 2006).

En nous gardant de déterminer au préalable le nombre de participants à la recherche, nous avons procédé selon le principe de l'*échantillonnage théorique* (Beck, 1999; Bigus, Hadden et Glaser, 1994; Burgess, 1982; Charmaz, 2006; Chenitz et Swanson, 1986; Corbin, 2009; Corbin et Strauss, 2008; Coyne, 1997; Dey, 1999; Draucker, Martsolf, Ross et Rusk, 2007; Flick, 2009; Gibbs, 2002; Glaser, 1978, 1998, 2001; Glaser et Strauss, 1967; Heath, 2007; Holloway et Wheeler, 2002; Hutchinson et Wilson, 2001; Laperrière, 1997; Morse, 1991, 2001; Neill, 2006; Paillé, 1996; Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2007; Schreiber, 2001; Star et Strauss, 1985; Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn, 1997; Stern, 1980; Strauss, 1987), c'est-à-dire que nous avons sélectionné les participants et les différentes questions d'entrevue en fonction de leur potentialité à favoriser la compréhension du phénomène à l'étude ou à favoriser l'atteinte de nos objectifs de recherche (Charmaz, 1983; Glaser, 1978; Glaser et Strauss, 1967). Nous avons tout d'abord effectué un premier échantillon, dit « théorique », en choisissant un « terrain » en fonction des éléments théoriques liés à notre intérêt de recherche et selon les paramètres de notre objet de recherche (Glaser et Strauss, 1967). Par la suite, des pratiques professionnelles semblables ont été abordées sous des angles différents et un même enseignant a pu ainsi être interviewé plus d'une fois à l'aide de questions déterminées par le développement de notre compréhension progressive du phénomène (Bowers, 1988; Charmaz, 2002). Ainsi, à mesure que l'analyse se développait et se raffinait, nos questions devenaient de plus en plus précises et variées (Charmaz, 1995; Holloway et Wheeler, 2002). Tout au long de notre recherche, ce sont les résultats dégagés de notre analyse progressive qui dirigeaient les épisodes de collecte de données subséquents.

Pour illustrer notre approche ouverte et flexible, notons que notre canevas d'entrevue semi-dirigée est graduellement et naturellement passé d'une douzaine de questions précises à quatre questions globales auxquelles nous avons greffé plusieurs sous-questions directement arrimées aux réponses fournies par les participants.

Finalement, nous estimons que notre méthode de développement de l'*analyse par codage et par catégorisation* constitue, sans doute, une autre manifestation de la MTE dans notre étude. Cette procédure d'analyse a consisté à transférer chaque réponse issue de la correspondance avec un participant dans le logiciel QSR NVivo 2.0 pour, par la suite, en découper littéralement les propos et les classer sous forme de codes regroupés en catégories d'abord générales, puis de plus en plus spécifiques. Une fois catégorisés de la sorte, ces codes (et nécessairement les propos qu'ils contiennent) ont été comparés pour dégager des similitudes, des différences, des variations, des contrastes, etc. C'est avec de telles comparaisons que se tisse

progressivement une sorte de toile d'analyse à l'intérieur de laquelle les éléments théoriques dégagés sont constamment comparés ou confrontés aux données pour les modifier, les préciser ou les élaborer (Corbin et Strauss, 1990 ; Glaser, 1978, 1998 ; Guillemette, 2006).

Notre emploi de la méthode d'*analyse par codage et par catégorisation* nous a permis de constater l'atteinte d'une *saturation théorique* (Charmaz, 2006, Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser, 1978 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Laperrière, 1997 ; Morse, 1995 ; Strauss, 1987) pour certains concepts et, de la même façon, de constater le besoin de densifier davantage l'élaboration théorique de certains autres concepts. Ces espaces théoriques à combler ont pu constituer des territoires à explorer lors d'entretiens subséquents avec le même participant ou avec un autre. Comme c'est le cas pour la recherche en MTE, nous avons jugé la *saturation théorique* atteinte lorsque, à nos yeux, la collecte de nouvelles données empiriques n'était susceptible de rien apporter de plus à notre conceptualisation du phénomène à l'étude (Charmaz, 2002 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Morse, 1995 ; Strauss et Corbin, 1998). Cette logique procédurale a guidé nos choix tout au long de notre projet de recherche. Dans une telle perspective, les épisodes de collecte de données auprès des participants ont véritablement été au service de nos objectifs de recherche et nous ont permis de mieux connaître le phénomène à l'étude.

Le principe de la MTE qui nous a été le plus utile est celui de la flexibilité méthodologique, une flexibilité qui répond à l'exigence fondamentale en recherche scientifique et qui consiste à inviter le chercheur à mettre toute sa démarche méthodologique au service de la visée générale de sa recherche. En d'autres mots, l'exigence première de toute recherche scientifique est la qualité des résultats et non l'obéissance à des procédures méthodologiques qui correspondent à des écoles de pensée fermées sur elles-mêmes, préconisant des idées reçues, où ne sont jamais exposés des arguments de pertinence et de rigueur. La rigueur en recherche scientifique exige que l'on montre avec transparence le lien entre les résultats et les méthodes qui ont permis de les obtenir. Il ne s'agit donc pas de justifier la démarche méthodologique par des arguments qui ne portent que sur la rigueur de cette démarche en elle-même. En MTE, les méthodes sont résolument et rigoureusement au service des résultats, c'est-à-dire au service d'une compréhension riche et nuancée du phénomène à l'étude. C'est ce que nous avons compris dans notre parcours.

5. Synthèse des résultats de la recherche

L'analyse et la discussion des résultats a permis de pousser plus avant notre compréhension du phénomène des stratégies de communication non verbale de l'enseignant dans la dynamique d'une classe du primaire. Au regard des données fournies par

les participants, il ressort notamment que les praticiens experts en gestion de classe utilisent une multitude de stratégies de communication non verbale qui facilitent grandement la création et le maintien d'une saine ambiance éducative dans leur classe. En ce sens, la MTE nous a permis d'identifier plus clairement les stratégies de communication utilisées par les enseignants afin de gérer efficacement leur classe.

Précisément, notre analyse des données a révélé que les enseignants experts sont des praticiens sachant bien ce qu'ils veulent et ce qu'ils attendent de leurs élèves. Ils connaissent très bien leur système de valeurs et savent identifier les comportements qu'ils souhaitent reproduire ou développer chez leurs élèves. Par le fait même, leurs stratégies utilisées, constituées nécessairement de manifestations non verbales intentionnelles et conscientes, sont facilement décodables pour les élèves qui ont appris à les décoder. C'est ainsi que les participants véhiculent délibérément à leurs élèves des messages non verbaux qui sont en lien direct avec les buts qu'ils recherchent. Nous croyons donc que cette harmonisation, à la fois des intentions des enseignants et de leurs stratégies de communication non verbales, est en grande partie ce qui peut expliquer l'aisance qu'ils éprouvent à gérer leur classe de façon efficace. Les participants sont proches de leurs élèves, de différentes manières. L'utilisation efficace de différents signes non verbaux s'avère pour eux un outil utile afin de s'approcher des élèves, d'entrer en contact, d'établir la mise en relation.

Conclusion

L'ajustement de la démarche méthodologique en cours de recherche est à nos yeux une nécessité pour tout chercheur consciencieux. Les apports de la MTE à notre démarche méthodologique n'avaient pas été planifiés *a priori* ni même au début de notre recherche. Par contre, nous avons pris pour principe d'action méthodologique, l'ouverture et la flexibilité qui sont des caractéristiques essentielles de la MTE. De plus, nous avons constamment adapté nos procédures aux besoins de la démarche elle-même qui était toujours orientée vers l'objectif de recueillir les données nous permettant de mieux comprendre le phénomène à l'étude. C'est le principal apport de la MTE à notre démarche. Nous nous sommes permis de passer au travers de plusieurs phases d'incertitude, mais nous avons découvert la fécondité de cette ouverture et de cette capacité d'adaptation. Un certain malaise venait du fait que les enseignements en méthodologie de la recherche parlent rarement de cette manière de faire la recherche scientifique.

Enfin, nous tenons à souligner l'importance d'une posture de réflexivité tout au long de la démarche du chercheur, cette posture lui permettant de demeurer conscient des exigences qui « émergent » de la relation avec les données empiriques et de demeurer ouvert aux apports de différentes méthodes non prévues. C'est ce

que nous avons vécu dans le cadre de ce projet de recherche, et c'est ce vécu qui fait que notre démarche s'inscrit dans la tradition de la MTE. Notre posture d'ouverture a été jusqu'à chercher à comprendre notre démarche méthodologique, dans un effort de réflexivité volontaire, qui se situait toujours *a posteriori*.

En tant que chercheurs, certains principes épistémologiques nous apparaissent essentiels : la liberté de recherche, la flexibilité méthodologique, la priorité donnée à la qualité des résultats, l'adéquation de toutes les méthodes au développement des résultats et le décloisonnement procédural. Ainsi, nous nous sommes accordé une certaine liberté dans ce parcours méthodologique : celle d'ajuster les méthodes utilisées aux besoins de l'étude, de ses participants et du chercheur. Nous avons été attentifs aux limites du devis opérationnel que nous avons préalablement établi. Nous avons procédé à de nombreux ajustements d'outils de collecte de données, en plus d'opérer de multiples va-et-vient entre l'analyse et la collecte des données. À notre avis, un tel décloisonnement procédural a considérablement enrichi notre projet de recherche, notamment en permettant l'émergence de diverses manifestations méthodologiques propres à la MTE. Ainsi, le fait que la MTE ait émergé de façon graduelle a contribué à ancrer plus profondément nos résultats dans les données empiriques et, par le fait même, témoigne de la qualité et de la pertinence de ses résultats.

Au fil du projet, nous nous sommes assurés que nos postures et que nos pratiques soient cohérentes et efficaces. Ainsi, pour la construction de la problématique, du cadre conceptuel, de la collecte et de l'analyse de données, enfin pour l'ensemble de nos choix méthodologiques, qui ont été faits dans le but d'atteindre nos objectifs et de répondre ainsi à notre question de recherche d'une façon juste et éclairée ; ces choix ont témoigné de la richesse de la MTE dans une démarche de recherche comme la nôtre.

Nous terminons avec le rappel de la nécessité de rendre compte, dans un rapport de recherche, du parcours méthodologique de la recherche et non seulement des résultats et des conclusions. En MTE, cela se nomme la nécessaire *retraçabilité*. Il faut que le chercheur propose à l'adhésion du lecteur (son pair dans la communauté scientifique) la pertinence et la rigueur de la démarche méthodologique qui l'a mené vers ses résultats. Ainsi, le lecteur peut constater que les résultats ne sont pas le fruit de l'imagination ou de l'invention du chercheur, mais plutôt le fruit d'une démarche méthodologique rigoureuse. La MTE est une approche qui permet l'exploration, dans une grande flexibilité, mais elle ne permet pas au chercheur de se soustraire à la rigueur et à la transparence ; au contraire.

Références

- ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin.
- BAMPTON, R. et C. J. COWTON (2002). « The E-Interview », *Forum Qualitative Social Research*, 3 (2), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1843>>, consulté le 21 septembre 2012.
- BANDURAS, A. et R. H. WALTERS (1963). *Social Learning and Personality Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BECK, C. T. (1999). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, Philadelphia, F. A. Davis, 205-225.
- BIGUS, O. E., S. C. HADDEN et B. G. GLASER (1994). « The study of basic social processes », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 38-64.
- BIRKS, M. et J. MILLS (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*, Thousand Oaks, Sage.
- BORDELEAU, C. et L. MORENCY (1999). *L'art d'enseigner: principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Montréal, Gaëtan Morin.
- BOWERS, B. J. (1988). « Grounded theory », dans B. Sarter (dir.), *Paths to Knowledge: Innovative Research Methods for Nursing*, New York, National League for Nursing, 33-59.
- BOWKER, N. et K. TUFFIN (2004). « Using the online medium for discursive research about people with disabilities », *Social Science Computer Review*, 22 (2), 228-241.
- BRYANT, A. et K. CHARMAZ (dir.) (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Los Angeles, Sage.
- BUCKLEY, N. (1972). *Comment modifier les comportements en classe*, Québec, Saint-Yves.
- BURGESS, R. G. (1982). « Elements of sampling in field research », dans R. G. Burgess (dir.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen & Unwin, 75-78.
- BYRNE, B. M. (1999). « The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model », dans R. Vandenberghe et A. M. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge, Cambridge University Press, 15-37.
- CHARLES, C. M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*, Québec, Renouveau pédagogique.
- CHARMAZ, K. (1983). « The grounded theory method: An explication and interpretation », dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little-Brown, 109-126.
- CHARMAZ, K. (1995). « Grounded theory », dans J. A. Smith, R. Harré et L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking Methods in Psychology*, London, Sage, 27-49.
- CHARMAZ, K. (2002). « Qualitative interviewing and grounded theory analysis », dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*, Thousand Oaks, Sage, 675-694.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.

- CHARMAZ, K. et K. L. HENWOOD (2007). «Grounded theory in psychology», dans C. Willig et W. Stainton-Rogers (dir.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*, Londres, Sage, 240-260.
- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (1986). «Qualitative research using grounded theory», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 3-15.
- CLERC, F. (1994). «Les paradoxes de la formation initiale des enseignants», *Animation et éducation*, 121, 11-16.
- CLOUTIER, D., G. LEFEBVRE et L. C. VANDENBERG (2006). *La gestion du comportement à l'élémentaire*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- COLE, M. et S. WALKER (1989). *Teaching and Stress*, Philadelphie, Open University Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- COOPER, P. J. et C. J. SIMONDS (2007). *Communication for the Classroom Teacher*, 8^e éd., Boston, Pearson Education.
- CORBIN, J. (2009). «Taking an analytic journey», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, Charmaz, K. et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 35-53.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1990). «Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria», *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- CORRAZE, J. (1988). *Les communications non-verbales*, Paris, Presses universitaires de France.
- COYNE, I. T. (1997). «Sampling in qualitative research: Purposeful and theoretical sampling: merging or clear boundaries?», *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- CURASI, C. F. (2001). «A critical exploration of face-to-face interviewing vs. computer-mediated interviewing», *International Journal of Market Research*, 43 (4), 361-375.
- DEMAZIÈRE, D. et C. DUBAR (2007). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, 2^e éd., Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- DE VECCHI, G. et M. RONDEAU-REVELLE (2006). *Favoriser la relation maître-élève*, Paris, Delagrave.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- DEY, I. (2004). «Grounded theory», dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage, 80-93.
- DRAUCKER, C. B., D. S. MARTSOLF, R. ROSS et T. B. RUSK (2007). «Theoretical sampling and category development in grounded theory», *Qualitative Health Research*, 17 (8), 1137-1148.
- DUNHAM, J. (1984). *Stress in Teaching*, Londres, Croom Helm.

- FARBER, B. A. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FLICK, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, 4^e éd., Londres, Sage.
- FOSTER, G. (1994). «Fishing with the Net for research data», *British Journal of Educational Technology*, 25 (2), 91-97.
- GIBBS, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*, Buckingham, Open University Press.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GUILLEMETTE, F. (2006). «L'approche de la grounded theory; pour innover?», *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- GUILLEMETTE, F. et J. R. LAPOINTE (2010). «La représentification dans l'entretien d'explicitation», *Recherches qualitatives*, Hors-série, 8, 51-60.
- GUILLEMETTE, F. et J. LUCKERHOFF (2009). «L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée», *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- HEATH, H. (2007). «Grounded theory sampling: "Whole" family research», *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), 445-446.
- HOLLOWAY, I. et S. WHEELER (2002). «Sampling», dans I. Holloway et S. Wheeler (dir.), *Qualitative Research in Nursing*, 2^e éd., Oxford, Blackwell, 122-131.
- HUMPHREY, G. (1921). «Imitation and the conditioned reflex», *Pedagogical Seminary Journal of Genetic Psychology*, 28, 1-21.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). «Grounded theory: The method», dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.
- KING, G. (1998). «Exemplary music educator: A case study», *Bulletin of the Council Research in Music Education*, 137, 57-72.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (*grounded theory*): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées», dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LEGAULT, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal, Éditions Logiques.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.

- LOISELLE, J., N. ROYER, M. DUSSAULT et C. DEAUDELIN (2000). « Le stress ressenti au travail par les enseignants québécois et les types de soutien offerts par l'école », dans B. Gangloff (dir.), *Satisfactions et souffrances au travail*, Montréal, L'Harmattan, 69-76.
- MADGE, C. et H. O'CONNOR (2002). « On-line with e-mums: Exploring the Internet as a medium for research », *Area*, 34 (1), 92-102.
- MANN, C. et F. STEWART (2000). *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*, Londres, Sage.
- MARSOLLIER, C. et J.-P. OBIN (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette.
- MARZOUK, A. et D. ST-PIERRE (1998). *Recherches, approches et considérations sur la discipline en milieu scolaire*, Ottawa, Greme.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORANDI, F. et R. LA BORDERIE (2006). *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Nathan.
- MORSE, J. M. (1991). « Strategies for sampling », dans J. M. Morse (dir.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*, Newbury Park, Sage, 127-145.
- MORSE, J. M. (1995). « The significance of saturation », *Qualitative Health Research*, 5 (2), 147-149.
- MORSE, J. M. (2001). « Situating grounded theory within qualitative inquiry », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.
- MORSE, J. M., P. N. STERN, J. CORBIN, B. BOWERS, K. CHARMAZ et A. E. CLARKE (2009). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- MULLEN, P. D. et R. REYNOLDS (1994). « The potential of grounded theory for health education research », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 127-145.
- MURRAY, P. J. (1995). « Research from cyberspace: Interviewing nurses by e-mail », *Health Informatics*, 1 (2), 73-76.
- NAULT, T. et F. LACOURSE (2008). *La gestion de classe: une compétence à développer*, Québec, Éditions CEC.
- NEILL, S. J. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*, Londres, Routledge.
- NEILL, S. J. (2006). « Grounded theory sampling. The contribution of reflexivity », *Journal of Research in Nursing*, 11 (3), 253-260.
- O'LEARY, K. D. et S. G. O'LEARY (1972). *Classroom Management. The Successful Use of Behavior Modification*, New York, Pergamon Press.
- PAILLÉ, P. (1996). « Échantillonnage théorique », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 54-55.

- PIRES, A. P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 113-169.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 99-111.
- SCHREIBER, R. S. (2001). « The “how to” of grounded theory: Avoiding the pitfalls », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- SIKES, P. J., L. MEASOR et P. WOODS (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Londres, Falmer Press.
- SMITH, K. et F. BILEY (1997). « Understanding grounded theory: Principles and evaluation », *Nurse Researcher*, 4 (3), 17-30.
- STAR, S. L. et A. L. STRAUSS (1985). *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco, Tremont Research Institute.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.
- STERN, P. N. (1980). « Grounded theory methodology: Its uses and processes », *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 12 (1), 20-23.
- STERN, P. N. (2007). « On solid ground: Essential properties for growing grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STERN, P. N. (2009). « In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory », dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 23-29.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*, Hawthorne, Aldine.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (2001). « Introduction », dans A. L. Strauss et J. Corbin (dir.), *Grounded Theory in Practice*, Thousand Oaks, Sage.
- TOURNEBISE, T. (2008). *L'art d'être communicant avec soi et avec les autres*, Toulouse, Dangles.
- VERMERSCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, 4^e éd., Paris, ESF.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, Buckingham, Open University Press.
- WILSON, H. S. et S. A. HUTCHINSON (1996). « Methodologic mistakes in grounded theory », *Nursing Research*, 45 (2), 122-124.
- ZUCKERMAN, J. T. (2007). « Classroom management in secondary schools. A study of student teachers successful strategies », *American secondary education*, 35 (2), 4-16.

Pertinence de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans une étude sur la valorisation des produits culturels

Jason LUCKERHOFF

Département de lettres et communication sociale,
Université du Québec à Trois-Rivières

Christelle PARÉ

Institut national de la recherche scientifique,
Centre Urbanisation Culture Société de Montréal

Jacques LEMIEUX

Département d'information et de communication,
Université Laval

Ce chapitre présente une certaine utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans une étude portant sur la valorisation des produits culturels. C'est dans ses fondements épistémologiques que la MTE nous est apparue féconde pour notre projet de recherche, notamment parce que nous voulions bien comprendre un phénomène en partant du point de vue des acteurs qui vivent ce phénomène. Nous présentons donc, dans notre texte, le contexte de l'étude, les choix

épistémologiques et méthodologiques justifiant la pertinence de l'utilisation de la MTE pour notre étude et, finalement, les résultats principaux de notre étude qui illustrent concrètement la fécondité de la MTE.

1. Contexte de l'étude

Dans le cadre d'une Action concertée du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (2006-2009) incluant, comme partenaires, l'Observatoire de la culture et des communications du Québec (OCCQ), le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCCF), la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) et le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ), notre équipe a répondu à un appel d'offres sur le développement culturel au Québec. Cet appel visait à comprendre les causes de la croissance de l'offre culturelle, à analyser son effet sur la nature de la demande, à indiquer ce vers quoi l'industrie culturelle semble s'orienter et à suggérer des stratégies que devraient mettre en place les différents acteurs. Ce chapitre présente les résultats d'une partie du projet qui visait à atteindre partiellement un de ces objectifs : comprendre le point de vue des créateurs, des éditeurs et des autres acteurs des industries culturelles au sujet de la valorisation des produits culturels. Cela permet de mieux saisir ce vers quoi l'industrie semble s'orienter et de voir si l'intervention de l'État est adéquate. Nous avons établi des liens entre les analyses de ces données et l'analyse d'un corpus de presse comportant plus de 185 articles parus entre 2006 et 2008 afin d'étudier les discours des artistes, des producteurs, des représentants d'institutions ou d'organismes publics de la culture, des chroniqueurs, des membres du gouvernement et des citoyens qui s'exprimaient à travers les médias¹.

2. Pertinence épistémologique du choix de la MTE

Puisque peu d'études ont porté sur le sens que donnent les créateurs, les éditeurs et les autres acteurs des industries culturelles à la valorisation des produits culturels, notre projet de recherche requérait une approche exploratoire et qualitative, celle-ci pouvant être suivie d'une démarche quantitative hypothético-déductive. En effet, notre recherche visait à comprendre ce sens que donnent des individus à la valorisation de produits culturels donnés et elle nécessitait donc une approche générale qui favorise l'émergence de la compréhension du phénomène, c'est-à-dire une approche de collecte et d'analyse des données qui soit davantage de l'ordre de la « découverte » que de l'ordre de la vérification d'hypothèses explicatives.

1. Les auteurs tiennent à remercier le FQRSC et les partenaires de l'Action concertée, les collègues du projet « Devcult » (Développement des entreprises et organismes culturels), et plus spécialement la direction et les membres de l'Union des artistes (UDA) et de l'Union des écrivaines et écrivains du Québec (UNEQ), dont la collaboration a permis la réalisation de cette recherche.

Notre problème de recherche se présentait donc essentiellement comme une lacune à combler dans les connaissances de la communauté des chercheurs. On trouve là sa pertinence scientifique. C'est un « territoire de questionnement » (Bouchard, 2000, p. 83), un objet à explorer et pour lequel plusieurs questions sont encore sans réponse. Bouchard emploie aussi les expressions *manque*, *carence* et *vide* pour désigner cette manière d'aborder un problème de recherche (Bouchard, 2000, p. 93). Dans les termes de Deleuze, on pourrait employer le concept d'*oubli* (Villani, 1996).

