

Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation

Olivia Monfette, Ph. D. et Annie Malo, Ph. D.

Volume 37, numéro 2, automne 2018

La fabrique interactive des analyses qualitatives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052107ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052107ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Monfette, O. & Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 39–60. <https://doi.org/10.7202/1052107ar>

Résumé de l'article

Mener une analyse inductive nécessite d'apprendre à négocier avec la posture de souplesse et d'ouverture qui permettra d'éclairer l'objet d'étude, et ce, tout en maintenant le cap sur la rigueur. Cet article expose trois moments d'interactions qui ont eu une influence sur l'apprentissage du maintien de l'équilibre entre la « fabrication » des étapes et la rigueur lors d'une analyse de données inductive menée lors d'une thèse. Les moments d'interactions abordés sont ceux vécus par une doctorante avec les participants de la recherche lors de la phase de préanalyse des données et avec des pairs doctorantes au cours de rencontres informelles. Les interactions ont d'une part permis à la doctorante de s'ouvrir aux données et de prendre de la distance par rapport au cadre de référence initial. D'autre part, elles ont eu le potentiel de stimuler l'innovation au plan conceptuel à travers la bonification du cadre de référence ainsi que le rehaussement de l'interprétation des résultats tout en aidant la doctorante à mener une analyse empreinte de rigueur.

Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation

Olivia Monfette, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Annie Malo, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

Mener une analyse inductive nécessite d'apprendre à négocier avec la posture de souplesse et d'ouverture qui permettra d'éclairer l'objet d'étude, et ce, tout en maintenant le cap sur la rigueur. Cet article expose trois moments d'interactions qui ont eu une influence sur l'apprentissage du maintien de l'équilibre entre la « fabrication » des étapes et la rigueur lors d'une analyse de données inductive menée lors d'une thèse. Les moments d'interactions abordés sont ceux vécus par une doctorante avec les participants de la recherche lors de la phase de préanalyse des données et avec des pairs doctorantes au cours de rencontres informelles. Les interactions ont d'une part permis à la doctorante de s'ouvrir aux données et de prendre de la distance par rapport au cadre de référence initial. D'autre part, elles ont eu le potentiel de stimuler l'innovation au plan conceptuel à travers la bonification du cadre de référence ainsi que le rehaussement de l'interprétation des résultats tout en aidant la doctorante à mener une analyse empreinte de rigueur.

Mots clés

INTERACTIONS, ANALYSE INDUCTIVE, CRITÈRES DE RIGUEUR, DÉMARCHE DOCTORALE

Introduction

Bien que la solitude soit un sentiment souvent vécu par le doctorant à un moment ou à un autre de sa formation (Monfette & Malo, 2016; Vinit, 2016), tout au long du parcours doctoral, de nombreuses interactions ont lieu dans la démarche formelle de recherche. La phase d'analyse des données, qui a lieu en fin de parcours doctoral, ne fait pas exception. Dans le cas d'une analyse inductive, le doctorant peut ressentir le besoin d'obtenir de l'aide quant à la manière de procéder devant la quantité de données brutes accumulées qui semblent parfois aller dans tous les sens. De plus, il peut être

nécessaire pour lui d'approfondir sa compréhension de la démarche de l'analyse inductive auprès de collègues, puisqu'un flou l'entourant demeure dans les écrits scientifiques (Blais & Martineau, 2006; Deslauriers, 1997).

De manière générale, les fondements épistémologiques associés à l'analyse inductive proviennent des travaux qui définissent l'approche de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1990). Ceux-ci exposent un design de recherche itératif dans lequel le chercheur se montre souple et ouvert aux données permettant ainsi l'émergence des résultats (Dionne, 2009; Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, selon cette approche, le chercheur mène sa recherche en adoptant une posture de « vide conceptuel »¹, en ce sens qu'il est admis qu'il fasse abstraction de ses connaissances antérieures au cours de la collecte et de l'analyse des données (Glaser & Strauss, 1967). Pour le doctorant qui vient de présenter son devis de recherche où les concepts et le protocole sont détaillés de manière minutieuse, ces lectures aident certainement à mieux comprendre la posture d'ouverture aux données nécessaire à l'analyse inductive, mais n'aident pas à procéder concrètement à l'analyse au regard du cadre conceptuel convoqué dans la thèse.

À cet égard, quelques textes amènent une conception plus nuancée de l'analyse inductive, expliquant que celle-ci peut être guidée par les définitions opérationnelles de la recherche ainsi que par le cadre conceptuel qui sert alors de grille de lecture pour orienter l'analyse (Anadón & Guillemette, 2006; Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997; Paillé & Muccheilli, 2016). Dans cette optique, le principe est toujours de mener l'analyse avec un esprit ouvert (d'Arripe, Oboeuf, & Routier, 2014) afin de limiter les chances de « tomber dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmation » (Kaufmann, 2001, p. 12). Toutefois, contrairement à la démarche de la théorisation ancrée, cette posture qualifiée de « délibératoire » admet l'influence des réalités subjectives et intersubjectives dans la construction de savoir (De Lavergne, 2007; Drapeau, 2004; Savoie-Zajc, 2004). Ces réalités se traduisent, entre autres, par un souci du chercheur de faire preuve de transparence au regard de sa posture épistémologique et de ses présupposés théoriques pendant les diverses étapes de la recherche (Anadón & Guillemette, 2006). Tout comme les lectures entourant la méthode de la théorisation ancrée, celles sur l'analyse inductive délibératoire aident le doctorant à comprendre la posture nécessaire à ce type d'analyse, notamment à travers la prise en compte des données qui ne recouvrent pas le cadre de référence initialement défini par le chercheur (Charmillot & Dayer, 2007; Monfette & Malo, 2016; Wentzel, 2011). Cette posture de souplesse et d'ouverture sous-tend implicitement que le chercheur saura négocier avec les nombreux allers-retours entre les données brutes et le cadre de référence qui seront nécessaires pour en permettre l'évolution. Toutefois, l'adoption de cette posture entraîne inévitablement des questionnements quant à la rigueur entourant sa démarche analytique, puisqu'il est possible que le chercheur ait

l'impression de « bricoler » sa propre manière d'analyser ses données, sans suivre les étapes explicitement formulées dans les ouvrages méthodologiques.

