

Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes

Marie-Ève Caty et Maude Hébert

L'induction dans les méthodes de collecte et d'analyse des données
Volume 6, numéro 1, hiver 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060045ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060045ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Caty, M.-È. & Hébert, M. (2019). Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes. *Approches inductives*, 6(1), 61–90. <https://doi.org/10.7202/1060045ar>

Résumé de l'article

Les difficultés analytiques de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) sont rarement abordées dans les écrits scientifiques. Comment mettre en oeuvre la MTE? Quelles sont les difficultés analytiques de la MTE rencontrées par les chercheurs novices? Cet article aborde des moments critiques vécus par les deux auteures au cours de l'analyse de leurs données de recherche doctorale suivant les principes de la MTE. L'objectif est de mettre en lumière des difficultés qui surviennent pour une majorité de chercheurs novices dans la réalisation d'une recherche qualitative employant un devis MTE ainsi que d'offrir des conseils notamment en lien avec la gestion de la panoplie de données, la saturation des données et la démarche itérative. Des exemples précis tirés du projet de doctorat des deux auteures sont partagés. Il en ressort que l'encadrement du directeur de thèse est primordial dans le cheminement analytique. Ceci rappelle que le mentorat est un élément important dans l'apprentissage de la MTE.

Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes

Marie-Ève Caty

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Maude Hébert

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

Les difficultés analytiques de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) sont rarement abordées dans les écrits scientifiques. Comment mettre en œuvre la MTE? Quelles sont les difficultés analytiques de la MTE rencontrées par les chercheurs novices? Cet article aborde des moments critiques vécus par les deux auteures au cours de l'analyse de leurs données de recherche doctorale suivant les principes de la MTE. L'objectif est de mettre en lumière des difficultés qui surviennent pour une majorité de chercheurs novices dans la réalisation d'une recherche qualitative employant un devis MTE ainsi que d'offrir des conseils notamment en lien avec la gestion de la panoplie de données, la saturation des données et la démarche itérative. Des exemples précis tirés du projet de doctorat des deux auteures sont partagés. Il en ressort que l'encadrement du directeur de thèse est primordial dans le cheminement analytique. Ceci rappelle que le mentorat est un élément important dans l'apprentissage de la MTE.

Mots-clés : Méthodologie de la théorisation enracinée, théorisation ancrée, formation aux méthodologies de la recherche, étudiant-chercheur, récit de pratique, analyse qualitative

Introduction

Les difficultés et les considérations pratiques en lien avec les procédures à suivre pour l'analyse des données lors d'une démarche basée sur la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) sont rarement abordées dans les écrits scientifiques. Comment persévérer dans l'analyse de l'important volume de données qui peut sembler écrasant à première vue pour tout nouveau chercheur qui entreprend une démarche de

théorisation enracinée? Cet article est le résultat de plusieurs discussions entre les auteures qui ont toutes deux utilisé la MTE lors de leurs études doctorales. Maintenant professeures-chercheuses à l'Université du Québec à Trois-Rivières et désireuses d'encourager la pratique de la recherche qualitative, elles souhaitent conseiller les chercheurs novices en partageant leur expérience avec l'utilisation de la méthode de la théorisation enracinée. En revisitant leur journal de bord de chercheuse, les auteures – qui ont récemment obtenu leur doctorat – se sont remémoré les moments critiques rencontrés lors de la réalisation de leur projet de recherche, surtout durant les phases d'analyse.

1. Problématique

La MTE est souvent un choix méthodologique populaire chez les chercheurs novices ou étudiants au doctorat en raison du cadre structuré qu'elle semble offrir (Jones & Alony, 2011). Par contre, comme l'écrit Stern (1980), « vivre le processus (de recherche) est moins ordonné que sa description écrite »¹ [traduction libre] (p. 23). En effet, l'engagement dans le processus inductif de la MTE peut faire en sorte que le chercheur débutant se sente perdu dans cette posture épistémologique (Luckerhoff & Guillemette, 2012, 2017) et dans l'analyse des données (Srivastava & Hopwood, 2009). Rappelons que la démarche du chercheur théoricien enraciné se déroule comme suit : il examine les données dès qu'elles sont collectées, il commence à coder, à catégoriser, à conceptualiser et à écrire les premières réflexions et les mémos qui serviront éventuellement pour produire le rapport de recherche. Des écrits sur le sujet relatent que les difficultés rencontrées en recherche qualitative, et particulièrement dans la mise en œuvre de la MTE, peuvent toucher plusieurs étapes, soit de la certification éthique à la diffusion des résultats, en passant par le recrutement et la collecte des données (Backman & Kyngäs, 1999; Bowen, 2008; Goulding, 2001; Harry, Sturges, & Klingner, 2005). Quelques-unes de ces difficultés seront décrites dans les paragraphes qui suivent.

Premièrement, concernant la certification éthique, des difficultés peuvent être vécues par les utilisateurs de la MTE au sujet des exigences institutionnelles en matière d'éthique de la recherche qui s'opposent parfois à cette méthodologie (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Par exemple, compte tenu des demandes des comités d'éthique de divulguer les détails de la collecte des données, l'utilisation de la MTE peut s'en trouver considérablement compromise (Bruce, 2007). En effet, il est difficile de déterminer à l'avance toutes les caractéristiques des participants à recruter puisque l'analyse itérative détermine les futures données à collecter (Goulding, 2001). Cette incertitude ou flexibilité peut susciter des questionnements ou des réticences pour certains comités d'éthique (Wu & Beaunae, 2014). De plus, par manque de connaissance au sujet de la recherche qualitative et/ou en raison de l'omniprésence du paradigme postpositiviste, certains membres du comité d'éthique de la recherche s'inquiètent d'un petit nombre de participants et du manque de généralisabilité.

Deuxièmement, par rapport au recrutement, un chercheur utilisant la MTE vise à saturer les données sur un sujet à l'aide d'un échantillonnage théorique afin d'élever, le plus possible, la description sur le plan de la théorisation. Les chercheurs novices doivent ainsi être avisés que le fait de creuser en profondeur l'expérience des participants lors de l'entrevue peut engendrer de la souffrance et du stress chez chacune des parties prenantes. Pour le chercheur, ces réactions émotionnelles peuvent alors influencer l'interprétation des données qu'il fait, et par le fait même la théorie émergente (Dunn, 1991; Van Maanen, 1988), en tirant parfois des conclusions trop fermes, basées sur des analyses préliminaires (Backman & Kyngäs, 1999).

Troisièmement, durant les phases de collecte et d'analyse des données de la MTE, gérer le processus de saturation peut aussi s'avérer problématique pour le chercheur (Bowen, 2008) puisqu'il est souvent possible de savoir si les codes sont saturés seulement lorsque les données ont été analysées et que l'étude est terminée (Bruce, 2007; Goulding, 2001). Ces étapes manquent souvent de transparence dans les ouvrages de référence en MTE (Draucker, Martsof, Ross, & Rusk, 2007). Ces aller-

retour entre les périodes d'analyse et de collecte des données prennent du temps et allongent les échéanciers de la recherche, la rendant parfois impossible à réaliser dans de courts délais (Harry et al., 2005). Lors de ces phases de collecte et d'analyse, la discussion avec des pairs peut aider le chercheur novice à poursuivre l'analyse, mais elle peut également le rendre confus, par exemple si leur interprétation des données diffère de la sienne (Backman & Kyngäs, 1999). Au fur et à mesure que la théorie émerge, le chercheur peut également éprouver des difficultés à préciser le noyau ou la catégorie centrale (Backman & Kyngäs, 1999). Bref, le chercheur novice peut percevoir les phases de collecte et d'analyse des données dans la MTE comme très chaotiques.