3. Clarification de l'objet de recherche

Lorsque l'objet d'une recherche correspond à un besoin d'exploration d'un phénomène, les méthodologues appartenant à l'école de l'interactionnisme symbolique et ceux appartenant à l'école de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) font une distinction entre la délimitation d'un objet de recherche et la formulation d'un « problème » comme tel (Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser, 1992 ; Holloway et Wheeler, 2002 ; Schatzman et Strauss, 1973). Ainsi, lorsque la « problématique » conduit à la nécessité d'explorer une question sans lui imposer d'hypothèse à vérifier, l'approche méthodologique devrait être inductive. L'une des approches méthodologiques spécifiquement inductives est la MTE. Celle-ci est souvent jugée utile pour des recherches sur des terrains qui sont peu explorés (Chenitz et Swanson, 1986 ; Hutchinson et Wilson, 2001 ; Laperrière, 1997 ; Schreiber, 2001).

Ce besoin d'une « exploration » sur un terrain encore relativement vierge peut être comblé par une approche d'ouverture qui caractérise plusieurs approches inductives dont celle de la MTE. Dans la perspective de cette dernière, le chercheur doit se prémunir contre le danger d'appliquer au phénomène à l'étude des théories explicatives qui ne lui permettraient pas de s'ouvrir à ce que les données empiriques pourraient lui apprendre. Cette attitude d'ouverture est opérationnalisée, entre autres, par la suspension de la référence à des théories explicatives existantes, du moins dans les premières phases de la recherche. Le chercheur fait alors l'effort d'une mise entre parenthèses² de la référence à ses savoirs sur l'objet de son étude pour une ouverture à ce qui peut émerger des données (Glaser, 1995). C'est la manière avec laquelle, en MTE, le chercheur essaie d'éviter les biais ou d'éviter dans la mesure du possible de faire passer les données empiriques par le filtre d'idées préconçues (Glaser, 1978 ; Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn, 1997). Au minimum, le chercheur demeure ouvert à de nouvelles façons de comprendre les phénomènes et ne privilégie aucune interprétation *a priori* (Dey, 1999).

2. En anglais : « *bracketing* » (Hutchinson, 1988 ; Morse, 2001 ; Strauss et Corbin, 1998).

4. Collecte des données

La posture fondamentale d'ouverture colore tous les aspects de la démarche et en particulier le caractère itératif du déroulement de la recherche sur le plan méthodologique. Ce caractère itératif s'actualise, entre autres, dans ce qui est appelé *échantillonnage théorique* en MTE (Charmaz, 2006; Corbin, 2009; Glaser et Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Oktay, 2012; Paillé, 1996; Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2007; Star et Strauss, 1985; Strauss, 1987). Ainsi, dans une perspective d'échantillonnage théorique, nous avons cherché, dès le départ, une certaine variation théorique. Le recrutement des participants s'est fait avec la collaboration de la direction des deux organismes professionnels que nous avons approchés : l'Union des artistes (UDA) et l'Union des écrivaines et écrivains du Québec (UNEQ). À partir d'une première sélection, tenant compte de facteurs démographiques (âge, genre, région) et artistiques (genres artistiques et lieux de création), l'UDA et l'UNEQ ont effectué un premier contact, puis ont transmis aux chercheurs les adresses des membres qui avaient accepté, en principe, de participer à l'exercice. Les variables socio-démographiques sur lesquelles reposait la première sélection ne visaient qu'à constituer un premier échantillon non aléatoire mais diversifié de participants. Soulignons que ce n'était pas du tout la représentativité de différents groupes qui était recherchée, mais plutôt la variation pour comprendre plus largement le phénomène à l'étude. L'échantillonnage théorique amène le chercheur à collecter des données empiriques auprès de personnes ou d'informateurs pertinents, c'est-à-dire capables, par les données qu'ils fournissent, de favoriser la compréhension ou la théorisation du phénomène (Charmaz, 2006; Glaser, 1978; Glaser et Strauss, 1967). Il convient de distinguer l'échantillonnage théorique de l'échantillonnage statistique. Dans ce dernier cas, les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique qui est une saturation de la variation statistique. Dans le cas de l'échantillonnage théorique, les échantillons permettent de recueillir des données « théorisables », des données à partir desquelles il sera possible de mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter.

Aucune généralisation statistique n'est possible en MTE. Dans le cadre de notre recherche, même les termes désignant une tendance statistique ont été évités, par exemple, les expressions telles que *presque tous les participants*, *plusieurs participants*, *un seul participant*. Dans cette même perspective, c'est le contenu des citations qui nous intéresse et non le lien entre les citations et la personne qui les a fournies. C'est pour cette raison que nous ne distinguons pas, dans notre texte, les auteurs des citations et c'est pour la même raison que les citations sont présentées de façon totalement anonyme.

Pour la collecte des données, une adresse courriel a été créée pour le projet de recherche. Des créateurs, écrivains, comédiens, chanteurs, animateurs et humoristes ont été approchés afin qu'ils répondent, par courriel, à nos questions.

Dans la lettre de présentation du projet, il était spécifié qu'ils auraient à répondre à une seule question à la fois. Une question pouvait parfois se décliner en sous-questions, dans ce cas, celles-ci étaient dans un même courriel. Les réponses à toutes les questions pouvaient s'étendre sur quelques semaines. Les membres de l'équipe de recherche se donnaient 48 heures, du lundi au vendredi, pour choisir la prochaine question en fonction de la réponse donnée à la question précédente. Les chercheurs se consultaient afin de choisir les questions pertinentes pour les participants qui avaient répondu à la question précédente. Huit membres de l'UDA et sept de l'UNEQ ont échangé avec nous par courriel en même temps. Les questions et réponses pour chacun des participants ont été copiées selon l'ordre de réception des courriels dans un fichier Microsoft Word spécifique à chacun des participants. Le verbatim a ainsi été créé automatiquement. Une entrevue était considérée terminée lorsque les membres chercheurs considéraient que de nouvelles réponses n'apportaient rien de vraiment nouveau (saturation) ou lorsqu'un participant se désistait (un seul participant s'est désisté). Nous revenons un peu plus loin sur la saturation théorique.

Une telle procédure de collecte de données présente de nombreux avantages. Premièrement, il est beaucoup plus facile de trouver des participants disponibles pour des entrevues asynchrones par voie électronique. Deuxièmement, il est plus facile pour les chercheurs d'organiser de telles entrevues en raison de leur agenda qui peut également être chargé. Troisièmement, contrairement aux entrevues individuelles en personne, les chercheurs n'ont pas à retranscrire la discussion sous forme de verbatim. Quatrièmement, les réponses données par les participants ont été mûrement réfléchies. Les écrits scientifiques sur l'utilisation du courriel pour la collecte de données montrent que les participants prennent le temps de peser leurs mots et de détailler leurs réponses tout en demeurant très honnêtes, comme s'ils se confiaient dans l'anonymat de l'ordinateur. Cinquièmement, même si nous admettons que les données du chercheur sont construites, les échanges par courriel tapés directement par le participant ne passent pas par le filtre supplémentaire d'interprétation que constitue la transcription sans parler des possibles erreurs lors de cette transcription.

Ainsi, les entrevues par courriel constituent une façon novatrice de faire de la recherche qualitative. Selon Meho (2006), l'entrevue par courriel permet de réduire les coûts et d'améliorer l'efficacité dans un projet de recherche, de démocratiser et d'internationaliser la recherche et de rejoindre assez facilement un grand bassin de répondants potentiels. Selon Guillemette, Luckerhoff et Guillemette (2011), la méthode peut être utilisée rapidement et permet de générer des données très intéressantes si elle est utilisée convenablement. L'entrevue par courriel gagne en popularité notamment en raison du fait qu'il est possible pour l'interviewé de répondre à sa convenance. De plus, ce type d'entrevue permet un espace de temps entre les questions et les réponses et n'exige pas qu'une transcription de l'entrevue

soit réalisée. Ce type d'entrevue prend la forme d'une *série* d'échanges de courriels entre le répondant et le chercheur s'étalant sur plusieurs jours ou plusieurs semaines (Hunt et McHale, 2007 ; Morgan et Symon, 2004). Il permet des réponses qui sont davantage le fruit d'une réflexion, tout en permettant une certaine spontanéité.

5. Analyse des données

Selon le principe fondamental de la circularité de la démarche en MTE, nous avons fait constamment des allers-retours entre les données et l'analyse (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Guillemette, 2006 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Luckerhoff et Guillemette, 2011 ; Oktay, 2012 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987 ; Willig, 2001). Plus précisément, nous discutons en équipe des réponses reçues au fur et à mesure et nous planifions les nouvelles questions à poser pour toujours avancer dans notre analyse et dans notre compréhension de l'objet de recherche. Cela constitue un aspect important de l'approche de la théorisation enracinée. La circularité de la démarche générale de recherche fait en sorte que le processus de théorisation se déploie simultanément et surtout conjointement avec le processus de collecte des données. Nous avons ainsi confronté constamment les données collectées sur le terrain à la théorie émergente en nous assurant de ne pas faire référence à un cadre théorique préalable.

Le fait que nous ayons suspendu la référence à des cadres théoriques est un aspect de la MTE que nous devons absolument souligner ici en nous référant toujours aux méthodologues spécialistes de la MTE (Birks et Mills, 2011 ; Charmaz, 2006 ; Corbin, 2009 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Stern, 2007, 2009 ; Strauss, 1987). Les résultats de notre recherche ne sont pas des données qui ont été placées dans une grille d'analyse produite à la lecture d'un cadre théorique ou d'une recension des écrits scientifiques. Les données ont émergé de notre dialogue par courriel parce que nous avons fait très attention de ne pas poser des questions issues d'un cadre théorique privilégiant, dans ce cas, une perspective de double valorisation. Par exemple, nous avons demandé ce qui suit :

1. Selon vous, qu'est-ce qu'une grande œuvre culturelle ?
2. Donnez-nous un exemple québécois récent de « grande œuvre » dans votre domaine.
3. Les médias d'information jouent-ils suffisamment leur rôle de promotion des œuvres culturelles ?
4. Selon vous, les changements technologiques ou démographiques ont-ils une influence sur la valorisation des œuvres ?
5. Que pensez-vous de la démocratisation de la culture ?

La première question portait toujours sur ce qu'est, pour le répondant, une grande œuvre. Dans certains cas, nous avons posé jusqu'à trois questions faisant suite à leur réponse. Cette question très large n'imposait pas de cadre théorique ou de grille d'analyse et nous permettait d'avoir accès à leur interprétation sans suggérer, par exemple, la perspective de la double valorisation comme analyse.

Nous ignorions, au début de la recherche, le nombre d'entrevues par courriel que nous ferions et le nombre de questions que nous poserions. En MTE, une telle planification aussi précise des procédures de collecte des données n'aurait pas de sens. Dans le cadre de notre recherche, il s'agissait d'un échantillonnage théorique en ce sens que nous étions guidés par un désir de mieux comprendre. Notre canevas d'entretien était donc ouvert et, dans ses différentes versions successives, il témoignait de la progression de notre analyse. Nous avons envoyé des questions différentes par courriel à plusieurs participants selon un plan d'entrevue différent à chaque fois.

Nous avons eu recours aux écrits scientifiques existants une fois l'analyse de nos données terminée, c'est-à-dire une fois que l'immersion dans nos données fut terminée (*ground*). Nous ne prétendons pas faire de la recherche « a-théorique », mais nous avons fait l'effort de ne pas tenir compte, provisoirement, de la connaissance que nous avons des théories explicatives afin de ne pas les « forcer » sur les données. Plus concrètement, cela signifie que les références aux écrits scientifiques contenues dans ce chapitre ont été intégrées durant la dernière étape de la rédaction de celui-ci.

L'objectivité à l'état pur a été considérée impossible à atteindre autant en recherche quantitative qu'en recherche qualitative. L'idéal d'une certaine objectivité, en recherche qualitative, s'est transformé en un idéal d'ouverture maximale et en un désir de donner la parole aux participants (*voicing* ou *give voice*). Strauss et Corbin (1998) parlent d'écouter ce que d'autres ont à dire, voir ce qu'ils font, et représenter cela le plus fidèlement possible. Donner la parole aux participants et rendre cette parole visible dans les textes scientifiques afin que le lecteur puisse faire le lien entre les données et les analyses du chercheur est une posture de recherche très différente de celle de « l'expert distant » (Charmaz, 2000, p. 513).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons choisi de rendre la parole des participants très visible dans nos écrits afin que, premièrement, les participants puissent commenter et critiquer nos analyses et que, deuxièmement, les lecteurs puissent éventuellement le faire aussi. La dernière partie de ce chapitre est donc composée des réactions des participants à nos analyses. Il ne s'agit donc pas d'un « discours savant » nourri des discours des participants, mais plutôt d'un discours argumentatif constitué des discours des participants et des liens que nous faisons avec les écrits scientifiques. La section qui suit constitue donc une illustration du type de résultats que la MTE permet d'obtenir. Dans une version finale

d'un article scientifique – et non méthodologique –, il est évident que la théorisation serait plus aboutie et que les citations seraient moins nombreuses. Le présent chapitre permettra au lecteur de comprendre certaines étapes du processus menant à la rédaction finale.

6. Résultats

6.1. Discours des participants

Lorsque questionné à savoir ce qu'est une « grande œuvre », un participant répond que « *subtilement et cyniquement*, [la grande œuvre] est [...] *souvent le résultat du jugement d'une élite qui croit savoir* ». Cette distinction entre la culture dite « d'élite » et la culture dite « populaire » ou « de masse » a donné lieu à de nombreux écrits scientifiques et se retrouve dans les discours autant des écrivains que des artistes du Québec :

Je trouve plus plausible de penser que les critiques littéraires cherchent et reconnaissent dans une œuvre des qualités différentes de celles que le grand public apprécie dans un livre. Je crois qu'on ne trouvera aucune corrélation entre les récipiendaires des prix du Gouverneur général et une liste de best-sellers. Et on trouvera rarement les auteurs de best-sellers sur les listes de ces prix.

Je pense qu'il ne s'agit pas de critères fixes dans une grille d'analyse. Il n'y a pas de recette pour fabriquer un chef-d'œuvre. C'est plutôt un consensus de connaisseurs, de gens qui lisent beaucoup, qui écoutent beaucoup de musique, qui voient beaucoup de films, et qui distinguent les œuvres qui leur semblent supérieures à la moyenne. Ces experts ne seront pas toujours d'accord sur telle œuvre ou tel artiste, et les goûts peuvent changer avec le temps. Cependant, dans l'ensemble, le jury s'entendra pour établir une liste de grandes œuvres avec laquelle la majorité seront d'accord et qui variera assez peu avec le temps.

Cette vision binaire du développement culturel se retrouve notamment dans la tension que vivent les gestionnaires de nombreuses organisations culturelles entre les règles de création et celles de la *business* (Martin, 1992), tension à laquelle référait Bourdieu lorsqu'il parlait de la valorisation par les critères culturels, d'une part, et de la valorisation par les critères de marché, d'autre part. La valorisation par les critères culturels concerne habituellement des œuvres qui n'ont pas été créées dans le but de communiquer avec un très large public : « de grands auteurs, de grands peintres, de grands cinéastes, ne cherchent nullement à toucher un grand public. Ils font leur œuvre pour eux et pour ceux et celles que ça intéresse ». Dans cette perspective, « on ne juge pas la qualité d'une œuvre par son succès ou sa cote d'écoute ». Cela signifie même qu'on ne peut « pas s'attendre à ce qu'un excellent

poète ou romancier dont l'univers est très personnel aient le tirage de Stephen King ou John Irving». La valorisation par les critères culturels peut donc être considérée incompatible avec la valorisation par les critères de marché :

Pour moi, bien humblement, une œuvre culturelle doit naître d'une motivation artistique (vs. économique ou politique ou autre), d'une volonté de dire quelque chose, de faire ressentir quelque chose, d'entrer en communication d'une façon ou d'une autre avec la parcelle de magie qui se trouve en chacun de nous. Elle doit faire preuve d'originalité, d'unicité, avoir demandé un effort (intellectuel, émotif, physique). [...] Mais attention, une grande œuvre ne doit pas nécessairement toucher un grand nombre de gens, ni rapporter de l'argent à son créateur ou son diffuseur, elle ne doit pas non plus absolument être créée par quelqu'un de reconnu ou qui en fera une autre. Une grande œuvre peut être éphémère ou éternelle, minuscule ou immense, pour les « artsy-fartsy » ou monsieur-et-madame-tout-le-monde.

Cette tension est au cœur de l'apparition du phénomène de l'« industrie culturelle » (ou des « industries culturelles³ »). Un participant se sent « *toujours mal à l'aise quand les artistes empruntent la logique de l'industrie culturelle et ses arguments* » :

En tant qu'artistes, ils contribuent à la richesse et au produit national brut en exigeant plus de fonds et d'argent de l'État pour cette raison. Du point de vue de l'artiste, les rapports entre l'État sont TOUJOURS suspects et, en tant qu'artiste, j'essaie d'être le plus autonome possible face à l'État. Il y a des milliers d'exemples de relations pernicieuses entre l'artiste et l'État. Nous ne sommes plus à la Renaissance, je n'aurais pas aimé avoir le sort de Lully ou Molière à Versailles, et je pense que la société « bourgeoise » permet à l'artiste de pratiquer son art de manière moins dépendante de l'État comme tel. J'ai eu bien entendu des bourses de création, une par roman, je crois. Elles m'ont aidée à prendre des congés partiels de un à six mois pour démarrer une œuvre. Mais j'ai aussi gagné ma vie en enseignant et je ne trouve pas cette situation anormale. Cela fait partie de ma philosophie générale : l'artiste n'est pas à part, il n'est pas supérieur, il est un humain comme les autres, un citoyen comme les autres. La vie d'artiste exige de faire un métier complémentaire et cela n'est pas nécessairement quelque chose qui joue contre l'œuvre d'un artiste. Un artiste qui vit aux crochets de l'État ne peut pas être un artiste vraiment libre. Et le rôle de l'État ne peut pas être de subventionner toute personne qui a décidé de vivre de son art. En résumé : l'État n'est pas responsable de la totalité de la vie de l'artiste, sinon l'artiste n'est plus un artiste libre.

3. Pour une définition et un historique de l'industrie culturelle et des industries culturelles, nous référons à Martin (1992) ainsi qu'à Tremblay et Lacroix (2002).

Nous retrouvons, dans les dires d'un participant, cette idée qu'il n'est pas nécessaire et probablement inutile d'opposer nécessairement la valorisation par les critères culturels contre la valorisation par les critères de marché :

Des grandes œuvres « populaires » sont souvent plus accessibles car elles font appel aux émotions, aux souvenirs, aux valeurs qui sont l'assise de notre identité. Leurs qualités esthétiques et intellectuelles peuvent être très grandes. Elles ne connaissent probablement pas de frontière entre « populaire » et « culture d'élite ». Beaucoup de grands classiques français, anglais, allemands sont appréciés de tous.

En économie, le concept d'« industrie culturelle » désigne l'ensemble des entreprises produisant selon des méthodes industrielles des biens dont l'essentiel de la valeur tient dans leur contenu symbolique. En sociologie de l'art, en sociologie de la culture et dans les sciences de l'information et de la communication, la notion d'« industrie culturelle » a une dimension critique héritée de la première traduction en français de l'expression allemande *Kulturindustrie* (Adorno et Horkheimer, 1972). Comme le soulignent Tremblay et Lacroix (2002), ainsi que Martin (2002), Adorno et Horkheimer ont forgé la notion d'industrie culturelle dans le but de dénoncer la subordination de l'Art aux règles du marché capitaliste. Par la suite, la notion a perdu en grande partie son aspect critique, notamment au Québec, où elle apparaît dans les documents officiels traitant des politiques culturelles et des organismes publics de soutien à la culture (ministère de la Culture du Québec, 1992). Néanmoins, l'expression conserve toujours un aspect antinomique, dans la mesure où elle associe valeurs, symboles et représentations (*culture*) à la gestion et à la production rationnelle et massive de valeurs d'usage (*industrie*) : à notre avis, la notion d'industrie culturelle est en soi porteuse de la double valorisation – selon des critères artistiques ou selon des critères de marché – qui se trouve au centre du cadre conceptuel du projet. À la suite de notre enquête, nous avons retrouvé cet avis chez Hesmondhalgh pour qui l'opposition entre valeur symbolique et valeur marchande doit en fait être intégrée pour une meilleure compréhension des industries culturelles contemporaines (2007).

Le *kitsch*⁴ et les productions culturelles de grande consommation sont critiquées, par certains, encore aujourd'hui, comme étant une culture diluée ou commercialement imposée, selon le deuxième extrait ci-dessous :

Personnellement je pense que le produit culturel tel que nous le connaissons est un produit résiduel d'une autre époque et que, tout simplement, il n'intéresse plus les gens autant qu'avant. La chanson, la peinture, la grande

4. Le *kitsch* s'inscrit dans la triade industrie-masse-consommation et désigne habituellement des objets ou œuvres d'art dont le mauvais goût, voire la franche vulgarité, voutus ou non, réjouissent les uns et déçoivent les autres.

musique, même le cinéma, la danse, ont été banalisés par surexposition. Ensuite dilués dans cette compétition qu'ils doivent livrer contre les médias nouveaux (net, etc.).

Les gros éditeurs fabriquent leur top ten et les publient dans leurs magazines, journaux ou dépliants. C'est la foire aux best-sellers continuelle. La logique veut que s'ils sont plusieurs à lire ou à aller voir tel truc c'est que ça doit être bon. En bout de ligne, je dirais que c'est surtout l'argent investi dans la promotion d'une œuvre qui la mènera au top ten des meilleurs vendeurs. Une logique marchande.

Comme nous l'avons dit précédemment, les deux termes, *industrie* et *culture*, renvoient à des ordres de valorisation opposés qui ont donné lieu à de nombreux écrits scientifiques sur la culture dite « de masse » et sur celle dite « cultivée ». La marchandisation croissante de la culture a rendu la frontière entre ces deux types de culture beaucoup moins définie et les « industries culturelles » comme label a été apposé à des productions culturelles très variées, pouvant être valorisées autant par les critères culturels que par les critères de marché : « *Il devient de plus en plus difficile de distinguer ce qui est du divertissement de ce qui tient de l'œuvre plus sérieuse. Ouvrez les cahiers Arts et Spectacles des journaux, il pleut des "chefs-d'œuvre"!* » Alors que la distinction entre culture d'élite et culture de masse allait de soi dans les années 1960, la frontière entre les deux apparaît beaucoup plus floue maintenant : « *De Madonna à Michel-Ange, de Armand Vaillancourt à Coppola, de Da Vinci à Yves St-Laurent, qui sommes-nous pour différencier le petit du grand?* » Certains chercheurs en économie politique et en études culturelles considèrent qu'il est maintenant impossible de comprendre la culture en dehors du contexte économique capitaliste (Hesmondhalgh, 2002, 2007). Cela ne signifie cependant pas que tous les artistes et tous les écrivains ne perçoivent plus cette frontière. Au contraire, l'absence de logique de profit est mentionnée comme critère pour qu'une œuvre soit considérée « grande » : « *Une "grande œuvre" doit pouvoir faire l'objet d'un "certain" consensus parmi les pairs. Elle se situe au-delà des modes et ne saurait s'inscrire dans une logique de profit ou de commerce.* » Chez ceux qui considèrent que la grande œuvre doit être soustraite aux logiques commerciales, on mentionne cependant que ce critère n'est pas suffisant :

Je dirais que ce qui fait la grandeur d'une œuvre est le fait qu'elle dure. Si le fait d'être salué par la critique peut aider à faire connaître la grandeur de l'œuvre, ce qui lui permet de durer n'est pas le seul fait d'une reconnaissance de la critique. La grande œuvre traverse les âges, les générations et les frontières parce qu'elle a des qualités morales supérieures qui touchent le cœur, ou l'esprit, de plusieurs gens, plusieurs publics.