À ce sujet, certains auteurs présentent les étapes à suivre pour procéder à l'analyse de données inductives. Par exemple, Miles et Huberman (2003) avancent trois étapes : 1) la réduction des données (codage); 2) la condensation des données; 3) la présentation des données. Pour leur part, Paillé et Mucchielli (2016) indiquent qu'elle comporte trois niveaux qui correspondent à trois moments du processus d'analyse qu'ils nomment la transcription-traduction, la transposition-réarrangement et la reconstitution-narration. Quant à eux, Pourtois et Desmet (1997) ainsi que Deslauriers (1991) indiquent que le traitement des données se fait d'abord en divisant le texte en unités de codage pour ensuite transformer ce découpage en étiquettes à l'aide de codes pour former des unités de sens. Pour le doctorant, ces listes d'étapes à suivre permettent certes une meilleure compréhension de la manière d'opérationnaliser une analyse inductive, mais n'indiquent pas comment se traduit concrètement l'intégration de la posture d'ouverture et de souplesse du chercheur à travers celles-ci. À la lecture de ces étapes, il semble y avoir peu de place pour les questionnements et les réflexions qui accompagnent la démarche itérative associée à ce type d'analyse. Celles-ci laissent peu transparaître la complexité de la démarche, qui ne peut être réduite à la succession d'étapes linéaires prédéfinies (Blais & Martineau, 2006; Paillé & Mucchielli, 2016). Bien qu'il puisse avoir une forte volonté de suivre une ligne de conduite prescrite pour arriver à ses fins, le doctorant qui s'adonne pour la première fois à une analyse inductive devra se rendre à l'évidence qu'il n'existe pas de caractéristiques fixes pour mener sa recherche, mais plutôt des fondements et des stratégies qui offrent des balises pour orienter ses choix méthodologiques (Patton, 1990). En effet, lorsqu'il sera au cœur de l'analyse de ses données, il est fort possible que le doctorant ait le sentiment de naviguer en eaux troubles, en s'adonnant à une démarche qui suit une série d'étapes en continuels chevauchement et entrecoupée par de nombreux moments de questionnements et de réflexions. C'est à ce moment qu'il devra apprendre à maintenir un équilibre entre la « fabrication » des étapes de son analyse et la rigueur scientifique de sa démarche.

Apprendre à mener une analyse inductive veut-il dire apprendre à naviguer en suivant « l'itinéraire prévu », c'est-à-dire les étapes telles que définies dans les ouvrages méthodologiques? Ou est-ce que cela veut dire apprendre à naviguer en suivant la vague au risque de dériver, c'est-à-dire en ajustant ses façons de faire au fur et à mesure du processus d'analyse en fonction des difficultés rencontrées, tout en maintenant le cap sur la destination? Cette tension entre les deux manières d'apprendre à mener une analyse inductive est palpable et constante à travers l'ensemble du processus d'apprentissage et du processus même d'analyse. En effet, le doctorant devra apprendre à jongler avec ces deux manières de procéder tout au long de son analyse afin d'être à la fois ouvert aux données et rigoureux au plan méthodologique. À cet

égard, les interactions vécues par le doctorant dans le cours de la démarche ont le potentiel de stimuler l'innovation, en termes d'ajustements au regard des données brutes. Pourtant, les écrits scientifiques n'abordent que rarement les interactions vécues pour faire la recherche et qui ont lieu entre les différents acteurs lors du travail concret d'analyse (Morrissette & Malo, 2018). Il semble que peu d'auteurs explicitent la contribution de ces interactions sur la construction de savoirs (Giroux & Marroquin, 2005; Grosjean, 2011). Comme l'indiquent Morrissette et Malo (2018), ces interactions se produisent dans l'ombre des étapes officielles de l'analyse des données. Pour le doctorant qui apprend à mener une analyse inductive, celles-ci ont certainement le potentiel d'influencer l'orientation des choix quant à l'analyse et à la présentation des résultats, voire de stimuler l'innovation dans la démarche analytique tout en l'aidant à maintenir le cap sur la rigueur.

Cet article a pour but de témoigner de moments d'interactions qui ont eu une influence sur l'apprentissage du maintien de l'équilibre entre la « fabrication » des étapes et la rigueur lors d'une analyse de données inductive menée pendant une recherche doctorale. Il s'agit d'une réflexion *a posteriori* quant à la contribution des interactions vécues par la doctorante sur le rôle qu'elles ont joué en tant que boussole pour maintenir le cap sur la rigueur dans une démarche inductive et sur le potentiel d'innovation qu'elles ont suscité. Ainsi, le but n'est pas de documenter les interactions au moment où elles ont été vécues, mais plutôt de retracer, après coup, les effets perçus de ces interactions. L'objectif derrière cet angle interactionniste est d'apprécier l'influence de relations interpersonnelles sur l'apprentissage de la démarche d'analyse inductive d'une doctorante, selon son point de vue de « récepteur » de ces influences (Malo, 2017; Marc & Picard, 2002). Dans le cas présent, il s'agit plus particulièrement de l'influence positive de ces interactions sur la bonification des démarches d'analyse, notamment au regard du respect des critères de scientificité propre à la recherche qualitative (Gohier, 2004; Pourtois & Desmet, 1997; Savoie-Zajc, 2004). La première partie de cet article présente brièvement la recherche doctorale, en s'attardant plus spécifiquement aux étapes de l'analyse inductive poursuivies. Ensuite, le texte se décline en trois sections qui présentent des questionnements qui ont émergé chez la doctorante au cours de la phase d'analyse des données pour lesquelles l'apport des interactions avec différents acteurs s'est avéré significatif pour prendre de la distance à l'égard du cadre de référence initial et s'ouvrir aux données, prendre de l'assurance pour recourir à un cadre de référence complémentaire en cours d'analyse et, enfin, prendre du recul par rapport à un premier niveau d'analyse lui permettant de concevoir un deuxième registre d'analyse plus interprétatif. En conclusion, cet article propose de rendre plus explicite dans les textes méthodologiques la contribution des interactions dans le processus d'analyse ainsi que, de manière plus large, dans la démarche doctorale.

Une recherche qualitative sur le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement

La recherche doctorale qui sert d'exemple dans cet article avait pour but de mieux comprendre le parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement. À ce sujet, très peu de recherches sur la persévérance aux études postsecondaires s'attardent aux programmes à caractère professionnel où les étudiants alternent entre le milieu universitaire et le milieu de pratique, à l'instar du contexte de formation initiale à l'enseignement (Tardif & Deschenaux, 2014). Desbiens et Spallanzani (2013) soutiennent que les difficultés rencontrées en stage peuvent certes représenter des occasions de développement professionnel pour les stagiaires, à condition que ces derniers soient en mesure de les surmonter. Ainsi, il importe de comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter afin de persévérer dans leurs stages et dans leur programme d'études (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015). Trois objectifs spécifiques ont permis de répondre à la question générale de recherche ainsi formulée : *Quelles stratégies des stagiaires finissants en enseignement mobilisent-ils pour persévérer à travers leurs stages en formation initiale en enseignement?* Ces objectifs sont : 1) documenter le parcours de persévérance chez des stagiaires en enseignement; 2) dégager les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pendant leurs stages; 3) analyser les stratégies adoptées. Les concepts de persévérance (Roland et al., 2015) et de stratégie d'apprentissage (Boulet, Savoie-Zajc, & Chevrier, 1996) formaient le cadre de référence initial. Des notions issues de la psychologie cognitive (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996) ont servi de point de départ pour conceptualiser les types de stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées (cognitives, métacognitives, gestion des ressources, affectives). Cette recherche qualitative/interprétative a privilégié une approche méthodologique d'étude de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998). Neuf stagiaires de quatrième année de baccalauréat en enseignement ont participé à deux entretiens semi-dirigés d'environ 60 à 90 minutes entre fin janvier et mi-avril 2016 et deux entretiens d'explicitation d'environ 45 minutes réalisés à la fin février ou début mars et à la mi-avril 2016 (Figure 1). De plus, les participants ont tenu un journal de bord pour répertorier les difficultés rencontrées pendant leur stage IV (février/mars, 2016).