Quatrièmement et finalement, au sujet de la diffusion des résultats de recherche avec la MTE, il est généralement reconnu que les publications devraient présenter davantage d'extraits des entretiens ou des observations effectuées afin d'appuyer les résultats. Toutefois, comme ces rapports écrits doivent respecter des directives de publication très précises, telles que la longueur du texte, cela pose des défis pour les auteurs qui ne doivent pas trop simplifier ou sous-décrire les informations (Goulding, 2001). Par ailleurs, bien que peu de revues discriminent encore aujourd'hui en faveur des études quantitatives, encore trop peu acceptent des recherches utilisant uniquement des approches qualitatives (Bowen, 2005).

Les quatre éléments énumérés ci-dessus se veulent une liste non exhaustive des difficultés rapportées dans les écrits scientifiques pouvant être vécues lors du processus de la MTE. Bien d'autres enjeux, comme les défis que posent le choix et la justification de son école de pensée de MTE (Howard-Payne, 2016; Walker & Myrick, 2006), la validation par les participants (Carlson, 2010), l'utilisation de logiciels de traitement des données (Bisit, 2003; Woods, Macklin, & Lewis, 2016) ou encore la réflexivité (Berger, 2015; Mauthner & Doucet, 2003), auraient aussi pu être abordés.

Bien que plusieurs de ces difficultés aient été rencontrées par les deux auteures, leurs échanges et leurs réflexions les ont conduites à focaliser leur intérêt sur l'analyse

des données. Ainsi, l'objectif de cet article est de partager les solutions qu'elles ont développées afin de vaincre des difficultés vécues lors de l'analyse de leurs données en MTE et d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage liés à cette méthodologie. Dans la même optique que Anfara, Brown et Mangione (2002) et Harry et al. (2005), cet article répond aux besoins de fournir plus de clarté et de transparence concernant les méthodes en recherche qualitative. Les questions traitées sont les suivantes : Comment mettre en œuvre la MTE? Quelles difficultés analytiques peuvent être rencontrées par les chercheurs novices utilisant la MTE? Comment les surmonter? Avant d'aborder les difficultés vécues par les deux auteures lors du processus d'analyse en MTE, il importe de présenter brièvement la MTE, les différences entre l'école de pensée de Charmaz (2006) et celle de Corbin et Strauss (2008) ainsi que les contextes respectifs des thèses des auteures.

2. Méthodologie de la théorisation enracinée

La MTE est d'abord présentée et détaillée suivant ses étapes et selon ses spécificités. Ensuite, les différences entre les deux approches préconisées par les auteures, soit celle de Charmaz (2006) et celle de Corbin et Strauss (2008), sont expliquées. Notons ici que les auteures ont décidé d'employer le terme *méthodologie de la théorisation enracinée*, mais qu'elles se réfèrent aussi aux écrits qui utilisent l'appellation *théorisation ancrée* puisque ce terme est souvent utilisé dans les traductions françaises des ouvrages fondateurs anglophones. Donc, les termes *méthodologie de la théorisation enracinée* et *théorisation ancrée* sont utilisés de manière interchangeable.

2.1 Présentation de la MTE

La MTE a essentiellement comme but de décrire des processus, de recueillir et d'analyser les objets symboliques ou les représentations des participants (Glaser & Strauss, 1967). Pour Paillé (1996), qui a décrit la méthode *inspirée* de la théorisation ancrée, le but de l'analyse « vise à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la

mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (p. 184). Toujours selon Paillé (1996), une théorisation n'est pas une fin en soi, mais plutôt un processus afin d'arriver à une nouvelle compréhension d'un phénomène ancrée dans des données recueillies sur le terrain. Or, afin d'être considérée comme appartenant à la théorisation enracinée, la démarche de recherche doit rendre compte des cinq composantes méthodologiques suivantes utilisées différemment selon la posture épistémologique et ontologique de chaque auteur : 1) l'échantillonnage théorique, 2) le codage, 3) la méthode de comparaison constante, 4) la saturation théorique et 5) la sensibilité théorique. L'absence d'une de ces composantes, ou encore un manquement à l'une d'elles, distinguent la MTE d'une méthode qui serait *inspirée* de la théorisation ancrée. Les ouvrages fondateurs anglophones sur la *grounded theory*, par exemple ceux de Charmaz (2006), de Dey (1999), de Glaser (1992), de Glaser et Strauss (1967), de Strauss (1987) et de Strauss et Corbin (1998) donnent d'ailleurs d'amples informations sur ces aspects de la démarche.

2.2 Différences entre la MTE selon Charmaz (2006) et selon Corbin et Strauss (2008)

La MTE fondée sur les travaux de Charmaz (2006) a été retenue pour entreprendre le projet de recherche doctorale de la première auteure alors que l'école de Corbin et Strauss (2008) a été la prémisse de l'étude de la deuxième auteure. Comme le mentionnent Gurd (2008) ainsi que Richards et Morse (2007), il est fondamental que le chercheur adopte une approche de théorisation ancrée qui représente bien ses croyances ontologiques et épistémologiques plutôt que méthodologiques. En ce sens, les auteures ont chacune adhéré à une orientation constructiviste de la théorisation ancrée. Cette orientation admet la subjectivité et le relativisme de la recherche et postule que le savoir se construit par l'interaction entre le chercheur et les participants (Charmaz, 2009). Conservant la nature émergente, inductive et comparative de la théorisation ancrée classique (ou objectiviste), la théorisation ancrée constructiviste se distingue de cette dernière dans les a priori, les objectifs et le focus de l'analyse (à ce

sujet, voir, entre autres, Charmaz, 2009). Cela s'est traduit par l'établissement d'une réciprocité dans la relation chercheur-participant afin de contrer les déséquilibres de pouvoir (Mills, Bonner, & Francis, 2006). Par exemple, pour un partage égal du pouvoir, les deux auteures ont laissé les participants de leur étude choisir le lieu et le moment de leur entrevue. Dans le même ordre d'idées, chacune des auteures a partagé des détails personnels et a répondu aux questions posées par les participants durant l'entrevue.

