

Numéro 12 (2012)

Les qualités essentielles du chercheur qualitatif

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction
de Colette Baribeau et Chantal Royer

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)
organisé dans le cadre
du 79e congrès de l'ACFAS

10 mai 2011
Université de Sherbrooke

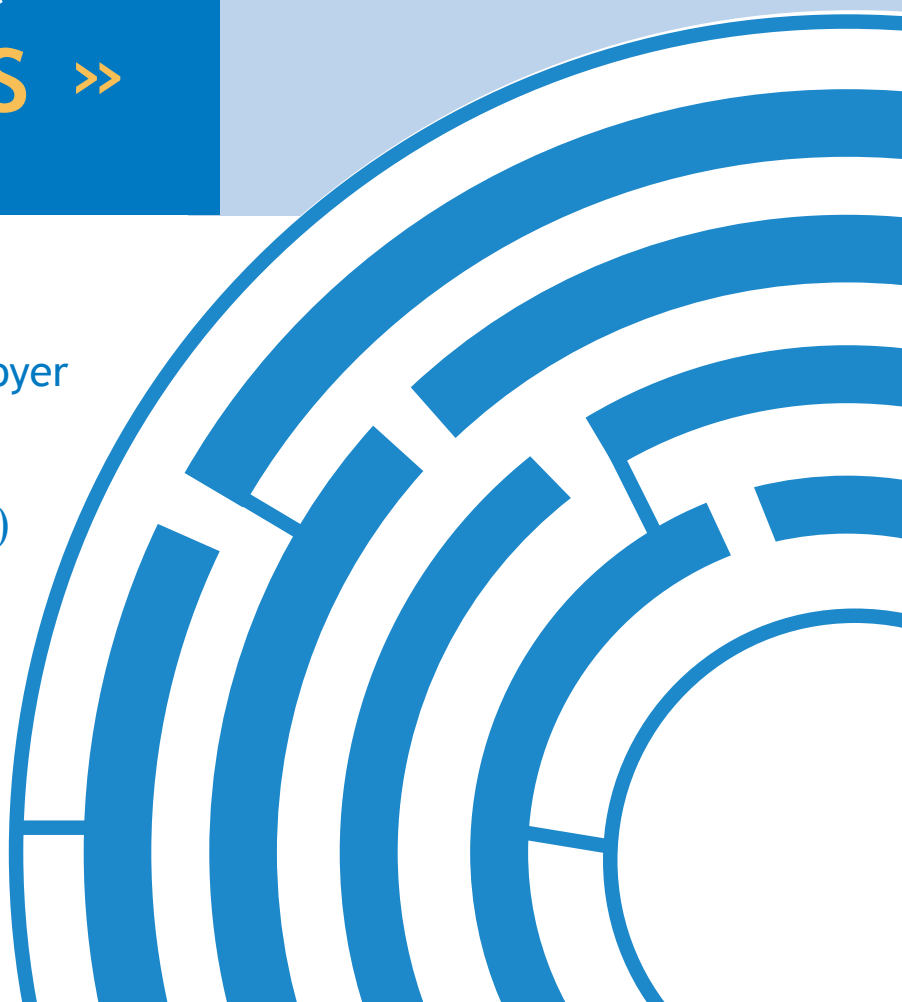


Table des matières

Introduction

Quelles qualités essentielles la recherche qualitative requiert-elle de la part du chercheur?

Colette Baribeau, Chantal Royer.....1

Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques

Jean-Marie Van der Maren.....9

Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données

Marc-Henry Soulet.....29

L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel

Sylvie Beaudoin, Carlo Spallanzani.....40

Une éthique en creux du chercheur qualitatif : une lecture merleau-pontienne

Norbert Lebrument.....55

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 12.
LES QUALITÉS ESSENTIELLES DU CHERCHEUR QUALITATIF
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2012 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Introduction

Quelles qualités essentielles la recherche qualitative requiert-elle de la part du chercheur?

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Mais pourquoi donc s'intéresser à la question des qualités d'un chercheur dans le domaine spécifique de la recherche qualitative? Y aurait-il des aspects singuliers requis par les dispositifs (pensons aux entretiens, à l'observation) ou par les approches (pensons à la théorie enracinée, à la phénoménologie, à la recherche-action) de la part du chercheur ou de la chercheuse?

Lorsque nous avons convenu de la thématique qui serait abordée dans le cadre de ce colloque de l'Association pour la recherche qualitative, nous pensions que les qualités essentielles d'un chercheur avaient dû faire l'objet de nombreuses publications ou, à tout le moins, que nous en trouverions des traces dans des ouvrages méthodologiques. Or, nous avons dû constater que ce sujet avait été fort peu traité.

Dans cette introduction, nous présentons les éléments que nous avons repérés à la fois dans des sources accessibles sur le WEB (blogues, notes de cours, textes administratifs), dans des articles scientifiques dont certains passages traitent de la question et dans une recherche scientifique dont l'objet concerne spécifiquement les qualités d'un chercheur.

Des qualités essentielles

Nous pouvons retrouver sur le WEB un ensemble de textes qui traitent effectivement des qualités d'un bon chercheur. Il s'agit de documents

administratifs (offres d'emploi, grilles de sélection de chercheur), de notes de cours de professeurs à l'intention de leurs étudiants ou de textes d'opinion (entrevues de chercheurs, par exemple). On pourrait regrouper autour de la *curiosité*, fréquemment mentionnée, un ensemble de qualités essentielles telles que la passion de découvrir, la volonté de mieux comprendre, la capacité d'invention, la créativité, l'attention, l'initiative, l'endurance, le courage, l'audace.

Certains textes administratifs s'attardent à la description d'un portrait de chercheur en contexte universitaire ou encore œuvrant dans des institutions publiques ou parapubliques. S'ajoutent alors des qualités inhérentes au « métier » de chercheur, telles que capacité de planification, connaissance des procédures et des instruments, observation critique, attention à l'inattendu, capacité de travailler en équipe ou en réseau, capacité de lire, d'écrire, de communiquer, de publier, de vulgariser. Certains ajoutent même qu'il faut parfois être rebelle et savoir poursuivre ses intuitions.

On remarquera que ces qualités et ces compétences ne concernent pas nécessairement un chercheur et, de surcroît un chercheur qualitatif. Mais force est d'avouer que plusieurs s'avèrent importantes, sinon essentielles, pour développer une carrière et s'épanouir dans le milieu de la recherche. Soulevons quand même une remarque : certaines capacités sont contextuelles (comme demander des subventions, former de jeunes chercheurs, travailler en équipe ou en réseau), d'autres aptitudes ont trait aux exigences de la profession (publier et générer des hypothèses, par exemple); certaines qualités peuvent être développées (connaissances générales, savoir en sciences sociales et humaines, bagage méthodologique) alors que d'autres ont trait aux caractéristiques de la personne, à son caractère et qu'elles s'apprennent difficilement (surtout lorsqu'il est question de passion, de désir, d'imagination, d'endurance).