L'analyse inductive délibératoire des données a suivi une démarche se rapprochant de celle précisée par Blais et Martineau (2006, à l'instar des travaux de Thomas, 2006) qui se décline comme suit :

- Étape 1 : préparer les données brutes;
- Étape 2 : procéder à une lecture attentive et approfondie;
- Étape 3 : procéder à l'identification et à la description des premières catégories;

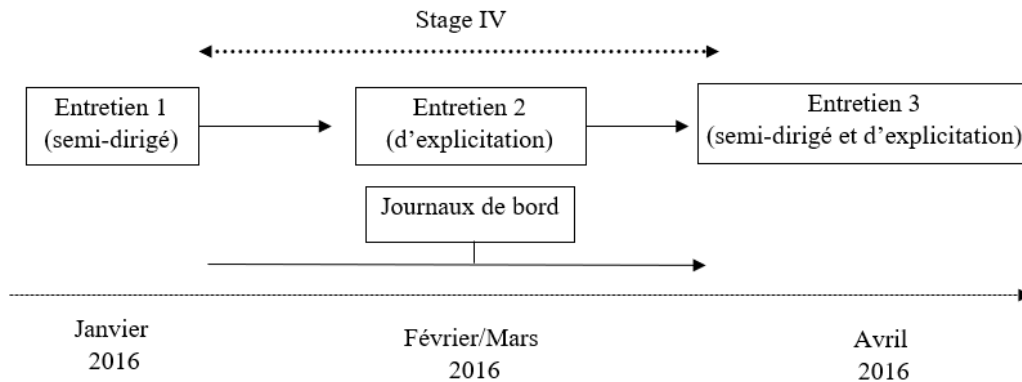


Figure 1. Schématisation de la collecte des données.

- Étape 4 : poursuivre la révision et le raffinement des catégories.

Toutefois, la doctorante n'a pas suivi à la lettre ces étapes de la démarche analytique.

D'abord, ces étapes ne se sont pas déroulées de façon aussi successive et linéaire; elles se sont chevauchées et réalisées suivant une certaine itération (Figure 2). Par exemple, les entretiens ont été retranscrits intégralement au fur et à mesure de la collecte des données. Les entretiens ont été faits à trois moments distincts au cours de la session d'hiver 2016, soit à une fréquence d'une rencontre environ aux six semaines. Ainsi, la préparation des données brutes, qui correspond à l'étape 1² illustrée au bas de la Figure 2, a chevauché l'étape de la collecte de données, elle ne lui a pas succédé. De la même manière, au fur et à mesure de la retranscription des entretiens, plusieurs lectures attentives et approfondies des données brutes ont été réalisées, ainsi qu'une première forme d'identification des unités de sens se rapportant au parcours de persévérance, aux difficultés rencontrées et aux stratégies mobilisées pour les surmonter (étapes 2 et 3). Ce faisant, des catégories d'analyse émergentes ont également été créées (étape 3), ne s'intégrant pas spécifiquement au cadre de référence initial, mais s'appuyant sur les lectures répétées des données brutes. En concomitance avec l'émergence des catégories, des allers-retours entre les données brutes et la relecture des premiers chapitres de la thèse, de la question générale de recherche et des objectifs spécifiques ont été effectués (étape 3). Comme on le verra dans la prochaine section, le travail a amené la doctorante à considérer la bonification du cadre de référence initial, qui ne correspond à aucune étape spécifique de la démarche retenue, mais s'apparentait à l'idée de codage *in vivo*.

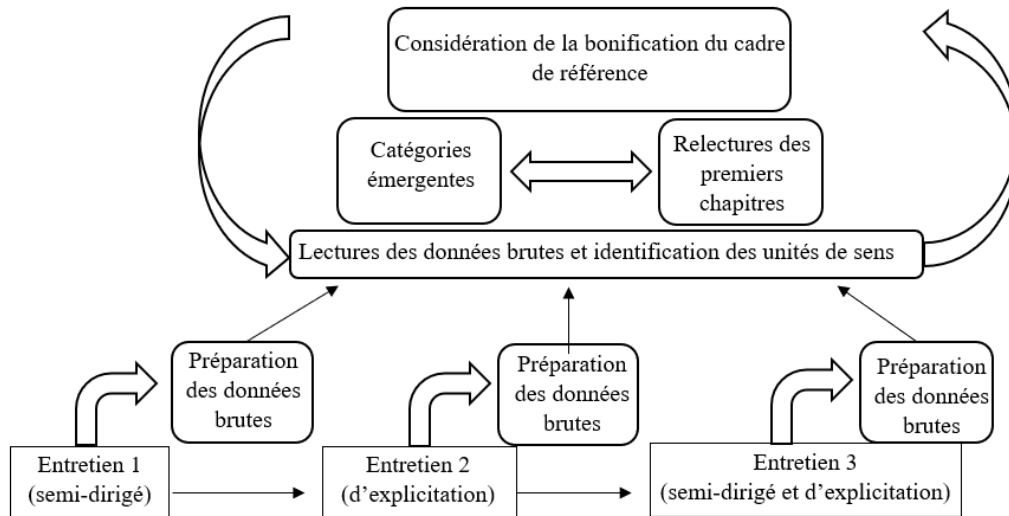


Figure 2. Schématisation du bas vers le haut de la démarche d'analyse de la doctorante (Source : Auteures, inspirées de Blais et Martineau [2006]).

Comme on vient de l'illustrer, lors du travail concret d'analyse, les différentes étapes de la démarche ne se découpent pas de façon aussi nette et séquentielle que le présentent les textes de méthodologie. La démarche s'apparente davantage à un bricolage d'étapes superposées nécessitant plusieurs allers-retours entre elles. Les prochaines sections témoignent de l'apport des interactions sur le déroulement de l'analyse des données. Elles présentent les questionnements qui ont émergé au cours du processus d'analyse. Elles ont pour but de mettre en lumière la façon dont les interactions ont aidé la doctorante à s'inscrire dans une posture souple associée à ce type d'analyse, tout en s'assurant de maintenir la rigueur au plan méthodologique.

