

CHAPITRE 5

S'approprier le genre et développer son style d'écriture en recherche qualitative

JOËLLE MORRISSETTE

RÉSUMÉ

Cette contribution porte sur les défis de l'apprentissage chez les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs d'une écriture jugée recevable par la communauté de chercheuses et chercheurs en qualitatif à laquelle ils tentent de s'affilier. Cette problématique est abordée sous l'angle de l'appropriation du « genre », c'est-à-dire les conventions communes dans cette communauté malgré sa forte diversité, et du développement du « style », c'est-à-dire la manière dont les jeunes chercheuses et chercheurs interprètent le genre et l'adaptent pour définir leur griffe personnelle. Ces défis sont considérés ici comme un rite initiatique jalonné de difficultés qui nécessitent le déploiement, par leurs formatrices et formateurs, de stratégies susceptibles de les aider à les surmonter. Cet accompagnement soulève une réflexion autour de la tension entre la norme, la conformité, d'une part, et l'originalité, le cachet personnel, d'autre part.

Select Language and Voice :



Mots-clés: écriture; recherche qualitative; conventions; affiliation; défis/difficultés.

BIOGRAPHIE

Joëlle Morrisette est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est spécialiste des méthodologies qualitatives et est présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) depuis 2016. Adossés à une sociologie interactionniste des professions, ses travaux ont porté en début de carrière sur les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants, et depuis 2013, ils se concentrent sur le phénomène de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger dans l'École québécoise.

INTRODUCTION

Si la recherche qualitative s'inscrit généralement dans une épistémologie interprétative, elle renvoie à une variété de manières de produire des résultats, certaines étant privilégiées dans le cadre de traditions disciplinaires. Mais contrairement à son antonyme, la recherche qualitative, plurielle et complexe, ne peut être réduite au déploiement séquentiel d'un ensemble de procédures. Ainsi, la transmission de son héritage et son appropriation par les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs posent des défis importants. Le prolongement de cette difficulté réside dans l'apprentissage des manières d'écrire le qualitatif, pour la rédaction d'un projet de recherche, d'un mémoire ou d'une thèse, voire d'un article scientifique. L'enjeu est de taille : se faire (re)connaître par la communauté scientifique ou, à tout le moins, par l'une de ses parties. Comment doivent-ils changer leur façon de rédiger pour opérer le passage des études de 1^{er} cycle vers celles des cycles supérieurs, afin d'être reconnus comme membres de la communauté ? Et comment les soutenir au cours de ce processus ?

Les notions de « genre » et de « style » chez Clot (2008), et de « action collective » et de « conventions » chez Becker (2006), m'aideront à éclairer de manière dynamique l'enjeu de reconnaissance au cœur de l'apprentissage de l'écriture du qualitatif, qui nécessite de négocier la tension entre des normativités et des possibilités d'originalité. Puis, à partir de mes propres observations d'actrice privilégiée – de directrice d'étude, de professeure de cours de recherche qualitative, de membre active depuis plusieurs années du conseil d'administration de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) –, je cernerai les principales difficultés d'écriture des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs. Chemin faisant, j'exposerai comment je les accompagne à chacune des étapes de ce processus d'appropriation, qui en est bien un d'affiliation à une communauté (Coulon, 1997) et qui pose donc la question de la socialisation de celles et ceux qui souhaitent l'intégrer.

1. TENSION ENTRE LA COMPLEXITÉ DU QUALITATIF ET L'INJONCTION DE LA PUBLICATION

Le qualitatif désigne une posture de recherche, épistémologique avant d'être méthodologique, qui combine un ensemble de composantes :

prépondérance accordée au terrain, adhésion à un empirisme irréductible (Schwarz, 1993); priorité donnée à la découverte et à la production théorique à rebours d'une démarche de vérification d'hypothèses (Glaser et Strauss, 1967/2017); rejet du positivisme et accent porté sur les expériences vécues et leurs interprétations (Wiley, 1979); développement d'une analyse processuelle, itérative, à distance du langage des variables durci ensuite dans un modèle linéaire général (Abbott, 1988); etc. Ce que je veux souligner par là, c'est la complexité du qualitatif et l'impossibilité de l'adosser à la logique plus normative du quantitatif qui peut apparaître très sécurisante. À cet ensemble de composantes déjà nombreuses et variées de la recherche qualitative s'ajoute le pluralisme des arènes disciplinaires, des aires géographiques et des conjonctures historiques. Ainsi le domaine de la recherche qualitative est loin d'être uniforme.

Dès lors, la question de l'écriture surgit. Rendre compte de travaux de recherche, qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs, constitue une injonction difficile à contourner en raison du paradigme productiviste qui sévit depuis plus de deux décennies (De Rond et Miller, 2005). Certes, tous les chercheurs et tous les milieux de recherche ne sont pas gagnés par cette pression (Stengers, 2018), mais il s'agit néanmoins d'une tendance lourde qui a une puissance normative délimitant l'univers actuel du métier que ne peuvent ignorer celles et ceux qui veulent faire une carrière universitaire.

Même les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs sont déjà soumis à cette injonction de l'accumulation de publications; les critères liés au curriculum vitae pour l'évaluation des demandes de bourses en attestent. En conséquence, l'attention à leur formation à une écriture jugée recevable dans l'univers du qualitatif est non seulement névralgique pour les productions obligatoires en cours d'étude, mais aussi pour une implication hâtive dans les publications des directions d'études, voire dans des contributions individuelles. La multiplication récente de revues scientifiques consacrées aux jeunes chercheuses et chercheurs témoigne de la montée en puissance de cette nouvelle exigence.

Les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs doivent donc rapidement maîtriser l'art de l'écriture, alors qu'ils sont en train d'apprendre l'épistémologie particulière du qualitatif, qu'ils ne prennent pas encore toute la mesure de sa complexité et n'entrevoient pas tout son pluralisme

qui autorise une panoplie de choix. Sachant qu'il n'y a pas un corpus précis de savoirs qu'il leur suffirait d'acquérir pour maîtriser cet art, il faut en venir à cette évidence : écrire le qualitatif s'apprend par la pratique, une pratique qui implique une « écriture processus », c'est-à-dire que le fait même d'écrire amène à réfléchir, et en retour, cette réflexion influence l'écriture, la développe, la raffine. Alors, comment ces jeunes chercheuses et chercheurs peuvent-ils négocier la nécessaire transition vers les études supérieures sur le plan de l'écriture ? Et qu'est-ce qui caractérise cette nouvelle manière de communiquer, si on retient l'hypothèse que l'univers du qualitatif fonctionne selon certains codes communs, malgré la diversité des approches qu'il recouvre ?

2. ENTRE LA GRAMMAIRE D'UN COLLECTIF ET UNE GRIFFE PERSONNELLE

Ces questions évoquent les caractéristiques d'un groupe professionnel – celui des chercheuses et des chercheurs qui privilégient la recherche qualitative – et leurs manières de socialiser les nouveaux entrants – ici les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs souhaitant être reconnus par ce groupe, notamment par l'appropriation des normes d'écriture promues. Dans cette perspective, les travaux de Clot (2008) en analyse du travail sont utiles pour aborder ces questions à partir des concepts de « genre » et de « style », qui permettent de réfléchir au rapport entre le commun et le particulier au sein d'un groupe professionnel. Pour l'auteur, le genre correspond aux obligations implicites des relations entre les membres et celles qu'ils entretiennent avec d'autres groupes ; dit autrement, il s'agit du « code de pratique », porteur de sa mémoire collective. Il correspond donc aux règles non écrites qui servent de référent pour réguler l'activité de chacun des membres afin d'assurer la qualité et une certaine uniformité du travail produit. Le genre, c'est ce qui fait que les membres d'un groupe professionnel en viennent à définir les situations et à les traiter globalement de la même façon, mobilisant un ensemble particulier de repères et de sensibilités.