Une théorisation ancrée de nature constructiviste reconnaît aussi la place du chercheur, c'est-à-dire ses points de vue, ses positions, ses croyances, ses interactions, ses expériences et sa situation géographique, dans l'analyse et l'interprétation des données (Charmaz, 2009). La perspective du chercheur n'est donc pas neutralisée, mais plutôt mise de l'avant dans le processus de théorisation de nature constructiviste. Ceci s'est manifesté par une constante remise en question de la propre sensibilité et de la position des deux auteures par rapport à leur sujet d'étude et aux expériences relatées par leurs participants à travers un processus de réflexivité stimulé par la rédaction de mémos. De plus, les deux auteures ont inclus dans leur thèse des sections portant sur leur réflexivité, reconnaissant ainsi l'influence de leur propre subjectivité dans le processus d'analyse et d'interprétation des données. Bien que la MTE selon Charmaz (2006) et selon Corbin et Strauss (2008) partagent une nature constructiviste, certains points distinguent ces deux écoles. Charmaz (2006) a porté la théorisation ancrée vers une autre avenue; celle de la théorisation ancrée en ethnographie. En effet, les racines de l'ethnographie priment sur celles de l'interactionnisme symbolique. Charmaz (2004) argumente que les autres conceptions de la théorisation ancrée ne font que survoler le phénomène d'intérêt sans offrir une description riche du contexte.

Des différences existent aussi du point de vue méthodologique entre l'école de Charmaz (2006) et celle de Corbin et Strauss (2008). Du côté méthodologique, les variantes de l'analyse des données, du codage précisément, ont toutes les raisons de mêler un apprenti chercheur. Originellement, le codage de Glaser et Strauss (1967)

comprend deux niveaux : le codage ouvert et le codage sélectif. Strauss et Corbin (1998) ont ajouté le codage axial qui est regroupé, avec le codage sélectif, sous le nom de *codage général* dans la version de Corbin et Strauss (2008). Charmaz (2006) s'inspire des techniques de codage de Glaser et Strauss (1967) et, selon elle, le codage axial de Strauss et Corbin (1998) offre un cadre d'analyse qui peut être trop rigide et, par ricochet, donner une vision limitée du phénomène. Pour Corbin et Strauss (2008), le codage axial aide la clarification et l'extension d'une idée. Tout dépend de l'habileté du chercheur à faire face à l'ambiguïté.

Hébert (2016) explique dans sa thèse que c'est à partir des coconstructions de sens avec les participants que le chercheur développe des connaissances qui évoluent continuellement en lien avec les expériences de ces derniers et que c'est ainsi que la théorie se construit. Pour Charmaz (2006) ainsi que Corbin et Strauss (2008), les participants occupent une place prépondérante. Par exemple, en préconisant le discours des participants, l'investigatrice de chaque étude représente mieux leur expérience. En ce sens, il y a une coconstruction puisque chacune présente le discours des participants en combinaison avec les siens lors de la codification. Ainsi, la MTE a permis à la première auteure de construire une démarche type de pratique réflexive à partir du récit des 12 orthophonistes (Caty, Kinsella, & Doyle, 2016) et à la seconde de produire la schématisation du processus de transition des perceptions de l'état de santé de femmes atteintes d'un cancer du sein (Hébert, Gallagher, & St-Cyr Tribble, 2016).

2.3 Contexte des thèses

Le projet de thèse de la première auteure avait pour but de procéder à un examen systématique de la démarche de pratique réflexive contribuant à l'apprentissage continu et au développement des savoirs professionnels d'orthophonistes travaillant dans le domaine de l'oncologie oto-rhino-laryngologique (ORL). Pour ce faire, la première auteure a réalisé une étude en utilisant la MTE visant à explorer la démarche de pratique réflexive de 12 orthophonistes canadiennes travaillant dans le domaine de l'oncologie ORL, c'est-à-dire avec des individus qui présentent un cancer du larynx,

de la gorge ou de la bouche/langue (Caty, 2014). La deuxième auteure, pour sa part, a utilisé la MTE pour proposer une modélisation théorique du processus de transition des perceptions de l'état de santé de femmes diagnostiquées d'un cancer du sein selon une perspective infirmière (Hébert, 2016). Les objectifs de cette étude étaient d'explorer les perceptions de l'état de santé en phase pré et posttransitoire, de définir le processus de devenir malade d'un cancer du sein et de modéliser la transition des perceptions de l'état de santé (Hébert, Gallagher, & St-Cyr Tribble, 2015). Dans les deux études présentées, la MTE, qui est une méthode inductive puisque la compréhension des phénomènes de recherche se dégage progressivement au contact des personnes qui vivent le processus de transition (Guba & Lincoln, 2005), a permis de privilégier la description et la théorisation des processus, de favoriser une analyse en profondeur à partir du point de vue des participants et, enfin, de privilégier la richesse des données tirées des entrevues.

Ces recherches étaient les toutes premières expériences avec la MTE des auteures et, de surcroît, leur première expérience en recherche qualitative. Comme pour bien des étudiants aux cycles supérieurs ou des chercheurs novices, la MTE est attirante comme devis de recherche, car il existe de nombreux ouvrages spécialisés qui décrivent les règles, les procédures et les critères pour s'assurer de la qualité de la démarche. Cependant, les auteures ont réalisé que le processus de la MTE n'est pas aussi limpide que dans les livres méthodologiques et, bien que les tenants de la MTE le mentionnent, rien ne prépare les étudiants à l'important volume de données générées à analyser. L'aspect itératif est ce qui rend le processus d'analyse si difficile à décrire, mais surtout à vivre lorsque c'est une première expérience avec la MTE. Bien que d'autres caractéristiques de la MTE aient fait dresser les cheveux sur la tête des deux auteures, celles-ci ont choisi de mettre l'accent sur trois moments précis du processus d'analyse.

3. Méthode

Les deux auteures ont utilisé une approche réflexive et dialogique de construction de sens inspirée de l'approche du récit de pratique (Clandinin & Connelly, 1996) pour

identifier les moments critiques vécus lors de leur expérience d'analyse en MTE. Ainsi, les échanges entre les deux auteures, exigeant le retour aux faits (par exemple à leurs entrées dans leur journal de recherche) et à leur contextualisation, ont donné lieu à une coconstruction de sens et à l'objectivation à travers le regard de l'autre.

4. Analyse et interprétation des données

Ainsi, en utilisant la chronologie du temps, et en procédant à une analyse réflexive et critique des expériences de l'une et de l'autre, les auteures présentent maintenant trois des difficultés les plus importantes vécues lors de leur analyse suivant la MTE, soit : 1) **Manœuvrer** à travers une montagne de données; 2) **Terminer** la collecte de données; 3) **Être** confiant en son analyse, formant ainsi l'acronyme MTE. Les stratégies ou les moyens utilisés pour surmonter chacune d'elles sont également explicités.

4.1 Manœuvrer à travers une montagne de données

Alors que l'analyse des données quantitatives se fait à l'aide d'un logiciel faisant ressortir des moyennes et des écarts-types, en MTE c'est le cerveau du théoricien enraciné qui est le pendant de l'ordinateur utilisé pour les recherches quantitatives (Stern, 1980). Tout comme les ordinateurs tombent en panne, le théoricien enraciné peut aussi vivre des moments critiques ou « tomber en panne » à certains moments de la démarche. La première difficulté ou « panne » vécue par les auteures se veut « une panne de surcharge ». Par exemple, dans le cas de la première auteure, celle-ci s'est demandé comment analyser 342 pages de verbatims résultant de 24 heures d'entrevue et de 85 heures de transcription. Quoi coder? Quoi ne pas coder? Cette panne a été vécue comme un mal-être lié au fait de ne pas savoir comment démarrer. Trois solutions ont aidé les auteures à faire face à cette impasse en lien avec la montagne de données collectées – toutes aussi riches les unes que les autres : recourir à l'idée de *theoretical playfulness* (Charmaz, 2006) que nous traduisons par la « théorisation ludique », effectuer des retours réflexifs sur l'analyse et se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche.