Les interactions comme levier pour apprendre à composer avec l'itération et la souplesse de la démarche analytique

L'appropriation de la démarche inductive par la doctorante a été influencée par différentes interactions qui ont caractérisé son parcours à partir du début de la collecte des données. La première forme d'interactions qui est abordée est celle avec les participants à la recherche. Ces interactions sont à l'origine des premiers questionnements de sa part quant à la manière d'analyser les données récoltées qui vont au-delà du cadre de référence initialement envisagé. La deuxième forme d'interactions présentée correspond à celle vécue au sein d'un groupe informel de doctorantes qui l'ont aidée à innover au plan conceptuel. Enfin, la troisième forme d'interactions discutée se rapporte également aux échanges ayant eu lieu lors de

rencontres informelles avec des pairs doctorantes, ceux-ci lui ayant cette fois permis de rehausser le niveau d'interprétation des résultats.

Les interactions avec les participants en phase de préanalyse : s'ouvrir aux données et prendre de la distance à l'égard du cadre de référence initial

Lorsqu'il est question d'analyse inductive, le processus d'analyse débute dès la collecte des données alors que le chercheur interagit avec les participants de la recherche (Anadón, 2006; Dionne, 2009; Savoie-Zajc, 2004; Wiersma & Jurs, 2009). Les neuf premiers entretiens (semi-dirigés) ont été faits en face à face, soit à l'université, au domicile du participant ou à son école de stage, selon sa préférence. Les deuxièmes entretiens (d'explicitation) ont été faits majoritairement en face à face (7/9), à l'exception de quelques participants (2/9) qui ont préféré le faire en vidéoconférence à l'aide de la plateforme Skype. Ils ont été réalisés à une fréquence d'un entretien environ tous les trois jours. Les troisièmes entretiens (semi-dirigé et d'explicitation) ont été faits en face à face, soit à l'université ou au domicile du participant. La doctorante a interagi avec les participants 27 fois sur une période de quatre mois (neuf participants ayant fait trois entretiens chacun), accumulant ainsi une masse importante d'heures d'entrevue qu'elle transcrivait et qu'elle relisait au fur et à mesure.

Dans la recherche doctorale documentée ici, les données brutes accumulées lors des premiers entretiens (janvier 2016) et des deuxièmes entretiens (février-mars 2016) ont amené la doctorante à se questionner sur le cadre conceptuel de départ. Ce questionnement a entraîné de nombreux allers-retours entre l'étape de lecture des données brutes et d'identification des unités de sens et celles d'émergence des catégories et de relecture des premiers chapitres de la thèse (voir Figure 2). Ainsi, dès le processus de préanalyse réalisé parallèlement à la collecte de données, autrement dit à ses interactions avec les participants, la doctorante a commencé à constater la présence de propos des participants qui ne correspondaient pas aux catégories de son cadre de référence initial. Lors des entretiens, les participants relataient adapter les stratégies qu'ils privilégiaient à l'évolution de la situation. Par exemple, une participante qui rencontrait des difficultés relationnelles avec son enseignant associé a nommé des stratégies différentes en fonction de la période du stage (au début ou à la fin de son stage). Au début du stage, elle déclarait :

La première chose, je l'écoute. J'écoute tout ce qu'il me dit et ensuite légèrement j'essaye de mettre mes cartes pour dire c'est quoi mon idée, mais j'insiste pas trop. Moi, ma stratégie avec lui ça a été de saupoudrer. Et de laisser le temps faire les choses. Parce que je l'ai cerné un peu dans les premiers temps du stage : c'est lui qui sait (Isabelle³, 29 février 2016).

Vers la fin du stage, ses stratégies ont évolué en fonction de la relation qu'elle a établie avec son enseignant associé et de la perception qu'elle a développée de la personnalité de ce dernier :

Là, je me suis beaucoup habituée. Par exemple, il appelle les élèves pour voir s'ils ont fait leur devoir, mais c'est moi qui fais ça. Je suis en train d'enseigner, je veux que ce soit le silence total. Mais lui demande à un élève d'aller le voir et ils se parlent et j'entends les deux voix. Alors moi, je dis : « Vincent, on commence. » Alors en fait, c'est comme si je l'ignorais un peu en passant par l'élève, mais je lui fais comprendre que là je veux commencer (Isabelle, 8 avril 2016).

Ainsi, au cours de ses interactions en entretien avec les participants et plus particulièrement à la suite de ceux-ci, la doctorante se questionnait par rapport à des propos de ce genre puisque les quatre grandes catégories de stratégies retenues orientant initialement l'analyse des données ne permettaient pas de comprendre le choix de stratégies en regard du contexte. À cet égard, dans les extraits cités, la participante indiquait avoir choisi une ligne de conduite particulière avec son enseignant associé puisqu'elle considérait qu'il n'aimait pas qu'on le confronte. Dans ce contexte, elle a choisi des stratégies qui ne visent pas la confrontation. Autrement dit, la doctorante a pris conscience que le cadre de référence initialement pressenti présentait des limites à l'égard de l'objectif de compréhension visé, à savoir prendre en considération l'influence du contexte dans le choix de stratégies par les étudiants.

La doctorante a documenté ses questionnements et réflexions sur ces limites rencontrées dans un journal de bord audio, cela équivalant d'une certaine façon à des « mémos analytiques » (Dionne, 2009). Par exemple, lors de la retranscription des premiers entretiens qui avaient eu lieu en janvier, la doctorante a exprimé ceci :

Je ne veux pas identifier les déterminants de la persévérance, c'est comme figé... c'est vraiment plus intéressant d'analyser les stratégies que les stagiaires ont mobilisées lors de leur stage. Ils vont choisir une stratégie en fonction de ce qui leur arrive en stage (10 février 2016).

Comme il a été mentionné précédemment, parallèlement aux entretiens et aux préanalyses, des lectures étaient réalisées, notamment des lectures sur le concept de stratégie, à propos duquel la doctorante s'est également questionnée :

Si je fais juste dégager les stratégies d'apprentissage mobilisées, il n'est pas possible de comprendre pourquoi les stagiaires ont choisi ces stratégies. Il faut aller plus loin dans l'analyse de leurs stratégies. Comme je l'explique dans la problématique, il n'existe pas un type de stratégie meilleur qu'un autre, il existe plusieurs stratégies adéquates dépendamment de la situation (31 mars 2016).

À cet égard, il s'est avéré peu rassurant pour la doctorante d'être confrontée aux limites inattendues de son cadre de référence initial qui ont été occasionnées par les interactions vécues avec les participants de la recherche (De Lavergne, 2007). Il lui fallait en quelque sorte prendre de la distance à l'égard de ce cadre qui avait bénéficié de la reconnaissance de la communauté de chercheurs et du comité d'encadrement doctoral. Mais comment, d'une certaine manière, la doctorante est-elle justifiée de le remettre en question? En effet, lors de la phase de préanalyse des données, la doctorante avait la forte impression de « dériver » de l'itinéraire prévu qui venait d'être entériné par son comité de direction de recherche. Elle a alors consulté de nombreux ouvrages méthodologiques pour tenter de trouver des réponses à ses questionnements. À ce sujet, Miles et Huberman (2003) indiquent que des observations « au vol », c'est-à-dire des notes de terrain ainsi que des réflexions et commentaires peuvent émerger durant le processus de collecte et de transcription des données, et que cette ouverture aux interactions avec les participants pendant l'étape de lecture des données brutes rend l'analyste plus sensible à la manière dont les données s'intègrent au contexte.