Cette tension entre la valorisation par les critères culturels et la valorisation par les critères de marché est présente dans les politiques culturelles ayant pour objectif des variantes de l'idéologie de l'accès à la culture, qu'un participant considère ainsi: « *En démocratie, l'accès à la culture est aussi fondamental que l'accès à la connaissance et à l'éducation* ».

Au Québec et en France, la démocratisation des publics est un enjeu social « d'accès à la culture des populations moins favorisées, que visent depuis les années 1960 les politiques publiques, notamment par l'ouverture des maisons de la culture et le développement de l'action culturelle, la notion de droit à la culture ou encore la préoccupation pour le "non-public" » (Heinich, 2004, p. 52) alors que l'intensification des pratiques est « un enjeu commercial de rentabilisation des établissements publics de la culture, de plus en plus requis de fonctionner sur ressources propres, notamment grâce aux entrées » (Heinich, 2004, p. 52).

Ainsi, la démocratisation de la culture vise à rendre « *la grande œuvre accessible au public* » mais « *il n'est pas dit que ce grand public réalisera tout de suite la grandeur de l'œuvre. C'est comme ce grand cru qu'un grand connaisseur avait reconnu et goûtait à petites gorgées avec un indicible bonheur. Quelle indignation pour lui de réaliser que ceux avec qui il partageait la divine bouteille en ignoraient totalement la valeur et la rareté et par conséquent l'avaient comme n'importe quel jus de raisin. Il faut d'abord connaître pour re-connaître* ».

Cet idéal démocratique d'accès à la culture se concrétise différemment selon le type d'intervention étatique. Selon un participant, « *on dit que nous n'avons pas le choix, que la culture au Québec ne pourrait pas survivre sans subventions de l'État parce que nous sommes une petite société. Le rôle de l'État est donc essentiel dans le financement de l'industrie culturelle* ». Celle-ci repose sur certains choix: quelles formes et quelles institutions culturelles doivent être démocratisées? L'État doit-il intervenir? Doit-il soutenir des formes et des institutions culturelles selon des critères de marché (ce qui est largement fréquenté ou visité) ou selon des critères culturels (ce que les pairs du milieu culturel considèrent valable comme formes et institutions culturelles)?

Je crois que dans le concept « démocratisation de la culture » il y a aussi un principe de justice, qui devrait normalement en faire partie. Et ce mot « justice » dans le domaine culturel en est un plein d'embûches. Qui décide qui est méritoire et qui ne l'est pas? Car même si l'État contribue, il y a quand même beaucoup d'appelés et peu d'élus. Les décisions sont prises selon des critères très subjectifs et donc, je crois, par définition, injustes. Par contre, y a-t-il une autre façon de faire? Personnellement je ne le sais pas. Je crois que comme partout ailleurs dans le monde, ce sont ceux qui crient le plus fort et qui savent le mieux s'organiser qui vont chercher les subventions. J'ai pu voir à travers les années des abus flagrants. J'en ai moi-même été victime. J'ai aussi profité de fonds régulièrement.

Selon Santerre (2000), les débats qui ont cours actuellement dans plusieurs pays sur le sens et sur les finalités de l'intervention publique en matière de culture peuvent être structurés autour de deux grands paradigmes, celui de la démocratisation de la culture et celui de la démocratie culturelle.

La démocratisation de la culture – le premier paradigme – est

axée principalement sur le soutien à la création artistique, sur le maintien de hauts standards de qualité, sur la professionnalisation de l'activité culturelle et sur les formes d'expression considérées comme les plus nobles (musique classique, théâtre, opéra, etc.). [...] L'approche de la démocratisation, centrée sur la valeur esthétique des œuvres jugées les plus significatives, vise à promouvoir leur fréquentation par le plus grand nombre. La plupart du temps, l'intervention des pouvoirs publics en faveur de l'accessibilité se concentre sur l'offre et la production, pour combler les faiblesses du marché, accroître la diversité des produits et contrer les inégalités économiques et sociales d'accès. Elle passe également par la sensibilisation du public, l'éducation et le développement de la demande correspondant en général à l'offre de produits subventionnés » (Santerre, 2000, p. 48).

Voici deux illustrations de ce paradigme :

L'éducation a pour but l'épanouissement de la personnalité (je cite simplement la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948). Un des aspects de l'éducation, qui est partiellement sous le contrôle de l'État, c'est de rendre les jeunes gens sensibles aux grandes œuvres, aptes à reconnaître ce qui fait la qualité d'une œuvre d'art. Ensuite, les gens décident de ce qu'ils aiment et de ce qui leur plaît moins. La responsabilité de l'État démocratique, ce n'est pas d'imposer ces grandes œuvres, mais de les rendre plus accessibles à la partie de la population qui y attache de l'importance.

Je trouverais fort imprudent, et néfaste, de simplement publier tout ce qui s'écrit, d'exposer tout ce qui se peint, de donner le champ libre aux navets. En matière artistique, je pense qu'on a rien trouvé de mieux, de plus efficace, que le jugement des pairs et des connaisseurs. Ce n'est pas un jugement impeccable, irréprochable, il y a des dérapages, mais c'est ce qu'il y a de mieux pour donner une chance à ces œuvres qui touchent un public restreint et parmi lesquelles se trouvent parfois celles qui seront tenues pour des chefs-d'œuvre par les amateurs de cette discipline.

Le deuxième paradigme, celui de la démocratie culturelle « réhabilite [...] des formes d'expression appartenant au monde du loisir, du divertissement ou à des genres considérés comme mineurs, mais qui ne sont pas incompatibles avec des exigences de qualité. Il reconnaît la portée sociale de la culture, qui peut contribuer à la revitalisation du lien social, au renforcement de l'identité culturelle, à l'intégration

de groupes minoritaires ou des exclus. Enfin, la démocratie culturelle privilégie la participation active à la vie culturelle, notamment par les pratiques amateur. Ces pratiques offrent des avantages sur le plan de l'épanouissement personnel, de la fréquentation des œuvres et de l'innovation, sans compter leurs retombées économiques non négligeables» (Santerre, 2000, p. 48).

Il existe une illustration de cette double concrétisation dans le contexte québécois où, d'une part, la politique culturelle de 1992 et la politique muséale de 2000 présentent la démocratisation de la culture comme un des objectifs principaux, mais où, d'autre part, les actions du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCCF) sont aussi influencées par la perspective de la démocratie culturelle. L'ambiguïté entre les deux paradigmes se retrouve aussi dans le discours des artistes et écrivains :

On ne peut pas forcer quelqu'un à aimer le ballet ou la musique classique et les ouvrages littéraires, mais c'est un rôle essentiel de l'État de les rendre accessibles à ceux qui le souhaitent, qu'il s'agisse de grandes salles et de grands musées pour les œuvres qui peuvent intéresser un large public, ou de petites salles et des galeries pour les œuvres qui se situent dans des créneaux plus petits.

Le cadre conceptuel du projet prend simultanément en compte la dimension économique (le domaine culturel est conçu comme un ensemble de marchés) et la dimension communicationnelle (le domaine culturel, en tant que système de communication reliant créateurs et publics). Les médias sont des vecteurs importants qui permettent de relier les créateurs et les publics. Les médias sont à la fois producteurs et diffuseurs de culture et, mises à part quelques exceptions, sont plutôt associés à la culture dite « de masse » ou à celle qui est valorisée par les critères de marché :

Ce sont généralement toujours les mêmes têtes que l'on voit dans les médias. Quand on discute de ça avec les journalistes, ils nous répondent que leur journal, leur magazine ou leur télédiffuseur veut des vedettes populaires (qu'ils appellent souvent des « personnalités », ce qui me fait bien rire. Comme si les gens non connus n'avaient pas de personnalité!) car davantage de gens liront / écouteront et cela fera augmenter les revenus publicitaires. Il est probablement vrai que les gens achètent davantage quand des vedettes sont à la une, car les Québécois sont fidèles à leurs idoles.

Les participants qualifient les médias de « médiocres passeurs de culture » en considérant qu'ils n'approfondissent pas les sujets abordés. En d'autres mots, ils considèrent les médias superficiels, les journalistes et animateurs « ignorants » : « ceux qui doivent parler de la culture sont souvent eux-mêmes ignorants. Ils ne savent pas de quoi ils parlent. On attribue des postes à des chroniqueurs et à des journalistes qui n'ont jamais fréquenté le domaine de culture qui leur est assigné ». Les participants qui

considèrent que les médias n'exercent plus de *leadership* reconnaissent un rôle d'éducation et non d'animation à ceux-ci et aux acteurs qui y évoluent. Ceux qui « *pensent beaucoup de mal des médias* », critiquent surtout sévèrement le caractère populiste des « *médias populaires : quotidiens, radios, télévision* », parce qu'ils « *valorisent certaines formes de culture au détriment d'autres formes moins en demande* » :

Les radios commerciales font, par définition, du commerce et elles accordent leurs places selon les probabilités de séduire un auditoire. Si pour cela elles doivent jouer dix fois par jour les même dix chansons, elles le feront sans culpabilité. Leur but est d'être rentables et ensuite, si elles le sont assez, faire un peu de place au risque.

Le spectaculaire et l'événementiel, caractéristiques de productions culturelles visant un large public cible, leur font dire que la presse « *joue un rôle plutôt mou en matière culturelle* » : « *La culture n'est pas absente, loin de là, mais on met l'accent sur les événements et les spectacles* » :

Une exposition de Renoir, c'est un événement, et l'exposition d'un peintre peu connu dans une galerie n'en est pas un. Un roman de Marie Laberge ou Michel Tremblay est un événement, et les cinquante autres romans publiés le même mois sont passés sous silence.

Les critiques culturels, qui sont associés traditionnellement à la culture classique, sont critiqués autant pour leurs intérêts élitistes que pour leurs intérêts populistes. Il est en effet intéressant de constater que certains participants leurs reprochent une trop grande valorisation par les critères culturels alors que d'autres disent qu'ils tiennent trop compte des préférences majoritaires :

Dans l'ensemble, j'ai l'impression que les médias, sans totalement négliger « les œuvres culturelles et ceux qui les produisent », n'y attachent pas une grande priorité. On pourrait toutefois dire que, ce faisant, elles tiennent compte des préférences majoritaires de leur public, et on ne doit pas sous-estimer le fait que l'ampleur de la production culturelle dépasse les capacités d'en rendre compte de manière exhaustive.

Je crois que le concept de « grande œuvre » est un truc de critique. Ces gens qui proclament la grandeur d'une œuvre, qui sont-ils finalement? Pourquoi faudrait-il attendre leur avis? Ou encore, que vaut leur opinion à l'heure des blogs, d'Internet et du P2P? Quelle est la différence entre un critique, un propagandiste, un chantre de la bonne culture? Je n'en suis plus certain. Nous vivons à une époque où les superlatifs sont utilisés à outrance. Que valent aujourd'hui les salutations des critiques? Moins qu'hier, assurément!

En plus des médias, l'État québécois considère que l'école est une instance importante de démocratisation de la culture (MCCQ, 1992). Selon un participant, « sans l'école, il n'y aurait pas de chance à l'égalité ». Un autre considère « *l'école*

comme le premier facteur de démocratisation de la culture». Des participants critiquent cependant le système actuel en disant que l'école remplit mal son rôle : « *idée de son contenu littéraire, l'école est un piètre exemple de réussite culturelle : l'apprentissage de la langue est réduit au schéma de communication, écartant les systèmes symboliques, dont littéraires* ».

Une telle inquiétude concernant le rôle des médias et de l'école, deux vecteurs très importants dans la transmission de la culture, est aussi présente dans les propos des participants à propos du système de financement gouvernemental de la culture. Même si d'aucuns considèrent que « *sans les subventions, notre petit monde culturel serait encore beaucoup plus petit* » et qu'il « *faut bien une approche pour subventionner la culture [...] Briguebalante et souvent injuste, celle que nous avons fonctionné assez bien pour assurer notre présence artistique dans le monde* », les participants ont des suggestions concrètes concernant l'intervention de l'État en culture. Selon qu'ils valorisent le développement culturel par les critères culturels ou par les critères de marché, leur vision d'une saine gouvernance varie grandement. Par exemple, la deuxième citation ci-dessous est une réponse à la première question qui avait été envoyée aux participants de notre étude. Les discussions par courriel permettent ainsi d'envoyer les propos de certains participants à l'étude pour obtenir les réactions des autres :

Je crois que les organismes étatiques ont le DEVOIR de soutenir la création sous toutes ses formes [...] Cependant, je crois qu'après avoir soutenu des créateurs au début de leur existence, le « tuteur gouvernemental » doit se retirer peu à peu et laisser ce créateur se développer lui-même.

Soutenir les créateurs au début de leur existence ne suffit pas. L'art doit toujours être soutenu. Il y a des secteurs de création comme la danse, qui ne seront jamais rentables. La vraie question : pourquoi soutenir des secteurs rentables comme Juste pour rire, ou des festivals d'été, pour faire boire plus de bière ?

Alors que d'aucuns considèrent que les productions « grand public » ne requièrent pas d'aide gouvernementale et que celle-ci doit être réservée aux productions à petit budget ou aux productions à petit public, d'autres disent clairement que même les *blockbusters* nécessitent l'aide de l'État :

Au Québec, un film comique grand public ne peut davantage se tourner sans subvention gouvernementale qu'un film dramatique [...] Il faut que nos maigres budgets soient répartis entre différents types de publics.

Le réseau des bibliothèques publiques est considéré comme une organisation de très grande importance dans le développement culturel québécois : « *le réseau des bibliothèques publiques est un trésor national, en si piteux état soit-il* ». En effet, « *pour bon nombre d'auteurs, le réseau québécois des bibliothèques constitue l'essentiel de leur marché. De plus, c'est non seulement un lieu où on emprunte des livres, des CD*

ou des DVD, c'est aussi un lieu de rencontre entre écrivains et lecteurs». Les travaux de Baillargeon (2011) sur la bibliothèque publique démontrent que le Québec ne fait que commencer à rattraper son retard historique par rapport au Canada anglais et aux É.-U., mais que les progrès remarquables dans la fréquentation constituent en soi un succès. Par ailleurs, comme le suggère la citation précédente, le Québec peut profiter de son retard historique pour « sauter une étape » et faire de la bibliothèque publique une « médiathèque », selon l'exemple de la « Grande Bibliothèque » de la BANQ à Montréal (Bissonnette, 2008).

Des participants mentionnent que leur « *métier a été chambardé et complètement bouleversé par les nouvelles technologies : nouvelles possibilités de création et nouvelle façon d'aborder la musique* ». Selon un participant, « *il y a 10 ans, un studio d'enregistrement coûtait un million de dollars [...] Maintenant, avec un ordinateur et quelques locations on peut avoir la même qualité pour un millième du prix* ». La production culturelle semble ainsi se démocratiser : « *beaucoup de jeunes musiciens qui avaient peu de chance d'intéresser une maison de disque, font des disques. Tant et tant de petits Mozart donnent beaucoup de nouveaux styles musicaux* ». La raison d'être du disque semble aussi s'être modifiée : « *autrefois, la tournée servait à la promotion du disque. De plus en plus, le disque (ou sa version Web) devient un moyen parmi d'autres de promotion de la tournée, activité qui fait vivre l'artiste* ».

En somme, les participants considèrent les changements technologiques de la « révolution numérique » sur la production et la diffusion culturelle comme étant problématiques, mais pas nécessairement négatifs. Selon nous, ces changements vont exiger la mise à jour des politiques publiques de soutien à la culture : comment concilier l'accessibilité la plus large possible des publics aux œuvres culturelles et la reconnaissance de la propriété intellectuelle dans un environnement de plus en plus virtuel ?

6.2. Discours de la presse

Nous nous sommes penchés sur un corpus de presse comportant plus de 185 articles parus entre 2006 et 2008 pour étudier les discours des artistes, des producteurs, des représentants d'institutions ou d'organismes publics de la culture, des chroniqueurs, des membres du gouvernement et des citoyens qui s'exprimaient à travers les médias⁵. De ces textes, 87 avaient pour sujet principal la crise du financement du cinéma québécois (2006-2007), 59 portaient sur les coupures budgétaires dans le financement étatique de la culture (automne 2008), 20 portaient sur diverses

5. Ce corpus de presse a donné lieu à deux analyses plus détaillées et plus ciblées, soit un article des *Cahiers du journalisme* sur le journalisme culturel (Paré, Lemieux et Luckerhoff, 2010), ainsi qu'un chapitre d'un collectif sur les industries culturelles au Québec (Lemieux, Paré et Luckerhoff, 2011).

problématiques liées à la culture en général et 19 discutaient du milieu de l'édition québécoise. Nous avons fait ressortir des passages qui rejoignent les thèmes abordés dans les entretiens avec les artistes.

Marie-Claude Loisel, rédactrice en chef de la revue *24 images*, fait partie de ceux et celles qui partagent l'idée qu'une grande œuvre s'inscrit dans la durée, alors que les films à visées moins personnelles, donc plus populaires, ne réussissent pas à passer l'épreuve du temps :

Soutiendra-t-on davantage de cinéastes ayant une vision personnelle et singulière, ces cinéastes grâce auxquels une cinématographie peut exister – les Bélanger (Gaz Bar Blues, 2003), Leclerc (Mémoires affectives, 2004), Morin, Lepage, par exemple, qui ne tourneront pas cette année –, ou encore plus de films à visée purement commerciale, qui vieillissent rapidement et très mal? (Le Devoir, 7 août 2006, p. a6).

Martin Bilodeau, du journal *Le Devoir*, est de ceux qui considèrent que la valeur artistique a priorité sur la rentabilité ou le succès :

Quel besoin avons-nous de tant de longs métrages alors qu'on en produit si peu qui ont une grande valeur artistique? Pourquoi une politique de la quantité quand la qualité est à ce point déficitaire ou mal diffusée lorsqu'elle est au rendez-vous? La première valeur d'une cinématographie devrait être le talent de ses artisans. [...] La création d'emplois et les retombées économiques (vraies ou fictives) sont les arguments d'un patron d'usine. Pas ceux d'une ministre de la Culture (Le Devoir, 9 février 2007, p. b3).

Odile Tremblay, du journal *Le Devoir*, regrette que la distribution des enveloppes à la performance de Téléfilm Canada ait résulté en une cuvée cinématographique, en 2006, d'œuvres « à courte vue » démontrant que « le cinéma est allergique aux recettes et qu'il s'enrichit en puisant dans l'âme des créateurs plutôt qu'en visant directement le tiroir-caisse » (*Le Devoir*, 23 décembre 2006, p. e2). Pour elle, répondre à des critères davantage commerciaux, donc plus populaires, aux dépens de la créativité, « signifie tôt ou tard formater des films pour plaire, sans y parvenir nécessairement, mais en égarant l'âme et l'exploration au détour » (*Le Devoir*, 14 octobre 2006, p. e2)

Tout comme l'ont perçu certains intervenants de l'UDA et de l'UNEQ, plusieurs acteurs dans les médias considèrent que l'État se doit de jouer un rôle de diffuseur de culture et un gardien de son accessibilité. Par contre, pour Stéphane Baillargeon, du journal *Le Devoir*, l'État ne remplit pas suffisamment ce rôle. Il qualifie les actions politiques en matière de culture de réactions « à la petite semaine » relevant de « l'aveuglement volontaire, la surdité pratique ou l'insensibilité généralisée », et ce, chez tous les partis :

Il n'y a donc rien pour les principaux dossiers chauds des arts et de la culture. Rien par exemple sur les moyens de développer Montréal comme métropole culturelle. Rien sur le financement des projets d'agrandissement défendus par les grands musées. Rien sur la crise appréhendée des publics des arts de la scène. Rien de concret sur la diffusion internationale des productions québécoises ou sur leur simple rayonnement ici même, à l'intérieur des frontières. Rien sur la crise de la lecture, la culture à l'école, le corporatisme des techniciens ou les rapports inégaux aux arts des riches et des pauvres, des villes et des régions, ou même des hommes et des femmes. Rien sur les droits d'auteur, les mutations technologiques, la révolution des plateformes de diffusion... (Le Devoir, 3 mars 2007, p. e5).

Tout comme chez nos répondants de l'UNEQ et de l'UDA, il y a des acteurs dans les médias qui affirment que le système actuel, sans être parfait, présente des avantages. Mario Roy, du journal *La Presse*, est d'avis que le système québécois « *de financement mixte (public-privé, ce couple scandaleux!) peut-être insuffisant et fragile, [est] apparemment efficace* », car la « *culture québécoise, dans à peu près tous les domaines, est à la fois créative et populaire, en outre devenue, en certains secteurs, presque impériale dans sa dissémination planétaire* » (*La Presse*, 21 février 2006, p. A20). Par contre, Paul Daniel Muller, économiste et consultant, rappelle que tout questionnement concernant le financement public doit faire abstraction de la valeur économique accolée à l'art :

[...] si les Canadiens et les Québécois choisissent de maintenir le soutien public au secteur culturel, ce sera pour la valeur proprement artistique des œuvres, et non pour protéger le « bacon » de leurs créateurs (Le Devoir, 27 septembre 2008, p. b5).

Il semble que les médias soient souvent critiqués pour le peu d'espace qu'ils offrent à la culture, mais surtout à la littérature, dans leurs contenus et dans leur programmation. Les grands télédiffuseurs (Radio-Canada, TVA, Télé-Québec) sont souvent la cible de critiques. Jean-François Nadeau du journal *Le Devoir* mentionnait en février 2006, lors de la clôture de l'année « Montréal Capitale mondiale du livre », qu'en « *vérité, l'univers des médias demeure plus que jamais étranger aux livres* » (*Le Devoir*, 29 avril 2006) et que la recherche de profit contrevient à la diffusion des œuvres :

[L]a télé a beau être un formidable outil de transmission des savoirs, on comprend qu'elle est d'abord utilisée pour faire de l'argent. Radio-Canada et Télé-Québec, les chaînes de nos impôts, sont-elles aussi conçues dans le même dessein? Encore cette année, rien, du côté des livres et de la lecture à la SRC. Et la pâle émission littéraire de Télé-Québec, M'as-tu lu, a été retirée des ondes.

Plus rien donc pour faire découvrir, même cul par-dessus tête, quelques livres à qui voudrait s'échapper de ces univers souvent sordides où ils sont plongés depuis la naissance (Le Devoir, 9 septembre 2006).