4.1.1 Recourir à la théorisation ludique

À un certain moment de son analyse, la première auteure a éprouvé de la difficulté à voir comment les différents codes allaient se connecter les uns aux autres : elle avait peur de rester à un niveau descriptif et de ne pas parvenir à théoriser suffisamment. Elle a consulté le livre de Charmaz (2006) à ce sujet, comme en témoigne l'entrée suivante dans son journal de recherche :

Pourquoi tant d'études utilisant la MTE demeurent-elles descriptives? Selon Charmaz (2006), le fait de coder des thèmes plutôt que des actions contribuerait à rester à un niveau descriptif. Pour aller au-delà de la description, elle suggère donc l'utilisation de gérondifs dans le codage et l'écriture de mémos. Bien que cela puisse aider, Charmaz (2006) souligne que la construction de la théorie n'est pas un processus mécanique : la *theoretical playfulness* est nécessaire, c'est-à-dire de la fantaisie et de l'émerveillement/étonnement, pour permettre de voir du nouveau dans l'ordinaire. Comme elle l'écrit : « L'ouverture à l'inattendu élargit la vision de la vie étudiée et par la suite des possibilités théoriques. »² [traduction libre] (Charmaz, 2006, p. 136) [Entrée du journal de recherche de M.-È. Caty, 25 novembre 2013].

À la suite de la relecture de la section du livre de Charmaz et de l'écriture de cette entrée dans son journal, la doctorante a réalisé que même si elle codait en utilisant des verbes à l'infinitif, elle le faisait de façon quasi mécanique, sans se laisser surprendre ou étonner par les différents codes. À ce moment, elle a décidé de rendre ses activités de codage plus ludiques, c'est-à-dire de laisser libre cours à son imagination, sans souci de raffinement lors de cette étape. Comme l'écrit Charmaz (2006) : « Le codage fait partie du travail, mais c'est aussi un jeu »³ [traduction libre] (p. 70).

4.1.2 Effectuer des retours réflexifs sur l'analyse

La deuxième astuce ayant aidé les deux auteures à se sortir des impasses dans leurs analyses a été de tenir des conversations individuelles ou en groupe que les auteures ont décidé de nommer « retours réflexifs ». Ce sont de précieuses discussions avec les directeurs de thèse, les collègues de travail, les autres doctorants et même les gens néophytes tels que les membres de la famille et les amis à qui l'on tente d'expliquer et de synthétiser son projet de recherche. Parler régulièrement à d'autres de son sujet de recherche permet d'offrir de nouvelles perspectives sur les orientations futures de l'étude (Corbin & Strauss, 2015). En effet, il est souvent arrivé que ces personnes aient posé des questions pertinentes auxquelles les auteures n'avaient pas pensé ou aient tout simplement offert un commentaire qui a aidé à tout relier ensemble.

Aussi, lorsque la première auteure s'accrochait à certaines catégories, sa directrice lui a été de bon conseil en lui disant : « C'est OK de laisser aller certaines données, c'est un passage nécessaire pour tout chercheur en qualitatif. » Bref, les directrices des auteures leur répétaient, lors des séances d'accompagnement, de mettre l'accent sur l'essentiel des données et de faire le deuil de certaines autres en gardant des traces justificatives dans les mémos de recherche afin d'assurer la fiabilité et la confirmabilité de la recherche.

4.1.3 Se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche

Dans le même ordre d'idées, un précieux conseil donné par la directrice de thèse de la première auteure à garder en tête lorsqu'on se sent accablé par la montagne de données amassées est de se focaliser sur la question et les sous-questions de recherche (Corbin & Strauss, 2015), et ce, afin de ne pas s'éparpiller à chercher des oranges, mais bel et bien à coder des pommes, comme le disait-elle. Ainsi, tout en demeurant dans une logique de découverte, la première auteure a réalisé l'activité de codage ouvert avec trois petits papiers autoadhésifs amovibles (*post-it*) sous ses yeux sur lesquels étaient inscrites ses trois sous-questions de recherche (voir la Figure 1). L'ancrage à ses sous-

questions lui a procuré une certaine direction, surtout lors de l'analyse des premiers verbatims. Cela lui a évité de se disperser dans la richesse du matériau analysé et lui a permis de parvenir à un premier tri et, éventuellement, à un classement.

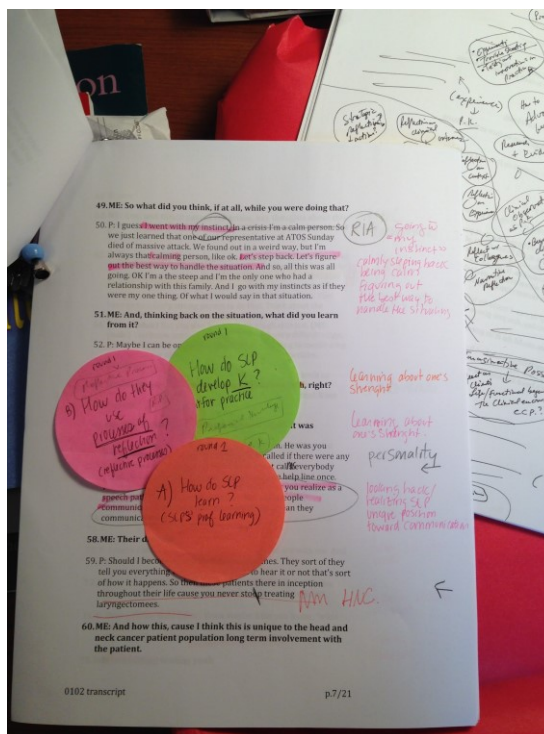


Figure 1. Activité de codage ouvert de la première auteure en ayant sous les yeux les trois sous-questions de sa recherche inscrites sur des papiers autoadhésifs amovibles (*post-it*).

4.2 Terminer la collecte des données

Une deuxième difficulté qui survient fréquemment au moment de la collecte des données est de savoir quand cesser le recrutement. Ainsi, après avoir fait quelques entrevues et les avoir analysées avant de conduire les suivantes, les deux auteures en étaient venues à se demander combien d'entrevues allaient être nécessaires pour obtenir la saturation. Puisqu'aucune estimation statistique de la taille optimale de l'échantillon ne vient guider et rassurer le chercheur en MTE, celui-ci doit se fier à la saturation des

données. Les solutions mises de l'avant pour aider les deux auteures à savoir quand terminer la collecte des données ont été l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes et la prise de recul.