Allons plus loin en associant le genre tel que Clot le définit aux concepts « d'action collective » et de « conventions » qui caractérisent la perspective de Becker (2006). Ce dernier soutient que pour qu'un travail soit produit, même s'il s'agit d'un travail en apparence solitaire, il faut

qu'un grand nombre de personnes, liées les unes aux autres au sein d'un réseau d'interdépendances, conjuguent leurs activités. Il estime que leur « action collective » repose sur des habitudes quotidiennes et des réponses réciproques régularisées qui contribuent à la production de l'activité commune. Il désigne par là les « conventions » qui constituent le liant de leur réseau et qui rendent prévisible le travail produit, car toutes – ou presque – agissent selon les conventions, puisqu'il est plus économique de faire ainsi que d'innover (Becker, 2016). Celles-ci sont omniprésentes : elles dictent le choix des outils de travail, les procédures à suivre, les artéfacts à produire, les rapports entre personnes, etc. En ce sens, les conventions correspondraient au savoir-faire durci du groupe, *durci* car s'étant révélé fécond au fil du temps, délimitant l'univers des conduites acceptables qui facilitent la coopération entre les membres. Pour faire partie du groupe, les membres doivent donc apprendre ces conduites typiques, les reproduire et participer à ce que les nouveaux membres les intègrent à leur tour. À travers les interactions quotidiennes de l'activité collective, les novices s'ajustent en continu pour rendre leur action conforme aux attentes, les réactions des autres membres jouant un rôle régulateur. Mais apprendre ces nombreuses conventions pose tout un défi, car elles sont très souvent tacites et doivent donc être décodées.

Selon ces auteurs, dans un univers professionnel donné, relativement normé, chacun trouve sa marge de manœuvre. C'est ce que Clot (2008) nomme le « style », soit comment chaque membre interprète le genre professionnel, l'adapte et même le développe en fonction des conditions spécifiques de sa pratique. En ce sens, chacun puise des ressources dans le savoir-faire collectif – dans les conventions – pour les transposer dans son contexte de travail de façon ajustée, voire créative. Le style est étroitement lié à la possibilité de se développer au sein du groupe, de trouver sa marque distinctive, de s'affranchir du groupe. Donc, tout en étant solidaires en reproduisant le genre, certains membres introduisent des parts d'originalité dans leur action, et ainsi, font ou peuvent faire évoluer le genre. Becker (2006) désigne ces innovatrices et innovateurs comme des « francs-tireurs », soit des membres qui se distinguent par des pratiques différentes mais admises par le groupe ; elles sont donc en phase avec la culture de travail. Ainsi, ces auteurs invitent à considérer que chercher à entrer dans un groupe professionnel exige de s'approprier le minimum commun, avant de prétendre à une action qui se distingue

en partie, voire contribue à changer les conventions. C'est la question de la reconnaissance, celle des autres membres, qui est ici l'enjeu principal.

Cette perspective peut éclairer l'objet précis de ce chapitre, soit l'acculturation des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs au(x) genre(s) qualitatif(s), par le biais de la notion de « genres » dont la paternité reste encore aujourd'hui controversée (Bota et Bronckart, 2007). Plusieurs des théories sociolinguistiques (Genette *et al.*, 1986) misent sur l'idée selon laquelle les rapports entre le sujet, la langue et le monde se manifestent par des genres de discours ou des genres de textes qu'il faut maîtriser pour pouvoir interagir avec une certaine compétence dans un cercle d'acteurs donné. Il y aurait pour ainsi dire des manières communes de s'exprimer, qui portent la mémoire d'un groupe, ses traditions ancrées dans son histoire. Donc, pour échanger des significations, les membres partageraient des manières de communiquer plus ou moins standardisées, voire stéréotypées, une sorte de « grammaire » du collectif qu'il faudrait d'abord maîtriser. Ceci leur permettrait de pouvoir jouer avec les significations, c'est-à-dire trouver leur propre identité, leur propre manière de s'exprimer oralement et par écrit. Dans cette optique, s'exprimer n'est pas un acte individuel, mais résolument socioculturel, qui va bien au-delà de la communication entre membres d'un groupe : cet acte socioculturel organise pour le groupe les manières de penser au sein de son réseau d'influences. En ce sens, apprendre à produire une écriture jugée recevable aux cycles supérieurs, c'est aussi apprendre à problématiser, à conceptualiser, à argumenter, à démontrer, etc. En d'autres mots, c'est apprendre le métier de chercheuse et de chercheur et la manière de rendre compte de son travail.

Dans le foisonnement des approches qualitatives, on peut repérer certains référentiels d'écriture. Par exemple, ceux et celles qui privilégient des approches ethnographiques mobilisent des concepts spécifiques pour décrire, de manière compréhensive, et souvent à la première personne, les cultures observées, et ce, sans que ces manières de faire soient discutées ; ce sont les conventions. Dans d'autres cercles, de telles pratiques feraient débat. Mais au-delà de ces conventions plus spécifiques, on peut penser que pour se reconnaître entre chercheuses et chercheurs qui pratiquent le qualitatif – et nécessairement être différenciés de ceux et celles qui optent pour le quantitatif ou le mixte –, il y a un dénominateur commun, des manières de rendre compte des travaux qui permettent

une compréhension mutuelle du travail de chacun. Ainsi, comment des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs peuvent-ils saisir et décoder le genre, afin de commencer à exister pour la communauté scientifique? Puis, éventuellement, comment peuvent-ils développer leur style, c'est-à-dire une couleur dans l'écriture qui leur est propre, mais qui tient compte des repères de la tradition qualitative dans laquelle leur travail s'inscrit? En d'autres mots, quelle grammaire du collectif s'approprier pour en venir à se définir une couleur propre, c'est-à-dire une façon d'écrire à la fois semblable et différente, pour appartenir à un certain cercle de chercheuses et chercheurs qualitatifs?

3. RÉAPPRENDRE À ÉCRIRE POUR S'AFFILIER

Mon statut me procure un poste d'observation privilégié pour réfléchir au processus par lequel les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs s'approprient le genre d'écriture valorisé par la communauté de recherche qualitative. Afin de décrire quelques défis récurrents qui me semblent jalonner ce processus, je retiens le travail de Coulon (1997) ayant porté sur le passage d'étudiantes et d'étudiants du lycée vers l'université. Il s'agit dans leur cas d'en venir à acquérir un statut dans un nouveau groupe, et donc de «s'affilier», un parcours que l'auteur propose de considérer comme un rite de passage qui suit trois temps : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation. En examinant et exemplifiant les principaux problèmes auxquels se confrontent les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs au cours de la progression, je livre ici bien humblement quelques stratégies d'accompagnement à l'écriture dont j'ai pu constater l'intérêt au fil de mon expérience, qui favorisent la levée du voile sur les conventions implicites du genre.

3.1 Au temps de l'étrangeté

Durant une première phase caractérisée par l'étrangeté, nous dit Coulon, les acteurs sont déstabilisés dans leurs routines quotidiennes ; une série de ruptures brutales remet en cause leurs façons de faire habituelles. Ils sont déroutés par les situations nouvelles qu'ils rencontrent dans leur

nouvel environnement et qu'ils interprètent à l'aune de leurs anciens repères. À cette étape, les acteurs font porter sur eux le poids de leur difficulté d'appartenance; la non-maitrise des règles les amène à se sentir incompetents et sans ressources, comme si le nouveau groupe auquel ils tentent de s'intégrer était inaccessible. C'est à travers les échanges qu'ils cherchent les significations partagées par les autres, pour tenter de décoder le fonctionnement de cet univers qui paraît en partie étranger, car tissé d'implicites souvent tenus pour acquis par les initiés qui ne laissent pas facilement entrer qui veut dans leur cercle.

Ce temps de l'étrangeté fait écho à des problèmes que j'observe de manière récurrente dans les premiers textes des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs. L'un d'eux est cette posture réflexive du commentaire, de l'opinion, du jugement de valeur – un effet de l'ère des médias sociaux? des relents d'une vie professionnelle? Leur écriture ne témoigne pas de la distanciation critique attendue en recherche et énonce sans expliciter, sans étayer. Si ce problème n'est pas typique de l'écriture du qualitatif, l'enjeu est particulier pour cette « science des mots » (Rihoux, 2017): traduire à l'écrit une pensée réflexive de manière fluide et convaincante est très important, puisque le qualitatif est dénué de l'aura de scientificité procurée par les chiffres (Michell, 2011; Thuillier, 1987). Dans les discours ambiants, scientifiques ou non, ce qui n'est pas mesurable a tendance à être négligé, voire dévalorisé, car considéré comme non scientifique, comme l'a bien montré Desrosières (2008).

Comment donc aider les étudiantes et les étudiants à apprendre l'art de l'argumentation, telle qu'on la conçoit dans le cercle qualitatif? Je leur propose différentes possibilités, mais l'une des plus efficaces sur le plan de la force du raisonnement est celle qui consiste à associer un exemple à chaque nouvelle idée importante de leur construction argumentative. L'emploi de métaphores et d'analogies se révèle également une option très intéressante. C'est d'ailleurs là en grande partie que réside tout le génie du style argumentatif très personnel de Becker (2004, 2016): pensons à son usage de la métaphore du joueur d'échecs pour expliquer la complexité de la coconstruction de sens dans l'interaction entre personnes, et dont je faisais état dans ma thèse (Morrissette, 2009).