Tout en étant rassurée sur ce plan, l'ouverture à la souplesse du cadre de référence n'a pas été pleinement comprise et immédiatement intégrée par la doctorante à cette étape. Elle s'en est tenue à reconstruire les cas en s'appuyant exclusivement sur la définition opérationnelle de la persévérance retenue initialement, sans prendre en compte, à ce moment, le contexte dans l'analyse des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées par les stagiaires de l'étude. Elle a laissé « mijoter » ses réflexions et questionnements à cet égard puisqu'elle ne voyait pas encore comment en tirer profit ni quel cadre théorique permettrait d'en rendre compte. Sentant l'angoisse associée à l'impression de « dérive » l'habiter, elle a choisi de maintenir le cap sur l'itinéraire prévu, tout en poursuivant la réflexion quant aux possibilités pour rendre compte de la voix des participants.

En somme, à l'étape de la préanalyse des données, il n'était pas encore clair comment cette souplesse de la part de la doctorante pouvait être conciliée à la rigueur de sa recherche. *A posteriori*, la prise en compte des interactions avec les participants a eu pour effet de contribuer au rehaussement du critère de consistance interne de sa démarche (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Tracy, 2010). L'analyse inductive comprend nécessairement certains moments déductifs à caractères spéculatifs (Strauss & Corbin, 1990), que certains auteurs nomment inférences abductives (Anadón & Guillemette, 2006; Kelle, 1995). L'ouverture aux données de la part de la doctorante peut être traduite par sa prise en compte d'intuitions⁴ à valider (ou d'inférences abductives) issues des interactions avec les participants. Ainsi, à ce stade, un objectif initialement formulé en lien avec l'identification des déterminants de la persévérance a été supprimé pour laisser la place aux objectifs qui permettraient de documenter le parcours de persévérance ainsi que de dégager et d'analyser les stratégies mobilisées

pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. Ce remaniement des objectifs était beaucoup plus cohérent avec la question générale de recherche.

Par ailleurs, un retour avec les participants a été effectué une fois le stage IV terminé lors du troisième entretien (avril 2016, voir Figure 1), à la fois de type semi-dirigé et d'explicitation (Anadón, 2006; Merriam, 1998; Meyer, 2001). Lors de ces entretiens, la doctorante a convenu de résumer leurs propos mentionnés lors des deux entretiens précédents. Par exemple, lors du deuxième entretien (d'explicitation) réalisé aux mois de mars et d'avril 2016 au cours duquel les participants avaient abordé trois difficultés rencontrées depuis le début du stage, la doctorante résumait la description de chaque difficulté ainsi que les étapes franchies jusqu'à présent pour tenter de la surmonter. Avant de poursuivre l'entretien, la doctorante demandait au participant : « Est-ce que je résume bien la difficulté? Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ou à modifier? » Ainsi, ses interactions avec les participants lors de cet entretien ont permis de valider ou nuancer sa compréhension du sens de leurs propos. Par exemple, lors du deuxième entretien, un participant de la recherche désirait aborder une réflexion au regard des manuels scolaires prescrits dans son contexte de stage plutôt qu'une difficulté :

Je l'ai mis comme une difficulté [dans mon journal de bord], mais en fait c'est plus une réflexion. Je trouve que des fois, dans les cahiers, les exercices ne sont pas super bien faits. Mais on est dans un milieu socio-économique extrêmement pauvre, on ne peut pas laisser des pages blanches dans ce cahier-là, les parents l'ont payé à la sueur de leur front, c'est niais, mais je suis un peu mitigé et ça me contraint (Jonathan, 8 mars 2016).

Dans cet exemple, la doctorante a pu valider sa compréhension de la différence, pour le participant, entre une réflexion qui lui a occasionné des difficultés dans son stage et une difficulté qu'il a vécue pendant son stage. En effet, il explique qu'il n'avait pas de difficulté à utiliser le manuel scolaire prescrit; au contraire, il indique que cela était plus simple en termes de planification. Toutefois, les réflexions à ce sujet lui ont occasionné des difficultés en ce sens que toutes les stratégies mobilisées pour faire face aux contraintes induites par le manuel scolaire prescrit étaient influencées par son ambivalence entre le fait de devoir l'utiliser (obligation morale) et le fait de s'assurer de l'apprentissage de ses élèves qui sont en grandes difficultés.

Un autre exemple de validation grâce au retour aux participants provient du troisième entretien une fois le stage IV terminé (avril 2016), alors que la doctorante revenait sur des propos recueillis lors du premier entretien semi-dirigé qui avait eu lieu au début de la session, avant de partir en stage (janvier 2016, voir Figure 2). Cet exemple a permis de nuancer la reconstruction du cas jusque-là entamé par la doctorante au regard du parcours de persévérance de la participante :

- Doctorante : Dans ton premier entretien, tu m'as mentionné certaines appréhensions concernant ton stage IV. La première était en lien avec ta nouvelle superviseure. [...] Deuxièmement, c'était tout ce qui était en lien avec la gestion de classe étant donné ce qui s'était passé lors de ton stage III. [...] Et finalement, tu n'étais pas certaine que tu allais réussir ton stage IV, tu as dit que tu étais à 70 % sûre de finir ton programme d'études. À la suite de ton stage, est-ce que tu peux me parler de ces appréhensions? Est-ce que tu considères que ces appréhensions étaient légitimes?
- Amélie : Ouin, j'étais pas tellement positive. Je pense que si je ne m'étais pas améliorée pis que j'avais pas mis les 100 % que j'ai mis depuis le début, j'aurais considéré ces appréhensions comme légitimes. J'ai appris à me faire plus confiance. Je suis partie d'une étudiante stressée à une enseignante, pis j'ai vu l'évolution. Le fait que ma prof était toujours là, elle a vu l'évolution aussi. Je sens que j'ai changé. Je me sens plus prête pour l'année prochaine (18 avril 2016).