4.2.1 Prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes

Dans un premier temps, les deux auteures ont trouvé aidant de connaître les barèmes de saturation en MTE, qui varient entre 25 et 30 pour Morse (1995) et entre 30 et 50 pour Guest, Bunce et Johnson (2006). Même si ces nombres ne sont qu'une estimation, ils donnent tout de même une référence au chercheur qui peut ainsi mieux planifier son protocole de recherche. Mais ultimement, c'est la variation maximale de l'échantillonnage théorique qui a facilité la perception de la saturation théorique et, par le fait même, qui a guidé les deux chercheuses afin de savoir quand terminer la collecte des données. Il s'agit en fait de trouver des cas extrêmes ou des cas négatifs pour atteindre une saturation théorique, c'est-à-dire le point où aucune nouvelle donnée n'ajoute d'information pertinente au processus exploré dans l'étude (Hébert et al., 2015, 2016; Laperrière, 1997). La deuxième auteure explique dans sa thèse (Hébert, 2016) comment elle a eu recours à un échantillonnage théorique. Tout d'abord, son échantillonnage théorique de départ avait été déterminé par la question de recherche suivante : Comment les femmes atteintes d'un cancer du sein vivent-elles le processus de transition des perceptions de l'état de santé? Ses dix premières entrevues avaient été réalisées à l'aide d'un échantillonnage par boule de neige et par choix raisonné afin de faire ressortir le plus de connaissances possible. Ainsi, au début, les participantes étaient toutes des femmes qui, malgré leur cancer, se disaient en santé. Par la suite, des distinctions dans le processus vécu ont commencé à émerger. En effet, deux femmes se sont définies comme étant très malades d'un cancer du sein. L'auteure avait alors eu peur que les cas extrêmes nuisent à la théorie en émergence en contredisant les données précédentes. Après quelques questionnements, la rédaction de mémos et des discussions avec les directrices de sa thèse, les cas extrêmes sont apparus comme venant solidifier les relations et les liens entre les concepts plutôt que de remettre

l'interprétation en question. En fouillant les ressemblances et les divergences entre les données, la saturation à l'aide de l'échantillonnage par cas extrêmes a entre autres permis de définir les dimensions et les propriétés des concepts. Par exemple, la chercheuse a interviewé des femmes en santé qui n'avaient pas d'historique familial de cancer, puis elle a comparé les données avec celles d'une femme en santé porteuse du gène BRCA-I, donc qui développera un cancer du sein éventuellement. Elle a poursuivi ce processus jusqu'à l'atteinte de la saturation théorique, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune nouvelle donnée n'ajoute d'information pertinente au processus de transition des perceptions de l'état de santé chez les femmes atteintes d'un cancer du sein (Hébert et al., 2016). Cette confrontation de données a permis de découvrir les moments de début et de fin du processus de transition. Ces données étaient jusqu'à présent inconnues dans les écrits scientifiques.

4.2.2 Prendre du recul par rapport aux données analysées

Il est difficile de ne pas céder sous la pression des gens lorsqu'ils nous disent : « Ce n'est pas encore terminé ce doctorat-là ! » Ces commentaires ne font qu'augmenter la tension et paralyser l'analyse chez le chercheur. L'étudiant ou le chercheur sait déjà qu'il doit terminer son projet dans les délais prescrits, ce qui l'amène à ressentir une épée de Damoclès au-dessus de sa tête. Mais la pire chose à faire est de se culpabiliser de ne pas avancer assez rapidement ou d'avoir le sentiment de ne rien faire. Comme il a été mentionné plus tôt, le théoricien ancré a besoin de temps pour conceptualiser les résultats émergents. Dans le cas de la deuxième auteure, c'est pendant une nuit de sommeil que le concept central de son étude lui est apparu évident. Elle s'était alors réveillée pour noter l'information dans son journal de chercheur afin de ne pas l'oublier. Cela a été le moment où toutes les pièces du casse-tête de l'analyse ont semblé s'emboîter clairement dans sa tête et où elle a enfin perçu que son étude tirait à sa fin. Un autre exemple de prise de recul peut consister à passer une fin de semaine loin de son ordinateur. Bien que le chercheur semble loin de son sujet, la solution apparaît souvent pendant un moment inattendu. Ainsi, avoir eu des directrices de

recherche compréhensives qui validaient cette période pour la découverte du filon de la recherche et qui la considéraient comme nécessaire au travail de qualité a été un atout pour les deux auteures.

4.3 Être confiant en son analyse

Ultimement, les deux auteures se sont questionnées sur comment être confiante en leur analyse? Augmenter ses capacités analytiques et interprétatives comme doctorant fait partie du développement et des apprentissages de la formation de troisième cycle. Deux interventions des directrices de recherche des auteures leur ont permis d'arriver à développer leur confiance en leurs capacités analytiques. Premièrement, elles leur ont suggéré de garder des traces sous forme de mémos du chercheur dans un journal spécifique à cet effet afin de noter leurs doutes analytiques et, par le fait même, de noter l'évolution de la recherche et ainsi justifier les décisions prises lors de la soutenance de thèse. Deuxièmement, elles leur ont suggéré d'utiliser la cartographie conceptuelle (*mindmapping*), et ce, dès les premières entrevues et les premières activités de codage.

4.3.1 Rédiger de nombreux mémos

Les mémos sont des traces écrites de toutes idées méthodologiques ou théoriques qui viennent à l'esprit du chercheur au cours de sa recherche. Voici un exemple de mémo écrit et codé à la suite d'une entrevue réalisée par la deuxième auteure :

J'ai observé que les femmes semblent passer à travers deux moments distincts d'incertitude. Est-ce que ces moments sont le début et la fin de la transition? Qu'est-ce que ces moments ont en commun et qu'ont-ils de différent?

Des mémos de la sorte ont été rédigés sporadiquement, lorsqu'une idée émergeait de l'esprit d'une des deux auteures, et ce, tout au long du processus de recherche. Certains mémos ont également été codés puisqu'en MTE, *All is data* (Glaser & Strauss, 1967). Des mémos plus pragmatiques concernant les décisions liées, entre autres, aux activités de collecte de données et aux procédures analytiques, ont aussi été utilisés par

les deux auteures. Ces deux types de mémos, les premiers plus théoriques et les seconds plus méthodologiques, ont permis l'enregistrement de la progression naturelle de l'analyse ainsi que les changements de direction et le contexte à partir duquel ils se produisent. Les relire ont contribué à donner confiance aux auteures en leur analyse, soient parce que certains mémos se sont avérés fructueux pour approfondir l'analyse, soit parce qu'ils ont permis de démontrer les processus logiques qui les ont aidées à passer d'un niveau concret à un plus abstrait dans leur analyse.

4.3.2 Utiliser des cartes conceptuelles

La cartographie conceptuelle ou la schématisation du processus étudié est une étape essentielle puisqu'elle permet une interprétation différente des données et une compréhension plus riche du phénomène à l'étude (Paillé, 1994). Elle peut se faire à la main dans un cahier de notes ou dans un logiciel comme Word, ou assistée par un outil de cartographie, par exemple CMAP Tool ou QSR NVivo. Dans le cas de la première auteure, la cartographie conceptuelle a été réalisée dans CMAP Tool à la suite du codage ouvert et a consisté à organiser les codes issus des entrevues (Wheeldon & Ahlberg, 2012). Cette organisation visuelle a fourni un moyen de comparer et de contraster les codes initiaux et a aidé à déplacer les codes saillants dans des catégories conceptuelles. La Figure 2 illustre un exemple de schématisation obtenue pendant le processus d'analyse. Bref, bien que l'étape de schématisation soit généralement suggérée dans les étapes plus avancées du processus analytique de la MTE, normalement lors du codage axial et sélectif, visualiser les codes très tôt dans le processus a beaucoup aidé la première auteure à élaguer son matériau tout en lui donnant confiance en ses capacités d'analyse.