Un joueur s'appuie sur son expérience passée pour choisir ses stratégies lors d'une partie; durant celle-ci, il est en interaction avec au moins un autre joueur, l'adversaire, mais également en interaction avec les adversaires à venir dont il tient compte pour déployer ses stratégies; en outre, il interagit avec le public, le cas échéant. Cette analogie du joueur d'échecs illustre bien comment la coconstruction de sens est à comprendre dans une perspective temporelle, conjuguant passé, présent et futur: le joueur agit en fonction de l'action en cours avec l'autre joueur, cet agir étant aussi lié à ce qu'il anticipe de la suite de la partie, voire des parties à venir, et à ses expériences passées, soit du sens qu'il a construit autour de celles-ci. En ce sens, l'agir serait un processus continuellement remodelé pour tenir compte des attentes des autres, exprimées ou anticipées, et ce, en fonction d'expériences passées puisque les acteurs ont une histoire, ils ne sont pas des entités abstraites. (p. 58-59)

Raisonnement par cas en recherche qualitative, qu'il s'agisse de cas réels, ou même fictifs, de métaphores ou d'analogies, et transposer ce raisonnement par écrit pour défendre son point de vue a valu à Becker une crédibilité très importante, aujourd'hui envisagée comme sa signature. Au moment où les conventions d'écriture dans le domaine universitaire font pression pour l'effacement du « je » et pour l'emploi de mots et d'une syntaxe de haute voltige intellectuelle, l'auteur est reconnu pour son écriture simple, claire, à la première personne du singulier, qui tisse une pensée féconde et originale à partir d'exemples puisés dans ses propres expériences¹.

Un autre problème plus spécifique au qualitatif concerne la structuration d'un projet de recherche qui exige de comprendre l'articulation entre une problématique, un cadre théorique, la méthodologie, le lien entre les résultats et la discussion, etc. Bref, à quoi sert chacune de ces parties? La difficulté en qualitatif est que ces significations diffèrent d'une tradition à l'autre, parfois même d'un auteur et d'une auteure à l'autre, et ce, même au sein d'une communauté d'intérêt. Et n'ayant pas encore vu différents modèles de recherche qualitative, ce qui permet de se donner une représentation de l'articulation d'un projet de recherche de manière générale et de diverses variantes, les étudiantes et les étudiants sont

1. Une de ses œuvres majeures, *Arts worlds* (1982), prend directement appui sur ses propres expériences de photographe et de pianiste de jazz.

décontenancés, produisent des textes parfois décousus. Surtout, ils n'arrivent pas à assurer le passage de l'objet théorique à l'objet empirique, comme si la méthodologie était affaire de technique, pouvant être détachée de tout ce qui précède, et donc sans liens forts avec les spécificités de l'objet et la manière dont on a choisi de l'éclairer. Pour les accompagner face à ce défi, la première tâche consiste à leur faire accepter le fait qu'il n'y ait pas de normes à suivre, qu'il y a différentes significations concurrentielles et que ce sont elles et eux qui doivent se faire une tête sur la question, afin de décider ce qui convient à leur projet. Cette idée est assez violente pour plusieurs; je les aide à dépasser ce choc en les mettant en contact avec des articles publiés qui sont construits de manières différentes. Nous les analysons ensemble pour dégager comment les autrices et auteurs les ont pensés, quel rôle ils font jouer aux différentes parties, etc. Lorsqu'ils sont plus à l'aise avec l'idée de la variété dans la façon de rendre compte d'une recherche qualitative, il faut s'attaquer au nœud du problème: s'ils veulent pouvoir faire leurs propres choix, par un bricolage ingénieux dirait Lévi-Strauss (1962), ils doivent être pédagogues en apprenant à « tenir le lecteur par la main ». Ce que j'entends par là, c'est enseigner à celles et ceux qui les liront comment entrer dans l'univers de sens qu'ils ont créé afin de le comprendre, en leur donnant les clés de lecture par avance, d'où l'importance de soigner les introductions des différentes sections de leurs écrits. Sur ce point précis, j'établis une distinction entre une écriture recevable au 1^{er} cycle et une qui l'est aux cycles supérieurs: dans une introduction, il ne suffit pas d'énumérer les sections à venir, mais d'explicitier pour le lecteur comment celles-ci s'articulent sur le plan du sens. Pour les aider à comprendre, je leur propose cette analogie avec la production d'un film: je les incite à « scénariser » leur texte pour que le lecteur puisse toujours anticiper ce qui suit. Si les introductions sont névralgiques en ce sens, ce travail de scénarisation doit être présent partout: entre les sections, entre les paragraphes, au sein même des paragraphes, etc. Il est aussi crucial dans l'introduction générale de leur mémoire ou de leur thèse où ils doivent exposer le sens qu'ils donnent aux différents chapitres. Par exemple, un cadre théorique dans une analyse inductive sert de « perspective », de sensibilité pour faire émerger un sens du matériau qui est objet d'analyse, alors que dans une analyse déductive, il délimite de manière précise et par avance ce qui sera recherché dans le matériau. Dans un cas comme dans l'autre, il importe de ne pas tenir pour acquis que le lecteur le saura. Et dans cette introduction générale, il semble important de livrer les codes qui ont

été suivis et qui sont liés à la tradition à laquelle se greffe leur recherche. Ces repères sont importants pour les non-initiés, voire pour certains des membres du jury.

Cette nécessité d'être compris conduit à développer une préoccupation constante pour le fil conducteur, d'où deux autres stratégies d'accompagnement qui me semblent particulièrement pertinentes pour le long chapitre servant à la présentation des résultats. La première concerne la structure d'ensemble du chapitre: je suggère aux étudiantes et aux étudiants de trouver ce que j'appelle un « patron d'écriture », soit une manière d'exposer son travail d'analyse qui sera répétée d'une section à l'autre; il faut toujours en tester quelques-uns avant de pouvoir stabiliser le patron qui servira de canevas pour tout le chapitre et dont l'articulation devra être explicitée dès son introduction. Cela peut paraître mécanique, mais cette tactique permet d'une part au lecteur de comprendre comment a été pensée la logique de l'enchaînement des idées et de l'anticiper; d'autre part, elle oblige l'étudiante ou l'étudiant à planifier rigoureusement son chapitre, à définir des repères pour la démonstration de son interprétation. La deuxième stratégie, plus micro si je puis dire, renvoie à la manière de présenter les extraits de verbatim ou du journal d'observation par exemple, soit à ce qui permet de « faire la preuve » des résultats de l'analyse. Ces extraits ne parlent pas d'eux-mêmes; il faut les contextualiser et les interpréter pour le lecteur, afin que celui-ci comprenne ce que l'on vise à illustrer. « Toujours s'assurer d'amener le poisson dans le filet », dis-je souvent aux étudiantes et aux étudiants.

Plusieurs autres problèmes liés à leur non-maitrise des codes d'écriture pourraient être ici listés, mais parmi les plus fréquents en qualitatif, il faut ici évoquer en particulier les dissonances épistémologiques qui caractérisent de manière systématique les premiers écrits des étudiantes et des étudiants, un problème qui peut persister longtemps. Généralement, ils ont systématiquement intégré l'épistémologie quantitative qui domine le discours social quotidien, reconduit entre autres par les médias, pour qui les chiffres parlent et permettent une communication rapide avec le grand public. Par exemple, ils disent adopter une posture constructiviste et interprétative, mais adoptent des formules telles « les résultats révèlent que ... ou reflètent que », comme si la recherche permettait de découvrir ce qui est « déjà là », c'est-à-dire une réalité indépendante qui peut être appréhendée par les instruments appropriés. Un problème important

se pose également quant aux justifications dans leur chapitre de méthodologie ou aux limites de leur recherche, la plupart du temps indexées à l'épistémologie quantitative. Pour illustrer ce problème, je présente ici un extrait d'une thèse qualitative que je viens d'évaluer. J'ai légèrement modifié le texte pour préserver l'anonymat du candidat :

Les résultats produits proviennent d'un échantillon non probabiliste de volontaires ($n = 30$) dont la principale limite réside dans le fait qu'il est impossible de savoir dans quelle mesure ils se comportent de la même manière que ceux qui appartiennent à la population visée. Le risque peut être grand de sur ou sous-estimer la valeur des paramètres étudiés, compromettant ainsi la généralisation des résultats.