Rappelons que la doctorante avait entamé la reconstruction des cas au fur et à mesure de la collecte des données afin de commencer à dresser le parcours de persévérance des stagiaires. Ainsi, dans l'exemple d'Amélie, le fait d'avoir discuté de nouveau des appréhensions qu'elle avait avant d'entamer son stage l'a conduite à nuancer son parcours de persévérance à la lumière de son expérience de stage IV, en plus d'avoir nuancer sa vision de son entrée dans la profession, qui était beaucoup plus négative lors du premier entretien (semi-dirigé) à la suite d'une mauvaise expérience de stage en troisième année de baccalauréat. Cette forme de vérification des données auprès des participants a eu pour effet de contribuer à confirmer chez la doctorante l'importance de l'influence du contexte sur le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires et, du même coup, l'a donc confortée dans sa prise de distance à l'égard du cadre de référence initial. En effet, sans la prise en compte du contexte spécifique dans lequel chaque stagiaire se trouvait dans son stage, l'analyse des stratégies choisies serait demeurée incomplète. Les interactions soutenues avec les participants lors de la collecte de données ont amené la doctorante à être sensible à leur point de vue et à la voix des participants, au-delà de ce que le cadre de référence permettait de faire entendre. Si l'instrument principal de la collecte et de l'analyse des données est le chercheur lui-même, comme le mentionne Paillé (2006), les interactions vécues avec les participants et la sensibilité développée à l'égard de leur propos ont pour effet de mener les préanalyses de façon d'autant plus rigoureuse.

Les interactions avec un groupe informel de pairs doctorantes lors de la phase d'analyse : prendre de l'assurance à l'égard d'un cadre de référence complémentaire

Comme on l'a expliqué dans la partie précédente, la doctorante a pris du recul par rapport au cadre de référence initial lors de ses interactions avec les participants, sans toutefois y renoncer ou y apporter des ajustements. C'est plutôt grâce à ses interactions avec des pairs doctorantes que le choix d'avoir recours à un cadre de référence complémentaire a été graduellement assumé. En concomitance avec la phase de préanalyse, la doctorante participait sur une base mensuelle à des rencontres informelles d'environ trois heures avec un groupe de pairs doctorantes guidé par une professeure ne faisant pas partie des membres du comité d'encadrement formel⁵. Les échanges prenaient la forme d'un tour de table pendant lequel chaque doctorante partageait l'avancement de ses travaux avec les quatre autres membres du groupe provenant de cultures de recherche diverses dans le champ de l'éducation. Lors d'une de ces rencontres en mars 2016, la doctorante a partagé ses questionnements et ses réflexions en lien avec les limites de son cadre de référence initial et a soumis à la discussion d'autres pistes analytiques envisageables. Dans l'esprit habituel du fonctionnement établi, le rôle des autres doctorantes, ainsi que de la professeure, consiste à éprouver les idées soumises, à partager des expériences similaires, à suggérer d'autres pistes possibles, sans imposer de voie à suivre. La pertinence de ces pistes est laissée à l'évaluation de la personne concernée.

Ainsi, lors d'une de ces rencontres, la doctorante a exposé son questionnement relatif aux limites du cadre de référence initial issu de la psychologie cognitive servant à analyser les stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996). Concrètement, la considération d'autres cadres de référence s'est faite en poursuivant des lectures au sujet du concept de stratégie entamées lors de la phase de préanalyse, et ce, parallèlement à la collecte de données. Puis, lors de cette rencontre avec le groupe informel de doctorantes, il a été question d'autres cadres de référence, dont celui du modèle d'action de Bourrassa, Serre et Ross (1999). À la suite de ces échanges, la doctorante a exploré ce cadre conceptuel de façon plus approfondie puisqu'il lui a semblé une bonne piste pour éclairer les stratégies mobilisées au regard du contexte. Une fois ce modèle et ses concepts sous-jacents relativement appropriés, la doctorante a présenté au groupe une nouvelle avenue envisagée pour analyser ses données lors d'une rencontre subséquente.

Les effets de ces interactions avec des pairs doctorantes ont eu deux types de retombées pour elle : la première était de vérifier la légitimité de procéder à une modification de son cadre de référence en cours de processus analytique; la deuxième était d'obtenir le pouls du groupe concernant plus spécifiquement la pertinence du

cadre de référence complémentaire du modèle d'action de Bourassa et al. (1999) pour analyser les stratégies des stagiaires. Les commentaires favorables du groupe, et notamment de la professeure qui guide ces rencontres, ont aidé la doctorante à assumer son choix de bonifier son cadre de référence initial malgré l'absence d'étapes « formelles » de ce type dans la démarche méthodologique de l'analyse inductive documentée par Blais et Martineau (2006), entre autres. Ces rencontres auxquelles la doctorante a participé l'ont amenée à poursuivre ses travaux avec un nouvel élan. En effet, elle a pu continuer à « naviguer » à travers son analyse à l'aide d'une nouvelle boussole.

À la lumière des effets des interactions vécues avec des pairs, il est possible d'avancer que l'innovation conceptuelle menée par la doctorante s'est développée à l'aide d'une communauté qui offre un lieu d'échanges informels ayant le potentiel de soutenir la résolution de problème et de définir de nouvelles pistes de travail (Amin & Cohendet, 2004; Grosjean, 2011). Cette forme de travail collaboratif a offert l'occasion à la doctorante de développer sa flexibilité et sa créativité à travers la prise en compte d'inférences abductives (Kelle, 1995); en ce sens, elle a su se laisser « déplacer dans ses convictions » (d'Arripe et al., 2014, p. 98). En effet, les réflexions occasionnées par les rencontres lui ont donné le goût d'explorer de nouvelles avenues possibles et surtout, d'assumer ses choix, notamment celui de bonifier son cadre de référence initial.

Les interactions vécues lors de ces rencontres informelles ont donné à la doctorante l'aplomb nécessaire pour mieux assumer la souplesse à l'égard de celui-ci, et ce, en gardant le cap sur la rigueur de sa démarche, notamment au regard des critères de transférabilité et de fiabilité (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Tracy, 2010). Premièrement, l'analyse des stratégies mobilisées par les stagiaires à l'aide du modèle d'action a produit une description plus riche du contexte. Par exemple, dans le chapitre de présentation et d'analyse des résultats, une section porte spécifiquement sur l'analyse des modèles d'action des stagiaires et présente (1) une difficulté, ancrée dans le contexte, et (2) l'intention du stagiaire liée au choix (3) de stratégies pour tenter d'y faire face. Voici, présenté dans l'Encadré 1, un extrait du modèle d'action d'une participante. Par souci de concision, cet extrait de la thèse présente seulement la représentation de la difficulté ainsi que des intentions de la stagiaire sans présenter les stratégies mobilisées.

Le cadre de référence initial permet d'identifier le type de stratégies mobilisées par la stagiaire : stratégies métacognitives, de gestion des ressources et cognitives. Le cadre de référence complémentaire donne quant à lui la possibilité de représenter la difficulté et l'intention de la stagiaire liées au choix des stratégies. Il offre ainsi une meilleure compréhension du choix des stratégies mobilisées dans une situation particulière. La prise en compte du contexte dans l'analyse des choix des stratégies a

La troisième difficulté mentionnée par Maryse est d'ordre interactionnel et est liée à l'application du système de gestion de classe de son enseignante associée :

Donc jaune, rouge et vert. Pis dans le fond, ce que je trouve difficile, c'est que je m'aperçois que je suis quelqu'un qui aime laisser des chances. Et puis en étant quelqu'un qui aime laisser des chances, bien je dis : « OK, je te laisse une chance... c'est ton premier avertissement. » Ou au début je disais : « Je te laisse une première chance. » Pis là je m'aperçois que la journée est finie, pis j'ai laissé tout plein de chances, pis je n'ai pas appliqué les couleurs (18 mars 2016).