Pour Mélanie Vincelette, écrivaine et fondatrice des Éditions Marchand de feuilles, les choses ne sont pas aussi terribles que certains le prétendent. Aussi, elle propose l'utilisation de supports autres que les médias traditionnels pour communiquer les œuvres au plus grand nombre :

Ce qui vient jouer un rôle similaire [aux médias de masse conventionnels], pour moi, et c'est un élément majeur par rapport à il y a dix ans, ce sont les blogues. Dans le milieu, tout le monde lit le blogue de Patrick Brisebois, celui de Stéphane Dompierre. Même que les journalistes suivent ça de près. Ça devient carrément de la compétition pour les médias traditionnels! (Voir, 23 novembre 2006)

6.3. Réactions des participants à la première théorisation

Nous avons demandé aux participants à notre projet de recherche de réagir à tout ce qui précède la section 2.3. du présent chapitre. Il s'agit d'un processus intéressant en ce que les participants ont la chance de réagir s'ils trouvent que leurs propos ont été mal rapportés ou s'ils désirent critiquer nos interprétations. Des participants se sont contentés de nous écrire que l'article était intéressant et qu'il reflétait ou allait dans le même sens que leur analyse personnelle. D'autres, cependant, en ont profité pour souligner que notre étude «*aboutit naturellement à une appréciation binaire, à des jugements opposés*». Se questionnant sur les raisons pour lesquelles le discours des participants peut presque toujours être catégorisé de cette façon («*les uns pensent ceci, les autres pensent cela; culture selon l'élite, culture populaire; motivation artistique, motivation commerciale; démocratisation de la culture, démocratie culturelle*»), un participant mentionne qu'un décideur ou qu'un lecteur «*peut alors se gratter la tête. Entre ces appréciations souvent opposées, laquelle vais-je privilégier? Qui a raison ou tort, ou plus fortement raison que les autres?*» Pour ce participant, le mérite de cette étude est de montrer clairement les positions antagonistes. Il propose l'image suivante pour illustrer son propos: «*Deux personnes en regardent une troisième. L'un dit que cette personne a un œil, une oreille et une belle nuque, et l'autre dit que cette personne, bien au contraire, a deux yeux, deux oreilles et pas de nuque. Parce que l'un la voit de face et l'autre de profil*». Ainsi, cette présentation binaire, tout en lui paraissant utile, lui semble réductrice. Il donne l'exemple de la création: «*elle a une motivation artistique et également des motivations économiques ou politiques ou idéologiques. L'affection pour les grandes œuvres (démocratisation de la culture) n'exclut pas l'intérêt pour les arts populaires ou amateurs*». Selon lui, inviter les participants à discuter chacune des positions ne servirait qu'à défendre des idées au détriment des autres. Les participants connaissent déjà la position adverse et ils ont tranché en faisant un choix et en étant prêts à le défendre.

Un autre participant a, quant à lui, profité de l'occasion pour explorer davantage le thème du soutien public à la production et à la diffusion culturelles. Il souligne que le soutien public à la production et à la diffusion culturelles ne doit pas être restreint aux « grandes œuvres » :

Le soutien des gouvernements aux activités culturelles permet un foisonnement de créations qui favorise, malgré erreurs et échecs, des œuvres originales dites « de qualité » [...] Il n'y aura pas de grandes œuvres sans le terreau fait de nombreuses œuvres dans toutes les disciplines et dans toutes les régions, comme il n'y a pas de grande cuisine sans le foisonnement des cuisines de toutes cultures et de toutes régions.

7. Discussion

Les commentaires produits par quelques participants à la lecture de notre rapport provisoire vont dans le sens de la nuance, affirmant la légitimité tout autant de la culture populaire que de la culture « cultivée ». Ils admettent la difficulté pour l'État d'atteindre et de maintenir l'équilibre dans l'appui à ces deux formes de la culture.

La polarité entre objectifs artistiques et économiques, ainsi que la plus ou moins grande part jouée par l'État dans la culture irrite certains chercheurs (Babe, 2010 ; Hesmondhalgh, 2002, 2007). Ces frontières ne sont probablement pas aussi rigides que ce que suggèrent de nombreux auteurs. Les nouvelles technologies de l'information éliminent des intermédiaires économiques, notamment dans la diffusion des œuvres, ce qui rapproche les artistes des publics. La vision de Babe et d'Hesmondhalgh rejoint les fondements et les prescriptions de Williams (1958, 1965, 1976, 1982) pour une approche holistique de la culture et des industries culturelles qui tienne compte des perspectives de l'économie politique et des études culturelles, car leurs apports sont complémentaires. Ainsi, notre enquête, sans avoir été planifiée de la sorte au départ, participe à cette réflexion. D'une part, à la manière des études culturelles, nous nous intéressons à deux pans particuliers des industries culturelles, soit l'édition et les acteurs des médias, et à la manière dont ses acteurs décrivent l'art qu'ils produisent. D'autre part, notre recherche soulève différentes préoccupations économiques et politiques de ces milieux, et les effets perçus qu'elles peuvent avoir sur leur pan de l'industrie en tant que tel.

De prochaines études pourront peut-être davantage nourrir le développement de la pensée théorique de cette possible – ou impossible – réconciliation entre la reconnaissance artistique et la réussite économique dans les différents domaines culturels.

Les écrivains et artistes que nous avons interrogés considèrent que le rapport entre les deux ordres de valorisation n'en est pas un d'opposition ou d'exclusion mutuelle. Nous notons chez de plus en plus de chercheurs une certaine tendance

à proposer des visions moins divisées qu'auparavant entre ces concepts, et beaucoup plus englobantes, une vision qui se retrouvait déjà chez Raymond Williams au cours des années 1950 (Babe, 2010). Tel que nous l'avons fait remarquer, Hesmondhalgh (2007) prône d'ailleurs l'intégration d'oppositions traditionnelles lorsqu'il est question de l'étude des industries culturelles, notamment entre valeur symbolique et valeur marchande, entre information et divertissement, entre production et consommation, ainsi qu'entre secteur public et secteur privé. Ce dernier aspect a également été noté dans le cadre de notre enquête. Par exemple, le rôle de l'État dans le soutien à la culture est jugé incontournable, aussi bien pour les « grandes œuvres » que pour les « œuvres populaires ». Si les critères d'attribution des subventions sont parfois jugés « *subjectifs et injustes* », ces critères sont aussi considérés comme « *les meilleurs qu'on puisse avoir* », qui permettent à la culture québécoise de « *remporter des succès ici et dans le monde* ».

Conclusion sur la méthodologie

Les limites de cette recherche concernent surtout le choix d'une méthode, c'est-à-dire qu'en choisissant une méthode nous choisissons aussi ses forces et ses faiblesses. La recherche qualitative ne permet pas de généraliser, de prédire ou d'établir des portraits. Dans une perspective qualitative, le petit nombre de participants à l'enquête ($n = 15$) n'est pas un problème puisque nous ne cherchons pas à multiplier les cas identiques ou les occurrences d'un phénomène. Puisque nous cherchons une saturation théorique, nous pouvons croire qu'un plus grand nombre de participants aurait permis de dégager un discours plus complexe et un diagnostic plus approfondi sur « l'état des lieux » de la culture québécoise. De même, le schéma d'entretien, structuré autour de grandes questions générales (selon un objectif de non directivité), ne permet pas de recueillir des opinions et des évaluations précises sur des aspects spécifiques du « système québécois » d'aide à la culture (par exemple, programmes de subventions de la SODEC, du CALQ, etc.), ou sur l'effet de ces mesures sur le processus de création et sur la condition socioéconomique des créateurs. L'enquête par courriel suggère toutefois à ce sujet quelques thèmes à développer en vue d'une éventuelle enquête quantitative. Plus précisément, les résultats de notre enquête qualitative par courriel pourraient servir à problématiser et à opérationnaliser une enquête quantitative et à construire un questionnaire.

Cette possibilité d'utiliser les conclusions d'une démarche en MTE pour produire des hypothèses ne permet pas cependant de réduire la pertinence de l'utilisation de la MTE à une étape préparatoire aux démarches hypothético-déductives. Les démarches en MTE peuvent constituer des études à part entière, comme nous l'avons fait antérieurement (Luckerhoff, 2011), mais il peut aussi être très pertinent de vouloir généraliser des résultats obtenus dans une démarche en MTE qui se voulait exploratoire.

Références

- ADORNO, T. et M. HORKHEIMER (1972). « The culture industry: Enlightenment as mass deception », dans T. Adorno et M. Horkheimer (dir.), *Dialectics of Enlightenment*, New York, Herder and Herder, 120-167.
- BABE, R. E. (2010). *Cultural Studies and Political Economy: Toward a New Integration*, Lanham, Lexington Books.
- BAILLARGEON, J.-P. (2011). « Pour goûter le contenu d'un livre, il faut savoir lire! », dans C. Martin, M. De La Durantaye, J. Lemieux et J. Luckerhoff (dir.), *Enjeux des industries culturelles au Québec: identité, mondialisation, convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 45-56.
- BIRKS, M. et J. MILLS (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*, Thousand Oaks, Sage.
- BISSONNETTE, L. (2008, Mai). « La Grande Bibliothèque de Bibliothèque et archives nationales du Québec: un succès exemplaire ». Communication présentée dans le cadre du colloque Culture et communication au Québec. *Les produits culturels québécois, aliments industriels, ou produits gastronomiques?* Congrès de l'ACFAS, Québec, QC.
- BOUCHARD, Y. (2000). « De la problématique au problème de recherche », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, CRP, 79-98.
- CHARMAZ, K. (2000). « Grounded theory: Objectivist and constructivist methods », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 509-535.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (dir.). (1986). *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley.
- CORBIN, J. (2009). « Taking an analytic journey », dans J. M. Morse, P. H. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 35-53.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1995). « A look at grounded theory: 1984 to 1994 », dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 3-17.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GUILLEMETTE, F. (2006). « L'approche de la grounded theory; pour innover? », *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- GUILLEMETTE, F. et J. LUCKERHOFF (2009). « L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) », *Recherches qualitatives*, 28 (2), 3-20.

- GUILLEMETTE, M., J. LUCKERHOFF et F. GUILLEMETTE (2011). « Les entretiens de groupe en ligne », *Recherches qualitatives*, 29 (3), 79-102.
- HEINICH, N. (2004). *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte.
- HESMONDHALGH, D. (2002). *The Cultural Industries*, Londres, Sage.
- HESMONDHALGH, D. (2007). *The Cultural Industries*, 2^e éd., Los Angeles, Sage.
- HOLLOWAY, I. et S. WHEELER (2002). *Qualitative Research in Nursing*, 2^e éd., Oxford, Blackwell.
- HUNT, N. et S. McHALE (2007). « A practical guide to the e-mail interview », *Qualitative Health Research*, 17, 1415-1521.
- HUTCHINSON, S. A. (1988). « Education and grounded theory », dans R. R. Sherman et R. Webb (dir.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Philadelphia, Falmer, 123-140.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). « Grounded theory: The method », dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LEMIEUX, J., C. PARÉ et J. LUCKERHOFF (2011). « La valeur de la culture ou les valeurs de la culture », dans C. Martin, M. De la Durantaye, J. Lemieux et J. Luckerhoff (dir.), *Enjeux des industries culturelles au Québec. Identité, mondialisation, convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 316-363.
- LUCKERHOFF, J. (2011). *Mutations des institutions culturelles: analyse du Musée national des beaux-arts du Québec et de l'exposition « Le Louvre à Québec. Les arts et la vie »: dispositifs de médiation, d'interprétation et de communication dans et autour d'une institution d'éducation non formelle*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- LUCKERHOFF, J. et F. GUILLEMETTE (2011). « The conflicts between grounded theory requirements and institutional requirements for scientific research », *The Qualitative Report*, 16 (2), 396-414.
- MARTIN, C. (1992). « Les industries culturelles québécoises, situation économique ou "Tout le monde se plaint, mais s'ils se plaignent, c'est qu'ils vivent encore" », dans D. Saint-Jacques et R. De la Garde (dir.), *Les pratiques culturelles de grande consommation. Le marché francophone*, Québec, Nuit blanche éditeur, 35-52.
- MARTIN, C. (2002). « Culture et économie », dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 283-300.
- MEHO, L. I. (2006). « E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion », *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57 (10), 1284-1295.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MORGAN, S. J. et G. SYMON (2004). « Electronic interviews in organizational research », dans C. Cassell et G. Symon (dir.), *Essential Guide Qualitative Methods in Organizational Research*, Thousand Oaks, Sage, 23-33.
- MORSE, J. M. (2001). « Situating grounded theory within qualitative inquiry », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.
- OKTAY, J. (2012). *Grounded Theory*, Oxford, Oxford University Press.
- PAILLÉ, P. (1996). « Échantillonnage théorique », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 54-55.
- PARÉ, C., J. LEMIEUX et J. LUCKERHOFF (2010). « Le traitement journalistique des débats sur le financement des industries culturelles au Québec », *Les Cahiers du journalisme*, 21, 204-253.
- PIRES, A. P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 113-169.
- SANTERRE, L. (2000). « De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle », dans G. Bellavance (dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 47-63.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 99-111.
- SCHATZMAN, L. et A. L. STRAUSS (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- SCHREIBER, R. S. (2001). « The “how to” of grounded theory: Avoiding the pitfalls », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- STAR, S. L. et A. L. STRAUSS (1985). *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco, Tremont Research Institute.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.
- STERN, P. N. (2007). « On solid ground: essential properties for growing grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STERN, P. N. (2009). « In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory », dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 23-29.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.

- TREMBLAY, G. et J.-G. LACROIX (2002). « La marchandisation et l'industrialisation de la culture, de l'information et de la communication », dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 263-282.
- VILLANI, A. (1996). « Méthode et théorie dans l'œuvre de Gilles Deleuze », *Les temps modernes*, 51 (586), 142-154.
- WILLIAMS, R. (1958). « Culture is ordinary », dans J. Higgins (dir.), *The Raymond Williams Reader*, Oxford, Blackwell Publishers, 10-24.
- WILLIAMS, R. (1965). *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin Books.
- WILLIAMS, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Londres, Fontana/Croom Helm.
- WILLIAMS, R. (1982). *The Sociology of Culture*, New York, Schocken Books.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, Buckingham, Open University Press.

Usage de la force policière lors d'interventions d'urgence

Une théorisation enracinée dans les corps de police québécois¹

Karine ST-DENIS

École nationale des pompiers du Québec

La préparation d'une recherche de terrain confronte rapidement le chercheur à des questionnements méthodologiques et épistémologiques. Comment accéder au terrain? Comment collecter les données? Quelles sont les prémisses épistémologiques qui garantiront une validité et une cohérence de la recherche? Certes, chacun de ces questionnements nécessite des prises de positions disciplinaires et méthodologiques. Mais, dès les premières étapes de sa recherche, le chercheur devra également, de gré ou de force, faire sienne la question de H. S. Becker (1967) « De quel côté sommes-nous? » (Becker, 1967, p. 239, traduction libre²). Il devra inévitablement se positionner face aux pratiques de ses participants de recherche et face à tous ceux qui y portent regard. Sa sympathie orientera tant ses « expériences personnelles » (Glaser et Strauss, 2010, p. 355) que son implication et ses réserves.

1. Nous souhaitons remercier la Sûreté du Québec et le Service de police de la Ville de Québec pour leur collaboration à cette recherche.

2. Traduction libre de : « *Whose side are we on?* » (Becker, 1967, p. 239).

La réalisation d'une recherche doctorale sur l'usage de l'arme de service lors d'interventions policières d'urgence (St-Denis, 2011) nous confronta rapidement à ces questionnements. Du choix de l'objet de recherche à la diffusion des résultats, en passant par l'obtention des autorisations de recherche par les institutions policières, il a fallu évaluer, justifier et assumer chacune de nos prises de position. Seule la qualité de notre relation avec les policiers impliqués dans notre recherche était garante de notre accès au terrain. Cette relation de confiance a dû être patiemment bâtie, maintenue et défendue. Nous avons ainsi progressivement constaté que la qualité et la durabilité de la relation avec les participants à la recherche, de même qu'un investissement de tous les instants, assurent la diversité et la validité des données et des « analyses chèrement payées » (Glaser et Strauss, 2010, p. 335).

Le présent chapitre expose les réflexions épistémologiques et méthodologiques menées lors de la réalisation de notre recherche doctorale³. Bien que nous ne prétendions pas avoir résolu définitivement nos questionnements, nous croyons que notre démarche pourrait être bénéfique aux chercheurs confrontés à des réflexions similaires. Nous débiterons par expliciter en quoi le choix de notre terrain de recherche orienta notre position épistémologique. À cause de la charge éthique associable à l'usage de l'arme de service, il nous a fallu, dès les débuts, développer une relation de confiance avec les policiers et avec les institutions policières impliquées. Deuxièmement, nous montrerons pourquoi nous avons choisi la méthodologie de la MTE pour mener notre recherche. Par son mouvement itératif, la théorisation enracinée nous offrait l'implication des participants de recherche nécessaire au maintien d'une relation de confiance de qualité. Finalement, nous présenterons deux exemples d'analyses de nos résultats. Nous montrerons comment la démarche itérative de la MTE a pu permettre de préciser deux de nos interprétations, soit une interprétation initialement obtenue par intuition théorique et une deuxième interprétation ayant émergé des données.

1. L'accès au terrain en institution policière : la nécessité d'une relation de confiance basée sur le dialogue

Le criminologue québécois Brodeur (1984) affirme que « l'action policière est un objet qui oppose une résistance délibérée au projet de connaître » (Brodeur, 1984, p. 9). Cette résistance est explicable en particulier par le caractère confidentiel de certaines opérations policières qui limite l'accès des chercheurs (Brodeur, 1984). Le sociologue de la police Monjardet (2005) précise pour sa part que « la recherche externe sur la

3. Nous avons réalisé notre recherche doctorale entre 2004 et 2011 au sein du programme de doctorat en philosophie de l'Université Laval, programme offert par extension à l'Université de Sherbrooke.

police a été, est et restera vraisemblablement difficile, sous le triple rapport de l'accès au terrain, de la collecte des données et de la réception des résultats» (Monjardet, 2005, p. 14). Ces trois difficultés sont associables notamment à la «réciprocité de positions» (Monjardet, 2005, p. 16) c'est-à-dire au renversement de rôle vécu par les policiers. En effet, alors qu'il détient habituellement le mandat d'interroger, dans un projet de recherche, le policier se voit interrogé par le chercheur et peut se sentir juger par ce dernier. Ce renversement de rôle transforme le rapport de pouvoir à un tel point que Monjardet prévient le chercheur que le policier participant peut «mettre instantanément fin à la relation» (Monjardet, 2005, p. 16) puisque les activités de recherche pourraient être vécues comme une procédure de contrôle (Monjardet, 2005).

De plus, par la charge éthique qu'elle comporte, l'étude de la force policière peut être sujette à cette résistance. En plus d'être confronté au jugement social et médiatique, le policier qui fait usage de son arme de service est confronté à la difficile prise de conscience de sa responsabilité dans la mort d'un citoyen, citoyen que son devoir professionnel oblige à protéger. Comme l'affirme l'anthropologue Tremblay : «[...] la plupart du temps, l'arme fait peur aux policiers, tellement elle constitue un symbole de responsabilité pour celui qui la porte. Tirer quelqu'un devient l'exception dans la police: un cas de conscience devant le danger, devant la mort» (Tremblay, 1997, p. 148). La réciprocité de position anticipée par Monjardet est donc d'autant plus plausible ici. Confronté autant dans son rôle d'interrogateur que dans sa conscience, le policier pourrait doublement se méfier du chercheur.

Devant les difficultés inhérentes à notre terrain et à notre objet de recherche, un positionnement épistémologique favorable à l'établissement d'une relation de confiance était indispensable. Le dialogue devint rapidement la solution. Nous devons établir un climat de respect et de dialogue pour démontrer notre sympathie à nos participants de recherche (Becker, 1967). Ce dialogue devint une condition *sine qua non* d'accès au terrain et, par le fait même, d'élaboration de la connaissance. Ainsi, nous partagions une position épistémologique défendue notamment par la philosophe Canto-Sperber pour qui le dialogue entre éthicien et agents moraux est nécessaire à l'élaboration de savoirs éthiques significatifs. L'éthique ne doit pas ici être «conçue comme "l'application" d'une théorie, mais plutôt comme l'information réciproque de la réflexion philosophique et des descriptions et évaluations de cas concrets» (Canto-Sperber, 1994, p. 101). Cette position n'est pas sans rappeler celle de Glaser et Strauss pour qui la théorisation enracinée peut contribuer à limiter l'application de théorie concordant mal avec la réalité empirique (Glaser et Strauss, 2010).

Afin d'établir les conditions nécessaires à ce dialogue, il a été indispensable que notre théorisation de l'usage de l'arme de service soit enracinée dans des données empiriques. Nous adhérons ainsi à une position épistémologique empirique

et inductive. Dès lors, notre recherche doctorale en philosophie spécialisé en éthique se transforma en recherche interdisciplinaire. En effet, il fallait unir les apports empiriques des sciences sociales à la philosophie.

Ce choix épistémologique était d'autant plus justifiable que l'induction maximise la production d'une « théorie qui “concorde et qui fonctionne” » puisqu'elle est « produite à partir de données et non pas déduite de présomptions logiques » (Glaser et Strauss, 2010, p. 119). L'induction contribue donc directement à l'établissement d'une relation de confiance basée sur la compréhension que les participants ont de l'activité de recherche. En comprenant la démarche en cours, les participants de recherche en viennent à s'approprier la théorisation car « elle les sensibilise aux problèmes qu'ils affrontent et leur montre comment ils peuvent améliorer la situation » (Glaser et Strauss, 2010, p. 371). Ainsi, notre approche inductive basée sur le dialogue devint une solution préventive à la « réciprocité de position » (Monjardet, 2005). En maximisant ainsi l'appropriation par les policiers, notre recherche n'était plus vécue comme une confrontation mais bien comme une voie active d'amélioration.

2. La MTE : un mouvement itératif bénéfique à la relation avec les participants de recherche

Cette compréhension de la démarche de recherche est cohérente avec le mouvement itératif caractéristique de la MTE. Contrairement à la méthode ethnographique, où l'immersion sur le terrain est distinguée de l'analyse des données (Laperrière, 1997), la MTE se caractérise par un mouvement itératif qui établit une circularité entre l'immersion sur le terrain, l'analyse des données et la théorisation. En d'autres termes, le chercheur qui utilise la MTE ne distinguera pas son terrain de son analyse : le chercheur analyse ses données et confronte ses interprétations au terrain. Les données et la théorisation sont donc confrontées continuellement entre elles (Glaser et Strauss, 2010 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Paillé, 1994 ; Strauss et Corbin, 1990). Ainsi, lors de son séjour sur le terrain, le chercheur peut facilement partager ses premières interprétations avec ses participants de recherche et bénéficier de leurs commentaires.

Lors de notre recherche doctorale, ce mouvement itératif a été assuré par la réalisation simultanée de la collecte de données et de l'analyse des données. Dès sa réalisation, une entrevue effectuée auprès d'un policier était immédiatement retranscrite et traitée à l'aide d'une analyse de contenu thématique (Paillé, 1994). Les notes d'observation faisaient également immédiatement l'objet d'une analyse similaire. Les nouvelles données étaient donc rapidement comparées aux données antérieures et ont pu aussitôt être intégrées à la théorisation. Par la suite, lors de nouvelles activités de collecte ou lors de discussions informelles avec des policiers, les interprétations ont pu être discutées et améliorées.

Nous posons que cette implication des policiers dans l'élaboration de notre théorisation a grandement facilité l'établissement et le maintien de la relation de confiance avec les institutions policières. L'avancement de nos travaux et de nos interprétations étaient rendus accessibles et compréhensibles pour les policiers et leurs supérieurs. Tout policier impliqué dans le processus de recherche pouvait y porter regard et faire part de ses commentaires. Ceux-ci étaient aussitôt traités comme de nouvelles données. En plus de maximiser le développement et le maintien d'une relation de confiance, cette méthode nous permit de diminuer les effets nuisibles de la formalisation des relations de recherche (Manning et Fabrega, 1976).

De plus, cette implication policière facilitait la diversification des occasions de collecte de données puisque, policiers, formateurs et officiers ont souhaité faire valoir leur compréhension spécifique de l'emploi de l'arme de service. Par sa flexibilité lors de la collecte de données, la MTE nous a offert la possibilité de nous adapter à ces occasions imprévisibles et de bénéficier des nouvelles données qu'elles génèrent (Strauss et Corbin, 1990).