Ainsi, même en fin de parcours, cet étudiant cerne des limites qui n'en sont pas, puisque le qualitatif ne prétend pas à la généralisation des résultats – à leur transposition dans d'autres contextes, certes, ce qui est différent. Comment s'y prendre pour aider les étudiantes et les étudiants à chasser les relents de l'épistémologie quantitative afin qu'ils n'alimentent pas eux-mêmes le flux d'incohérences qui circule en recherche qualitative ? Il faut certainement leur proposer de lire certaines thèses dans lesquelles les limites explicitées sont bel et bien des limites en qualitatif, à titre d'exemples. Il importe également de revenir à ce qui caractérise le qualitatif pour énoncer des limites se situant à l'intérieur de son aire d'action, afin de ne pas « s'inscrire dans la logique du coupable », dirait Marie Larochelle, professeure d'épistémologie qui m'a appris le métier de chercheuse. En d'autres mots, il ne faut pas s'excuser de ne pas faire de quantitatif.

Enfin, il s'agit peut-être de pointer le piège des lieux communs dont on pourrait faire une longue liste. Comme les étudiantes et les étudiants n'ont pas encore assez d'expérience pour réfléchir de manière critique à ce qu'ils lisent, ils reconduisent notamment certains styles d'écriture qui leur semblent au-dessus de toute critique. L'exemple le plus éloquent concerne l'écriture dite « neutre », où le « nous » et le style impersonnel effacent toute apparence de subjectivité. La plupart ignorent que dans certains cercles, on privilégie l'écriture au « je », plus incarnée, et ce, même pour des thèses². Ce ne sont que des conventions dont la popu-

2. Pour ma part, à l'instar de Larochelle (2003) et Fourez (2003), je préfère nettement employer le « je », car ce choix renvoie à une vision resocialisante des sciences qui responsabilise face à la production de savoirs dans laquelle on est engagé. De fait, écrire

larité fluctue selon les époques et les régions géographiques (Donohue, 2007). Par exemple, si dans certaines communautés scientifiques, on tend à glisser sous le tapis ce qui pourrait prêter le flanc à la critique – d'où la production de textes très lisses, particulièrement dans la partie méthodologique –, dans d'autres, on assume le caractère habité de toute recherche, sans tenter de faire croire qu'on se situe au-dessus des réalités étudiées, au nom d'une prétendue objectivité. D'ailleurs, en qualitatif, la subjectivité n'est-elle pas le matériau de prédilection, et non un biais³ à évacuer? Un autre exemple concerne la reconduction de formules et de concepts qui semblent assurer, par la force des significations qu'ils charrient, une reconnaissance des pairs. Je parle spécifiquement ici des arguments d'autorité (Breton, 2016), censés conférer de la crédibilité à un travail de recherche. En fait, ce sont bien des stratégies discursives liées à des effets de mode, comme celle des « données probantes » – données dites probantes, faudrait-il dire... – dont la popularité actuelle fragilise le qualitatif, faute de regard critique (Morrissette et Demazière, 2019). Ces arguments n'en sont pas; ils réclament une autorité gratuite, c'est-à-dire sans avoir à en faire la démonstration, ce que Becker appelle des « *scientificIOUs* » (*I Owe You*: je te dois [une argumentation]), tel un appel à un acte de foi. Mais pour des auditoires moins réflexifs, ces types d'arguments peuvent suffire et constituent donc une sorte de chant des sirènes attirant les moins expérimentés pour qui l'enjeu de la reconnaissance pèse énormément.

à la première personne du singulier, c'est s'attribuer en pleine propriété les choix faits dans l'élaboration des recherches que l'on conduit et assumer qu'un ensemble de contingences (délais à respecter, financement limité, etc.) les ont façonnés, orientant la production des savoirs qui en ont découlé.

3. La notion de « biais » a malheureusement migré de travaux quantitatifs vers plusieurs travaux qualitatifs. Pour examiner ce qu'elle sous-tend, il faut revenir à l'épistémologie et remettre en question nos croyances sur le rapport à la réalité. Pour qu'il y ait biais, il faut croire qu'il existe UNE réalité et s'inscrire dans une logique normative comme s'il y avait « les bonnes façons de faire et les moins bonnes ». Cette vision a peu d'affinité avec le qualitatif, plus en phase avec un paradigme interprétatif.

3.2 Au temps de l'apprentissage

Toujours selon Coulon (1997), la deuxième phase du processus d'affiliation est marquée par une période sans repères stables. Les acteurs ont laissé le passé derrière et apprennent progressivement les codes de fonctionnement, les rudiments du « nouveau » métier : de novices, ils deviennent apprentis. Cette phase est énergivore et chronophage ; ils se surinvestissent, souvent sans savoir bien identifier ce qu'ils ont à faire. Ils tentent de s'approprier les nouvelles catégories mobilisées dans leur nouveau réseau afin de s'y mouvoir plus aisément et trouvent parfois des personnes clés qui décodent pour eux les situations de travail. C'est une période d'essais-erreurs orientée vers des processus de conformation, d'acquisition de routines qui s'intègrent aux pratiques du groupe. À cette étape, les allant de soi qui, initialement, étaient déstabilisants, deviennent « naturels » ; les apprentis commencent à perdre de vue leur dimension construite (conventions).

Le temps de l'apprentissage pour les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs est souvent une période de maladresses qui s'expriment par des excès dans l'écriture du qualitatif : ils font des découvertes, telles des clés de compréhension qui ajoutent une couche de sens supplémentaire relativement aux attentes à leur égard, mais ont du mal à en doser la traduction dans leur écriture. Par exemple, lorsque je leur demande d'adopter une posture plus incarnée et responsable en employant le « je », ils apposent des je-me-moi toutes les deux ou trois phrases ; lorsque je leur demande d'ajouter des extraits de verbatim pour soutenir leurs interprétations, le verbatim occupe parfois ensuite un espace plus grand que celui qu'ils s'autorisent en tant qu'analystes et qui devrait être prépondérant. Ils ont besoin de quelques versions supplémentaires afin de trouver le bon équilibre.

Pour limiter les maladresses à cette étape, les étudiantes et les étudiants ont souvent recours au mimétisme, étape probablement nécessaire dans leur apprentissage du genre : ils deviennent plus sensibles au style des autrices et auteurs qu'ils consultent et ils copient leurs expressions et mobilisent leurs catégories de langage, n'ayant encore pu inventer leur signature particulière ou n'ayant pas même pensé qu'ils en ont le droit.

D'ailleurs, je retrouve souvent dans les textes des étudiantes et des étudiants que j'accompagne mes propres tournures de phrase, celles qui caractérisent mon style: « pour celles et ceux qui logent à l'enseigne d'une épistémologie qualitative »... manière d'écrire que j'ai moi-même empruntée à Marie Larochelle! Si je ne remets pas en question leurs façons d'écrire empruntées (*copycat*), je pointe néanmoins les excès et les invite à enrichir leur vocabulaire, leurs expressions, etc., en lisant des autrices et auteurs qui ont une belle plume. Lorsque j'ai fait mon doctorat, cette préoccupation m'a amenée à coller au mur qui se trouvait derrière mon ordinateur un ensemble de synonymes, d'expressions qui suggéraient de belles images, de marqueurs de relation, trouvés çà et là au fil de mes lectures. Mes écrits devaient passer le test de ce référent toujours en développement avant que je m'autorise à les envoyer à mon comité de thèse. Attentive au contenu comme à la manière de le livrer, j'ai ainsi découvert des autrices et auteurs qui ont été pour moi des coups de cœur, comme Didier Demazière qui écrit magnifiquement bien et dont les contributions méthodologiques m'ont intéressée.

Au temps de l'apprentissage, les étudiantes et les étudiants doivent se construire une posture d'auteur qui influence nécessairement le style d'écriture; le rapport à l'autre et à la production de savoirs s'expriment dans cette posture. Dans la constellation du qualitatif, différentes traditions coexistent, lesquelles se situent sur différents axes, notamment celui qui oppose des postures plus critiques (p. ex., études culturelles) à des postures plus compréhensives (interactionnisme symbolique). Chacune renvoie à des modèles d'acteurs distincts, mais cette considération épistémologique est souvent « laissée dans l'ombre » – autre expression qui caractérise mon style! – alors qu'elle est très importante en qualitatif. Ces traditions ont aussi des cohérences théoriques qui leur sont propres. Les novices ont à se situer sur ce continuum, à s'affilier à certains cercles d'intérêt et de postures. Plusieurs amorcent un processus de recherche sans vraiment avoir conscience qu'une posture d'écriture nous affine d'emblée sur le plan théorique et épistémologique, d'où une vision relativement techniciste qui a notamment pour conséquence différentes incohérences dans leurs écrits. D'autres se présentent à nous d'emblée en signalant leur étiquette – « j'ai une posture critique » –, mais sans nécessairement en comprendre toutes les répercussions, d'où les confusions détectées dans leur posture.