Le Tableau 1 résume trois des principales difficultés rencontrées par les auteures au cours de la collecte et de l'analyse de leurs données en suivant les principes de la MTE ainsi que les stratégies ou moyens proposés pour aider les chercheurs novices à les surmonter.

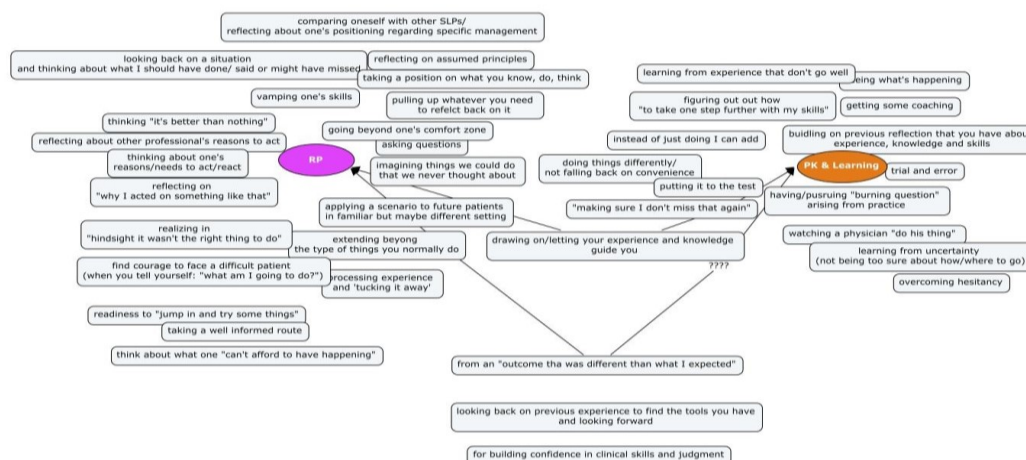


Figure 2. Exemple de carte conceptuelle.

Tableau 1

Difficultés identifiées lors de l'utilisation de la MTE et leurs solutions

Manœuvrer à travers la montagne de données	Terminer la collecte des données	Être confiant en son analyse
Recourir à la théorisation ludique	Prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes	Rédiger de nombreux mémos
Effectuer des retours réflexifs sur l'analyse	Prendre du recul par rapport aux données analysées	Utiliser des cartes conceptuelles
Se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche		

5. Discussion des résultats

Une fois l'analyse ligne par ligne débutée et le constat qu'un seul entretien peut déboucher sur des centaines d'annotations, le chercheur débutant peut facilement se sentir effrayé par la densité du matériau à analyser, au point de craindre et d'éviter cette tâche (Lejeune, 2014). Le sentiment de panne mentionné précédemment est décrit par Glaser (1978). Celui-ci va même jusqu'à dépeindre ce « mauvais passage » comme une période de dépression et d'angoisse découlant d'une incapacité à discerner quelque pertinence conceptuelle que ce soit. Il est donc juste de dire que le processus de collecte de données et d'interprétation simultanée est plus facile à dire qu'à faire. Aller au-delà du codage ouvert pour pouvoir voir des schèmes significatifs dans les données peut prendre des mois et, au cours de ce processus, certains chercheurs peuvent éprouver un sentiment de désorientation, de la panique, une frayeur qui les paralyse et même le désir d'abandonner. Cette impasse ne serait pas un concept abstrait, mais bel et bien une réalité : peu importe comment on regarde les données, rien ne semble émerger (Lejeune, 2014; Munhall, 2012).

Rappelons que l'objectif du présent article est de partager les solutions que les auteures ont utilisées pour vaincre des difficultés vécues lors de l'analyse des données en MTE, ceci dans un souci pédagogique partagé par les deux auteures d'aider d'éventuels chercheurs à passer à travers ce cheminement. Les trois difficultés exposées par les auteures lors de l'utilisation de la MTE ainsi que leurs solutions sont maintenant discutées à la lumière des écrits sur le sujet.

5.1 Manœuvrer à travers la montagne de données

Pour la difficulté à manœuvrer à travers la montagne de données, les stratégies de recourir à la théorisation ludique, d'effectuer des retours réflexifs sur l'analyse et de se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche seront maintenant discutées.

5.1.1 Recourir à la théorisation ludique

Concernant les écrits sur la théorisation ludique, Charmaz (2006) présente les différentes étapes techniques de l'analyse de même que les critères à respecter pour assurer la rigueur de l'analyse. Dans l'étape du codage initial, elle souligne l'importance de coder en faisant référence à des actions, donc en choisissant un verbe ou un participe présent (Jacques, St-Cyr Tribble, & Bonin, 2015), afin de prévenir que l'analyse demeure au niveau descriptif (Charmaz, 2006). Charmaz (2006) rappelle aussi que le codage s'avère un exercice créatif et que l'analyste ne doit pas perdre de vue l'aspect ludique. Pour ce faire, l'adoption d'une posture de théorisation ludique (*theoretical playfulness*) signifie de coder en jouant avec les idées émergentes afin d'ouvrir au maximum les possibilités de découvertes de pistes de codage. Dans cet esprit, durant les activités de codage ouvert et axial de Corbin & Strauss (2008) et de codage initial et sélectif de Charmaz (2006), la théorisation ludique permet de garder l'esprit ouvert à l'inattendu. Il ne faut surtout pas voir les premiers codes comme définitifs : il n'y a pas de mauvais ou de bons codes à ce stade. Au contraire, c'est le moment d'essayer des idées et de ne pas hésiter à poursuivre des pistes de codage. La théorisation ludique accorde une certaine flexibilité à l'analyste. Il peut retourner au matériau et modifier ou recommencer un tout nouveau codage depuis le début en changeant le code ou la catégorie. Bref, l'analyse en MTE implique une démarche itérative (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998) ou un processus hélicoïdal (Plouffe & Guillemette, 2013) et commande un recommencement et un renouvellement dans l'organisation et la poursuite des différentes activités d'analyse. La théorisation ludique permet de garder l'esprit ouvert et d'insuffler une dose de création tout au long du processus analytique.