3. Un devis de recherche flexible visant la validité théorique

Le devis d'une recherche en MTE se doit de montrer de la flexibilité, et ce, tant par l'énoncé du critère de validité qu'est la saturation théorique que par les caractéristiques de l'échantillon et des outils de collecte de données. L'objectif de la MTE n'est pas d'atteindre l'exhaustivité descriptive ou la représentativité statistique mais bien d'atteindre une théorie validée par la saturation théorique (Glaser et Strauss, 2010; Laperrière, 1997; Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1990). Cette saturation théorique est atteinte lorsque la collecte de données ne génère plus d'avancement significatif dans la théorisation. Cette saturation est perceptible, notamment, dans la répétition des données (Glaser et Strauss, 2010).

L'objectif de l'atteinte de la saturation théorique ne permet pas d'établir préalablement l'étendue et la nature de l'échantillon puisque l'échantillonnage doit demeurer ouvert et flexible (Glaser et Strauss, 2010; Strauss et Corbin, 1990). De plus, le critère de la saturation théorique amène le chercheur à choisir des participants et des groupes de recherche « l'aidant à élaborer, avec une extension maximale, autant de propriétés de catégories que possible, et lui permettant de relier les catégories entre elles et à leurs propriétés » (Glaser et Strauss, 2010, p. 143). Nous avons donc, dans un premier temps, utilisé un échantillonnage typique (Angers, 1996). Cela signifie que les policiers sélectionnés en premier avaient utilisé leur arme de service lors d'une intervention d'urgence ou avaient été impliqués, à titre de formateurs ou de participants, dans des formations policières sur l'utilisation de la force et sur l'utilisation de l'arme de service. Dans un deuxième temps, tout policier pouvant contribuer à l'élaboration et à la précision de nos catégories d'analyse a été rencontré.

De par ses exigences de saturation théorique et d'échantillonnage flexible, la MTE complexifie les démarches d'autorisation de recherche. Comme l'explique Glaser et Strauss: «le sociologue qui souhaite produire de la théorie ne peut pas annoncer par avance combien de groupes il va retenir ni dans quelle mesure il va étudier chacun d'eux, il ne peut évaluer la durée de son projet» (Glaser et Strauss, 2010, p. 174). Cette difficulté a dû être prise en considération lors des démarches d'autorisation de recherche auprès des institutions policières. Premièrement, nous avons demandé et obtenu des autorisations générales des deux états-majors des institutions policières concernées pour réaliser une recherche doctorale sur l'usage de l'arme de service lors d'interventions policières d'urgence. Ces premières autorisations furent basées sur un échantillonnage et un échéancier approximatifs guidés prioritairement par les exigences académiques de notre programme doctoral plutôt que sur les exigences de la MTE. Deuxièmement, en cours de recherche, de nouvelles autorisations ont été obtenues pour chacune des activités de collecte de données, c'est-à-dire pour chacune des entrevues et chacune des observations. Ces autorisations ponctuelles ont été obtenues auprès d'officiers opérationnels (des policiers responsables de division d'emploi de la force et de division de formation) ainsi qu'auprès de sergents responsables d'équipes de patrouilleurs. L'obtention de ces autorisations ponctuelles servait également d'occasion pour présenter notre recherche, pour discuter de l'état d'avancement de nos interprétations et pour évaluer les éventuelles occasions de collecte de données.

Les instruments de collecte de données ont également été choisis en fonction de leur flexibilité et de leur pertinence pour développer une théorisation qui «concorde et qui fonctionne» (Glaser et Strauss, 2010, p. 119) pour les policiers. Nous avons prioritairement effectué une analyse documentaire des cadres légaux et réglementaires ainsi que des documents de formation policière. Notre objectif a alors été principalement de nous familiariser avec les cadres normatifs régissant l'utilisation de l'arme de service et le vocabulaire légal et technique utilisé par les policiers.

Outre cette analyse documentaire initiale, les données ont été principalement obtenues à l'aide d'entrevues semi-dirigées et d'observations directes (St-Denis, 2011), deux instruments couramment utilisés lors des recherches de terrain. L'entrevue semi-dirigée nous a semblé être l'instrument le plus adéquat puisque, étant un être de langage, l'être humain donne sens à sa pratique par le récit, par une narration cohérente et significative. Tout comme Poupart (1997), nous croyons que l'entrevue est un «outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions» (Poupart, 1997, p. 175). Nous avons préféré une entrevue semi-dirigée afin de garantir une plus grande latitude aux policiers en leur permettant de construire leur récit à partir de leurs

propres « répertoires de signification et de perception » (Jobard, 2001, p. 328). La grille d'entrevue était donc flexible; elle fut adaptée aux propos des policiers et aux circonstances de l'entrevue.

De plus, afin de prendre en considération la réalité des policiers, nous avons commencé nos entrevues par une description d'une intervention policière ou d'une activité de formation pour, dans un deuxième temps, traiter de leur compréhension. Nous croyons que la relation avec nos participants a ainsi été facilitée puisque les policiers sont davantage habitués à porter un regard descriptif sur un événement ponctuel qu'un regard évaluatif sur la formation et la pratique policières. Le lieu et la durée des entrevues ont également été adaptés aux disponibilités, aux préférences et aux intérêts des policiers.

Afin de répondre aux nouvelles questions pouvant être générées au cours de l'élaboration de la théorisation, et en prenant en considération la disponibilité et l'intérêt des policiers, un même policier pouvait être rencontré plusieurs fois afin de compléter une entrevue antérieure ou pour obtenir de nouvelles données. Ce fut le cas d'un moniteur de tir du Service de police de la Ville de Québec qui s'est prêté à deux entrevues de recherche. Il est à noter que ce moniteur de tir nous a également rédigé, de son propre chef, un texte de quelques pages à la suite de la deuxième entrevue de recherche. Un instructeur de tir de la Sûreté du Québec fut également rencontré à deux reprises: lors de l'observation de formations policières et lors d'une entrevue de recherche. Cette entrevue nous a permis, notamment, de mieux saisir le contenu des formations observées ainsi que les actions et réactions des policiers présents lors de ces formations.

L'observation directe nous a permis de « percevoir les pratiques et les interactions mais, également de les interroger en cours d'action » (Poupart, 1997, p. 175). Par l'observation directe, et parfois participante, nous avons pu observer la pratique *in situ* et recueillir les récits qu'en font immédiatement les policiers. Toutes les données obtenues par l'observation ont été compilées dans un journal de terrain et ont fait l'objet, tout comme les retranscriptions d'entrevues, d'une analyse thématique effectuée immédiatement après leur collecte. Il va sans dire qu'initialement, toutes les observations ont été notées et analysées, et ce, des descriptions physiques des locaux de formation aux présentations formelles de notre projet de recherche aux états-majors des institutions policières impliquées. Par la suite, nos notes de terrain se sont précisées pour finalement rendre compte des avancées de notre théorisation.

4. De l'intuition théorique à la théorisation

Bien que la MTE soit, prioritairement, une démarche inductive, le chercheur ne peut faire une totale abstraction de ses connaissances conceptuelles et théoriques. « Aucun sociologue ne peut effacer de son esprit la totalité de la théorie qu'il connaissait

avant de commencer sa recherche» (Glaser et Strauss, 2010, p. 386). Les théories et concepts préexistants peuvent constituer une source d'intuition théorique utile à la théorisation : « l'astuce consiste à assembler ce qu'on considère comme théoriquement possible ou probable avec ce qu'on est en train de trouver sur le terrain » (Glaser et Strauss, 2010, p. 386). Nous montrerons ici comment une de nos interprétations, initialement issue de théories préexistantes, a été précisée et validée par le processus itératif de dialogue entre la théorie et les données empiriques.

Lors de notre recension des écrits scientifiques (St-Denis, 2011), la charge éthique de l'usage de l'arme de service a attiré notre curiosité. Comme nous l'avons énoncé plus-haut, Tremblay (1997) associe cette charge au cas de conscience qu'est la responsabilité policière dans la mort d'un citoyen. Dans le même sens, Van Maanen (1980) rapporte un extrait d'entrevue réalisée auprès de policiers américains montrant également ce cas de conscience :

Je me souviens être resté là, mon arme vidée, j'étais soulagé mais je tremblais comme une feuille. Trente minutes plus tard, il y avait un attroupement et on commençait à me demander comment je me sentais. Je ne me sentais pas mal ni rien, mais très rapidement j'ai commencé à me demander comment je devais me sentir? Je savais que j'avais fait mon travail et que j'étais vraiment chanceux de ne pas être celui qui était mort mais, qu'est-ce que tu dois dire? Comment es-tu supposé réagir quand tu tues quelqu'un? Es-tu supposé marquer ton arme, prendre une photo, faire un discours, te mettre à pleurer? Je ne savais pas quoi faire (Van Maanen, 1980, p. 154, traduction libre⁴).

Nos deux premières entrevues avaient également confirmé la présence de la charge éthique de l'emploi de l'arme de service lors d'interventions d'urgence. Les deux policiers rencontrés exprimaient cette charge en ces termes :

La façon que ça s'est produit, la journée même, moi, un des grands boss m'a rencontré puis il m'a fait remplir des papiers d'accidents. J'en ai rempli des papiers. [...] Ben moi, à un moment donné, j'ai réagi. Je me suis dit : « Tabarnac, j'aurais pu y passer ». J'étais jeune : trente ans! [...] Mais, moi, personnellement, oui ça a changé des choses. Ça a changé des choses dans ma vie personnelle aussi. J'ai toujours été sports extrêmes, très téméraire pis tout ça. Puis là, bien, ça me tente plus. Tu penses plus à la vie.

4. Traduction libre de : « I remember standing there with an empty gun incredibly relieved but shaking like a leaf. Thirty minutes later it was a mob scene and people kept asking me how I felt. I didn't feel bad or anything but pretty soon I began to wonder how I should feel? I knew I'd done my job and was damn lucky that it wasn't me they carted off but what do you say? How are you supposed to react to killing somebody? Are you supposed to put a notch in your gun, take a picture, make a speech, start crying? I didn't know what to do » (Van Maanen, 1980, p. 154).

On peut savoir qu'on peut avoir à tirer sur quelqu'un, mais comprendre, à un moment donné, qu'on doit le faire puis le faire, c'est un monde complètement différent. Entre la pensée à « frette » de dire : « Ah ouain, je peux tirer sur quelqu'un, puis il n'y a pas de trouble », puis le geste de peser sur la détente, il y a un monde entre les deux. Il y a un très grand monde. Je pense que ça peut être deux choses, de savoir qu'on peut avoir à le faire et de le faire.

Par contre, ces données ne corroboraient pas nos premières observations des formations policières. Bien que, lors de ces formations, les policiers soient amenés à se confronter à des scénarios d'intervention fort similaires à des interventions réelles se soldant par l'emploi de l'arme de service, un seul des six policiers participant à cette formation réagit si émotionnellement qu'il fut incapable de terminer son scénario d'intervention (St-Denis, 2011). Les cinq autres policiers semblaient ne pas être incommodés lors de l'utilisation de leur arme de service.

Nous avons alors décidé de mener une nouvelle *analyse des écrits scientifiques* sur la formation policière et d'analyser le matériel de formation en emploi de la force des deux institutions policières impliquées dans notre recherche. Nous en avons conclu que ces formations policières s'orientent avant tout sur la maîtrise des techniques du corps (St-Denis, 2011). Certes, la confiance que les policiers développent lors de la manipulation de leur arme et l'acquisition de gestes conditionnés par les différents exercices de tir accentuent la rapidité et la précision des interventions nécessitant l'utilisation de l'arme de service. En ce sens, une étude de Lewinski et Hudson (2003) effectuée auprès de 120 policiers de la ville de Tempe en Arizona dévoile que, lors d'une simulation contrôlée de tir, le temps moyen des policiers pour tirer à la suite d'un stimulus visuel est de 31/100 de secondes soit 25/100 de secondes pour percevoir le stimulus et transmettre l'information au doigt et 6/100 pour appuyer sur la gâchette (Lewinski et Hudson, 2003). Par contre, outre quelques scénarios de formation et leurs *debriefing*, peu d'activités de formation en emploi de la force traitent des cas de conscience qui peuvent être vécus lors de l'usage de l'arme de service (St-Denis, 2011).

Cette nouvelle analyse des écrits scientifiques nous a permis d'acquérir des données fort pertinentes pour saisir la préparation technique des policiers, mais il nous manquait un aspect primordial. Nous avons alors décidé d'inclure une nouvelle question dans notre grille d'entrevue, soit « Qu'est-ce qui influence l'emploi de l'arme de service? » Nous avons également décidé de réinterroger un de nos premiers participants pour obtenir des précisions.

L'analyse de nos résultats révéla, graduellement, une présence prédominante d'une catégorie que les policiers nommaient *préparation mentale*. La « préparation mentale » réfère à la prise de conscience personnelle, à la compréhension de la

possibilité d'avoir à utiliser leur arme de service et de ses conséquences possiblement mortelles. Voici comment un patrouilleur nous a expliqué l'importance de cette « préparation mentale » :

Moi, depuis que je suis entré comme policier, j'ai toujours eu l'impression qu'un jour j'aurais à utiliser mon arme à feu. Puis, je savais que si j'avais à l'utiliser, j'étais serein avec ça. Ça faisait partie du contrat que j'avais signé quand j'ai décidé d'entrer dans la police. Il y en a qui peuvent prendre leur arme puis dire : « J'espère que j'utiliserai jamais ça » puis, se croiser les doigts pour que ça n'arrive jamais. Moi, quand j'ai commencé, j'ai dit : « Regarde, si ça a à arriver, ça arrivera ». Tu ne sais jamais comment tu vas réagir psychologiquement suite à ça. Pour moi, j'étais préparé ; si ça a à arriver, je savais que j'étais prêt à aller jusque-là. Peut-être comme un militaire qui s'embarque, qui s'enrôle mais qui se dit : « Moi je ne veux pas aller à la guerre ». Le jour où il est confronté à aller à la guerre il fait quoi là ? Moi, dans ma préparation de policier, le contrat que j'ai signé, autant le poivre de Cayenne que tous les outils, regarde, si j'ai à les utiliser, je le sais que je suis prêt à les utiliser.

Nous concluons maintenant que la présence d'une « préparation mentale » permet aux policiers de comprendre les risques associés à l'intervention d'urgence et, tout particulièrement, le risque de leur propre mort, de celle de collègues et de celle de citoyens. Seule cette préparation préalable semble pouvoir mener à un consentement éclairé de l'utilisation de l'arme de service et à une meilleure responsabilisation des policiers. Notre théorisation de l'usage de l'arme de service lors d'intervention policière d'urgence devait donc prendre en considération l'influence de cette « préparation mentale ». Seule cette prise de conscience préalable nous a semblé pouvoir diminuer la charge éthique de l'usage de l'arme (St-Denis, 2011). Cette prise en considération est d'autant plus importante que notre analyse des documents de formation policière et nos observations nous ont amenée à conclure que la formation policière était axée sur l'acquisition de techniques du corps et non sur cette « préparation mentale ». En mettant en lumière l'importance de la « préparation mentale », notre théorisation propose une voie d'amélioration pour les policiers ; elle « sensibilise aux problèmes qu'ils affrontent et leur montre comment ils peuvent améliorer la situation » (Glaser et Strauss, 2010, p. 371).

5. Des données empiriques à la théorisation

Bien que l'intuition théorique puisse se révéler pertinente, la MTE privilégie la théorisation à partir de données empiriques. La découverte de la théorie se fait « à partir des données systématiquement récoltées lors de la recherche » (Glaser et Strauss, 2010, p. 84). Afin d'illustrer comment les données empiriques font émerger la théorisation, nous exposerons ici nos questionnements et nos validations sur l'une de nos catégories d'analyse : le « temps d'intervention ».

La catégorie « temps d'intervention » dans les récits descriptifs des policiers nous interpella. Bien que les policiers aient traité du temps de leur intervention, les occurrences de cette catégorie sont peu nombreuses comparativement à des catégories descriptives telles que les « actions des policiers » (n : 6, occurrence 94), les « actions des suspects » et les « lieux et espace de l'intervention » (St-Denis, 2011, p. 109). Pourtant, le temps n'est-il pas primordial dans la description d'une intervention d'urgence? Le temps n'est-il pas une variable majeure dans la perception des lieux, l'interprétation des gestes d'un contrevenant et la prise de décision?

Ces questionnements émergeant de l'analyse des catégories se sont concrétisés lorsque nous avons interrogé nos répondants sur la durée de leur intervention. Certains d'entre eux ont eu de la difficulté à en fournir une évaluation précise tandis que d'autres ont dû recréer leur intervention en temps réel afin d'en évaluer la durée.

En temps réel, je te dirais, quand j'arrive sur le bord de la clôture, là « check » [le policier regarde rapidement en haut de la clôture], J'attends [3 secondes de silence]. Je fais signe: il n'est pas là. Là, ça ne va pas bien. Là, on attend un peu [2 secondes de silence] Je vais te le faire en temps réel. Mon partner [en ouvrant sa main à la hauteur de ses yeux], main ouverte, ça veut dire: « Il est là ». Là, je vais me lever sur la clôture puis, j'entends: « Police » BOUM, BOUM, BOUM, BOUM. Puis là, c'est fini.

C'est très, très court; c'est moins que quinze secondes. Je pourrais t'amener sur les lieux à un moment donné; tu vas voir la longueur de la rue. On a fait peut-être la moitié de la rue puis, je me suis fait tirer. Puis tout se passe en même temps. Mais, schématiser ça, non. Tu n'as pas le temps là. « Faites attention y'est hot ». « Barrez telle rue, telle rue ». « Hein, s'y sauve ». Je pars après. Je cours. PAFF. Fini.

Ce dernier extrait nous amena vers une interprétation intéressante: « Puis tout se passe en même temps. Mais, schématiser ça, non. Tu n'as pas le temps là ». Est-ce à dire que le temps de l'urgence ne permet pas aux policiers de combiner et d'évaluer toutes les informations nécessaires à la prise de décision et à l'action déléguée? Certaines autres données empiriques confirmaient cette interprétation dont ces dires d'un sergent-patrouilleur:

Par contre, tu ne penses pas que ça se passe aussi vite que ça se passe vraiment. C'est 17 secondes qu'ils ont dit⁵. Tu as beaucoup de choses qui se passent dans 17 secondes que tu ne peux pas imaginer tout le déroulement

5. Ce policier réfère ici aux responsables des enquêtes criminelles et institutionnelles ayant analysé la scène de crime, les données balistiques, et le contenu des ondes radios.

jusqu'à la fin. Je ne suis pas sûr que tu as toujours le temps de tout analyser comme policier à la fraction de seconde près ce qui se passe en avant de toi. [...] C'est des choses qui se passent dans des millièmes de secondes.

Une vérification dans les écrits scientifiques nous confirma que le temps réduit d'une intervention d'urgence limite la perception (Artwohl, 2008a, 2008b) et la mémorisation du contexte et des étapes de l'action (Artwohl, 2009; Kramer et Buckhout, 1991). Ces effets sont également confirmés par le criminologue Manning (1980) pour qui les interventions policières sont caractérisées par l'incertitude situationnelle :

Les événements où les policiers emploient la violence sont souvent incompris en temps réel. Ils sont chaotiques avec des dimensions incertaines. Ils sont incertains dans leur occurrence, dans leur dynamique et leurs conséquences et les possibilités de conséquences sont incertaines (Manning, 1980, p. 138-139, traduction libre⁶).

Bien que constatés dans nos données et connus par les écrits psychologiques (Artwohl, 2008a, 2008b, 2009; Kramer et Buckhout, 1991; Lewinski, 2000) et criminologiques (Manning, 1980), ces effets du temps sur la perception et sur la mémorisation ne semblent pas pris en considération lors du jugement de l'usage de l'arme de service lors d'interventions policières d'urgence. Cette omission rend certains policiers très critiques face aux enquêtes déontologiques et institutionnelles qui peuvent suivre l'usage de l'arme de service. Notamment, un sergent s'est exprimé en ces termes : « *Eux-autres vont prendre un an, peut-être plus, pour une affaire qui nous a pris une fraction de seconde. Là ils te jugent : "T'aurais dû... T'aurais dû... T'aurais dû..." Mais j'étais pas là. C'est moi qui étais là* ». Le sociologue de la police Van Maanen (1980) pousse son analyse jusqu'à affirmer que le fait de ne pas tenir compte des limites de perception et de mémoire lors de l'évaluation amène des modifications dans les récits des policiers.

Je n'ai jamais écrit autant de formulaires dans ma vie. J'ai dû écrire mon rapport au moins six fois et à chaque fois un nouvel idiot me demandait des détails supplémentaires. Où est-ce que j'étais placé? Où était mon partenaire? Est-ce que je l'ai poussé avant ou après que sa femme soit sortie de la voiture? Quand ai-je ouvert l'étui de mon arme? Je présume que ces gars-là savent ce qui est important mais c'était impossible que je réponde à toutes leurs questions. C'est arrivé, c'est arrivé vite, si vite que j'ai pas eu le temps de penser... Quand j'ai lu mes rapports, ils ne semblaient pas réels. Il y avait mon nom et tout,

6. Traduction libre de : « *The event in which the police employ violence is often not well understood at the time by the participants. It is a messy matter with uncertain dimensions. It is uncertain as to time at which it might occur, uncertain in its dynamics and outcomes, and uncertain in respect to the outcomes that it might produce* » (Manning, 1980, p. 138-139).

mais ce n'était pas vraiment ce qui était arrivé. C'était pas pour me couvrir ou quelque chose comme ça, c'était juste différent sur certains points (Van Maanen, 1980, p. 151, traduction libre⁷).

Nos données empiriques et notre comparaison avec les écrits scientifiques nous ont ainsi permis de comprendre l'importance d'une catégorie d'analyse. Le « temps d'intervention » n'est pas une catégorie d'analyse moins pertinente que les « actions des policiers » ou les « actions des suspects ». Bien au contraire, par les limites de perception et de mémoire qu'il entraîne, le « temps d'intervention » influence directement la cohérence et la légitimité des récits policiers et l'évaluation de l'action policière. Notre théorisation de l'usage de l'arme de service se devait de prendre en considération le « temps d'intervention » et ses conséquences ; conséquences qui n'ont pu émerger « [qu']à partir des données systématiquement récoltées lors de la recherche » (Glaser et Strauss, 2010, p. 84).

En guise de conclusion : l'inévitable subjectivité de la théorisation enracinée

L'emploi de la méthodologie de la théorisation enracinée a guidé l'ensemble des étapes de la réalisation de notre recherche doctorale sur l'emploi de l'arme de service lors d'interventions policières d'urgence. La priorisation d'une démarche inductive a favorisé l'établissement d'une relation de confiance nécessaire à l'accès au terrain en institutions policières. L'induction maximise la production d'une « théorie qui “concorde et qui fonctionne” » puisqu'elle est « produite à partir de données et non pas déduite de présomptions logiques » (Glaser et Strauss, 2010, p. 119) ce qui favorise une appropriation de la théorisation (Glaser et Strauss, 2010) et prévient la « réciprocité de position » (Monjardet, 2005, p. 14-19). La flexibilité de l'échantillonnage et des outils de collecte de données a également permis de favoriser le dialogue et de s'adapter aux nouvelles exigences de la théorisation émergente (Strauss et Corbin, 1990). À titre d'exemple, nos entrevues de recherche semi-dirigées ont favorisé une grande latitude des policiers qui ont construit leur récit en fonctions de leurs « répertoires de signification et de perception » (Jobard, 2001, p. 328). Notre grille d'entrevue a également été revue et améliorée en cours de recherche. La méthodologie de la théorisation enracinée se caractérise également par son processus itératif d'élaboration des interprétations. Issues tant de l'intuition théorique que

7. Traduction libre de : « [...] I've never filled out more forms in my life. I had to write the major at least six times and each time some different asshole in the department wants it redone. Where was I standing? Where was my partner? Did I push him before or after his wife got out of the car? When did I unsnap my holster? I figure these guys know what's important but there was no way I could've answered all those questions. It happened. It happened fast, faster than I could think about it... When I read these reports it doesn't seem real. There's my name and all but it isn't exactly what happened. It's not a cover-up or anything like that you know, but it's just different somehow » (Van Maanen, 1980, p. 151).

des données empiriques, les interprétations sont construites à la fois par leur confrontation au terrain et aux théories préexistantes. Les données et la théorisation s'orientent et se valident donc mutuellement et continuellement (Glaser et Strauss, 2010; Guillemette et Luckerhoff, 2009; Paillé 1994; Strauss et Corbin, 1990).