Dans mon accompagnement, je préfère ne pas entrer par la question des étiquettes. Plutôt, mis à part les faire lire sur différentes traditions et les aider à dégager ce que celles-ci sous-tendent quant au rapport à l'autre et à la production de savoirs, aux modèles d'acteurs, etc., je me centre avec eux sur ce qui me semble un enjeu prépondérant au temps de l'apprentissage par rapport à cette question de posture d'écriture, soit négocier leur relation aux autrices et auteurs. Entre assujettir sa pensée aux propos des autrices et auteurs et penser savoir mieux que ses prédécesseurs, il y a ce juste milieu que doivent trouver les étudiantes et les étudiants : convoquer des autrices et auteurs pour appuyer leur pensée, pour étayer leurs arguments, en les interprétant avec justesse, en s'autorisant à ne pas systématiquement endosser leurs propos, pour naître comme autrice et ou auteur. Pour que les étudiantes et les étudiants arrivent à ce juste milieu, et surtout qu'ils ne se laissent pas impressionner par les autrices et auteurs consultés, je les ramène souvent à leurs intuitions de départ, à la source de leur projet d'étude ; je les aide à développer ces premières hypothèses de travail, puis à trouver des autrices et auteurs qui pourraient les étayer, les incitant à chercher ces appuis par-delà les frontières de leur discipline d'attache. Je dois ici rendre explicite une distinction que j'opère entre les étudiantes et les étudiants qui suivent mes cours de méthodologie, dont je respecte le positionnement même s'il diffère du mien, et celles et ceux que j'accompagne envers lesquels j'ai une exigence non négociable : j'insiste pour qu'ils développent une posture compréhensive vis-à-vis des phénomènes et des acteurs qu'ils étudient. Habituellement, cette exigence est à contresens de celle qu'ils adoptent de façon spontanée ; ils se positionnent d'emblée sur un axe normatif : « ceci est bien, ceci est mal », « ceci favorise/ceci nuit », « il faut que [prescriptions] », etc. Je les incite à évacuer tout jugement de valeur de leurs textes ; je leur pose des questions pour les amener à envisager d'autres hypothèses interprétatives ou je fais valoir les limites de celles qu'ils ont avancées. En d'autres mots, je les incite à s'intéresser à la façon dont les choses se passent en relation avec leur objet d'étude, sans l'examiner à l'aune d'un référent réifié, et donc à prendre une distance de toute posture plus normative ou morale.

L'une des particularités du qualitatif, c'est sa capacité à appréhender en profondeur des phénomènes bien ancrés dans un contexte socioculturel. Or, saisir cette complexité ne va pas de soi, en particulier lorsqu'il s'agit de problématiser. Cette opération intellectuelle requiert une capacité à

se représenter l'évolution de l'objet d'un point de vue sociohistorique et en fonction des enjeux actuels qui en font un objet socialement vif méritant une attention. Elle requiert aussi la capacité à se représenter l'ensemble des travaux qui portent sur cet objet (orientations théoriques et méthodologiques, éclairages dégagés, etc.); la visée est de produire une recension critique des écrits permettant de situer sa contribution là où les autres ne l'ont pas fait, tout en ciblant quelques études auxquelles greffer la nôtre, pour prolonger de manière originale le travail amorcé. Ce dernier point a de l'importance, puisque se faire reconnaître en recherche, c'est avant tout savoir se situer par rapport à ses prédécesseurs et pouvoir construire sur leurs contributions. Ainsi, l'ensemble des opérations intellectuelles nécessaires à la problématisation de l'objet constitue une activité hautement complexe, car elle nécessite d'adopter une « pensée conjonctive » (Morin, 1990), en privilégiant la coexistence des multiples dimensions de l'objet, à la fois autonomes et complémentaires tout en étant liés, par opposition à une « pensée disjonctive », qui morcèle, dissocie et réduit, comme ont tendance à le faire certains modèles de recherche (p. ex. en psychologie expérimentale). Pour soutenir les étudiantes et les étudiants relativement à ce défi d'écriture, je m'inspire de la manière dont Becker (2006) réfléchit pour construire un objet de recherche, et leur propose donc de travailler comme une araignée qui tisse sa toile : au centre de la toile, l'objet qui les intéresse ; tout autour, les différents acteurs concernés, même s'ils semblent l'être de très loin. Cette toile, c'est l'action collective qui donne vie à l'objet, qui l'ancre dans un contexte précis construit par les activités coordonnées d'un ensemble d'acteurs. Je demande donc aux étudiantes et étudiants non seulement de nommer ces acteurs, mais aussi de rendre compte, par écrit, de leur réseau d'interdépendances qui produit le phénomène qui les intéresse. Habituellement, cette stratégie fonctionne : aux quelques idées initiales qu'ils avaient au départ s'en ajoutent d'autres, souvent originales par rapport aux travaux de leur domaine, chacune constituant une belle piste à explorer. Je tente de les convaincre d'adopter cette manière de travailler et d'écrire en leur donnant l'exemple de mes récents travaux sur l'intégration dans les écoles montréalaises d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger (Morrisette et Demazière, 2018) : si les premiers acteurs concernés qui nous sont venus à l'esprit, mon équipe et moi, sont bien sûr les pairs, la direction, les élèves et leurs parents, le déploiement d'une toile d'araignée nous a conduits à considérer aussi les orthopédagogues et les éducateurs spécialisés, voire

des acteurs plus périphériques tels le concierge et la secrétaire. C'est ainsi que nous avons pu déterminer que ces deux derniers – catégories d'acteurs complètement ignorées jusqu'alors en recherche – jouent un très grand rôle dans la socialisation des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger.

Enfin, et dans la suite du problème pointé précédemment, vient le moment de rendre à un jury un projet de recherche structuré et intelligible, sachant, rappelons-le, qu'en qualitatif, il n'y a pas de modèles précis auxquels se conformer, mais plutôt certaines conventions propres à des communautés d'intérêt. J'avoue constater qu'au fil du temps, j'ai graduellement cédé aux pressions normatives qui m'entourent. D'abord celles des membres des jurys de mes étudiantes et de mes étudiants qui ont très souvent réclamé qu'ils se conforment aux « normes » – c'est-à-dire aux conventions qu'ils ont apprises et qu'ils érigent en normes par leurs exigences. Puisque la recherche est une question de négociation entre pairs, j'ai fait quelques concessions pour atténuer les tensions. Par exemple, la plupart des membres insistent pour que les étudiantes et les étudiants précisent les limites de leur recherche dès le dépôt du projet. De mon point de vue, cela a plus ou moins de sens; il est beaucoup plus pertinent de les énoncer lorsque la recherche a effectivement eu lieu, et donc de les préciser en fin de parcours. Puis j'ai aussi fléchi en partie sous les demandes répétées des étudiantes et des étudiants qui suivent mes cours de méthodologie et qui insistent inlassablement pour que je leur montre LA manière de structurer un projet de recherche qualitative. J'ai fini par leur proposer un cadre possible (voir l'annexe), tout en les exposant à d'autres modèles que nous analysons en cours. Si cette stratégie pédagogique me réconcilie avec le fait d'avoir cédé à cette demande, notamment parce qu'elle me permet de leur transmettre une partie de l'héritage riche et diversifié du qualitatif, je dois dire être aussi sensible aux réactions que certains ont eues devant le cadre proposé qui semble leur avoir permis de dénouer quelque chose, afin qu'ils se remettent à avancer dans l'élaboration de leur projet.

Je leur présente aussi différentes manières de concevoir un mémoire ou une thèse, toujours pour éviter qu'ils collent à une vision normative de la recherche qualitative. Par exemple, à côté des chapitres habituels de présentation des résultats et de discussion, je leur fais lire le travail de francs-tireurs qui ont procédé autrement, de même que ma propre façon de faire qui consiste en la présentation d'une analyse

selon deux registres distincts, pour une recherche inductive. En fait, je me suis inspirée de la typologie des postures d'analyse proposée par Demazière et Dubar (1999) pour développer cette manière de concevoir la présentation et l'exploitation de résultats de recherche (voir l'annexe). Je leur parle aussi des thèses qui commencent par un chapitre de méthodologie et examine avec eux ce que cela signifie. L'attachement à cette vision non normative me pousse à inciter les étudiantes et les étudiants à oser faire différemment, à s'accorder une marge de manœuvre par rapport au genre, dans la mesure où ils arrivent à « enseigner » leur travail pour qu'il soit compris par la communauté.