5.1.2 Effectuer des retours réflexifs

Beaucoup d'étudiants gradués rapportent que les conversations individuelles avec leur directeur à propos des résultats de leur étude sont des plus productives, car elles permettent « d'exprimer à haute voix pour la première fois "ce qui se passe" avec leurs

données »⁴ [traduction libre] (Saldaña, 2009, p. 191) et leur analyse. Ceci leur permet de focaliser et de clarifier leur travail d'analyse. Saldaña (2009) recommande donc de solliciter des échanges avec d'autres personnes tout au long du cheminement analytique. En effet, citant le proverbe « vous ne pouvez pas voir le cadre lorsque vous êtes dans la photo »⁵ [traduction libre], Saldaña (2009, p. 190) suggère que des yeux ou des oreilles externes sont nécessaires pour avancer le travail d'analyse. Ceci va dans le même sens que les propos de Glaser (1978) pour qui le processus d'analyse se trouve enrichi par d'autres perspectives. Les retours réflexifs peuvent aussi être une occasion de revenir sur les actions et les décisions prises au cours de l'analyse. Ce faisant, ils contribuent à la réflexivité pendant l'analyse, c'est-à-dire une justification des prises de décisions lors de chacune des étapes du processus de recherche et une prise de conscience de ce qui a sensibilisé les chercheurs à examiner certains thèmes récurrents (Hall & Callery, 2001; Mruck & Mey, 2007).

5.1.3 Se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche

Afin de faciliter l'analyse des données, il est important de garder la question de recherche au cœur de l'analyse tout en demeurant ouvert à l'émergence de données. Pour ce faire, Auerbach et Silverstein (2003) ainsi que Saldaña (2009) suggèrent de consolider la question et le but de recherche, les objectifs et ainsi que le cadre théorique sur une seule page à la vue du chercheur. Cette synthèse permettrait au chercheur de rester concentré et productif lors de son analyse.

5.2 Terminer la collecte des données

Pour la difficulté de terminer la collecte des données, les stratégies de prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes et de prendre du recul par rapport aux données analysées seront maintenant discutées.

5.2.1 Prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes

Comme le mentionne Laperrière (1997), la saturation est atteinte lorsqu'aucune nouvelle information n'émerge des données. Par contre, ce concept abstrait est très peu

détaillé pour un chercheur novice qui tente de justifier le nombre de participants requis lors de l'élaboration de son protocole de recherche (Guest et al., 2006). En effet, même si quelques auteurs clés comme Glaser (1978), Schreiber (2001) et Strauss et Corbin (1998) abordent le concept de la saturation, celui-ci demeure difficile à saisir (Strauss & Corbin, 1998). En pratique, le chercheur se retrouve souvent à ne pas savoir s'il doit poursuivre ou cesser sa collecte des données ou combien d'entrevues de plus il doit conduire (Morse, 1995). En plus de cela, la distinction entre le concept de saturation empirique et celui de saturation théorique relevée dans les ouvrages francophones au sujet de la MTE, mais pas dans les ouvrages anglophones, peut entraîner une certaine confusion. Pirès (1997) précise que la saturation théorique absolue est difficilement atteignable et que le chercheur ne peut « rendre compte du réel dans sa totalité » (p. 157). Ainsi, compte tenu des principes de la saturation empirique, les participants retenus possèdent certaines caractéristiques précises que le chercheur doit expliciter dans la partie de ses résultats de recherche. Il doit notamment justifier comment il a tenu compte des cas négatifs. Corbin et Strauss (2015) affirment que : « les cas négatifs offrent une explication alternative et une exploration complète d'un concept. Les cas négatifs ajoutent de la richesse aux résultats et nous rappellent qu'il y a toujours des exceptions à chaque explication »⁶ [traduction libre] (p. 101).

5.2.2 Prendre du recul par rapport aux données analysées

Malgré les nombreux ouvrages portant sur le MTE, un « chaînon manquant » demeure entre la méthodologie et la pratique d'analyse comme l'écrit Lejeune (2014). Les ouvrages de même que les cours de recherche qualitative « laissent dans l'ombre la façon dont l'analyste code son matériau » (Lejeune, 2014, p. 8). À notre avis, ceci s'explique en partie par les différentes activités d'analyse qui sont truffées de bonds intuitifs et de laisser-aller créatifs difficilement descriptibles. Harry et al. (2005), qui illustrent et décrivent habilement le processus d'analyse effectué lors d'une étude ethnographique d'une durée de trois ans au sujet de la surreprésentation des minorités dans le domaine de l'éducation spécialisée, reconnaissent d'ailleurs que ces bonds

intuitifs demeurent impossibles à représenter par un quelconque modèle. Pour ces auteurs, les bonds intuitifs sont des moments de grande révélation pour le chercheur en MTE, car ils permettent de saisir rapidement le sens implicite dans la situation sociale étudiée. *A contrario*, il y a des périodes où les idées n'émergent pas ou bien que les pensées ne semblent plus donner aucun sens et procurent un sentiment de désorientation, de panique, voire même un désir d'abandonner chez l'analyste (Goulding, 2001). Malgré l'intuition et la créativité inhérentes et reconnues au processus d'analyse en MTE, l'explicitation de la pratique analytique n'en demeure pas moins impossible. Étonnamment, ces moments qui peuvent sembler être des périodes de lassitude pour un examinateur externe sont essentiels au processus d'analyse afin de trouver le noyau de l'étude ou la catégorie centrale (Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 1978; Plouffe & Guillemette, 2013). Munhall (2012) nomme ce moment de découverte le « *Ah! moment* » (p. 134). Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce moment se produit lorsque toutes les pièces du casse-tête de l'analyse s'emboîtent clairement dans la tête du théoricien enraciné.

5.3 Être confiant en son analyse

Pour la difficulté d'être confiant en son analyse les stratégies de rédiger de nombreux mémos et d'utiliser des cartes conceptuelles seront maintenant discutées.

5.3.1 Rédiger de nombreux mémos

Les mémos servent à documenter l'évolution de la recherche (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Les écrits sur la théorisation enracinée corroborent l'importance de rédiger des mémos (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008, 2015; Glaser & Strauss, 1967; Munhall, 2012; Strauss & Corbin, 1998). Malheureusement, il semble que de nombreux chercheurs ne parviennent pas à tirer profit de cet outil précieux (Clarke, 2005; Holton, 2007). Pourtant, grâce à l'utilisation des mémos, le théoricien enraciné arrive à s'engager dans son étude dans une plus grande mesure qu'il ne le ferait autrement. En effet, une relation intense s'établit avec les données et le

processus d'analyse, permettant ainsi au chercheur de ressentir une sensibilité accrue aux significations qui y sont contenues (Birks, Chapman, & Francis, 2008).

5.3.2 Utiliser des cartes conceptuelles

Corbin et Strauss (2015; aussi Strauss et Corbin, 1998) recommandent de faire une esquisse ou un schéma temporaire à la fin de chaque entrevue pour établir un premier ensemble de relations entre les concepts. Selon Charmaz (2006), la schématisation est une stratégie d'analyse commune dans la tradition de la MTE. Elle consiste à dresser la carte des relations entre les catégories afin d'évaluer la propension de leurs propriétés et de leurs dimensions à répondre à la question de recherche et de déterminer la centralité des unes et la marginalité des autres (Charmaz, 2006; Lejeune, 2014). La schématisation à l'aide de la cartographie conceptuelle est une technique généralement suggérée lors des étapes de codage axial et sélectif pour aider à la conceptualisation (Artinian & West, 2009; Corbin & Strauss, 2015).