Par le respect de ces caractéristiques de la MTE enracinée, le chercheur devrait atteindre une théorisation riche et signifiante pour les participants de recherche. Comme nous l'avons énoncé en ouverture, c'est bien là le souhait de Glaser et Strauss (1967) dès leurs premiers écrits sur la méthodologie de la théorisation enracinée. Il serait tentant d'omettre que la théorisation s'imprègne de la sympathie du chercheur (Becker, 1967). D'autant plus que cette sympathie entraîne la subjectivité des analyses : « toutes les descriptions ethnographiques sont artisanales, ce sont les descriptions du descripteur, pas celles du décrit » (Geertz, 1996, p. 143).

La subjectivité inhérente à la théorisation enracinée ne peut que limiter la conviction de l'atteinte d'une connaissance, d'une théorisation représentative de la pratique de l'Autre. Le chercheur « ne sait rien du rapport de correspondance entre ses convictions et la réalité de l'Autre, et personne ne peut lui confirmer que tout cela existe bien, qu'il n'est pas – ou pas trop – victime de son imagination » (Caratini, 2004, p. 103-104). La prudence est donc de mise. La diffusion, l'application et la généralisation de la théorisation enracinée ne peuvent être efficaces que par la reconnaissance que la théorisation enracinée demeure un processus itératif de recherche, une démarche de dialogue continu entre le chercheur et ses participants de recherche.

Références

- ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, Éditions CEC.
- ARTWOHL, A. (2008a). « We look but we do not see. Part one », *The Tactic Edge*, 26 (1), 64-66.
- ARTWOHL, A. (2008b). « We look but we do not see. Part two », *The Tactic Edge*, 26 (2), 70-72.
- ARTWOHL, A. (2009). « If I remember correctly... », *The Tactic Edge*, 27 (1), 58-61.
- BECKER, H. S. (1967). « Whose side are we on? », *Social Problems*, 14 (3), 239-247.
- BRODEUR, J.-P. (1984). « La police : mythes et réalités », *Criminologie*, 17 (1), 9-41.
- CANTO-SPERBER, M. (1994). *La philosophie morale britannique*, Paris, Presses universitaires de France.
- CARATINI, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GEERTZ, C. (1996). *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (2010). *La découverte de la théorie ancrée*, Paris, Armand Colin.

- GUILLEMETTE, F. et J. LUCKERHOFF (2009). « L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) », *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- JOBARD, F. (2001). « Comprendre l'habilitation à l'usage de la force policière », *Déviance et société*, 25 (3), 325-345.
- KRAMER, T. H. et R. BUCKHOUT (1991). « Effects of stress on recall », *Applied Cognitive Psychology*, 5 (6), 483-488.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 309-340.
- LEWINSKI, B. (2000). « Why is the suspect shot in the back? », *The Police Marksman*, 25 (6), 20-28.
- LEWINSKI, B. et B. HUDSON (2003). « Time to START to shooting? Time to STOP shooting? The Tempe Study », *The Police Marksman*, 28 (5), 26-29.
- MANNING, P. K. (1980). « Violence and the police role », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 452, 135-144.
- MANNING, P. K. et H. FABREGA (1976). « Fieldwork and the "new ethnography" », *Man*, 11 (1), 39-52.
- MONJARDET, D. (2005). « Gibier de recherche : la police et le projet de connaître », *Criminologie*, 38 (2), 13-37.
- PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahier de recherches sociologiques*, 23, 147-181.
- POUPART, J. (1997). « L'entretien qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologique », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 173-209.
- ST-DENIS, K. (2011). *L'apport de l'éthique à la compréhension de l'action en situation d'urgence. Une théorisation ancrée à partir du cas de l'utilisation de l'arme de service dans les corps de police québécois*, Thèse de doctorat inédite, Québec et Sherbrooke, Université Laval et Université de Sherbrooke.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- TREMBLAY, J.-N. (1997). *Le métier de policier et le management*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- VAN MAANEN, J. (1980). « Beyond account : The personal impact of police shooting », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 452, 145-156.

Bibliographie thématique exhaustive sur la méthodologie de la théorisation enracinée

François GUILLEMETTE

Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Josée BERTHIAUME

Professionnelle de recherche,
Université du Québec à Trois-Rivières

1. Ouvrages fondateurs

Les ouvrages fondateurs présentent les principes fondamentaux de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Les autres ouvrages développent ces principes ou en présentent des adaptations.

GLASER, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.

GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS, (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.

Il y a un autre ouvrage que nous qualifierions d'ouvrage fondateur. Cet ouvrage est issu des séminaires de méthodologie animés pendant plusieurs années par Anselm Strauss et Juliet Corbin. Cet ouvrage a un style didactique. Nous suggérons de le lire à titre de premier ouvrage pour s'initier à la MTE:

1^{re} édition

STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

2^e édition améliorée et augmentée

STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.

3^e édition

CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage.

Dans cette édition, Juliet Corbin a revu tout le texte et l'a entièrement amélioré. De plus, elle a ajouté des exemples concrets de l'utilisation du logiciel MaxQDA en MTE.

2. Textes courts qui présentent l'essentiel de la MTE

BECK, C. T. (2004). « Grounded theory research », dans J. A. Fain (dir.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research*, 2^e éd., Philadelphia, F. A. Davis, 265-286.

BOWERS, B. J. (1988). « Grounded theory », dans B. Sarter (dir.), *Paths to Knowledge: Innovative Research Methods for Nursing*, New York, National League for Nursing, 33-59.

BUCKLEY, M. R. (2010). « Grounded theory methodology », dans C. J. Sheperis, S. J. Young et H. M. Daniels (dir.), *Counseling Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, Boston, Pearson, 115-134.

CARPENTER, D. R. (2007). « Grounded theory as method », dans H. J. Streubert Speziale et D. R. Carpenter (dir.), *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative*, 4^e éd., Philadelphie, Lippincott, 133-151.

CHAMBERLAIN, K. (1999). « Using grounded theory in health psychology », dans M. Murray et K. Chamberlain (dir.), *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*, Londres, Sage, 183-201.

CHARMAZ, K. (2004). « Grounded theory », dans S. N. Hesse-Biber et P. Leavy (dir.), *Approaches to Qualitative Research*, New York, Oxford University Press, 496-521.

CHARMAZ, K. (2005). « Grounded theory in the 21st Century », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage, 507-535.

CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (1986). « Qualitative research using grounded theory », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 3-15.

CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1990). « Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria », *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.

- DEY, I. (2004). «Grounded theory», dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage, 80-93.
- GRBICH, C. (2007). «Grounded theory», dans C. Grbich (dir.), *Qualitative Data Analysis. An Introduction*, Londres, Sage, 70-83.
- HENWOOD, K. (2006). «Grounded theory», dans M. Slade et S. Priebe (dir.), *Choosing Methods in Mental Health Research*, Londres, Routledge, 68-84.
- HENWOOD, K. et N. PIDGEON (2003). «Grounded theory in psychological research», dans P. M. Camic, J. E. Rhodes et L. Yardley (dir.), *Qualitative Research in Psychology*, Washington, D. C. APA, 131-155.
- HOLLOWAY, I. et L. TODRES (2006). «Grounded theory», dans K. Gerrish et A. Lacey (dir.), *The Research Process in Nursing*, 5^e éd., Oxford, Blackwell, 192-207.
- HUTCHINSON, S. A. et H. S. WILSON (2001). «Grounded theory: The method», dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, 3^e éd., Sudbury, Jones & Bartlett, 209-243.
- GUILLEMETTE, F. (2006). «L'approche de la grounded theory; pour innover?», *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- GUILLEMETTE, F. et J. LUCKERHOFF (2009). «L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée», *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- LÄNSISALMI, H., J.-M. PEIRO et M. KIVIMÄKI (2004). «Grounded theory in organizational research», dans C. Cassell et G. Symon (dir.), *Essential Guide Qualitative Methods in Organizational Research*, Thousand Oaks, Sage, 242-255.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées», dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 309-340.
- LINCOLN, Y. (2002). «Grounded theory: Methodology and theory construction», dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Pergamon, 6396-6399.
- LINCOLN, Y. (2006). «Grounded theory», dans G. Ritzer (dir.), *Encyclopedia of Sociology*, Cambridge, Blackwell.
- LUCKERHOFF, J. et F. GUILLEMETTE (2011). «The conflicts between grounded theory requirements and institutional requirements for scientific research», *The Qualitative Report*, 16 (2), <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-2/luckerhoff.pdf>>, consulté le 21 septembre 2012.
- MORSE, J. M. (2001). «Situating grounded theory within qualitative inquiry», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.
- MYERS, M. D. (2009). «Grounded theory», dans M. D. Myers (dir.), *Qualitative Research in Business & Management*, Los Angeles, Sage, 106-117.
- O'CALLAGHAN, J. (1996). «Grounded theory: A potential methodology», *Counselling Psychology Review*, 11 (1), 23-28.

- O'CALLAGHAN, J. (1998). « Grounded theory: A potential methodology », dans P. Clarkson (dir.), *Counselling Psychology. Integrating Theory, Research and Supervised Practice*, Londres, Routledge, 204-211.
- PAYNE, S. (2007). « Grounded theory », dans E. Lyons et A. Coyle (dir.), *Analysing Qualitative Data in Psychology*, Los Angeles, Sage, 65-86.
- PIDGEON, N. et K. HENWOOD (1997). « Using grounded theory in psychological research », dans N. Hayes (dir.), *Doing Qualitative Analysis in Psychology*, Hove, Psychology Press, 245-273.
- PIDGEON, N. et K. HENWOOD (2004). « Grounded theory », dans M. A. Hardy et A. Bryman (dir.), *Handbook of Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 625-648.
- ROBRECHT, L. C. (1995). « Grounded theory: Evolving methods », *Qualitative Health Research*, 5 (2), 169-177.
- STERN, P. N. (2007). « On solid ground: Essential properties for growing grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1994). « Grounded theory methodology: An overview », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 273-285.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (2003). « L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation », dans D. Céfai (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 363-379.

3. Ouvrages collectifs portant sur la MTE

- BRYANT, A. et K. CHARMANZ (dir.) (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Los Angeles, Sage.
- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (dir.) (1986). *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 3-15.
- GLASER, B. G. (dir.) (1994). *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (dir.) (1995). *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et J. A. HOLTON (dir.) (2007). *The Grounded Theory Seminar Reader*, Mill Valley, Sociology Press.
- MAY, K. (1996). « Advances in Grounded Theory (Special Issue) », *Qualitative Health Research*, 6 (3), 309-441.
- MORSE, J. M., P. N. STERN, J. CORBIN, B. BOWERS, K. CHARMANZ et A. E. CLARKE (2009). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- SCHREIBER, R. S. et P. N. STERN (dir.) (2001). *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer.
- STARRIN, B., L. DAHLGREN, G. LARSSON et S. STYRBORN (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*, Lund, Studentlitteratur.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (dir.) (2001). *Grounded Theory in Practice*, Thousand Oaks, Sage.

4. Autres publications de Glaser et Strauss

- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1964). « The social loss of dying patients », *American Journal of Nursing*, 64 (6), 119-121.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1965). *Awareness of Dying*, Chicago, Aldine.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1965). « Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research », *American Behavioral Scientist*, 8 (6), 5-12.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1965). « Temporal aspects of dying as a non-scheduled status passage », *American Journal of Sociology*, 71, 48-59.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1966). « The purpose and credibility of qualitative research », *Nursing Research*, 15 (1), 56-61.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1968). *Time for Dying*, Chicago, Aldine.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1970). *Anguish: Case Study of a Dying Patient*, San Francisco, Sociology Press.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1970). « Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research », dans W. J. Filstead (dir.), *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World*, Chicago, Markham, 288-304.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1971). *Status Passage*, Chicago, Aldine Atherton.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1974). « Time, structural process, and status passage: The case of dying », dans D. Field (dir.), *Social Psychology for Sociologists*, Londres, Nelson, 147-160.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1992). « La méthode comparative continue en analyse qualitative », dans A. L. Strauss (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 283-300.
- GLASER, B. G. et A. L. STRAUSS (1994). « Case histories and case studies », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 233-245.

5. Autres publications de Glaser

- GLASER, B. G. (1965). « The constant comparative method of qualitative analysis », *Social Problems*, 12 (4), 436-445.
- GLASER, B. G. (1969). « The constant comparative method of qualitative analysis », dans G. J. McCall et J. L. Simmons (dir.), *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*, Reading, Addison-Wesley, 216-228.
- GLASER, B. G. (1982). « Generating formal theory », dans R. G. Burgess (dir.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen & Unwin, 225-232.
- GLASER, B. G. (1991). « In honor of Anselm Strauss: Collaboration », dans D. R. Maines (dir.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York, De Gruyter, 11-16.

- GLASER, B. G. (1994). «Retreading research materials: The use of secondary analysis by the independent researcher», dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 246-259.
- GLASER, B. G. (1994). «Secondary analysis: A strategy for the use of knowledge from research elsewhere», dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 260-266.
- GLASER, B. G. (1995). «A look at grounded theory: 1984 to 1994», dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 3-17.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (1999). «The future of grounded theory», *Qualitative Health Research*, 9 (6), 836-845.
- GLASER, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2002). «Constructivist grounded theory?», *Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793>>, consulté le 21 septembre 2012.
- GLASER, B. G. (2002). «Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory», *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2), 1-31.
- GLASER, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2004). «Naturalist inquiry and grounded theory», *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (1), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/652/1412>>, consulté le 21 septembre 2012.
- GLASER, B. G. et J. HOLTON (2004). «Remodeling grounded theory», *The Grounded Theory Review*, 4 (1), 1-24.
- GLASER, B. G. et J. HOLTON (2004). «Remodeling grounded theory», *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (2), 1-17.
- GLASER, B. G. (2006). *Doing Formal Grounded Theory: A Proposal*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2006). «The roots of grounded theory», *The Grounded Theory Review*, 5 (2/3), 1-10.
- GLASER, B. G. (2008). *Doing Quantitative Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2009). *Jargonizing: Using the Grounded Theory Vocabulary*, Mill Valley, Sociology Press.
- GLASER, B. G. (2010). «The future of grounded theory», *The Grounded Theory Review*, 9 (2), 1-14.
- GLASER, B. G. (2011). *Getting Out of the Data: Grounded Theory Conceptualization*, Mill Valley, Sociology Press.

6. Un livre sur l'œuvre de Glaser

- MARTIN, V. B. et A. GYNNILD (dir.) (2011). *Grounded Theory the Philosophy, Method, and Work of Barney Glaser*, Boca Raton, Brown Walker Press.

7. Autres publications d'Anselm Strauss

- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1990). « Grounded theory research : Procedures, canons, and evaluative criteria », *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1996). « Analytic ordering for theoretical purposes », *Qualitative Inquiry*, 2 (2), 139-150.
- STAR, S. L. et A. L. STRAUSS (1985). *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco, Tremont Research Institute.
- STRAUSS, A. L. (1970). « Discovering new theory from previous theory », dans T. Shibutani (dir.), *Human Nature and Collective Behavior: Papers in Honor of Herbert Blumer*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 46-53.
- STRAUSS, A. L. (1991). « A personal history of the development of grounded theory », *Qualitative Family Research*, 5 (2), 1-2.
- STRAUSS, A. L. (1991). « Research consultations and teaching: guidelines, strategies, and style », dans A. L. Strauss (dir.), *Creating Sociological Awareness*, Londres, Transaction, 465-477.
- STRAUSS, A. L. (1995). « Notes on the nature and development of general theories », *Qualitative Inquiry*, 1 (1), 7-18.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1991). « Criteria for evaluating a grounded theory », dans A. L. Strauss (dir.), *Creating Sociological Awareness*, Londres, Transaction, 443-453.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (1998). « Grounded theory methodology », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, Sage, 158-183.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (2001). « Introduction », dans A. L. Strauss et J. Corbin (dir.), *Grounded Theory in Practice*, Thousand Oaks, Sage, vii-xx.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN (2003). « L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation », dans D. Céfai (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 363-379.

8. Autres publications de Juliet Corbin

- CORBIN, J. (1986). « Coding, writing memos, and diagramming », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 102-120.
- CORBIN, J. (1986). « Qualitative data analysis for grounded theory », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 91-101.
- CORBIN, J. (1991). « Anselm Strauss: An intellectual biography », dans D. R. Maines (dir.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York, De Gruyter, 17-42.
- CORBIN, J. (1997). « Anselm L. Strauss, December 18, 1916 – September, 5, 1996 », *Qualitative Health Research*, 7 (1), 150-153.

- CORBIN, J. (2004). «To learn to think conceptually», Juliet Corbin in conversation with César A. Cisneros-Puebla, *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (3), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/550/1189>>, consulté le 21 septembre 2012.
- CORBIN, J. (2009). «Taking an analytic journey», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 35-53.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1990). «Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria», *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- CORBIN, J. et A. L. STRAUSS (1996). «Analytic ordering for theoretical purposes», *Qualitative Inquiry*, 2 (2), 139-150.

9. Autres textes de Kathy Charmaz

Kathy Charmaz a été formée par Glaser et Strauss. Elle a publié de nombreux textes courts sur la MTE et, en 2006, un livre qui constitue une introduction à la méthodologie de la théorisation enracinée :

- BRYANT, A. et K. CHARMMAZ (2007). «Grounded theory in historical perspective: An epistemological account», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 31-57.
- CHARMAZ, K. (1995). «Grounded theory», dans J. A. Smith, R. Harré et L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking Methods in Psychology*, Londres, Sage, 27-49.
- CHARMAZ, K. (2000). «Grounded theory: Objectivist and constructivist methods», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 509-535.
- CHARMAZ, K. (2001). «Grounded theory», dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary Field Research: Perspectives and Formulations*, Prospect Heights, Waveland Press, 335-352.
- CHARMAZ, K. (2002). «Grounded theory: Methodology and theory construction», dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Pergamon, 6396-6399.
- CHARMAZ, K. (2002). «Qualitative interviewing and grounded theory analysis», dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*, Thousand Oaks, Sage, 675-694.
- CHARMAZ, K. (2003). «Grounded theory», dans A. Lewis-Beck, E. Bryman et T. F. Liao (dir.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 440-444.
- CHARMAZ, K. (2004). «Grounded theory», dans S. N. Hesse-Biber et P. Leavy (dir.), *Approaches to Qualitative Research*, New York, Oxford University Press, 496-521.

- CHARMAZ, K. (2005). «Grounded theory in the 21st Century», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage, 507-535.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- CHARMAZ, K. (2007). «Constructionism and grounded theory», dans J. A. Holstein et J. F. Gubrium (dir.), *Handbook of Constructionist Research*, New York, Guilford, 319-412.
- CHARMAZ, K. (2008). «Grounded theory», dans J. A. Smith (dir.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, 2^e éd., Los Angeles, Sage, 81-110.
- CHARMAZ, K. (2008). «Grounded theory as an emergent method», dans S. N. Hesse-Biber et P. Leavy (dir.), *Handbook of Emergent Methods*, New York, Guilford Press, 155-170.
- CHARMAZ, K. (2008). «Reconstructing grounded theory», dans P. Alasuutari, L. Bickman et J. Brannen (dir.), *The Sage Handbook of Social Research Methods*, Los Angeles, Sage, 461-478.
- CHARMAZ, K. (2008). «The legacy of Anselm Strauss for constructivist grounded theory», dans N. K. Denzin (dir.), *Studies in Symbolic Interaction*, Bingley, Emerald, 127-141.
- CHARMAZ, K. (2009). «Shifting the grounds. Constructivist grounded theory methods», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 127-193.
- CHARMAZ, K. (2011). «Grounded theory methods in social justice research», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 359-380.
- CHARMAZ, K. et A. BRYANT (2010). «Grounded theory», dans B. McGaw, P. Peterson, E. Baker, (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, 3^e éd., Oxford, Elsevier, 401-406.
- CHARMAZ, K. et K. L. HENWOOD (2007). «Grounded theory in psychology», dans C. Willig et W. Stainton-Rogers (dir.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*, Londres, Sage, 240-259.
- CHARMAZ, K. et R. G. MITCHELL (2001). «An invitation to grounded theory in ethnography», dans P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamonte, J. Lofland et L. H. Lofland (dir.), *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage, 160-174.
- CHARMAZ, K. et R. G. MITCHELL (2001). «Grounded theory in ethnography», dans P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland et L. Lofland (dir.), *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage, 160-174.
- PUDDEPHATT, A. J. (2005-2006). «Special. An interview with Kathy Charmaz: On constructing grounded theory», *Qualitative Sociology Review*, II (3), 5-19.

10. Autres textes de Philis Stern

Philis Stern a été formée par Glaser et Strauss, mais elle s'identifie à la tradition «glaserienne» de la MTE. Elle a publié de nombreux textes courts sur la MTE et, en 2011, un livre qui constitue une introduction à la méthodologie de la théorisation enracinée.

- BAKER, C., J. WUEST et P. N. STERN (1992). «Method slurring: The grounded theory/phenomenology example», *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- BAKER, C., J. WUEST et P. N. STERN (1995). «Method slurring: The grounded theory/phenomenology example», dans B. G. Glaser, (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 41-52.
- KEDDY, B., S. L. SIMS et P. N. STERN (1996). «Grounded theory as feminist research methodology», *Journal Of Advanced Nursing*, 23 (3), 448-453.
- SCHREIBER, R. S. et P. N. STERN (2001). «Introduction», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, XVI-XVIII.
- STERN, P. N. (1980). «Grounded theory methodology: Its uses and processes», *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 12 (1), 20-23.
- STERN, P. N. (1985). «Using grounded theory method in nursing research», dans M. M. Leininger (dir.), *Qualitative Research Methods in Nursing*, Orlando, Grune & Stratton, 149-160.
- STERN, P. N. (1994). «Eroding grounded theory», dans J. M. Morse (dir.), *Critical Issues In Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 212-223.
- STERN, P. N. (2007). «On solid ground: Essential properties for growing grounded theory», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 114-126.
- STERN, P. N. (2009). «Glaserian grounded theory», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 55-85.
- STERN, P. N. (2009). «In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 23-29.
- STERN, P. N., M. L. ALLEN et P. A. MOXLEY (1982). «The nurse as grounded theorist: History, process and uses», *The Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (2), 200-215.
- STERN, P. N. et E. KRASSEN COVAN (2001). «Early grounded theory: Its processes and products», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 17-34.
- STERN, P. N. et C. J. PORR (2011). *Essentials of Accessible Grounded Theory*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- STERN, P. N. et S. PYLES (1986). «Using grounded theory methodology to study women's culturally based decisions about health», dans P. N. Stern (dir.), *Women, Health and Culture*, Washington, D.C., Hemisphere, 1-24.