Ce qu'en dit la recherche scientifique

Cassel, Bishop, Symon, Johnson et Buehring (2009) ont mené une recherche qualitative dans le domaine du management auprès de directeurs de revues internationales, de professeurs, d'évaluateurs sur des commissions d'attribution de fonds, de chercheurs renommés (souvent cités), de directeurs de programmes d'études ou de directeur de thèse. Quarante-cinq entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès de ces différentes personnes qui avaient un intérêt dans le développement des compétences en recherche, tant en qualitatif qu'en quantitatif. Les chercheurs ont effectué leurs analyses eux-mêmes, sur NVivo, à partir de catégories mixtes. Les chercheurs ont regroupé leurs données autour de trois grands pôles : les habiletés (*skills*), les

connaissances (*knowledge*) et les pratiques de recherche (*reflection, reflexivity, phronesis*).

Pour les besoins spécifiques de notre propos, nous avons retenu les aspects qui concernent le domaine du qualitatif. Par exemple, les chercheurs parlent de la maîtrise d'outils informatiques, de logiciels; cet aspect est pertinent tant en qualitatif qu'en quantitatif. Il en va de même pour certaines qualités telles que celles que nous avons déjà mentionnées (par exemple, la curiosité).

Les habiletés (*skills*)

Trois catégories d'habiletés sont mentionnées par les chercheurs; nous pouvons les regrouper autour d'opérations méthodologiques : la collecte des données, leur analyse et la rédaction d'un rapport de recherche. Lors de la collecte des données, le recours au qualitatif exige du chercheur de savoir écouter et de répondre avec flexibilité aux exigences du terrain. En effet, les dispositifs largement en usage, tels les entretiens, requièrent une grande capacité d'écoute, d'ouverture à l'autre. Les auteurs mettent aussi en lumière le fait que plusieurs approches nécessitent de s'adapter au rythme des milieux, aux spécificités du contexte; pensons aux travaux en recherche-action ou en recherche évaluative, à l'observation participante.

En qualitatif, les opérations méthodologiques d'analyse exigent de dépasser la narration ou la juxtaposition d'énoncés tirés des propos des participants pour fournir une interprétation originale du phénomène étudié. Les chercheurs mentionnent que cet aspect a fréquemment fait l'objet de remarques de la part d'un grand nombre de participants. Notons au passage que ce point a aussi fait l'objet d'une remarque de Cossette (2009) qui affirme que la présentation des résultats de recherches qualitatives se résume trop souvent à de longues descriptions auxquelles s'ajoutent des extraits de *verbatim*, sans que le chercheur pousse davantage (par exemple jusqu'à la modélisation) sa réflexion.

Selon Cassel et al. (2009), les exigences des opérations de rédaction concernent la production d'une argumentation cohérente, la création de sens original, nouveau, le dépassement de ce qui a déjà été dit et redit.

Les connaissances (*knowledge*)

Cassel et al. (2009) soulignent que les personnes qu'ils ont interviewées ont déploré la paresse intellectuelle et la facilité qui président parfois au choix du qualitatif comme approche générale; du même souffle, plusieurs interviewés déplorent l'apparente complexification du champ et ses errements. Selon les auteurs, trois types de connaissances sont nécessaires pour éviter ces situations.

Tout d'abord, la connaissance des méthodes, des stratégies et des instruments dans le champ du qualitatif, de leur choix argumenté et de leur utilisation judicieuse. Ensuite, des connaissances en philosophie et en épistémologie, fondements qui permettent de comprendre les approches, les traditions ou les paradigmes de référence. Enfin, une sensibilité à la complexité des phénomènes humains qui se traduit notamment par des connaissances en sciences humaines et sociales.

Les pratiques de recherche

Cassel et al. (2009) ont ajouté cet aspect qui nous paraît très intéressant, car il ouvre à des domaines souvent touchés en qualitatif. Ils traitent tout d'abord de la réflexion (*reflection*), c'est-à-dire l'exigence de réfléchir sur sa pratique, et de la réflexivité (*reflexivity*), qui concerne davantage le retour sur les préconceptions et leur influence dans le processus de recherche; le chercheur qualitatif doit être capable de remettre en question ses idées préconçues. Ils parlent alors de « réflexion critique du chercheur concernant ses propres préconceptions sur la recherche et sur son rôle comme chercheur » [traduction libre] (Cassel et al., p. 525)¹. Selon eux, un chercheur qualitatif doit devenir un être conscient et qui se questionne (*self-conscious* et *self-questioning*). Les chercheurs considèrent enfin la sensibilité pragmatique (*phronesis*), soit l'art de faire ou la capacité de réagir de manière flexible et appropriée *in situ*, selon le contexte, qu'ils associent à une sorte de sagesse.

Les dimensions éthiques de la recherche qualitative et les qualités du chercheur

L'ensemble de ces propos amène à considérer la pratique de la recherche elle-même avec plus d'attention, et ce, à partir de certains articles scientifiques qui ont abordé cette question sous l'angle de l'éthique et de l'authenticité. Gohier (2004) aborde la question et discute de la distinction entre les critères d'ordre scientifique et ceux d'ordre éthique. Elle démontre que, loin de constituer deux registres différenciés, en s'imbriquant, ils constituent les fondements à la fois de la rigueur et de la qualité d'une recherche interprétative.

Dans un article intitulé « *The good qualitative researcher* », Brinkmann (2007) propose qu'il est impossible de dissocier la recherche qualitative de l'éthique du fait que les deux se situent sur le même plan tant en ce qui concerne leur objet d'étude (l'existence) qu'en ce qui concerne les capacités exigées sur le plan moral (ce qu'il nomme des vertus morales). Brinkmann (2007) examine la relation entre pouvoir et éthique, dans l'interaction chercheur/cherchés : les chercheurs ont des obligations éthiques envers les personnes qu'ils étudient. Or la relation est asymétrique et le chercheur détient

généralement plus de pouvoir (il a la compétence scientifique, il pose les questions et il détermine l'emploi du temps) que les cherchés, plus vulnérables. Il note que pouvoir se conjugue avec subjectivité : nous ne pouvons pas ne pas avoir une relation de pouvoir; cette relation existe partout. Le pouvoir entraîne des droits et des devoirs qui sont engendrés par la situation de recherche, mais surtout par la relation de pouvoir : les personnes vulnérables (les cherchés) ont des droits – droit à la protection contre l'injustice et les préjudices, droit à la vie privée et à l'intimité; les personnes en position de force (les chercheurs) ont des devoirs – respect et protection des personnes, validité de la recherche.