Conclusion

L'objectif du présent article était de mettre en lumière l'expérience et les réflexions des deux auteures au sujet de leur pratique analytique en MTE lors de leur thèse de doctorat. Il en ressort que, surtout dans une recherche menée de façon individuelle, il importe d'avoir du soutien pour cheminer dans l'analyse en MTE. Au fil de la collecte et de l'analyse des données, le chercheur, surtout le débutant, peut facilement se noyer – plutôt que de s'immerger – dans la richesse du matériau collecté. En plus de la consultation d'ouvrages et de textes pertinents, l'accompagnement des directrices de thèse a été déterminant dans le cheminement analytique des deux auteures. En effet, les interventions judicieuses et les précieux conseils prodigués par les premières ont permis aux secondes de naviguer à travers le processus analytique de la MTE sans trop d'écueils et de développer leur confiance en leurs capacités analytiques. Ceci rappelle, comme le font Corbin et Strauss (2015) ainsi que Schreiber (2001), que le mentorat a

toujours été un élément important dans l'apprentissage de la méthodologie de la théorisation enracinée.

Notes

¹ « *the living process is less orderly than its written description* » (Stern, 1980, p. 23).

² « *Openness to the unexpected expands your view of studied life and subsequently of theoretical possibilities* » (Charmaz, 2006, p. 136).

³ « *Coding is part work but it is also part play* » (Charmaz, 2006, p. 70).

⁴ « *verbally articulate for the first time “what’s going on” with their data* » (Saldaña, 2009, p. 191).

⁵ « *You can’t see the frame when you’re in the picture* » (Saldaña, 2009, p. 190).

⁶ « *Researchers can use it to offer alternative explanations [...], a fuller exploration of a concept. A negative case adds richness to findings and points out that life is not exact, that there are always exceptions to almost any explanation* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 101).

Références

- Anfara, V. A. J., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38. doi: 10.3102/0013189x031007028
- Artinian, B. M., & West, K. S. (2009). Conceptual mapping as an aid to grounded theory development. Dans B. M. Artinian, T. Giske, & P. H. Cone (Éds), *Glaserian grounded theory in nursing research : Trusting emergence* (pp. 27-34). New York, NY : Springer.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data : An introduction to coding and analysis*. New York, NY : New York University Press.
- Backman, K., & Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing and Health Sciences*, 1(3), 147-153.
- Basit, T. N. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143-154.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don’t: Researcher’s position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research : Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75.

- Bowen, G. A. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation : Lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222.
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept : A research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137-152. doi: 10.1177/1468794107085301
- Bruce, C. (2007). Questions arising about emergence, data collection, and its interaction with analysis in a grounded theory study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1), 51-68.
- Carlson, J. A. (2010). Avoiding traps in member checking. *The Qualitative Report*, 15(5), 1102-1113.
- Caty, M.-È. (2014). *Reflective practice and professional knowledge : A grounded theory study of speech-language pathologists working in head and neck cancer rehabilitation* (Thèse de doctorat inédite). Western University, London, ON.
- Caty, M.-È., Kinsella, E. A., & Doyle, P. C. (2016). Reflective processes of practitioners in head and neck cancer rehabilitation : A grounded theory study. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(6), 580-591, DOI: 10.3109/17549507.2016.1143974
- Charmaz, K. (2004). *Grounded theory*. Dans S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Éds), *Approaches to qualitative research* (pp. 496-521). New York, NY : Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. London : Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds : Constructivist grounded theory methods. Dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Éds), *Developing grounded theory : The second generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (1996). Narrations et histoires en situation de pratique et de recherche. Dans D. Schön (Éd.), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (pp. 385-418). Montréal : Logiques.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis : Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (4^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory : Guidelines for qualitative inquiry*. London: Academic Press.
- Draucker, C. B., Martsof, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148.
- Dunn, L. (1991). Research alert! Qualitative research may be hazardous to your health! *Qualitative Health Research*, 1(3), 388-392.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. forcing : Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Goulding, C. (2001). Grounded theory : A magical formula or a potential nightmare. *Marketing Review*, 2(1), 21-34.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi: 10.1177/1525822x05279903
- Gurd, B. (2008). Remaining consistent with method? An analysis of grounded theory research in accounting. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 5(2), 122-138.
- Hall, W. A., & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory : Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research*, 11(2), 257-272. DOI: 10.1177/104973201129119082
- Harry, B., Sturges, K. M., & Klingner, J. K. (2005). Mapping the process : An exemplar of process and challenge in grounded theory analysis. *Educational researcher*, 34(2), 3-13.

- Hébert, M. (2016). *Processus de transition des perceptions de l'état de santé de femmes atteintes d'un cancer du sein* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC. Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/8166>
- Hébert, M., Gallagher, F., & St-Cyr Tribble, D. (2015). La théorisation enracinée dans l'étude de la transition des perceptions de l'état de santé de femmes atteintes d'un cancer du sein. *Approches inductives*, 2(1), 92-121.
- Hébert, M., Gallagher, F., & St-Cyr Tribble, D. (2016). Not feeling sick from breast cancer : A framework on health status perceptions transition process. *European Journal of Nursing Oncology*, 22, 85-94.
- Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 265-289). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Howard-Payne, L. (2016). Glaser or Strauss? Considerations for selecting a grounded theory study. *South African Journal of Psychology*, 46(1), 50-62.
- Jacques, M.-C., St-Cyr Tribble, D., & Bonin, J.-P. (2015). La méthodologie de la théorisation enracinée constructiviste pour une perspective nouvelle et nécessaire de l'adaptation des personnes vivant avec la schizophrénie. *Approches inductives*, 2(1), 39-67.
- Jones, M., & Alony, I. (2011). Guiding the use of grounded theory in doctoral studies. An example from the Australian film industry. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 95-114.
- 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, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Belgique : De Boeck.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2017). Introduction : défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d'une démarche mobilisant la MTE? *Approches inductives*, 4(1), 1-19.

- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Mruck, K., & Mey, G. (2007). Grounded theory and reflexivity. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 515-538). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Munhall, P. L. (2012). *Nursing research : A qualitative perspective* (5^e éd.). Toronto : Jones and Bartlett Publishers, Inc.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). Analyse qualitative de théorisation. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : Armand Colin.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, A. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2013). La méthodologie de la théorisation enracinée. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Read me first for a user's guide to qualitative methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Schreiber, R. S. (2001). *The grounded theory club, or who needs an expert mentor?* Dans R. S. Schreiber, & P. N. Stern (Éds), *Using grounded theory in nursing* (pp. 97-111). New York, NY : Springer.

- Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.
- Stern, P. N. (1980). *Grounded theory methodology : Its uses and processes*. *The Journal of Nursing Scholarship*, 12(1), 20-23).
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory : An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559).
- Wheeldon, J., & Ahlberg, M. K. (2012). *Visualizing social science research : Maps, methods, & meaning*. Los Angeles, CA : Sage.
- Woods, M., Macklin, R., & Lewis, G. K. (2016). Researcher reflexivity : Exploring the impacts of CAQDAS use. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 385-403.
- Wu, C. H. V., & Beaunae, C. (2014). Personal reflections on cautions and considerations for navigating the path of grounded theory doctoral theses and dissertations: a long walk through a dark forest. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(3), 249-265.