11. Autres textes d'Adèle Clarke

Adèle Clarke est une autre auteure de la deuxième génération des méthodologues de la MTE. Elle a succédé à Anselm Strauss à l'Université californienne de San Francisco. Elle a proposé une manière originale de faire de la MTE. Sa publication la plus connue est son livre :

- CLARKE, A. E. (2001). «A social worlds research adventure», dans A. L. Strauss et J. Corbin (dir.), *Grounded Theory in Practice*, Thousand Oaks, Sage, 63-94.
- CLARKE, A. E. (2003). «Situational analyses: Grounded theory mapping after the post-modern turn», *Symbolic Interaction*, 26 (4), 553-576.
- CLARKE, A. E. (2004). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Thousand Oaks, Sage.
- CLARKE, A. E. (2006). «Feminism, grounded theory, and situational analysis», dans S. Hesse-Biber et D. Leckenby (dir.), *Handbook of Feminist Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 345-370.
- CLARKE, A. E. (2009). «From grounded theory to situational analysis. What's new? Why? How?», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 194-235.
- CLARKE, A. E. et C. FRIESE (2007). «Grounded theorizing using situational analysis», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 363-397.

12. La MTE abordée à l'intérieur d'ouvrages portant sur l'analyse qualitative

- DEMAZIÈRE, D. et C. DUBAR (2007). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, 2^e éd., Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GIBBS, G. R. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo*, Buckingham, Open University Press.
- MORSE, J. M. et L. RICHARDS (2007). *Readme First*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- SALDANA, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Thousand Oaks, Sage.

13. Autres ouvrages introduisant à la MTE

- BIRKS, M. et J. MILLS (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*, Thousand Oaks, Sage.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Kluwer.
- GOULDING, C. (2002). *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business, and Market Researchers*, Londres, Sage.

- LOCKE, K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*, Thousand Oaks, Sage.
- OKTAY, J. S. (2012). *Grounded Theory*, New York, Oxford University Press.
- STERN, P. N. et C. J. PORR (2011). *Essentials of Accessible Grounded Theory*, Walnut Creek, Left Coast Press.

14. Autres publications sur la MTE

- ADDISON, R. B. (1992). «Grounded hermeneutic research», dans B. F. Crabtree et W. L. Miller (dir.), *Doing Qualitative Research*, 3, Newbury Park, Sage, 110-124.
- ALTRICHER, H. et P. POSCH (1989). «Does the “grounded theory” approach offer a guiding paradigm for teacher research?», *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 21-31.
- ALVESSON, M. et K. SKÖLDBERG (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- ANADON, M. et F. GUILLEMETTE (2007). «La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?», *Recherches qualitatives*, Hors-série, 5, 26-37.
- ANNELLS, M. (1996). «Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism», *Qualitative Health Research*, 6 (3), 379-393.
- ANNELLS, M. (1997). «Grounded theory method, part I: Within the five moments of qualitative research», *Nursing Inquiry*, 4 (2), 120-129.
- ANNELLS, M. (1997). «Grounded theory method, part II: Options for users of the method», *Nursing Inquiry*, 4 (3), 176-180.
- ANNELLS, M. (2006). «Triangulation of qualitative approaches: Phenomenology and grounded theory», *Journal of Advanced Nursing*, 56 (1), 55-61.
- ARTINIAN, B. M. (1986). «The research process in grounded theory», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 16-23.
- ARTINIAN, B. M. (1988). «Qualitative modes of inquiry», *Western Journal of Nursing Research*, 10 (2), 138-149.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «An overview of Glaserian grounded theory», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 3-18.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «Descriptive mode», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 79-80.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «Emergent fit mode», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 137-138.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «Experiences in developing grounded theory through emergence», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 19-26.

- ARTINIAN, B. M. (2009). «Gerund mode: Basic social process», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 107-108.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «Studies using early modes of grounded theory», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 77-78.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «Studies with emergent theoretical codes: Theoretical code mode», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 165-166.
- ARTINIAN, B. M. (2009). «Theoretical considerations», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 1-2.
- ARTINIAN, B. M. et K. S. WEST (2009). «Conceptual mapping as an aid to grounded theory development», dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory In Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 27-34.
- ASHWORTH, P. D. (1996). «Presuppose nothing! The suspension of assumptions in phenomenological psychological methodology», *Journal of Phenomenological Psychology*, 27 (1), 1-25.
- BACKMAN, K. et H. A. KYNGÄS (1999). «Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher», *Nursing and Health Sciences*, 1 (3), 147-153.
- BAMFORD, D. (2008). «The use of grounded theory in change management research», *Journal of Change Management*, 8 (2), 111-121.
- BARTLETT, D. (2001). «Grounded theory», dans J. Michie (dir.), *Reader's Guide to the Social Sciences*, Chicago, Fitzroy Dearborn, 687-689.
- BARTLETT, D. et S. PAYNE (2001). «Grounded theory. Its basis, rationale and procedures», dans J. Michie (dir.), *Reader's Guide to the Social Sciences*, Londres, Fitzroy Dearborn, 173-195.
- BASZANGER, I. (1988). «The work sites of an American interactionist: Anselm L. Strauss, 1917-1996», *Symbolic Interaction*, 21 (4), 353-378.
- BASZANGER, I. (1992). «Introduction: les chantiers d'un interactionniste américain», dans I. Baszanger (dir.), *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 11-63.
- BECKER, P. H. (1998). «Pearls, pith, and provocations: Common pitfalls in grounded theory research», *Qualitative Health Research*, 3 (2), 254-260.
- BENOLIEL, J. Q. (1996). «Grounded theory and nursing knowledge», *Qualitative Health Research*, 6 (3), 406-428.
- BERNSTEIN, S. R. et I. EPSTEIN (1994). «Grounded theory meets the reflective practitioner: Integrating qualitative and quantitative methods in administration practice», dans E. Sherman et W. J. Reid (dir.), *Qualitative Research in Social Work*, New York, Columbia University Press, 435-444.
- BIGUS, O. E., S. C. HADDEN et B. G. GLASER (1994). «The study of basic social processes», dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 38-64.

- BIRKS, M., Y. CHAPMAN et K. FRANCIS (2006). «Moving grounded theory into the 21st Century», *Singapore Nursing Journal*, 33 (4), 12-17.
- BIRKS, M., Y. CHAPMAN et K. FRANCIS (2007). «Grounded theory methodology in action: Transforming method in exploring outcomes for baccalaureate nursing graduates in Malaysian Borneo», dans A. V. Morales (dir.), *Distance Education Issues and Challenges*, New York, Nova Science Publishers, 45-63.
- BOEIJE, H. (2002). «A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews», *Quality & Quantity*, 36 (4), 391-409.
- BÖHM, A. (2004). «Theoretical coding: Text analysis in grounded theory», dans U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke (dir.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres, Sage, 270-275.
- BOWEN, G. A. (2006). «Grounded theory and sensitizing concepts», *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 12-23.
- BOWERS, B. et L. SCHATZMAN (2009). «Dimensional analysis», dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke, *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 86-126.
- BOYCHUK DUCHSCHER, J. E. et D. MORGAN (2004). «Grounded theory: Reflections on the emergence vs forcing debate», *Journal of Advanced Nursing*, 48 (6), 605-612.
- BRINGER, J. D., L. H. JOHNSTON et C. H. BRACKENRIDGE (2007). «Maximizing transparency in a doctoral thesis: The complexities of writing about the use of QSR NVIVO within a grounded theory study», dans A. Bryman (dir.), *Qualitative Research*, 4 (2). *Qualitative Data Analysis*, Los Angeles, Sage, 63-81.
- BROTT, P. E. (2002). «My journey with grounded theory research», dans S. B. Merriam (dir.), *Qualitative Research in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 160-162.
- BROWN, G. W. (1973). «Some thoughts on grounded theory», *Sociology*, 7 (1), 1-16.
- BRYANT, A. (2002). «Re-grounding grounded theory», *The Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (1), 25-42.
- BRYANT, A. (2002). «Reply to Urquhart's response to Bryant», *The Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (3), 55-57.
- BRYANT, A. (2003). «A constructive/ist response to Glaser», *Forum: Qualitative Social Research*, 4 (1).
- BRYANT, A. (2009). «Grounded theory and pragmatism: The curious case of Anselm Strauss», *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (3).
- CARPENTER, D. R. (2007). «Grounded theory in practice, education and administration», dans H. J. Streubert Speziale et D. R. Carpenter (dir.), *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative*, 4^e éd., Philadelphie, Lippincott, 153-194.
- CHENITZ, W. C. (1986). «Getting started: The research proposal for a grounded theory study», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 39-47.

- CHENITZ, W. C. et J. M. SWANSON (1986). « Surfacing nursing process: A method for generating nursing theory from practice », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 24-38.
- CHIOVATTI, R. F. et N. PIRAN (2003). « Rigour and grounded theory research », *Journal of Advanced Nursing*, 44 (4), 427-435.
- CHRISTENSEN, O. (2011). « The literature review in classic grounded theory studies », *The Grounded Theory Review*, 10 (3), 21-25.
- CONE, P. H. et B. M. ARTINIAN (2009). « Bending the directives of Glaserian grounded theory in nursing research », dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory in Nursing Research: Trusting Emergence*, New York, Springer, 35-48.
- CONRAD, C. (1982). « Grounded theory: An alternative approach to research in higher education », *The Review of Higher Education*, 5 (4), 259-269.
- COSTAIN SCHOU, K. et J. HEWISON (1996). « Health psychology and discourse: Personal accounts as social texts in grounded theory », *Journal of Health Psychology*, 3 (3), 297-311.
- COVAN, E. (2007). « The discovery of grounded theory in practice: The legacy of multiple mentors », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 58-74.
- CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among 5 Traditions*, Thousand Oaks, Sage.
- CUTCLIFFE, J. R. (2000). « Methodological issues in grounded theory », *Journal of Advanced Nursing*, 31 (6), 1476-1484.
- CUTCLIFFE, J. R. (2005). « Adapt or adopt: Developing and transgressing the methodological boundaries of grounded theory », *Journal of Advanced Nursing*, 51 (4), 421-428.
- D'AMBOISE, G. et J.-M. NKONGOLO-BAKENDA (1992). *Le « grounded theory » et ses possibilités d'utilisation en sciences de l'administration*, Québec, Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval.
- DAVIS, M. Z. (1986). « Observation in natural settings », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson, (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 48-65.
- DE HOYOS GUAJARDO, M. (2004). « Solutionning », *The Grounded Theory Review*, 4 (1), 59-86.
- DEMAZIÈRE, D. et C. DUBAR (1997). « E. C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la Grounded Theory », *Sociétés Contemporaines*, 27 (1), 49-55.
- DENZIN, N. (1988). « Qualitative analysis of social scientists », *Contemporary Sociology*, 17 (3), 430-432.
- DEY, I. (2007). « Grounding categories », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 167-190.
- DEY, J. F., I. M. SCHATZ, B. A. ROSENBERG et S. T. COLEMAN (2000). « Constant comparison method: A kaleidoscope of data », *The Qualitative Report*, 4 (1-2).

- 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.
- DOUGLAS, D. (2003). « Grounded theories of management : A methodological review », *Management Research News*, 26 (5), 44-52.
- DRAUCKER, C. B., D. S. MARTSOLF, R. ROSS et T. B. RUSK (2007). « Theoretical sampling and category development in grounded theory », *Qualitative Health Research*, 17 (8), 1137-1148.
- DUCHESNE, C. et L. SAVOIE-ZAJC (2005). « L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation », *Recherches qualitatives*, 25 (2), 69-95.
- DUFFY, K., C. FERGUSON et H. WATSON (2004). « Data collecting in grounded theory : Some practical issues », *Nurse Researcher*, 11 (4), 67-78.
- ECHEVARRIA-DOAN, S. et C. Y. TUBBS (2005). « Let's get grounded : Family therapy research and grounded theory », dans D. H. Sprenkle et F. P. Piercy (dir.), *Research Methods in Family Therapy*, 2^e éd., New York, Guilford Press, 41-62.
- ELLIS, C. (1992). « Basics of grounded theory. Book Review », *Contemporary Sociology*, 21 (1), 138-139.
- FAGERHAUGH, S. Y. (1986). « Analyzing data for basic social processes », dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory : Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 133-145.
- FENDT, J. et W. SACHS (2008). « Grounded theory method in management research : Users' perspectives », *Organizational Research Methods*, 11 (3), 430-455.
- GAUZENTE, C. (1995). *La grounded theory : une méthode qualitative méconnue. Application au concept d'orientation marché*, Poitiers, Institut d'administration des entreprises, Université de Poitiers.
- GERSON, E. M. (1991). « Supplementing grounded theory », dans D. R. Maines (dir.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York, De Gruyter, 285-301.
- GILGUN, J. F. (1994). « Hand into glove : The grounded theory approach and social work practice research », dans E. Sherman et W. J. Reid (dir.), *Qualitative Research in Social Work*, New York, Columbia University Press, 115-125.
- GILGUN, J. F. (2001). « Grounded theory and other inductive research methods », dans B. A. Thyer (dir.), *The Handbook of Social Work Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 345-364.
- GISKE, T. et B. M. ARTINIAN (2007). « A personal experience of working with classical grounded theory : From beginner to experienced grounded theorist », *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (4), 67-80.
- GISKE, T. et B. M. ARTINIAN (2009). « Learning Glaserian grounded theory by doing it », dans B. M. Artinian, T. Giske et P. H. Cone (dir.), *Glaserian Grounded Theory in Nursing Research : Trusting Emergence*, New York, Springer, 49-72.
- GOULDING, C. (1998). « Grounded theory : The missing methodology on the interpretivist agenda », *Qualitative Market Research : An International Journal*, 1 (1), 50-57.

- GOULDING, C. (2001). « Grounded theory: A magical formula or a potential nightmare », *The Marketing Review*, 2 (1), 21-34.
- GOULDING, C. (2005). « Grounded theory, ethnography and phenomenology », *European Journal of Marketing*, 39 (3-4), 294-308.
- GOULDING, C. (2009). « Grounded theory perspectives in organizational research », dans D. A. Buchanan et A. Bryman (dir.), *The Sage Handbook of Organizational Research Methods*, Los Angeles, Sage, 381-394.
- GRATTON, F. (2001). « La théorisation ancrée pour proposer une explication du suicide des jeunes », dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux, théories et méthodologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 305-334.
- GRBICH, C. (1999). *Qualitative Research in Health: An Introduction*, Thousand Oaks, Sage.
- GRECKHAMER, T. et M. KORO-LJUNGBERG (2005). « The erosion of a method: Examples from grounded theory », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (6), 729-750.
- HADDEN, S. C. et M. LESTER (1976). *Ethnomethodology and Grounded Theory Methodology: An Integration of Topic and Method*, New York, American Sociological Association Meetings.
- HADDEN, S. C. et M. LESTER (1994). « Grounded theory methodology as a resource for doing ethnomethodology », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 159-180.
- HALL, W. A. et P. CALLERY (2001). « Pearls, pith, and provocation. Enhancing the rigor of grounded theory: Incorporating reflexivity and relationality », *Qualitative Health Research*, 11 (2), 257-272.
- HARRY, B., K. M. STURGES et J. K. KLINGNER (2005). « Mapping the process: An exemplar of process and challenge in grounded theory analysis », *Educational Researcher*, 34 (2), 3-13.
- HEATH, H. (2007). « Grounded theory sampling: "Whole" family research », *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), 445-446.
- HEATH, H. et S. COWLEY (2004). « Developing a grounded theory approach: A comparison of Glaser and Strauss », *International Journal of Nursing Studies*, 41 (2), 141-150.
- HENTZ BECKER, P. (1993). « Common pitfalls in published grounded theory research », *Qualitative Health Research*, 3 (2), 254-260.
- HENWOOD, K. L. et N. F. PIDGEON (1992). « Grounded theory and psychological theorising », *British Journal of Psychology*, 83, 97-111.
- HENWOOD, K. L. et N. F. PIDGEON (1995). « Grounded theory and psychological research », *Psychologist*, 8 (3), 115-118.
- HESSE-BIBER, S. N. (2007). « Teaching grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 311-338.
- HICKEY, G. (1997). « The use of literature in grounded theory », *Nursing Times Research*, 2 (5), 371-378.

- HILDENBRAND, B. (2007). « Mediating structure and interaction in grounded theory », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 539-564.
- HOLTON, J. (2007). « Coding process and its challenges », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 265-289.
- HUGHES, J. et HUGHES D. H. (2000). « Grounded theory: never knowingly understood », *Information Systems Review*, 4 (1), 181-197.
- HUTCHINSON, S. A. (1988). « Education and grounded theory », dans R. R. Sherman et R. Webb (dir.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Philadelphia, Falmer, 123-140.
- JONES, S. R. (2002). « Becoming grounded in grounded theory methodology », dans S. B. Merriam (dir.), *Qualitative Research in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 175-177.
- KEARNEY, M. H. (1998). « Ready-to-wear: Discovering grounded formal theory », *Research in Nursing & Health*, 21 (2), 179-186.
- KEARNEY, M. H. (2001). « New directions in grounded formal theory », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 227-247.
- KELLE, U. (2005). « Emergence vs. forcing of empirical data? A crucial problem of "grounded theory" reconsidered », *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/467>>, consulté le 21 septembre 2012.
- KENDALL, J. (1999). « Axial coding and the grounded theory controversy », *Western Journal of Nursing Research*, 21 (6), 743-757.
- KOLB, B. (2008). « Projective, observational, ethnography and grounded theory techniques », dans B. Kolb (dir.), *Marketing Research. A Practical Approach*, Los Angeles, Sage, 158-174.
- KONECKI, K. (1989). « The methodology of grounded theory in the research of the situation of work », *Polish Sociological Bulletin*, 2, 59-74.
- KONECKI, K. (2000). *Studies in Qualitative Methodology: Grounded Theory*, Varsovie, PWN.
- KONECKI, K. T. (2008). « Grounded theory and serendipity. Natural history of a research », *Qualitative Sociology Review*, 4 (1), 171-188.
- KOOLS, S., M. MCCARTHY, R. DURHAM et L. ROBRECHT (1996). « Dimensional analysis: Broadening the conception of grounded theory », *Qualitative Health Research*, 6 (3), 312-330.
- KUSHNER, K. et R. MORROW (2003). « Grounded theory, feminist theory, critical theory: Toward theoretical triangulation », *Advances in Nursing Science*, 26 (1), 30-43.
- LAPERRIÈRE, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle École de Chicago », *Sociologie et sociétés*, XIV (1), 31-41.
- LAPERRIÈRE, A. (1985). « Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle École de Chicago », *Repères*, 5, 75-80.

- LAROSSA, R. (2005). « Grounded theory methods and qualitative family research », *Journal of Marriage and Family*, 67 (4), 837-857.
- LAVOIE, S. et F. GUILLEMETTE (2009). « L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines », *Recherches qualitatives*, 28 (2), 47-64.
- LAYDER, D. (1982). « Grounded theory: A constructive critique », *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 12 (1), 103-123.
- LEONARD, D. et R. McADAM (2001). « Grounded theory methodology and practitioner reflexivity in TQM research », *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18 (2), 180-194.
- LESTER, M. et S. C. HADDEN (1980). « Ethnomethodology and grounded theory », *Urban Life*, 9 (1), 3-33.
- LOCKE, K. (1996). « Rewriting *The discovery of grounded theory* after 25 years? », *Journal of Management Inquiry*, 5 (3), 239-245.
- LOMBORG, K. et M. KIRKEVOLD (2003). « Truth and validity in grounded theory. A reconsidered realist interpretation of the criteria: Fit, work, relevance and modifiability », *Nursing Philosophy*, 4 (3), 189-200.
- LONKILA, M. (1995). « Grounded theory as an emerging paradigm for computer-assisted qualitative data analysis », dans U. Kelle (dir.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 41-51.
- MacDONALD, M. (2001). « Finding a critical perspective in grounded theory », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 113-158.
- MacDONALD, M. et R. S. SCHREIBER (2001). « Constructing and deconstructing: Grounded theory in a postmodern world », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 35-53.
- MAINES, D. R. (1991). « Reflections, framings, and appreciations », dans D. R. Maines (dir.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York, De Gruyter, 3-9.
- MAKELA, M. M. et R.V. TURCAN (2007). « Building grounded theory in entrepreneurship research », dans H. Neergaard et J. P. Ulhoi (dir.), *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*, Cheltenham, Edward Elgar, 122-143.
- MALLORY, C. (2001). « Examining the differences between researcher and participant: An intrinsic element of grounded theory », dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 85-95.
- MANN, M.-P. (1993). « Grounded theory and classroom research », *Journal on Excellence in College Teaching*, 4, 131-143.
- MANSOURIAN, Y. (2006). « Adoption of grounded theory in LIS research », *New Library World*, 107 (1228-1229), 386-402.
- MARTIN, P. Y. et B. A. TURNER (1986). « Grounded theory and organisational research », *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22 (2), 141-157.

- MAY, K. A. (1986). «Writing and evaluating the grounded theory research report», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 146-154.
- MAY, K. A. (1996). «Diffusion, dilution, or distillation? The case of grounded theory method», *Qualitative Health Research*, 6 (3), 309-311.
- McCALLIN, A. M. (2003). «Designing a grounded theory study: Some practicalities», *Nursing in Critical Care*, 8 (5), 203-208.
- McCREADDIE, M. et S. PAYNE (2010). «Evolving grounded theory methodology: Towards a discursive approach», *International Journal of Nursing Studies*, 47 (6), 781-793.
- McGHEE, G., G. R. MARLAND et J. ATKINSON (2007). «Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity», *Journal of Advanced Nursing*, 60 (3), 334-342.
- MELIA, K. M. (1996). «Rediscovering Glaser», *Qualitative Health Research*, 6 (3), 368-378.
- MELLO, J. et D. J. FLINT (2009). «A refined view of grounded theory and its application to logistics research», *Journal of Business Logistics*, 30 (1), 107-125.
- MILLER, S. I. et M. FREDERICKS (1999). «How does grounded theory explain?», *Qualitative Health Research*, 9 (4), 538-551.
- MILLIKEN, J. P. et R. S. SCHREIBER (2001). «Can you “do” grounded theory without symbolic interactionism?», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 177-190.
- MILLS, J., A. BONNER et K. FRANCIS (2006). «Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design», *International Journal of Nursing Practice*, 12 (1), 8-13.
- MILLS, J., A. BONNER et K. FRANCIS (2006). «The development of constructivist grounded theory», *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 1-10.
- MILLS, J., Y. CHAPMAN, A. BONNER et K. FRANCIS (2007). «Grounded theory: A methodological spiral from positivism to postmodernism», *Journal of Advanced Nursing*, 58 (1), 72-79.
- MONTGOMERY, P. et P. H. BAILEY (2007). «Field notes and theoretical memos in grounded theory», *Western Journal of Nursing Research*, 29 (1), 65-79.
- MORSE, J. M. (1994). «“Emerging from data”: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry», dans J. M. Morse (dir.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 23-43.
- MORSE, J. M. (1995). «The significance of saturation», *Qualitative Health Research*, 5 (2), 147-149.
- MORSE, J. M. (1997). «Considering theory derived from qualitative research», dans J. M. Morse (dir.), *Completing a Qualitative Project: Details and Dialogue*, Thousand Oaks, Sage, 163-188.
- MORSE, J. M. (2001). «Situating grounded theory within qualitative inquiry», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 1-15.