Dans ce contexte, il retient deux qualités essentielles que le chercheur qualitatif devrait posséder et qu'il désigne par la sensibilité et l'objectivité. La sensibilité, une exigence qui a aussi été promue par Strauss et Corbin (2004), réfère notamment à une qualité du chercheur qui indique un état de conscience des subtilités de la signification des données. Cette sensibilité se rapporte à la capacité d'introspection du chercheur, à son habileté de donner un sens aux données, à sa capacité de comprendre puis de distinguer ce qui est pertinent, dans une optique conceptuelle. Selon Strauss et Corbin, c'est cette sensibilité qui permettra au chercheur de développer une théorie enracinée. Quant à elle, l'objectivité renvoie à l'habileté du chercheur à laisser l'objet d'étude montrer sa nature à travers les descriptions et les interprétations qu'il en fait. Brinkmann considère cette habileté comme une vertu – morale et scientifique – clé du chercheur qualitatif. C'est selon ces mêmes principes que l'auteur redéfinit la validité qui, selon lui, est autant une question morale à propos de la réalité étudiée (la clarifier, l'enrichir, l'améliorer) qu'une question de connaissance à propos de cette même réalité (la refléter). Les meilleurs alliés du chercheur seraient donc sa sensibilité, son objectivité et sa capacité, voire sa volonté, de valider son travail, des qualités morales et scientifiques clés.

Ces propos nous forcent à établir un lien entre qualités essentielles et éthiques. Plusieurs auteurs ont abordé cette question. Retenons tout d'abord les travaux de Martineau (2007). Une distinction intéressante que Martineau (2007) apporte (à la suite des travaux de Guillemin et Gillam, 2004) concerne l'éthique des procédures (méso-éthique) et l'éthique de la pratique de tous les jours (micro-éthique). L'éthique des procédures est la plus connue des chercheurs; il s'agit des normes et exigences des comités d'évaluation.

S'inspirant de leur propre pratique de recherche, Guillemin et Heggen (2009) se penchent avec nuance sur l'interaction qui s'installe entre chercheur et sujet lors d'un entretien. Ils en déclinent cinq facettes : 1) le chercheur doit être alerte à la trame de vie qui se déploie sous son regard; 2) le chercheur doit accorder une attention spéciale aux moments d'inconforts qu'il peut avoir

l'impression de vivre au cœur d'une interaction chercheur/sujet, l'inconfort étant souvent le signe d'un moment sensible au plan éthique; 3) le chercheur doit respecter ses principes; 4) il doit considérer ses valeurs et 5) il doit faire preuve de courage.

C'est dans cet esprit que nous convions le lecteur à considérer différentes perspectives traitées lors du colloque. Nous verrons que les points de vue convergent et se complètent.

Présentation des articles

Tout d'abord, dans une rétrospective d'une carrière de 35 ans comme professeur, chercheur et consultant en méthodologie de la recherche en éducation, Jean-Marie Van der Maren propose un bilan qui, selon lui, ressemble au passage d'un monothéisme nomothétique (une seule, unique et vraie conception cartésienne de la recherche : je pense donc je suis) à un polythéisme hypothétique (autant de modèles que de situations problématiques dont les solutions restent provisoires, locales, relatives, conditionnelles et conjecturales). Corrélativement, il semble bien que les chercheurs ne puissent obtenir quelques résultats pertinents que s'ils abandonnent une position technocratique (appliquant un savoir méthodologique et épistémologique) pour adopter celle de l'artisan. En conclusion, des qualités ressortent de son propos : l'empathie, l'humilité, le scepticisme, la culture.

Pour sa part, Marc-Henry Soulet, sociologue et titulaire de la chaire Sociologie, politiques sociales et travail social de l'Université de Fribourg (Suisse), met en évidence les compétences dont le chercheur doit faire montre pour mener à bien « l'imagination réaliste », une opération intellectuelle, d'analyse, que l'auteur conçoit comme une activité interprétative sous contrainte, entendre contrainte liée à la scientificité du travail qualitatif. Dans ce contexte, Marc-Henry Soulet propose que le chercheur développe certaines compétences, dont la rigueur du raisonnement, l'ouverture d'esprit, l'humilité, la cohérence, la systématité, etc., des qualités qu'il devra utiliser en conjonction avec les connaissances acquises.

Dans l'article suivant, Sylvie Beaudoin et Carlo Spallanzani, tous deux professeurs à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, portent leur regard sur la responsabilité éthique et scientifique du chercheur dans l'étude du développement professionnel. S'appuyant sur une expérience vécue dans le contexte d'une recherche-action, les auteurs discutent de qualités essentielles dont doit faire preuve le chercheur. Ce faisant, ils mettent en avant le nécessaire équilibre entre les responsabilités éthiques et les responsabilités scientifiques du chercheur, ce qui comprend, entre autres choses, la prise en compte de l'étape de développement professionnel de

l'éducateur et le recours à un comité d'experts-conseils en appui à l'objectivation des situations. Plus spécifiquement, le chercheur-action doit pouvoir s'ajuster aux besoins et aux contraintes des personnes et des environnements, savoir écouter, être capable de créer un lien de confiance.

Au terme de ce travail d'exploration, peut-on parler de qualités en ce qui concerne un chercheur qualitatif? Où peut-on situer ce que d'aucuns qualifient d'attention à soi, de considération de l'autre et de prise en compte des subtilités de l'interaction? Tout comme le proposent les contributeurs à ce numéro, nous sommes portées à penser que, pour mener à bien son travail, plutôt que des habiletés ou des compétences, le chercheur qualitatif doit posséder des qualités morales et intellectuelles aussi fondamentales que la sensibilité à soi, aux autres, aux choses et à l'objet qu'il étudie. Cette sensibilité doit être marquée de respect, d'attention et d'une connaissance approfondie de son objet de manière à laisser ce dernier montrer sa propre nature à travers les descriptions et les interprétations qu'il en fera. Ces qualités posent de grands défis au chercheur qualitatif.

Note

¹ « *critical appraisal of the researcher's taken-for-granted assumptions about their research and their own role within it* » (Cassel et al., p. 525).

Références

- Brinkmann, S. (2007). The good qualitative researcher. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 127-144.
- Cassell, C., Bishop, V., Symon, G., Johnson, P., & Buehring, A. (2009). Learning to be a qualitative management researcher. *Management Learning*, 4(5), 513-532.
- Cossette, P. (2009). *Publier dans une revue savante. Les 10 règles du chercheur convaincant*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Guillemin, M., & Heggen, K. (2009). Rapport and respect : negotiating ethical relations between researcher and participant. *Med Health Care and Philos*, 12, 291-299.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors série*, 5, 70-81.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press.