Cette difficulté a amené Maryse à formuler deux intentions à travers ses propos. D'abord, elle souhaite être plus conséquente auprès des élèves en appliquant mieux le système de gestion de classe de son enseignante associée :

C'est ça mon défi. D'être capable d'être conséquente. Pis je pense que la journée que je vais être capable, ça va être parfait (18 mars 2016).

La deuxième intention derrière le choix de stratégies pour surmonter cette difficulté réside dans le désir de Maryse d'arriver à trouver un système de gestion de classe qui lui convient, puisqu'elle a réalisé que celui de son enseignante associée n'est pas très efficace pour elle :

Je ne pense pas que ce système-là me convient. Maintenant, va te trouver un système! Parce que moi j'aime l'idée qu'ils puissent se reprendre, mais ce qui me pose problème c'est que c'est toujours les mêmes le vendredi qui ont la conséquence, dont deux qui sont en grandes difficultés pis qui auraient besoin de socialiser (29 avril 2016).

Afin de surmonter cette difficulté, Maryse a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et cognitives.

Encadré 1. Extrait du modèle d'action de Maryse.

ainsi procuré un meilleur degré de transférabilité des résultats (Paillé & Mucchelli, 2016; Pourtois & Desmet, 1997). Ce critère fait référence à la préoccupation du chercheur à l'égard des conclusions de sa recherche pouvant s'appliquer à d'autres contextes que celui étudié (Pourtois & Desmet, 1997).

Par ailleurs, les interactions vécues par la doctorante dans le cadre des rencontres informelles lui ont permis de témoigner de ses présupposées théoriques et des orientations épistémologiques qui l'ont guidée dans l'analyse des données (Anadón, 2006; Meyer, 2001; Pourtois & Desmet, 1997). À ce sujet, la doctorante a pris conscience *a posteriori* que les interactions vécues avec les pairs doctorantes ont assumé une fonction de « vérité participative » (Vinit, 2016, p. 75), non pas au sens de

lui permettre d'aboutir à une conclusion absolue et finale de son travail de recherche, mais plutôt de favoriser une appropriation des questionnements qui se sont formés en elle en les explicitant au sein d'un groupe. Cette position assumée l'a aidée à comprendre que les choix analytiques et interprétatifs représentent un chemin parmi d'autres qu'elle a choisi de suivre pour répondre à sa question de recherche, en s'évitant de les considérer comme une finalité en soi (Vinit, 2016). À cet égard, l'explicitation de ses choix durant ses interactions avec les pairs doctorantes a ainsi contribué à renforcer la fiabilité de sa démarche analytique. Ce critère fait référence à l'explicitation du niveau d'indépendance des analyses par rapport à la perspective épistémologique du chercheur (Gohier, 2004). Dans le cas où le chercheur bonifie son cadre de référence en cours d'analyse, il convient, pour être d'autant plus rigoureux, d'explicitier l'influence des interactions avec d'autres chercheurs qui l'ont mené à innover au plan conceptuel et analytique. Pour ce faire, le chercheur peut s'appuyer sur le concept d'abduction qui fait référence à une posture « d'ouverture attentive à la découverte de nouvelles compréhensions des phénomènes et non une attention à de nouvelles données (ou à de nouveaux phénomènes) qui confirment le potentiel explicatif des théories existantes » (Anadón & Guillemette, 2006, p. 34).

Les interactions avec un groupe informel de pairs doctorantes lors de l'interprétation des résultats : prendre du recul pour aller au-delà des données

Les cadres de référence initial et complémentaire ont permis d'organiser la présentation de chaque cas, soit de mener l'analyse verticale des cas. À la suite de cette analyse, un autre questionnement de la doctorante a été soumis au groupe de pairs doctorantes lors d'une rencontre subséquente qui a eu lieu en novembre 2016 : comment procéder pour hausser le niveau d'interprétation des données? En effet, le matériel jusque-là analysé constituait la « mise à plat » des données nécessaires pour répondre aux objectifs de la recherche. Cette « mise à plat » correspondait à décrire le parcours de persévérance de chaque stagiaire à travers les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées pour les surmonter. La doctorante envisageait mener un second niveau d'analyse (Dionne, 2009) afin de contribuer à l'avancement des connaissances dans le champ de la recherche sur la persévérance chez des stagiaires en enseignement et à celui, plus large, de la formation professionnelle. Il s'agit d'une étape additionnelle qui a été envisagée une fois l'analyse verticale des cas terminée.

Concrètement, ce questionnement est apparu à la fin prévue du processus analytique. Toutefois, une nouvelle boucle itérative d'analyse a été initiée : la doctorante a refait un survol des étapes de son analyse sur deux fronts menés en parallèle. Elle a procédé à un survol de l'analyse verticale de chaque cas et, en même temps, à des allers-retours entre l'analyse verticale des différents cas pour faire émaner les convergences et les divergences. Le but était de dégager à travers l'ensemble des cas, par une analyse transversale, des pistes d'interprétation et de discussion des

résultats. Jusqu'alors, les questionnements rencontrés et précédemment illustrés dans cet article étaient en lien avec l'appropriation des étapes et des modalités propres à l'analyse inductive. Ce nouveau questionnement était plus général, voire fondamental à une thèse de doctorat; il concernait le souci de contribuer à l'avancement des connaissances dans le champ de recherche. Grâce aux interactions avec les pairs du groupe informel à ce sujet lors de la rencontre de décembre 2016, la doctorante a pu prendre une position de recul par rapport aux analyses verticales. Les échanges ont suscité des questionnements favorisant l'explicitation de la démarche et de l'avancement des travaux, la mise à l'épreuve des pistes envisagées et le partage d'expériences similaires et de lectures possiblement pertinentes. Plus particulièrement, les questions posées par les pairs ont incité la doctorante à effectuer un survol des résultats de la recherche et à identifier ce qui en fait l'intérêt pour le domaine. Cette prise de recul a eu pour effet de lui permettre de mieux identifier ce qui se dégage des résultats propres à chaque cas. Par exemple, elle a réalisé que l'ensemble des stagiaires de l'étude ont dû mobiliser plusieurs stratégies différentes pour résoudre une même difficulté, en adaptant leurs stratégies initiales au gré de l'évolution de la situation. Cet exercice lui a du même coup fait comprendre que l'analyse transversale appelle une nouvelle posture à l'égard des données. Il a provoqué une prise de conscience des pistes d'interprétation pouvant faire partie d'un deuxième registre d'analyse, un niveau d'interprétation des résultats où ceux-ci sont davantage conceptualisés (Dionne, 2009; Morrissette, 2010). Sans l'aide d'un certain regard extérieur, rôle qu'a joué le groupe informel, il peut s'avérer difficile pour un doctorant « seul face aux résultats » de prendre le recul nécessaire pour entrevoir ce niveau de conceptualisation.