3.3 Au temps de l'affiliation

Le temps de l'affiliation (Coulon, 1997) correspond au moment où les acteurs deviennent compétents parce que l'assimilation des allant de soi et l'adoption des routines du travail leur permettent de résoudre des problèmes pratiques de façon autonome. Leur capacité à catégoriser le monde du travail de la même façon que leurs pairs leur permet de devenir membres du groupe en s'engageant activement dans l'ensemble de l'activité collective. Ils maîtrisent le vocabulaire vernaculaire, partagent les valeurs et connaissent les règles du jeu, même les clandestines, les arrangements, les trucs pour s'en sortir. Le temps de l'affiliation, c'est donc celui du développement d'une identité de pratique avec les pairs. Une fois qu'ils ont acquis la reconnaissance des autres, ils commencent à jouer avec une certaine marge de manœuvre, tout en restant dans le périmètre commun des codes généralement respectés.

Le temps de l'affiliation, c'est l'horizon à atteindre, surtout pour les étudiantes et les étudiants au doctorat. Une directrice ou un directeur d'étude est rarement témoin de ce niveau d'appropriation du genre qui permet le développement du style. Les traces qui peuvent être repérées néanmoins dans leur écriture concernent par exemple une cohérence vis-à-vis de l'épistémologie qualitative et du rôle particulier joué par le cadre théorique. L'une de ces manifestations s'observe lorsqu'ils opèrent le passage entre deux manières d'écrire, comme dans cet exemple où

la première phrase traduit une vision réaliste, et la seconde, une vision constructiviste :

L'interaction en situation de face-à-face entre acteurs est faite de processus mutuels d'affectation de sens, au croisement de la définition de la situation de chacun (Becker, 1986).

Becker (1986) envisage l'interaction en situation de face-à-face entre acteurs comme des processus mutuels d'affectation de sens, au croisement de la définition de la situation de chacun.

On voit bien dans ce dernier exemple que l'étudiante ou l'étudiant comprend qu'un cadre théorique « donne à voir », constitue une lunette parmi d'autres possibles, et donc ne vise pas à refléter la réalité « telle qu'elle est ». À cette étape, on observe aussi une écriture plus prudente et modérée qui s'exprime par le choix de mots plus nuancés :

Ces résultats prouvent que les enfants...

Ces résultats laissent supposer que les enfants...

Une sagesse dans l'écriture s'exprime également par l'emploi judicieux du conditionnel, surtout pour évoquer le travail d'une autrice ou d'un auteur dont on ne maîtrise pas tous les rouages :

Des études rapportent que le niveau de scolarité de la mère aurait un impact sur la réussite de ses enfants à l'école.

Mais plus spécifiquement au regard de la recherche qualitative, je vais attribuer de la crédibilité, de la légitimité à un travail et je vais considérer que l'écriture est mature lorsqu'une étudiante ou un étudiant arrive à expliciter comment il a fait pour produire les résultats. Souvent, lorsque je lis une étude s'étant appuyée sur un logiciel, la description de la stratégie analytique se limite à spécifier quel logiciel a été employé et parfois quelles thématiques ont permis de fédérer des parties de verbatim. À mon sens, cela ne rend compte que de l'étape de l'organisation du matériel et non de l'analyse, ou alors d'une analyse très limitée. Qu'elle ait été faite de manière « manuelle » ou en s'appuyant, pour les opérations plus techniques, sur des logiciels, il reste que l'analyse sous-tend un ensemble d'opérations intellectuelles très complexes de production de catégories, de mises en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc., qui doivent être décrites, exemplifiées, justifiées, en lien avec les limites qu'elles supposent. Une partie de ces opérations se fait sans que l'analyste s'en rende compte ou alors il oublie les premières opérations qui,

pourtant, ont été nécessaires pour échafauder les analyses finalement produites. Même une simple analyse thématique implique ces opérations. Alors on prend bien la mesure du défi lorsque des stratégies analytiques plus complexes sont mobilisées, voire inventées. Mes propres étudiantes et étudiants souffrent lorsque je leur demande de retravailler cette section du chapitre méthodologique; sur ce plan, je ne cède pas d'un pouce. Mais je les accompagne pour qu'ils y arrivent, en mobilisant des techniques d'entretien d'explicitation, un peu à la Vermersch (1994) dont les propositions aident à rendre explicites même les étapes les plus fines de l'action. Par exemple, je les amène à rendre discursives les raisons qui les ont conduits à regrouper sous un même thème certaines sections de verbatim, celles qui sont à l'origine de l'agglomération de certaines idées sous une même catégorie conceptualisante, etc. Et surtout, à donner des exemples de la construction de ces catégories. Cette dernière exigence me vient de Becker: au lieu de faire appel aux actes de foi de ses lectrices et de ses lecteurs, comme le font parfois des autrices ou auteurs d'écrits scientifiques, à chaque avancée Becker a des exemples concrets et sensés à l'appui de son propos, ce qui fait toute la force et la richesse de son argumentation.

Enfin, pour qu'ils opèrent ce passage entre le temps de l'apprentissage et celui de l'affiliation, il faut que les étudiantes et les étudiants acquièrent une bonne culture en recherche qualitative pour trouver leurs propres repères et donc leur marge de manœuvre. Il n'y a pas pour cela plusieurs stratégies: il leur faut lire, lire et lire encore, notamment de bons ouvrages méthodologiques comme celui de Paillé et Mucchielli (2016), et arriver à résister à la tendance productiviste actuelle qui amène à faire vite sans approfondir.

CONCLUSION

J'ai tenté ici de relever ce qui m'apparaît constituer pour des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs les apprentissages les plus importants au regard de l'écriture pour s'intégrer à la communauté de la recherche qualitative. Pour ce faire, j'ai fait part des difficultés marquantes et redondantes observées au cœur de mes différentes activités professionnelles. À cette occasion, j'ai souhaité faire un effort d'explicitation, celui de mes façons de les accompagner afin qu'ils surmontent ces difficultés. Mes propres étudiantes et étudiants m'ont aidée à rendre explicites mes

manières de travailler et de concevoir le qualitatif par leurs questions pertinentes; ils me construisent comme je les construis en partie.

Le temps de l'affiliation prend du temps, si je puis dire, aussi échappe-t-il bien souvent à notre œil d'accompagnatrices et d'accompagnateurs attentifs. L'aboutissement souhaité, la maturité dans l'écriture du qualitatif, survient le plus souvent après nous, bien que nous ayons préparé le terrain, aménagé les conditions pour que se développent ces qualités. Cette réflexion a été l'occasion de rappeler à ma conscience comment ce travail en amont est délicat et toujours en tension: lors des balbutiements du développement du style d'une étudiante ou d'un étudiant, du haut de notre position, il est facile de brandir une logique normative, de demander qu'elle ou qu'il se plie à ce qui nous est familier en reconduisant les conventions que nous privilégions. D'autant que, comme l'a observé Aubry (2012) en étudiant le groupe formé par les aides-soignantes, les collectifs ont tendance à sélectionner les candidats jugés capables de mettre en œuvre le genre professionnel valorisé, afin de faciliter la coopération entre membres. Mais pour préserver la richesse du qualitatif qui réside en grande partie dans sa diversité, et pour faire évoluer le domaine, il semble plus intéressant d'encourager l'innovation, notamment méthodologique, de reconnaître dans un travail en marge les promesses d'une touche personnelle potentiellement féconde.

Note: L'auteure souhaite remercier Pierre Paillé pour sa relecture attentive du texte. Les commentaires pertinents qu'il a formulés lui ont permis de le bonifier. Pour les mêmes raisons, elle remercie également Marie-Hélène Forget et Annie Malo, coordonnatrices de cet ouvrage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbot, Andrew (1988), « Transcending General Linear Reality », *Sociological Theory*, vol. 6, n° 2, p. 169-186.
- Adler, Patricia A. et Peter Adler (1987), *Qualitative Research Methods Series, Vol. 6. Membership Roles in Field Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Allal, Linda (1979), « Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », dans Linda Allal, Jean Cardinet et Philippe Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.