Colette Baribeau est professeure titulaire associée au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR (méthodologie qualitative et didactique du français). Elle détient un doctorat en éducation (Université de Montréal), une maîtrise en littérature (Université McGill) ainsi qu'une maîtrise en éducation (UQTR). Ses contributions à diverses thématiques de recherche concernent notamment l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage du français chez les étudiants en formation initiale des maîtres, les attitudes et habitudes de lecture des adolescents, l'élaboration d'un dictionnaire du français standard au Québec, la mise en œuvre de projets communautaires. Elle s'est engagée dans l'ARQ depuis sa fondation en 1984; elle y a exercé de nombreuses fonctions, mis sur pied des colloques et dirigé la publication d'actes. À la retraite depuis 9 ans, elle dirige la collection Hors série de la Revue et contribue, par ses activités, au rayonnement de l'Association. Toujours engagée dans le développement de la recherche qualitative, elle agit à titre de consultante dans divers organismes.

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Avec le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), elle mène des recherches sur les usages des méthodes qualitatives au Québec, de même que sur les valeurs et les pratiques culturelles des jeunes.

Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques¹

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Prenant comme argument les types de données et de logiques qui furent successivement invoqués pour fonder la validité de leurs discours, le texte brosse d'abord un tableau historique des recherches en sciences humaines et sociales ainsi qu'en sciences de l'éducation. Il illustre ensuite cette évolution par celle de l'enseignement des méthodes de recherche auquel l'auteur a contribué à la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal avec les bifurcations qu'il a rencontrées dans ses études sur les pratiques de recherche. Il termine en observant ce que certains appelleraient le naturel qui revient au galop (ou le retour du refoulé) : la tentation d'un modèle unique, du dogmatisme d'une vérité monothéiste.

Mots clés

HISTOIRE DE LA PENSÉE, DONNÉES ET LOGIQUES DE RECHERCHE, SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES, ÉDUCATION, FORMATION À LA RECHERCHE

Introduction

Ce texte constitue la version écrite d'une présentation commandée par les organisatrices du colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative qui s'est tenu dans le cadre du 79e congrès de l'ACFAS. Bien que le colloque portait sur les qualités essentielles du chercheur qualitatif, elles m'avaient demandé d'ouvrir le colloque par une conférence présentant l'évolution de la recherche à partir de ma carrière comme professeur de méthodologie de la recherche et fondateur de l'ARQ il y a 25 ans. Ce qui suit présente donc le regard rétrospectif d'un professeur retraité sur son passé professionnel en le situant dans l'évolution de la pensée et de la recherche au cours de 50 dernières années.

Dans un ordre légèrement différent de la présentation orale, nous irons d'un tableau général vers le plus particulier, celui de mon histoire. Nous commencerons par une fresque brochant, en quatre grands moments, l'évolution de la pensée en sciences humaines et sociales appliquées, en Occident. Nous placerons ensuite, en l'arrimant à cette fresque, l'évolution des

discours et des recherches en éducation en pointant les logiques qui fondent les recherches et les types privilégiés de données. Suivra un premier cas : la petite histoire de l'enseignement des méthodes de recherche en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal depuis mon arrivée au Québec en 1974 jusqu'à ma retraite en 2009. Ayant été mêlé à cette histoire, j'intercalerai certains événements qui ont influencé l'évolution de ma pensée et de mes pratiques. Cela n'est qu'un cas tout à fait particulier, mais qui illustre la fresque générale par laquelle ce texte commence.

Les quatre temps ontologiques de la pensée occidentale et les données en sciences humaines et sociales appliquées

En acceptant de prendre les raccourcis indispensables lors de la rédaction d'un texte limité à quelques pages, alors que ce propos pourrait exiger toute une bibliothèque, nous observons, en gros, quatre moments à l'histoire de la pensée occidentale en sciences humaines et sociales. Ces moments sont repérés à partir des « données » qu'utilisent les discours comme fondements de leur validité, dans la mesure où l'énoncé ontologique (ce qui « est ») sert d'argument d'autorité incontestable pour l'interprétation et la prescription.

Jusqu'au XIX^e siècle, hormis quelques précurseurs remarquables en sciences et en philosophie comme Descartes et les penseurs du Siècle des Lumières, la pensée s'inscrit généralement dans une *ontologie spiritualiste* qui marque le savoir *prémoderne*. Le matériel de base de la connaissance y est une *donnée révélée*, une vérité, reçue par l'esprit et développée par l'esprit dans le respect d'un texte perçu comme sacré, d'origine autant religieuse que princière, l'un et l'autre s'appuyant réciproquement.

C'est au cours du XIX^e siècle et surtout au début du XX^e siècle que la pensée *moderne* s'installe, marquée par un souci de scientificité. L'ontologie est alors *matérialiste* et le modèle s'inspire de la physique. La réalité est fondamentalement matérielle et le résultat des travaux de la recherche se doit de mettre en évidence l'organisation de cette matérialité. Deux types de données servent de base à la recherche qui, à cette époque, ne peut être que « scientifique » : les données produites par les plans expérimentaux et par les mesures obtenues grâce à des tests, dites données *provoquées*, et les données extraites de situations existantes, données recueillies à partir d'une documentation ou obtenues par observation, dites données *invoquées* (Cambon, Lumbroso, & Winnykamen, 1977). En effet, cette conception scientiste de la recherche prétend conduire les sciences humaines au-delà de l'empirisme, qui se contente de connaissances issues de l'expérience sensorielle, pour produire des énoncés vérifiables par des données, ou des faits systématiquement recueillis.

Dans la seconde moitié du XXe siècle s'installe progressivement une réaction au scientisme qui avait culminé avec les succès technologiques accélérés par les exigences militaro-industrielles de la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945). Cette pensée *postmoderne* adopte au départ une ontologie dualiste : la réalité est double, à la fois matérielle et spirituelle, elle comporte à la fois la matérialité des événements et leur interprétation. Ce dualisme postmoderne s'exprime en deux tendances : le *dualisme réaliste*, qui dit « la pensée c'est bien beau, mais la réalité... » selon l'image du verre à moitié vide, et le *dualisme idéaliste*, qui dit « ah, si la pensée pouvait... » selon l'image du verre à moitié plein. Cependant, comme homo sapiens a depuis longtemps été séduit par la puissance de sa pensée qui lui permet d'imaginer les choses sans qu'elles soient matériellement présentes, un glissement idéaliste, à connotation spiritualiste, domine progressivement la scène : le *subjectivisme constructiviste*. Seule l'interprétation des événements compte, c'est le discours sur les choses qui les constitue, et qui, comme dans le cas des disciplines des sciences sociales et humaines, institue leur objet – sujet.