En outre, l'étape d'analyse transversale n'est pas mise de l'avant dans la démarche d'analyse inductive proposée par Blais et Martineau (2006). Il s'agit toutefois d'une des caractéristiques importantes de l'étude de cas multiples (Stake, 2006), qui correspond à l'approche méthodologique privilégiée dans cette thèse. L'analyse transversale permet de dégager les similitudes et les différences entre plusieurs cas (Paillé & Mucchelli, 2016), de proposer une compréhension plus approfondie du phénomène et, ce faisant, de contribuer à rehausser les critères de crédibilité et de fiabilité (Gohier, 2004). En ce qui a trait à la crédibilité, qui se traduit par un souci de validité interne, l'analyse transversale limite les chances que le chercheur tire prématurément des conclusions (Paillé & Mucchelli, 2016). Par ailleurs, l'explicitation de l'apport des interactions avec les membres du groupe informel sur le deuxième registre d'analyse concerne le critère de fiabilité, dans le sens où elle permet au lecteur de prendre conscience que les résultats construits par la doctorante correspondent aux multiples interprétations qu'elle a attribuées aux données lors des différentes étapes du codage (Blais & Martineau, 2006). Lors de l'analyse transversale, la rigueur passe également par la capacité du chercheur à prendre le recul nécessaire,

grâce aux interactions qui servent d'œil extérieur, pour voir ce qui se dégage de l'analyse verticale.

Conclusion

Cet article avait pour but d'explicitier comment trois moments d'interactions ont influencé le cours du déroulement d'une analyse inductive dans le cadre d'une thèse. Les interactions vécues par la doctorante l'ont aidée à considérer les limites de son cadre de référence initial, à innover au plan conceptuel et à rehausser l'interprétation des résultats. De plus, l'influence des interactions vécues se traduit par la capacité de la doctorante à apprendre à naviguer en eaux troubles à travers le « bricolage » – au sens ingénieux du terme dirait Morrissette (2010) – des étapes de son analyse et le maintien de la rigueur de sa démarche. Les moments d'interactions abordés dans cet article sont ceux vécus par la doctorante avec les participants lors de la phase de préanalyse et ceux vécus avec des pairs doctorantes au cours de rencontres informelles. Outre l'exemple de la contribution des interactions sur la production d'une thèse dans le présent article, il semble qu'une légitimité accrue devrait être accordée aux interactions lors du processus d'analyse dans les textes méthodologiques. Ces interactions peuvent avoir des retombées en termes d'influence potentielle sur le respect des critères de scientificité et d'éthique en recherche qualitative. De plus, l'explicitation de l'apport des interactions dans le travail concret d'analyse permettrait d'offrir des manières nuancées de mener une analyse des données empreinte de rigueur, celle-ci ne se limitant pas à suivre les étapes « formelles » décrites dans les textes méthodologiques. Rendre davantage compte du chevauchement et de l'itération des étapes d'analyse et des questionnements qui les ponctuent est susceptible de favoriser une meilleure compréhension de la rigueur de la recherche qualitative, notamment de la part de ceux qui s'y initient. Enfin, de manière plus globale, l'expérience d'une doctorante relatée dans cet article permet de concevoir l'apport des interactions sur la démarche doctorale, autant en matière de soutien pour naviguer à travers les étapes de sa recherche tout en maintenant le cap sur la destination que d'émulation pour enrichir ses perspectives et éprouver de nouvelles idées.

Notes

¹ Patton (1990, p. 55) emploie l'expression « *empathic neutrality* ».

² Sauf indication contraire, l'énumération des étapes réfère à celles présentées par Blais et Martineau (2006).

³ Noms fictifs des participants.

⁴ Anadón et Guillemette (2006, p. 33) font la distinction entre les termes anglais *hypothesis* et *hunch*. Dans le cas présent et en concordance avec ces auteurs, la prise en compte d'inférences abductives fait référence à des intuitions à valider plutôt à des hypothèses à vérifier.

⁵ La participation à ces rencontres a débuté à l'automne 2014, bien avant l'étape de la collecte de données et se poursuit encore à ce jour. Pour plus d'informations concernant ces rencontres informelles, voir Malo, Monfette, Laflamme et Cantin (2017).

Références

- Amin, A., & Cohendet, P. (2004). *Architectures of knowledge : Firms, capabilities and communities*. New York, NY : Oxford University Press.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 126-139.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 28-43.

- Desbiens, J.-F., & Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (Éds), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 63-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J.-M. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Montréal : Gaëtan Morin.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 6(159), 15-42.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Kelle, U. (1995). *Computer-aided qualitative data analysis : Theory, methods and practice*. Londres : Sage.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Malo, A. (2017). Les interactions sociales en contexte de stage : la prise en compte de leurs multiples effets pour la conception des dispositifs de formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 71-90.

- Malo, A., Monfette, O., Laflamme, D., & Cantin, J. (2017). Quelle place accorder à l'encadrement informel et collectif en complémentarité à l'encadrement formel des doctorants? Dans P. Noreau, & E. Bernheim (Éds), *Devenir prof.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Marc, E., & Picard, D. (2002). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 189-196). Toulouse : ERES.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Monfette, O., & Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 19, 36-51.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire.* Sarrebruck : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J., & Malo, A. (2018). La fabrique interactive des analyses qualitatives. *Recherches qualitatives*, 37(2), 10-16.
- Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 26(1), 139-153.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park, CA : Sage.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : CRP.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY : The Guilford Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality : Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Vinit, F. (2016). Les conditions de l'interprétation : une « disposition » à la recherche. *Recherches qualitatives*, 35(2), 64-77.
- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 10, 47-70.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education*. Boston, MA : Pearson.

Olivia Monfette, vient de terminer son doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est superviseure de stage au Centre de formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal et chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à la formation des enseignants et plus spécifiquement aux stages en formation initiale. Dans le cadre de son doctorat, elle a privilégié une approche d'étude de cas multiples dans une perspective interprétative afin de mieux comprendre le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement.

Annie Malo, est professeure agrégée à l'Université de Montréal (Québec, Canada) et elle est chercheuse régulière du Centre de recherche interuniversitaire de la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle mène des recherches de nature qualitative sur l'apprentissage à l'école et en contexte de stage au secondaire et a publié des articles et chapitres de livre sur le sujet. Elle s'intéresse plus particulièrement au point de vue des apprenants, dans une perspective non déficitaire. Sous l'angle d'études de cas multiples, elle vise à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage.

Pour joindre les auteures :
Olivia.Monfette1@uqtr.ca
Annie.Malo@umontreal.ca