- MORSE, J. M., A. E. CLARKE, B. BOWERS, K. CHARMAZ, J. CORBIN et P. N. STERN (2009). « Grounded theories. On solid ground », dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A. E. Clarke (dir.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 236-247.
- MORSE, J. M. et P. A. FIELD (1995). « An overview of qualitative methods », dans J. M. Morse et P. A. Field (dir.), *Qualitative Research Methods for Health Professionals*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 21-41.
- MORSE, J. M. et P. A. FIELD (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage.
- MULLEN, P. D. (2006). « Generating grounded theory: Two case studies », *International Quarterly of Community Health Education*, 25 (1-2), 79-114.
- MULLEN, P. D. et R. REYNOLDS (1994). « The potential of grounded theory for health education research », dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 127-145.
- NEILL, S. J. (2006). « Grounded theory sampling. The contribution of reflexivity », *Journal of Research in Nursing*, 11 (3), 253-260.
- NORTON, L. (1999). « The philosophical bases of grounded theory and their implications for research practice », *Nurse Researcher*, 7 (1), 31-43.
- O'CONNOR, M. K., F. E. NETTING et M. L. THOMAS (2008). « Grounded theory: Managing the challenge for those facing institutional review board oversight », *Qualitative Inquiry*, 14 (1), 28-45.
- OLESEN, V. L. (2007). « Feminist qualitative research and grounded theory: Complexities, criticisms, and opportunities », dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage, 417-435.
- OLSHANSKY, E. F. (1996). « Theoretical issues in building a grounded theory. Application of an example of a program of research on infertility », *Qualitative Health Research*, 6 (3), 394-405.
- ORTON, J. D. (1997). « From inductive to iterative grounded theory: Zipping the gap between process theory and process data », *Scandinavian Journal of Management*, 13 (4), 419-438.
- PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- PAILLÉ, P. (1996). « Qualitative par théorisation (analyse de contenu) », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 184-190.
- PANDIT, N. R. (1996). « The creation of theory: A recent application of the grounded theory method », *The Qualitative Report*, 2 (4), 1-14.
- PARKER, I. (1994). « Reflexive research and the grounding of analysis: Social psychology and the psy-complex », *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4 (4), 239-252.
- PARRY, K. W. (1998). « Grounded theory and social process: A new direction for leadership research », *Leadership Quarterly*, 9 (1), 85-105.

- PARRY, K. W. et J. R. MEINDL (dir.) (2002). *Grounding Leadership Theory and Research: Issues, Perspectives, and Methods*, Greenwich, Information age publishing.
- PARTINGTON, D. (2000). «Building grounded theories of managerial action», *British Journal of Management*, 11 (2), 91-102.
- PIANTANIDA, M., C. A. TANANIS et R. E. GRUBS (2004). «Generating grounded theory of/for educational practice: The journey of three epistemorphs», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (3), 325-346.
- PIDGEON, N. (1991). «The use of grounded theory for conceptual analysis in knowledge elicitation», *International Journal of Man-Machine Studies*, 35 (2), 151-173.
- PURSLEY-CROTTEAU, S., S. MCGUIRE BUNTING et C. BURKE DRAUCKER (2001). «Grounded theory and hermeneutics: Contradictory or complementary methods of nursing research?», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 191-209.
- QUINT, J. C. (1967). «The case for theories generated from empirical data», *Nursing Research*, 16 (2), 109-114.
- REICHERTZ, J. (2010). «Abduction: The logic of discovery of grounded theory», *Forum: Qualitative Social Research*, 11 (1), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1412/2903>>, consulté le 21 septembre 2012.
- RENNIE, D. L. (1998). «Grounded theory methodology», *Theory & Psychology*, 8 (1), 101-119.
- RENNIE, D. L. (2000). «Grounded theory methodology as methodological hermeneutics: Reconciling realism and relativism», *Theory and Psychology*, 10 (4), 481-502.
- RENNIE, D. L. (2006). «The grounded theory method: Application of a variant of its procedure of constant comparative analysis to psychotherapy research», dans C. T. Fischer (dir.), *Qualitative Research Methods for Psychologists*, Amsterdam, Elsevier, 59-78.
- RENNIE, D. L., J. R. PHILLIPS et J. K. QUARTARO (1988). «Grounded theory: A promising approach for conceptualization in psychology?», *Canadian Psychology*, 29 (2), 139-150.
- RENNIE, D. L., J. R. PHILLIPS et G. K. QUARTARO (1995). «Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology?», dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 141-161.
- RICE, P. L. et D. EZZY (1999). «Qualitative data analysis», dans P. L. Rice et D. Ezzy (dir.), *Qualitative Research Methods*, Oxford, Oxford University Press, 190-214.
- RICHARDS, L. (1998). «Closeness to data: The changing goals of qualitative data handling», *Qualitative Health Research*, 8 (3), 319-328.
- RICHARDS, L. et T. J. RICHARDS (1995). «Using hierarchical categories in qualitative data analysis», dans U. Kelle (dir.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 80-95.
- RICHER, S. (1975). «School effects: The case for grounded theory», *Sociology of Education*, 48 (4), 383-399.

- ROBERTS, C. A. (2002). «Grounded theory. Creating valued leadership research through partnering», dans K. W. Parry et J. R. Meindl (dir.), *Grounding Leadership Theory and Research: Issues, Perspectives, and Methods*, Greenwich, Information Age Publishing, 149-158.
- SALINGER, S., L. PLONKA et L. PRECHELT (2008). «A coding scheme development methodology using grounded theory for qualitative analysis of pair programming», *Human Technology*, 4 (1), 9-25.
- SAMIK-IBRAHIM, R. M. (2000). «Grounded theory methodology as the research strategy for a developing country», *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1129/2512>>, consulté le 21 septembre 2012.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). «L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST», *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- SCHATZMAN, L. (1991). «Dimensional analysis: Notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research», dans D. R. Maines (dir.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York, Aldine De Gruyter, 303-314.
- SCHREIBER, R. S. (2001). «The grounded theory club, or who needs an expert mentor?», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 97-111.
- SCHREIBER, R. S. (2001). «The “how to” of grounded theory: Avoiding the pitfalls», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 55-83.
- SCOTT, K. W. (2004). «Relating categories in grounded theory analysis: Using a conditional relationship guide and reflective coding matrix», *The Qualitative Report*, 9 (1), 113-126.
- SELDÉN, L. (2005). «On grounded theory – with some malice», *Journal of Documentation*, 61 (1), 114-129.
- SIMMONS, O. E. (1994). «Grounded therapy», dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 4-37.
- SIMMONS, O. E. (1995). «Illegitimate uses of the “grounded theory” title», dans B. G. Glaser (dir.), *Grounded Theory: 1984-1994*, Mill Valley, Sociology Press, 163-169.
- SIMMONS, O. E. (2010). «Is that a real theory or did you just make it up? Teaching classic grounded theory», *The Grounded Theory Review*, 9 (2), 15-38.
- SKEAT, J. et A. PERRY (2008). «Grounded theory as a method for research in speech and language therapy», *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43 (2), 95-109.
- SMITH, K. et F. BILEY (1997). «Understanding grounded theory: Principles and evaluation», *Nurse Researcher*, 4 (3), 17-30.
- SMITH, L. et P. POHLAND (1976). «Grounded theory and educational ethnography: Methodological analysis and critique», dans J. Roberts et S. Akinsanya (dir.), *Educational Patterns and Cultural Configuration*, New York, McKay.

- SOULLIERE, D., D. W. BRITT et D. R. MAINES (2001). «Conceptual modeling as a toolbox for grounded theorists», *Sociological Quarterly*, 42 (2), 253-269.
- STALL-MEADOWS, C. et A. HYLE (2010). «Procedural methodology for a grounded meta-analysis of qualitative case studies», *International Journal of Consumer Studies*, 34 (4), 412-418.
- STAR, S. L. (1991). «The sociology of the invisible: The primacy of work in the writings of Anselm Strauss», dans D. R. Maines (dir.), *Social Organization and Social Process. Essays In Honor of Anselm Strauss*, New York, De Gruyter, 265-283.
- STAR, S. L. (2007). «Living grounded theory: Cognitive and emotional forms of pragmatism», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage, 75-93.
- STARKS, H. et S. BROWN TRINIDAD (2007). «Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory», *Qualitative Health Research*, 17 (10), 1372-1380.
- SUDDABY, R. (2006). «From the editors: What grounded theory is not», *Academic of Management Journal*, 49 (4), 633-642.
- SWANSON, J. M. (1986). «Analyzing data for categories and description», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 121-132.
- SWANSON, J. M. (1986). «The formal qualitative interview for grounded theory», dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park, Addison-Wesley, 66-78.
- TABER, K. S. (2000). «Case studies and generalisability: Grounded theory and research in science education», *International Journal of Science Education*, 22 (5), 469-487.
- TABER, K. S. (2009). «Building theory from data: Grounded theory», dans E. Wilson (dir.), *School-based Research. A Guide for Education Students*, Los Angeles, Sage, 216-229.
- THOMAS, G. et D. JAMES (2006). «Reinventing grounded theory: Some questions about theory, ground and discovery», *British Educational Research Journal*, 32 (6), 767-795.
- THORNBERG, R. et K. CHARMAZ (2011). «Grounded theory», dans S. D. Lapan, M. T. Quartaroli et F. J. Riemer (dir.), *Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs*, New York, John Wiley & Sons, 41-67.
- TURNER, B. A. (1981). «Some practical aspects of qualitative data analysis: One way of organising the cognitive processes associated with the generation of grounded theory», *Quality and Quantity*, 15 (3), 225-247.
- TURNER, B. A. (1983). «The use of grounded theory for the qualitative analysis of organizational behaviour», *Journal of Management Studies*, 20 (3), 333-348.
- URQUHART, C. (1998). «Exploring analyst-client communication: Using grounded theory techniques to investigate interaction in informal requirements gathering», dans A. S. Lee, J. Liebenau et J. I. DeGross (dir.), *Information Systems and Qualitative Research*, Londres, Chapman & Hall, <<http://www.books.google.ca>>, consulté le 21 septembre 2012.

- URQUHART, C. (2001). «An encounter with grounded theory: Tackling the practical and philosophical issues», dans E. Trauth (dir.), *Qualitative Research in IS: Issues and Trends*, Hershey, Idea Group Publishing, 104-140.
- URQUHART, C. (2003). «Re-grounding grounded theory-or reinforcing old prejudices? A brief response to Bryant», *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (3), 43-54.
- URQUHART, C. (2007). «The evolving nature of grounded theory method: The case of the information systems discipline», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 339-359.
- URQUHART, C., H. LEHMANN et M. D. MYERS (2010). «Putting the “theory” back into grounded theory: Guidelines for grounded theory studies in information systems», *Info Systems Journal*, 20 (4), 357-381.
- VAN DEN HOONAARD, W. C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts: Analytical Field Research*, Thousand Oaks, Sage.
- WAGNER, S. M., P. LUKASSEN et M. MAHLENDORF (2010). «Misused and missed use – Grounded theory and objective hermeneutics as methods for research in industrial marketing», *Industrial Marketing Management*, 39 (1), 5-15.
- WALKER, D. et F. MYRICK (2006). «Grounded theory: An exploration of process and procedure», *Qualitative Health Research*, 16 (4), 547-559.
- WASSERMAN, J. A., J. M. CLAIR et K. L. WILSON (2009). «Problematics of grounded theory: Innovations for developing an increasingly rigorous qualitative method», *Qualitative Research*, 9 (3), 355-381.
- WEEKES, D. P. (1986). «Theory-free observation: fact or fantasy?», dans P. L. Chinn (dir.), *Nursing Research Methodology. Issues and Implementation*, Rockville, Aspen, 11-21.
- WELLS, K. (1995). «The strategy of grounded theory: possibilities and problems», *Social Work Research*, 19 (1), 33-37.
- WIENER, C. (2007). «Making teams work in conducting grounded theory», dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 293-310.
- WIENER, C. L. et W. M. WYSMANS (dir.) (1990). *Grounded Theory in Medical Research: From Theory to Practice*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, Buckingham, Open University Press.
- WILSON, H. S. et S. A. HUTCHINSON (1991). «Triangulation of qualitative methods: Heideggerian hermeneutics and grounded theory», *Qualitative Health Research*, 1 (2), 263-276.
- WILSON, H. S. et S. A. HUTCHINSON (1996). «Methodologic mistakes in grounded theory», *Nursing Research*, 45 (2), 122-124.
- WISEMAN, J. P. (1994). «The development of generic concepts in qualitative research through cumulative application», dans B. G. Glaser (dir.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader*, Mill Valley, Sociology Press, 335-359.

- WUEST, J. (1995). «Feminist grounded theory: An exploration of the congruency and tensions between two traditions in knowledge discovery», *Qualitative Health Research*, 5 (1), 125-137.
- WUEST, J. (2006). «Grounded theory: The method», dans P. Munhall (dir.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*, New York, Jones & Bartlett, 239-272.
- WUEST, J. et M. MERRITT-GRAY (2001). «Feminist grounded theory revisited», dans R. S. Schreiber et P. N. Stern (dir.), *Using Grounded Theory in Nursing*, New York, Springer, 159-176.
- YUEN, H. K. et T. J. RICHARDS (1994). «Knowledge representation for grounded theory construction in qualitative data analysis», *Journal of Mathematical Sociology*, 19 (4), 279-298.

Notices biographiques

Synda Ben Affana, Ph. D, est professeure au Département de lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois Rivières. Elle est aussi chercheure associée à Comsanté, un centre de recherche sur la communication et la santé. Titulaire d'une maîtrise en communication publique et d'un doctorat en communication et santé (Université Laval), ses intérêts de recherche convergent vers la communication, Internet et la santé. Elle est spécialisée dans les démarches d'analyse qualitative informatisée et dans la méthodologie de la théorisation enracinée dont elle se sert pour étudier les usages et les effets des médias sociaux.

Marie-Josée Berthiaume est professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est aussi membre de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et adjointe à la direction de la revue *Recherches qualitatives*. Elle travaille aussi en tant que responsable de l'édition et de la mise aux normes de divers manuscrits. Elle a étroitement collaboré, dans toutes les étapes du projet, avec les deux directeurs de cet ouvrage, notamment en coordonnant le processus d'évaluation des textes et d'élaboration du manuscrit.

Juliet Corbin, spécialiste en sciences infirmières, est titulaire d'un baccalauréat (BSN) de la Arizona State University, d'une maîtrise (MSN) de la San Jose State University et d'un doctorat (DNSc) de la University of California à San Francisco où, sous la direction d'Anselm Strauss avec qui elle a mené des recherches et des publications pendant 15 ans jusqu'à son décès en 1996, elle a poursuivi des études postdoctorales au Département des sciences sociales et comportementales. Leurs domaines de recherche communs touchaient aux maladies chroniques, à l'analyse biographique et à la sociologie du travail. Les travaux que Juliet Corbin a réalisés en collaboration avec Anselm Strauss ainsi que sa participation à ses cours de méthodologie ont fait germer en elle l'idée de produire le manuel *Basics of Qualitative Research*. En fait, les étudiants avaient manifesté le besoin d'avoir à leur disposition un outil pratique pour les guider dans leur recherche. Traduit en plusieurs langues dont l'arabe, le

farsi, le chinois, le japonais, le coréen, l'espagnol et l'allemand, ce livre en sera bientôt à sa quatrième édition. Professeure de sciences infirmières à la San Jose State University pendant de nombreuses années, elle a aussi dirigé des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat portant sur la théorisation enracinée ou son appellation originale « Grounded Theory ». En plus d'avoir été conférencière invitée dans le cadre de nombreux colloques aux États-Unis, au Canada, en Europe et en Asie, elle a à son actif, en collaboration avec Anselm Strauss, de nombreuses publications sur les maladies chroniques et la théorisation enracinée sur laquelle elle anime, depuis sa retraite, des ateliers partout dans le monde.

Catherine de La Robertie est recteur de l'Académie de Caen, chancelier des universités, professeur des universités, chercheur au Centre de recherche en économie et management (CREM – UMR CNRS 6211), et présidente de l'AFUDRIS (Association des formations universitaires de défense, de relations internationales et de sécurité); ses recherches portent sur l'intelligence économique, ainsi que sur le management et le marketing interculturels.

François Guillemette (Ph. D. en éducation, Université du Québec, 2005; Ph. D. en théologie, Université Laval, 1993) est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et adjoint pédagogique au vice-décanat du Campus Mauricie de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Il est également consultant-chercheur pour l'ACDI, spécifiquement dans l'approche par compétences en enseignement supérieur. Il enseigne la méthodologie de la recherche et donne, avec Jason Luckerhoff, des ateliers en recherche qualitative au Canada et en Europe francophone.

François Labelle est professeur de management à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il dirige les travaux du Laboratoire de recherche sur le développement durable en contexte PME et il est membre actif de l'Institut de recherche sur les PME (INRPME). Il s'intéresse aux modèles de gestion axés sur le développement durable, sur la responsabilité sociale et sur le concept de gouvernance des parties prenantes en contexte PME. Il a obtenu un Ph. D. dans le cadre du programme de doctorat conjoint en administration offert par quatre universités montréalaises.

Jean-René Lapointe est doctorant en éducation au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et enseignant au primaire. Titulaire d'une maîtrise en éducation, il étudie le développement des compétences professionnelles en enseignement, particulièrement celles qui sont liées à l'enseignant-communicateur. Ses champs d'intérêt sont diversifiés et touchent des domaines tels que la gestion de classe, la communication non verbale de l'enseignant et la formation enseignante en général.

Norbert Lebrument est maître de conférences en sciences de gestion à l'Université d'Auvergne, chercheur au Centre de recherche en économie et management (CREM – UMR CNRS 6211) et au Centre de recherche Clermontois en gestion et management (CRCGM – EA-3849). Ses recherches portent sur l'intelligence économique et le management des connaissances, mais également sur les problématiques épistémologiques et méthodologiques inhérentes aux recherches qualitatives.

Jacques Lemieux est professeur titulaire retraité associé au Département d'information et de communication de l'Université Laval. Sociologue des industries culturelles et spécialiste des enquêtes, il a publié, seul ou en équipe, quelques ouvrages et plusieurs articles sur la science-fiction, les best-sellers, la fiction télévisuelle, les pratiques culturelles et journalistiques. Conseiller à la certification des programmes du Réseau Théophraste, il est également membre de deux comités consultatifs de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec (OCCQ) : celui de la recherche universitaire et celui du livre, de l'édition et des bibliothèques.

Jason Luckerhoff (Ph. D. en communication et en éducation, Université Laval, 2011) est professeur en communication sociale et en études culturelles au Département de lettres et communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières et professeur associé au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval. Il enseigne les démarches de travail intellectuel en communication sociale et donne, avec François Guillemette, des ateliers sur les entretiens de groupe, les entretiens individuels, la Méthodologie générale de la théorisation enracinée (MTE), l'analyse qualitative et l'utilisation de logiciels en analyse qualitative.

Olga Navarro-Flores est professeure au Département de management et technologie de l'École des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Montréal, et chercheure affiliée à la Chaire de responsabilité sociale et développement durable, et à la Chaire de gestion de projets de l'ÉSG-UQAM. Spécialiste en gestion et en évaluation des projets de coopération internationale, sa thèse de doctorat a mérité le Prix de l'Institut de recherche en économie contemporaine (IRÉC) et a été publiée en 2009 par les Presses de l'Université du Québec.

Christelle Paré est doctorante en Études urbaines à l'Institut national de la recherche scientifique, au Centre Urbanisation Culture Société de Montréal. Elle est titulaire d'une maîtrise en communication publique et d'un baccalauréat en études internationales et langues modernes de l'Université Laval. Elle s'intéresse à l'industrie de l'humour au Québec et tente de dresser le portrait des différents acteurs de ce milieu, de comprendre les dynamiques et stratégies propres à l'industrie de l'humour, et de peser les rôles joués par la métropole et par les différentes régions du Québec dans son développement.

Jean Pasquero est professeur au Département de stratégie et responsabilité sociale et environnementale de l'École des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Montréal, et chercheur affilié à la Chaire de responsabilité sociale et développement durable de l'ESG-UQAM. Spécialiste des relations entre management stratégique et contexte socioéconomique de l'entreprise, il s'intéresse notamment à l'interface entre l'entreprise et son milieu institutionnel. Il a dirigé ou conseillé plusieurs dizaines d'étudiants de doctorat en sciences de la gestion, dont la plupart ont utilisé des méthodes de terrain pour leurs recherches.

Marie-Josée Plouffe a d'abord reçu une formation en jeu et en mise en scène. Elle a ensuite animé des ateliers de théâtre avec divers groupes de personnes pendant plus de quinze ans. Sa thèse doctorale porte sur la pratique théâtrale des personnes « handicapées » ; thèse pour laquelle elle a utilisé la méthodologie de théorisation enracinée (MTE). Elle est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières au programme en enseignement des arts depuis 2007.

Karine St-Denis est chercheuse institutionnelle à l'École nationale des pompiers du Québec. Elle est titulaire d'un doctorat en philosophie et d'une maîtrise en anthropologie. Ses travaux portent sur la sécurité policière, la sécurité incendie ainsi que sur les enjeux éthiques de l'intervention d'urgence. Ses travaux de recherche l'ont amenée à partager et à observer le quotidien des policiers et des pompiers du Québec. Elle s'intéresse également aux méthodes qualitatives et aux enjeux de la recherche institutionnelle.

LA MÉTHODOLOGIE DE LA THÉORISATION ENRACINÉE (MTE), OU GROUNDED THEORY, est reconnue pour sortir des sentiers battus, car elle diffère des démarches hypothético-déductives qui prévalent actuellement en recherche. Les principes d'enracinement des analyses dans les données, de théorisation inductive, d'ouverture à l'émergence, de remise en question constante des résultats provisoires et de circularité entre la collecte et l'analyse des données inscrivent résolument la MTE dans le courant de la découverte et de l'innovation. Ce livre, regroupant les textes de plusieurs spécialistes, rend compte de la riche diversité des approches et des usages de la MTE et des nombreuses perspectives qu'elle ouvre. Destiné aux étudiants et aux professeurs, il présente les enjeux fondamentaux liés à la MTE ainsi que des projets de recherche dans différentes disciplines (arts, éducation, communication, sociologie, santé, administration et management) utilisant cette méthode féconde.

L'intérêt de cet ouvrage réside dans son contenu résolument pratique. L'étudiant qui souhaite mener une recherche avec la MTE y trouvera des solutions pratiques à des problèmes courants. Ce livre présente également des exemples de ce à quoi ressemble, une fois achevée, une étude réalisée avec la MTE. Ainsi, le chercheur novice peut acquérir une meilleure idée de l'objectif à atteindre. Toute personne siégeant à un comité d'évaluation devrait aussi posséder un exemplaire de ce livre, le lire et s'y reporter au besoin. Ce livre l'aidera à comprendre pourquoi les projets de recherche en MTE n'ont pas de structure strictement prédéfinie et pourquoi ils doivent faire place à beaucoup de flexibilité tout au long de la démarche. Les connaissances qu'étudiants et professeurs auront acquises par la lecture de ce livre devraient leur permettre d'être mieux préparés à s'orienter dans le dédale des démarches inhérentes à la réalisation de tout projet de recherche : soit la rédaction de projets de recherche, la collecte et l'analyse des données.

JULIET CORBIN (DNSc), San Jose State University, University of Alberta,
International Institute for Qualitative Methodology, International Institute for Qualitative Research.

Jason Luckerhoff (Ph. D. en communication et en éducation, Université Laval, 2011) est professeur en communication et culture au Département de lettres et communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il enseigne notamment les démarches de travail intellectuel en communication sociale.

François Guillemette (Ph. D. en éducation, Université du Québec, 2005 ; Ph. D. en théologie, Université Laval, 1993) est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et adjoint pédagogique au vice-décanat du Campus Mauricie de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal.

Avec la collaboration de Synda Ben Affana, Marie-Josée Berthiaume, Juliet Corbin, François Labelle, Jean-René Lapointe, Norbert Lebrument, Jacques Lemieux, Olga Navarro-Flores, Christelle Paré, Jean Pasquero, Marie-Josée Plouffe, Catherine de La Robortie, Karine St-Denis.