La fin du XXe siècle voit apparaître une réaction au subjectivisme. Une ontologie « *postpostmoderne* », si l'on peut dire, affiche un *dualisme critique* : tant le matérialisme moderne que le subjectivisme postmoderne ne sont satisfaisants, ni l'un ni l'autre n'épuisent la réalité. Celle-ci ne peut être atteinte que dans une confrontation dualiste entre la réalité des faits bruts et la pureté des idées qui permettent de leur donner du sens. De la présentation que Malherbe (1981) fait des travaux de Rescher, nous avons retenu que les énoncés scientifiques ne sont valides que lorsqu'ils maintiennent une double cohérence. Ce « double cohérentisme » (Van der Maren, 2003, p. 21) assure la pertinence des énoncés en exigeant que les énoncés construits (idées) soient cohérents entre eux et que cette cohérence ne provoque pas un manque de cohérence, par des exceptions, dans l'ensemble des faits, des actions, des événements observés (données brutes) qui sont censés mettre à l'épreuve ces énoncés. De ceci découle la nécessité de l'*hybridation* des données et des analyses, les connaissances hypothétiques construites par la science postpostmoderne portant alors sur la relation autant que sur l'écart entre la matérialité des événements et leur interprétation.

Une petite histoire, en quatre temps, des théories et de la recherche en éducation et en formation

Passons maintenant à une première application de ce qui a été jusqu'ici présenté. Nous nous inspirons largement dans cette partie de la vue synthétique de l'histoire des sciences de l'éducation présentée par Depaepe (1999), un historien de formation qui s'est intéressé à la recherche en éducation. Nous y

incorporons aussi ce que nous avons retenu de deux cours traitant de l'histoire de l'éducation que nous avons suivis il y a 50 ans à l'Université Catholique de Louvain (Belgique). Nous présentons nos excuses à la mémoire de ces deux professeurs, Otto Drèze et Arthur Gilles : ils ne sont pas responsables de ce que nous avons retenu de leurs propos.

Les discours prémodernes

Les écrits en éducation et dans bien des professions traitent généralement, en même temps et sans les distinguer, des pratiques, c'est-à-dire des modèles de l'action éducative, et de leurs finalités, c'est-à-dire des discours justificateurs des pratiques de formation. Evans (2007) définit d'ailleurs la *praxis pédagogique* comme étant autant l'action pensée et finalisée que ses finalités pensées et agies.

Les modèles de pratique proposés dans les écrits touchent deux des volets de l'éducation que Paturet (1995) identifie à partir des mots utilisés pour en parler. D'une part, ce qui renvoie à l'enseignement (insignire : marquer du signe, du sceau de la culture), c'est-à-dire, faire naître à la connaissance, élever au savoir-pouvoir; d'autre part, ce qui renvoie à l'éducation (educare : soigner; educere : conduire hors de, faire passer), c'est-à-dire conduire hors de l'ignorance, du paganisme, de la barbarie. Mais, et cela surtout à partir des XVI^e-XVII^e siècles jusqu'aux années 1960-1970, ces modèles se déclinent aussi en deux versants visant l'ajustement des finalités aux publics visés par l'enseignement-éducation. À l'une des extrémités, la pratique vise l'asservissement dogmatique et moral au pouvoir : elle s'adresse aux masses populaires, aux groupes d'enfants en général. Elle vise la socialisation dans le groupe social. En gros et en prenant comme un exemple, parmi d'autres, les régions catholiques, on y retrouve la pédagogie des curés, des petits Frères des écoles chrétiennes, des Maristes, etc. À l'autre extrémité, la pratique pédagogique vise la maîtrise de la connaissance comme outil de l'exercice du pouvoir, au bénéfice de la foi ou en association avec la foi. Cette pédagogie s'adresse à l'élite qui exerce le pouvoir temporel ou spirituel, à l'aristocratie et aux futurs membres du clergé : elle vise le développement de l'individu en tant qu'instrument de régulation sociale et morale. C'est, par exemple, la pédagogie des Jésuites. Cette dualité des finalités associées aux publics fut une constante des discours pédagogiques dont Morin (1973) a montré l'alternance des accents passant, selon les époques, d'une centration sur la socialisation à celle sur l'individualisation.

***Un idéal moderne : la science permet le contrôle des choses et ...
l'épanouissement des enfants!***

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, en Allemagne, la psychologie tente de sortir du dogmatisme philosophico-théologique dominant par des essais d'appropriation des méthodes expérimentales. C'est ainsi le début de la psycho-physique, de la mesure des perceptions en Allemagne avec Wundt et Fechner. Depaepe (1999) signale que les psychologues américains pionniers de la psychologie de l'enfant en ont subi l'influence : Stanley Hall a séjourné au Laboratoire de psychologie expérimentale de Leipzig et Oscar Chrisman a fait sa thèse à Iena.

Selon cet historien, quatre courants intellectuels vont marquer le début des recherches expérimentales en psychologie d'abord, en éducation ensuite. 1) Alors que le paradigme des sciences naturelles devient le paradigme scientifique, le positivisme met en avant l'induction et l'expérimentation. 2) À la suite du Darwinisme, l'idée émerge que le développement de l'enfant est déterminé par des facteurs héréditaires mesurables. C'est à cette époque que va se développer la mesure des caractéristiques physiques avec l'anthropométrie, la céphalométrie, par exemple. 3) Dans une même veine, après avoir étudié les perceptions, la psychologie expérimentale s'intéresse aux facultés supérieures, dont l'intelligence qu'elle définit à partir de sa mesure par les tests. 4) Des réformes éducatives veulent renouveler les pratiques et promouvoir, déjà, une professionnalisation des interventions en pédagogie curative, ces réformes étant en partie liées à l'intérêt pour les personnes handicapées et promues par des médecins éducateurs (par exemple, Decroly).

Mais, une autre influence, politique, se fait aussi sentir au tournant du XIX^e siècle. Des mouvements « socialistes » nordiques et britanniques, sensibles aux finalités prémodernes de l'éducation, formulent une critique à l'égard de l'école : elle aurait surtout pour fonction de fabriquer des curés, des notables et des ouvriers! Influencés par les quatre courants d'idées cités par Depaepe, les pédagogues opposent à cette critique une réponse « moderne » : construire l'école sur une connaissance scientifique de l'enfant et des méthodes d'éducation. Devenue « objective », l'école organisera ses activités au bénéfice du développement de l'enfant et de l'harmonie sociale et échappera ainsi à l'utilitarisme capitaliste décrié.