- Aubry, François (2012), « Transmettre un genre professionnel : l'exemple des nouvelles recrues aides-soignantes : une comparaison France-Québec », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 119 (juillet-septembre), p. 47-63.
- Becker, Howard S. (2016), *La bonne focale : de l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- Becker, Howard S. (2004), « Quelques idées sur l'interaction », dans Alain Blanc et Alain Pessin (dir.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*, Paris, L'Harmattan.
- Becker, Howard S. (1982/2006), *Les mondes de l'art* (2^e éd.), Paris, Flammarion.
- Becker, Howard S. (1986), *Doing Things Together*, Evanston, Northwestern University Press.
- Bota, Cristia et Jean-Paul Bronckart (2007), « Volochinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de texte et de leur statut », *Linx*, n° 56, p. 67-83.
- Breton, Philippe (2016), *L'argumentation dans la communication*, Paris, La Découverte.
- Bronckart, Jean-Paul (1996), « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Voies livres*, n° 78, p. 1-20.
- Clot, Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- Coulon, Alain (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cyrułnik, Boris (2003), « Les sentiers de chèvres et l'autoroute ou le premier temps de l'éthique », dans Vincent Duclert et Alain Chatriot (dir.), *Quel avenir pour la recherche ? Cinquante savants s'engagent*, Paris, Flammarion.
- Demazière, Didier et Claude Dubar (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- De Rond, Mark et Alan N. Miller (2005), « Publish or Perish. Bane or Boon of Academic Life? », *Journal of Management Inquiry*, vol. 14, n° 4, p. 321-329.
- Desgagné, Serge (1998), « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, n° 18, p. 77-105.
- Desrosières, Alain (dir.) (2008), *L'argument statistique 1 : pour une sociologie historique de la quantification*, Paris, Presses de l'École de Mines.
- Desrosières, Alain (1993), *La politique des grands nombres : histoire de la raison statistique*, Paris, Découverte.

- Donohue, Christiane (2007), « Le sujet-“je” dans l'écrit universitaire aux États-Unis: le débat expressiviste », *Le Français aujourd'hui*, vol. 2, n° 157, p. 53-61.
- Fourez, Gérard (2003), *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck.
- Geertz, Clifford (1998), « La description dense: vers une théorie interprétative de la culture », *Enquête*, n° 6, p. 73-105.
- Genette, Gérard, Hans Robert Jauss, Jean-Marie Schaeffer, Robert Scholes, Wolf Dieter Stempel, Karl Viëtor, (1986), *Théories des genres*. Paris, Seuil.
- Giddens, Anthony (1987), *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss (1967/2017), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Larochelle, Marie (2003), « Rapport au savoir et socialisation à la cité scientifique », dans Sylvette Maury et Michel Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.
- Lévi-Strauss, Claude (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Michell, Joel (2011), « Qualitative Research Meets the Ghost of Pythagoras », *Theory & Psychology*, n° 21, p. 241-259.
- Michell, Joel (1999), *Measurement in Psychology: Critical History of a Methodological Concept*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morin, Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Morrisette, Joëlle (2009), *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat publiée, Université Laval, Québec. [En ligne: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20506>]
- Morrisette, Joëlle et Didier Demazière (2019), « Les approches qualitatives à l'épreuve de la quantification des sciences », *Recherches qualitatives*, vol. 38, n° 1, p. 1-17. [En ligne: <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2019-v38-n1-rechqual04566/1059649ar.pdf>]
- Morrisette, Joëlle et Didier Demazière (2018), « Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec: entre imposition et appropriation », *Alterstice*, vol. 8, n° 1, p. 95-106. [En ligne: [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8 %281 %29](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8%281%29)]
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli (2016), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.), Paris, Armand Colin.

- Pryor, John et Barbara Crossouard (2008), « A Socio-cultural Theorisation of Formative Assessment », *Oxford Review of Education*, vol. 34, n° 1, p. 1-20.
- Rihoux, Benoît (2017), « Préface. La boîte à outils de l'analyse de données textuelles (ADT) : des chantiers aussi prometteurs que périlleux », dans Pierre-Marc Daigneault et François Pétry (dir.), *L'analyse textuelle des idées, des discours et des pratiques politiques*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Schwartz, Olivier (1993), « Post-face : l'empirisme irréductible », dans Neil Anderson (dir.), *Le hobo : sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan.
- Stengers, Isabelle (2018), *Another Science is Possible: a Manifesto for Slow Science*, Cambridge, Polity Press.
- Thuillier, Pierre (1988), *Les passions du savoir : essai sur les dimensions culturelles de la science*, Paris, Fayard.
- Vermersch, Pierre (1994), « L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue », Paris, Éditions sociales françaises.
- Wiley, Norbert (1979), « The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology », dans William E. Snized, Ellworth R. Fuhrman et Michael K. Miller (dir.), *Contemporary Issues in Theory and Research*, Westport, Greenwood Press.

ANNEXE

CADRE STRUCTURANT POUR UN PROJET, UNE THÈSE OU UN MÉMOIRE DE RECHERCHE QUALITATIF

par Joëlle Morrisette, professeure, Université de Montréal

INTRODUCTION	
ANCRAGE PERSONNEL	Expliquer comment est né le projet de recherche en le liant par exemple à une préoccupation professionnelle, afin, déjà, d'en évoquer la pertinence et d'adopter une posture incarnée. NB: L'expérience professionnelle n'est pas un « biais »; elle assure une certaine connaissance « de l'intérieur » relative à l'objet.
PLAN DU PROJET, DE LA THÈSE / DU MÉMOIRE	Énumérer les différentes sections du projet ou chapitres, et les articuler entre eux sur le plan sémantique, afin que le lecteur comprenne comment la recherche a été conçue.

PROBLÉMATIQUE ^A	
CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIAL	Faire une analyse rétrospective des événements sociohistoriques qui ont produit le phénomène étudié jusqu'aux événements d'actualité. Soulever les enjeux actuels l'entourant afin de faire valoir la pertinence sociale de la recherche. Pour étayer cette section, puiser aux statistiques officielles, aux écrits gouvernementaux, aux articles de presse, aux publications de personnes ou de groupes concernés (p. ex. syndicats, associations, etc.).
CONTEXTE SCIENTIFIQUE	Organiser un portrait de la recherche dans un domaine et déterminer sa structure. Ce portrait peut être organisé selon les objets étudiés, selon les approches théoriques privilégiées, selon l'épistémologie cadrant les études, etc. Expliciter les principales tendances en matière d'approches théoriques/épistémologiques, de méthodologies, de résultats, etc. ^B , en relevant pour chaque tendance les principales contributions et en soulevant des critiques dosées qui permettent de cibler des zones qui restent à éclairer. Cet exercice permet de situer la recherche dans le domaine, et chaque critique constitue un moyen de préparer le lecteur à l'objet cerné et à la manière dont il sera appréhendé. Il ne sera donc pas surpris lorsqu'il lira la section « Objet de recherche et question générale de recherche ».
OBJET DE RECHERCHE ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	Revenir, en une synthèse de quelques pages, sur les principales idées du contexte social et scientifique pour construire l'objet de recherche par rapport aux enjeux et critiques soulevées; lier l'intention de recherche à quelques études connexes qui semblent plus intéressantes et sur lesquelles on peut construire, tout en spécifiant quelle sera l'originalité de l'étude par rapport à celles-ci. Terminer par une question générale de recherche, qui découle en toute logique de ce qui précède; elle doit être exempte de théorie puisque celle-ci suit.

- A. Dans certaines thèses ou mémoires, le cadre théorique fait partie de la problématique. Dans ce cas précis, la problématique est divisée en deux parties: le cadre contextuel (contexte social et scientifique) et le cadre théorique.
- B. Il ne faut pas oublier de donner à voir l'épistémologie véhiculée par certaines approches. Par exemple, une approche peut véhiculer un certain modèle d'acteur et on peut mettre en relief, par exemple, le degré d'agentivité qui lui est prêté.

CADRE THÉORIQUE OU CADRE CONCEPTUEL ^C	
THÉORIE(S) ET CONCEPTS	Présenter l'angle à partir duquel le phénomène étudié sera appréhendé, telle une vision particulière que l'on propose d'adopter sur celui-ci, entendu qu'il y en aurait d'autres. Le choix de ce cadre découle de l'analyse critique des écrits scientifiques dans la problématique et de son potentiel pour examiner la question générale de recherche. Il est possible de recourir à plus d'une théorie; dans ce cas, bien préciser leur complémentarité. Sur le plan de la stratégie d'écriture, après avoir présenté la ou les théories et les concepts qu'elle(s) mobilise(nt), faire les rapprochements avec l'objet étudié pour montrer la fécondité de cet angle.
QUESTION(S) SPÉCIFIQUE(S) DE RECHERCHE	Reprendre la question générale de recherche et la « charger théoriquement », c'est-à-dire y ajouter les principaux concepts du cadre théorique/conceptuel. Parfois, par souci de clarté, il est nécessaire de la scinder en quelques sous-questions.