C'est dans cette mouvance que les premiers laboratoires de pédagogie expérimentale, à visée scientifique, vont être créés : en 1899, le laboratoire de pédagogie dirigé par Schuiten à Anvers; en 1905, le laboratoire de pédagogie de Binet et Vaney à l'école de la rue de la Grange-aux-Belles à Paris; en 1912, la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau par Claparède à l'Université de

Genève. Des livres, comme « Les idées modernes sur les enfants » (Binet, 1911) et « Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » (Claparède, 1905) ou « L'éducation fonctionnelle » (Claparède, 1931) témoignent de ce souci de sortir l'éducation de sa dépendance des pouvoirs religieux ou industriels en la bâtissant sur des fondements scientifiques, en particulier sur la connaissance scientifique de la psychologie de l'enfant et de la psychologie de l'apprentissage.

Une critique postmoderne de la pédagogie scientifique!

Un siècle plus tard, le noble objectif des pères des sciences de l'éducation n'a-t-il pas eu un effet pervers : celui de sortir l'éducation de la main des maîtres d'école pour en confier le sort aux sciences sociales, et à leur volet des politiques éducatives, dont elle ne devrait plus être qu'un domaine d'application?

De plus, la « scientification » a conduit à des productions hyperpointues, en sous-disciplines, qui ne posent même pas la question de leur utilité pratique : il suffit qu'elles apportent des connaissances. En ce sens, on observe là un glissement important par rapport à la distinction que les pères de la pédagogie scientifique faisaient entre la psychologie et la pédagogie. Cette distinction était vue comme majeure pour l'autonomie des deux disciplines : l'objet des recherches en psychologie était, selon eux, la connaissance des fonctions mentales supérieures, tandis que l'objet des recherches en pédagogie était centré sur les interventions favorisant le développement des fonctions mentales.

Il apparaît alors que si les chercheurs « scientifiques » en éducation sont capables d'une critique « postmoderne » à l'égard des discours de l'époque prémoderne (traditionnelle), ils ne manifestent aucune critique « postmoderne » à l'égard de la recherche scientifique (moderne) en éducation! Comme l'écrit Depaepe (1999)

...la littérature disponible dans le domaine de l'histoire de la recherche expérimentale (c'est-à-dire scientifique) en éducation... reste dominée par les « expérimentalistes » dont les interprétations... ont des allures d'hagiographie et de triomphalisme... et manquent du sens critique jugé nécessaire par des pionniers de l'histoire des sciences... ! (p. 29)

Dès lors, après quelques précurseurs, on voit clairement apparaître, dans le dernier quart du XX^e siècle, une nouvelle orientation de recherche, à côté de la recherche « scientifique », expérimentale ou quasi expérimentale : les faits objectifs, c'est bien, mais leur connaissance est insuffisante, car ils n'ont de sens dans l'action qu'en prenant en compte les intentions, les projets, les

significations que leur attribuent les sujets. La question devient : que disent les enseignants de leur pratique étant donné la situation qu'ils vivent? On voit apparaître diverses formes de recherche-action (Goyette & Lessard-Hébert, 1987), puis de recherche collaborative (Desgagné, 1997), par lesquelles il s'agit de remettre au centre de la recherche l'enseignant et les significations qu'il construit dans sa relation avec les élèves, tant à propos de ce qui est à enseigner, des manières de l'enseigner, que de la réception qu'en font les élèves et des élèves eux-mêmes. La recherche passe alors d'un versant teinté d'un souci d'objectivité à celle qui s'inspire d'une herméneutique, avec une orientation phénoménologique quand elle s'intéresse au sujet en tant que tel, avec une orientation interactionniste symbolique quand elle vise plus la culture dans laquelle s'inscrivent les actions réciproques de l'enseignant et des élèves.

Une critique (post-postmoderne?) de la recherche postmoderne en éducation!

À partir de l'analyse du travail telle que pratiquée par des ergonomes de langue française (Clot, 1999; Durand, 1996; Leplat, 1986; Montmollin (de), 1996; Saujat, 2007; Theureau, 2004, 2006) et de travaux menés en psychologie sociale (Blanchet, 2003), apparaît récemment (fin du XX^e, début du XXI^e siècle) une critique réaliste de la recherche postmoderne qui utilise essentiellement l'entretien comme outil de collecte des données. En effet, on note alors que la signification accordée par les acteurs à leur pratique ne correspond généralement pas à l'observation de leurs actions. L'analyse du travail nous montre que le travail *prescrit* (écrit dans les guides, les procéduriers) ne correspond pas au travail *adopté* (interprété, intériorisé, accepté, pris à son compte) qui diffère du travail *exécuté* (observé, identifié en vidéoscopie) qui lui-même ne correspond pas au travail *raconté* (tel que récolté dans les entretiens non directifs et les récits de pratique). Autrement dit, la compréhension de la dynamique d'une intervention (éducative) exige l'analyse des écarts entre la prescription, l'intériorisation, l'exécution et la narration des actions nécessaires à la réalisation d'une tâche (d'enseignement). En réponse à cette critique, les chercheurs tentent de mettre au point des méthodes qui permettent l'analyse croisée de l'action et de la parole sur l'action : ce sont les *entretiens d'explicitation* (Vermersch, 1994) et surtout les autoconfrontations (simple : un acteur; croisée : deux acteurs) dans lesquelles l'interprétation de l'action est construite par l'acteur lui-même en confrontation à la matérialité de l'action enregistrée sur vidéo (Tochon & Trudel, 1996). L'analyse de la dynamique de l'intervention se réalise par comparaison des écarts du faire avec le dire pour soi, l'*autoconfrontation simple*, avec le dire de l'autre, l'*autoconfrontation croisée* et avec le dire de soi pour l'autre à propos de son fait (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004; Van der Maren & Yvon, 2009; Yvon & Garon, 2006).

Les modernités de la pensée, les logiques de recherche et les données en sciences sociales et humaines

Le survol des quatre temps de la pensée ainsi que des théories et de la recherche en éducation produit un tableau qui ressemble à l'évolution des fondements des modèles de pratique et de recherche en éducation et en formation telle que décrite par Maggi (2000) à partir de la modernité. On peut y ajouter l'évolution des types de données privilégiées lorsque l'on s'entend pour définir une donnée comme étant l'échantillon, parmi l'ensemble du matériel potentiel (accessible), retenu par le chercheur en tant que représentant de l'ensemble du matériel idéalement nécessaire (conjectural).

À partir des propos de Maggi, on peut regrouper sous une *emblématique moderne* les deux logiques sur lesquelles s'assoient les recherches des courants processus – produit et cognitiviste. Le courant processus – produit, couvrant autant les recherches évaluatives que les analyses de politiques éducatives, fonderait sa logique sur celle de la science (physique) et du système mécanique en promouvant les idées de rationalité et de programmation contrôlée. Le courant cognitiviste, qui reste dominant en psychopédagogie et dont les recherches tentent d'établir des relations fonctionnelles entre les modes de pensée des enseignants et des élèves, s'appuierait sur la logique de la vie et du système organique avec les idées d'adaptation et d'équilibre flexible en fonction de finalités. L'essentiel des travaux en technologie éducative, et certaines perspectives en didactique, s'appuieraient à la fois sur la logique du système mécanique, dans leur conception de la construction des dispositifs, et sur la logique du système organique dans l'exploitation des connaissances psychopédagogiques qu'ils prennent en compte pour construire les dispositifs éducatifs.

On peut classer sous l'*emblématique postmoderne* les travaux qui rentrent sous diverses étiquettes, telles humanistes, herméneutiques ou interactionnistes subjectivistes (selon une des classifications retenues par Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, & Simard, 1997). Ces travaux, souvent d'inspirations phénoménologiques, ethnographiques, ethnométhodologiques ou écologiques, s'appuient sur la logique de l'acteur et du système construit. Dans leur cas, le système est produit par les interactions entre les acteurs et l'idée centrale est celle d'un réel conçu comme construction sociale dans laquelle l'acteur est prépondérant. C'est la conscience de l'acteur réflexif qui, dans l'histoire des interactions avec les autres, construit les significations.

Enfin, certains travaux, mais pas tous, cherchant à identifier les contenus de savoirs professionnels transmis ou à transmettre dans les formations professionnelles s'inscrivent sous une *emblématique post-postmoderne*. Ces

travaux, utilisant un des cadres de l'analyse du travail (ergonomie, sociologie et psychologie du travail), s'appuient sur la logique de l'action et du système processus. Dans leur perspective, le système qu'ils étudient est un processus d'actions et de décisions orienté par un but et par des valeurs, processus dans lequel c'est le déroulement de l'action elle-même (l'enchaînement des gestes) qui crée le système, qui le maintient et qui lui sert de norme fonctionnelle tout en étant finalisé par un but (la chose à fabriquer) et en s'inscrivant dans un système de valeur.

Les données privilégiées selon le matérialisme moderne sont, comme on l'a vu, les données invoquées et les données provoquées. On appelle donnée invoquée l'échantillon extrait d'un matériel produit en dehors de la recherche, qui préexiste : sa constitution matérielle est indépendante d'une manipulation du chercheur, il va devoir les instrumenter et les interpréter. Les données provoquées, dépendantes du chercheur, sont construites grâce à une instrumentation; ce sont les sujets qui vont devoir réagir c'est-à-dire interpréter la situation stimulus pour pouvoir y répondre.

Les données privilégiées à partir du postmodernisme sont surtout les données suscitées. Dans leur cas, la construction des données dépend de l'interaction entre le chercheur et le sujet à propos d'un événement, d'un objet que l'un et l'autre interprètent. Enfin, les données recherchées dans une perspective post-postmoderne, en réaction autant au matérialisme qu'au subjectivisme, sont des données mixtes, hybrides, confrontées : les traces matérielles de l'activité ou des événements sont confrontées à leurs interprétations. Quasiment conçu comme inévitable puisque l'interprétation n'est qu'un point de vue sur la matérialité, c'est l'écart entre le fait enregistré et son interprétation qui est analysé, l'hypothèse de la dynamique se construisant sur cet écart entre les éléments du dualisme objectif – subjectif, matériel – spirituel.

Illustration locale : la petite histoire d'un enseignement des méthodes de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (1974-2009)

Un regard rétrospectif sur l'évolution de l'enseignement des méthodes de recherche à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, enseignement auquel j'ai été mêlé depuis 1975, illustre assez bien deux choses. D'une part, il concrétise les analyses de l'histoire de la recherche telle que Depaepe a pu les mener. D'autre part, il m'incite à l'humilité : cet enseignement a été influencé, beaucoup plus que nous ne l'avons cru lorsque nous le dispensions, par l'évolution générale de la pensée, par l'air du temps. Mes collègues et moi pensions parfois être originaux, alors que nos choix ne

faisaient que matérialiser les idées, parfois peu formalisées, qui circulaient dans notre milieu.

Situation de départ, 1974

Quand je suis arrivé au Québec, le 29 septembre 1974, le cours de méthodologie de la recherche s'appelait « Étapes d'une recherche en éducation » : une méthode, une science, une vérité. On enseignait essentiellement la recherche fondamentale selon le modèle hypothético-déductif et la recherche évaluative utilisant les plans expérimentaux et quasi expérimentaux. Le cours suivait le manuel à la mode et était complété par l'expérience de la recherche doctorale, souvent récente à l'époque, de chacun des professeurs. Le manuel de Tuckman (1972) avait alors beaucoup de succès.

Premier remaniement, 1976

Étant donné ma formation et l'objet essentiellement méthodologique de ma thèse de doctorat, le vice-doyen à la recherche de l'époque me demande de prendre part à cet enseignement. À la suite de mes intérêts et mes premiers écrits (dont Van der Maren, 1967-1968, 1969), le cours s'ouvre, en 1976, aux méthodes de la psychologie sociale en empruntant certains thèmes à l'ouvrage de Lemaine et Lemaine (1969) afin de tenir compte de certaines caractéristiques sociales de la situation scolaire et de leur impact sur la recherche en éducation.

Mon premier chemin de Damas

Il me faut avouer qu'en 1980-81, ma formation expérimentale et statistique rencontre un échec. À la fin d'une recherche subventionnée par le Fonds FCAR, les analyses « recommandées » n'aboutissent à rien d'intelligent. C'est un échec du modèle vérificateur classique par rejet d'hypothèses déduites pour rendre compte de la réalité des données (la prédiction dichotomique Vrai ou Faux; voir Van der Maren, 1996).

Comme tout bon chercheur universitaire convaincu, à l'époque, de la valeur du projet scientifique en éducation, je persiste et raffine la méthode par la mise au point d'un modèle de vérification a posteriori (Van der Maren, 1996). Il s'agissait d'un plan d'expérimentation et d'analyse des données qui permet d'établir la part (%) de diverses hypothèses dans l'explication d'une réalité plus complexe, ne supportant pas un énoncé général de type vrai ou faux. Théoriquement ce modèle est bien beau, mais la pratique me montre rapidement qu'il est irréalisable en-dehors de certaines et assez rares situations de laboratoire.

Deuxième remaniement, 1982-83

Dès lors, tirant les conclusions de cet échec et à la suite de discussions avec les collègues, le cours prend une autre orientation et devient « Introduction aux méthodes de recherche ». Il n'y a pas qu'une seule méthode de base, l'expérimentation, mais plusieurs méthodologies sont exposées : les méthodes inductives, les alternatives aux plans expérimentaux et quasi expérimentaux, la recherche-action et la recherche-développement.