- C. D'autres peuvent avoir un point de vue différent, mais pour moi, un cadre conceptuel est composé de concepts qui ne sont pas enchâssés dans une théorie générale; on s'en sert souvent dans une recherche déductive, c'est-à-dire qu'on se sert de ces concepts pour interroger le matériau, qui se trouve donc « cadré ». Par exemple, pour examiner comment des enseignantes ou enseignants du primaire pratiquent l'évaluation formative des apprentissages de leurs élèves, on pourrait retenir les concepts de « régulations proactives », « régulations interactives » et « régulations rétroactives » (Allal, 1979), et voir comment les enseignantes et enseignants opèrent ou non ces trois types de régulations dans le matériau récolté (verbatim, observations, etc.). Un cadre théorique renvoie à des concepts qui sont enchâssés et articulés dans une théorie générale qui sert de « liant » à ces concepts. Par exemple, Pryor et Crossouard (2008) ont proposé une théorie de l'évaluation formative, à l'appui d'une vision de la classe comme une communauté d'apprentissage dans laquelle se négocient plus ou moins harmonieusement les rôles de chacun, les règles, les identités, le sens des tâches et les critères d'évaluation. Cette théorie et les concepts qu'elle comporte procurent une perspective socioculturelle de l'évaluation formative pour interroger le matériau.

MÉTHODOLOGIE ^D	
CADRE THÉORIQUE MÉTHODOLOGIQUE	Si le projet s'inscrit dans une tradition méthodologique de recherche, rendre compte des appuis théoriques et de leurs implications méthodologiques. Par exemple, pour une recherche ethnographique, rendre compte de la théorie sur cette manière particulière d'arpenter le terrain d'investigation : différents types de participation du chercheur (Adler et Adler, 1987), description ethnographique (Geertz, 1998), etc., et ce, tout en justifiant les choix.
PARTICIPANTS ^E	Donner les informations sur les participants à l'étude (nombre, profil professionnel ou personnel, etc.) ainsi que leurs critères de sélection. Notez bien : le nombre de participants n'est pas une préoccupation parce que la question de la représentativité se pose autrement que dans le cadre d'enquêtes statistiques. En qualitatif, il s'agit plutôt d'une représentativité sociologique, c'est-à-dire que les participants doivent être des cas significatifs, pertinents sur le plan théorique, par rapport à l'objet d'étude. Cependant, pour des entretiens de groupe par exemple, le nombre de participants devient une considération.
MÉTHODES DE RECUEIL DES DONNÉES ET CALENDRIER	Nommer et renseigner théoriquement les méthodes servant à produire le matériau à analyser, qu'elles consistent en des observations ou des entretiens (individuels, de groupe), en l'étude d'artéfacts (p. ex., photos), etc. Dans l'optique où l'on retient plus d'une méthode, montrer leur complémentarité pour appréhender l'objet d'étude. En annexe, joindre une grille d'observation, un guide d'entretien (thématiques abordées, quelques questions possibles, types de relances), etc. Notez bien : pour assurer le passage entre l'objet théorique et l'objet empirique, ces outils doivent être conçus en fonction des éclairages théoriques retenus ; il faut montrer qu'ils sont bien arrimés à la question spécifique de recherche. C'est aussi le lieu de rendre explicite le calendrier des activités de collecte sur le terrain : nombre d'observations/d'entretiens, fréquence, moment, lieu, personnes concernées, etc. Inclure un tableau qui récapitule ces informations.

- D. À l'étape d'un projet, il est important de ne pas verrouiller les choix méthodologiques. Une fois sur le terrain, il est possible de prendre d'autres décisions que celles prévues. Il est plus fécond de tenter « d'épouser les pourtours » du terrain que de lui imposer un cadre méthodologique qui ne permettrait d'appréhender que partiellement l'objet d'étude, pire qui le déformerait. C'est à cela que fait référence Cyrulnik (2003) lorsqu'il parle de la distinction entre le sentier de chèvre et l'autoroute.
- E. Il est préférable d'employer « participants » plutôt que « population », « échantillon », car ces mots sont chargés théoriquement de l'épistémologie quantitative.

MÉTHODOLOGIE	
STRATÉGIE ANALYTIQUE	Décrire finement <i>a posteriori</i> chaque opération intellectuelle mobilisée pour donner sens au matériau collecté, en justifiant et en exemplifiant chaque étape. L'analyse thématique ou de contenu ^F sont souvent les stratégies privilégiées, surtout pour un mémoire. Cependant, celles-ci peuvent être considérées comme une première étape d'appropriation du matériau étudié (Paillé et Mucchielli, 2016), suivie par une autre qui interpelle une tradition d'analyse différente, potentiellement plus féconde pour appréhender la complexité de l'objet, car en effet, il arrive que les analyses « ne lèvent pas », qu'elles ne constituent qu'un résumé du matériau (et non une analyse). Parmi ces autres traditions d'analyse, on retrouve l'analyse de conversations, l'analyse de discours, l'analyse des interactions [verbales ou non], l'analyse par théorisation ancrée, etc.
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	
1 ^{ER} REGISTRE D'ANALYSE ^G	Décrire le matériau (entretiens, observations, dessins, photos, etc.) en l'ayant par exemple structuré à l'aide d'un processus de thématisation (ou autre stratégie). À cette étape, a) suivre une logique d'étalement, en appréhendant le plus possible l'intégralité du matériau ; b) adopter une posture d'écriture « au raz-les-pâquerettes », c'est-à-dire faire le moins d'inférences possibles, en appuyant les interprétations sur des éléments qui font la preuve, tels des extraits de verbatim.

- F. L'analyse de contenu est inscrite dans une épistémologie à saveur positiviste, et le souci de rigueur dont elle se réclame conduit à une analyse relativement techniciste. Il faut donc l'employer avec prudence et reconsidérer sa pertinence dans le cas particulier d'un matériau produit à l'aide d'entretiens de groupe (ou groupes focalisés), car elle ne tient aucunement compte du caractère hautement interactif du sens qui s'en dégage. Une analyse de conversations, par exemple, pourrait se révéler un choix plus pertinent.
- G. Classiquement, on voit dans les thèses et mémoires et dans les articles de recherche deux sections distinctes, généralement appelées « Présentation des données » et « Discussion ». Pour une recherche qualitative inductive, je propose plutôt de présenter ce double registre d'analyse. Par ailleurs, il existe une confusion autour de ce qu'on désigne par « données ». Les « données » sont construites par la chercheuse ou le chercheur en déployant une stratégie analytique sur le matériau. Donc, contrairement à ce qui est parfois véhiculé, on ne récolte pas des données, car elles ne sont pas sur le terrain toutes prêtes à la publication ; on produit des données à partir d'un matériau qui lui a été récolté sur le terrain.

2^e REGISTRE D'ANALYSE	Dégager du registre précédent une considération transversale qui ressort fortement, non anticipée par le cadre théorique/ conceptuel si on opte pour une approche inductive; la choisir en fonction de son fort potentiel interprétatif. Pour y attribuer du sens, chercher de nouveaux auteurs (en nombre très limité) afin de conduire une discussion sur le 1 ^{er} registre sous un nouvel angle précis et plus conceptualisant (niveau d'inférence plus élevé). Une autre façon de faire, plus classique, consiste à tenir une discussion qui met en interaction les auteurs présentés lors de la problématique et les résultats produits.
CONCLUSIONS	
RETOUR SUR LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DE LA RECHERCHE	Revenir sur l'articulation générale du projet, de la thèse ou du mémoire.
CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE	Préciser les retombées pour les communautés scientifique et professionnelle. Dans le cas d'une thèse, il peut y avoir une contribution méthodologique s'il y a eu innovation en la matière.
DIFFICULTÉS, LIMITES ET PROSPECTIVES DE RECHERCHE	Exposer les principales difficultés rencontrées en les liant, le cas échéant, aux limites de la recherche. Ne pas prendre des critères d'appréciation liés à la recherche quantitative comme repères pour spécifier les limites. Par exemple, déprécier le faible nombre de participants, au regard de l'idée implicite ou non de généralisation des résultats, n'a aucun sens en qualitatif, puisque le qualitatif n'y prétend pas. Terminer en proposant des perspectives, soit des pistes pour de futures recherches, afin que le travail soit prolongé sur les plans théorique (autres dimensions de l'objet à investiguer?), méthodologique (autres dispositifs pour mieux appréhender la complexité de l'objet?), etc. Ces perspectives doivent être liées aux limites, dans l'optique de les pallier.