C'est à la suite de ce remaniement que surgit l'idée de l'organisation d'un colloque, dans le cadre du congrès de l'ACFAS en 1984, portant sur les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses. À la fin de ce colloque, lors d'un échange avec une douzaine de collègues et comparses, la suggestion émerge de poursuivre par un colloque, à l'automne 1984, portant sur « Objets et méthodes en recherche qualitative ». La suite en sera la création de l'Association pour la recherche qualitative avec le dépôt de la demande de reconnaissance au printemps 1985.

Troisième remaniement, 1985-86

Les colloques organisés en 1984 ne sont pas sans impact sur l'offre de cours : un sous-titre est ajouté au deuxième cours de méthodologie de la banque existant alors. Ce sera « Production et analyse de données qualitatives », avec un accent mis sur la production et l'analyse de données d'entrevues, tant individuelles que de groupe.

Et... il tomba pour la deuxième fois!

Entre 1984 et 1988, bénéficiant d'une subvention interne (CAFIR) et d'une subvention du CRSHC, je mène une enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec. Trente-six chercheurs réputés en éducation fournissent chacun au moins un écrit (article ou mémo à leurs étudiants-assistants) qui témoigne de leur manière de faire (données invoquées), sont rencontrés en entrevue individuelle « non directives » (données suscitées) et répondent à un questionnaire « fermé » élaboré à la suite de l'analyse des entrevues (données provoquées).

L'analyse des données nous surprit : la réalité ne correspondait pas à nos présuppositions. En effet, il apparaît clairement que les chercheurs qui ont participé à l'enquête ne construisaient pas leur programme de recherche en fonction de leurs positions épistémologiques ou des canons de leur formation, mais que c'est l'adéquation de la démarche au problème affronté et au contexte de ce problème qui a guidé leurs choix. Autrement dit, c'est la prise en compte des éléments du contexte dans lequel les problèmes se posent qui les conduit à ajuster leurs choix méthodologiques plutôt que de contraindre leurs choix et la

lecture des problèmes à leur cadre épistémologique. Plus encore, il apparut que les chercheurs efficaces, tant par la reconnaissance de leurs publications, de leur impact à moyen et long termes sur les pratiques que du renouvellement de leurs subventions, étaient opportunistes au sens premier de ce terme : ils adaptaient leur démarche aux contraintes du terrain afin de trouver des réponses qui respectaient les exigences du terrain.

Ceci me rappela mon premier échec et me conduisit à une observation cruciale : le modèle optimal, autant que le modèle idéal, de la recherche « scientifique » pose d'énormes difficultés d'application dans les sciences humaines et sociales appliquées. Du point de vue « scientifique », cela devient un paradoxe : *ce qui se fait, ce qui peut se faire n'a pas de sens (pas de validité) et ce qui aurait du sens (de la validité) n'est pas réalisable!*

Voilà la fin d'une illusion scientifique de quête de « La Vérité ». Trois conséquences en furent tirées. D'abord, il m'apparaît impérieux de quitter les modalités déductives pour revenir à l'induction : analyser la réalité plutôt que de vouloir tester la pensée conçue comme première et régulatrice du réel. La pensée n'est qu'une action intériorisée sur la réalité, c'est la réalité qui est première. L'action sur la réalité est seconde, la pensée n'arrive qu'ensuite, en troisième lieu; Piaget l'avait bien reconnu. Ensuite, il convient d'abandonner le projet ambitieux de l'explication (prédiction a priori d'une causalité pensée) pour se consacrer à la compréhension (émergence de significations a posteriori) par des énoncés hypothétiques (contestables, provisoires, locaux, conditionnels, relatifs et conjecturaux). Enfin, le retour au dualisme devient indispensable : la pensée scientifique ne peut pas tout expliquer, il existe des réalités sur lesquelles la pensée, la raison, la plus puissante, la plus instrumentée, n'aura jamais de prise. Selon Malka (2011) Albert Einstein aurait dit : « Tout ce qui compte ne peut pas être compté, et ce n'est pas tout ce qui peut être compté qui compte » (p. 76). Cela impose aussi l'acceptation d'un existentialisme critique : comme la vie, qui est une maladie mortelle, la pensée a ses limites dans le délire, qu'il soit mystique ou scientifique, et le délire scientifique n'est pas moins délirant (délié de la réalité) que le délire mystique!

Une inquiétude : le retour à la pensée unique, à « La Méthode »

Terminons cette petite histoire par un septième (sacré) point : ma crainte, déjà perçue dans certaines pratiques et dans certains enseignements de la méthodologie, du retour à une pensée unique, à la considération qu'il n'y aurait qu'une seule façon de faire de la recherche et de penser la réalité.

En considérant l'orientation pédagogique de l'enseignement des méthodes de recherche, trois périodes ont progressivement conduit à un enseignement qui fit honneur aux pionniers des méthodes qualitatives qui

m'ont influencé, comme le furent les écrits de Delbos et Jorion (1984), Huberman (1981), Miles et Huberman (1984), et Tesch (1990). Si, dans un premier temps (1974-1982), l'enseignement de la méthodologie était consacré à l'exposé d'une méthode conduisant à une vérité scientifique, après une période de transition (1982-1984), une deuxième étape fut marquée par l'ouverture à différentes méthodologies, à différentes conceptions de la recherche.

Une troisième étape s'ébauche en 1985 avec l'introduction du cours Production et analyse de données qualitatives et se concrétise en 1990 avec la mise en place du cours Méthodes de recherche en éducation. Il est la conséquence de la recherche sur les pratiques de recherche et aboutira à la publication en 1995 de Méthodes de recherche pour l'éducation. Ce cours comporte l'examen *critique* des pratiques de collecte, d'analyse et de production des chercheurs selon différentes perspectives et est complété par deux cours, l'un portant sur les analyses de données quantitatives, l'autre sur l'analyse des données qualitatives, ce cours comportant autant sinon plus d'heures de laboratoire que d'exposé. Cet enseignement balaie large : bien que centré sur l'analyse des données qualitatives, bien que résolument ancré dans les sciences du sujet et non pas de l'objet, l'attitude de base se veut scientifique : de découverte ouverte autant que de débat, de doute, d'échange, de prise en considération de différents points de vue. La perspective de cet enseignement refuse le dogmatisme, qu'il soit méthodologique ou théorique.

Or, vers 2008-2009, apparaît une nouvelle manière d'enseigner la méthodologie qui me fait craindre le retour à UNE méthode! Et ce que j'observe est tout le contraire de ce que les pionniers cités plus haut envisageaient. Je constate qu'à partir d'une pression exercée par l'administration (j'en fus) pour que les études ne soient pas interminables, certains ont porté un jugement « déficitaire » de productivité sur le travail professeur-étudiant. En même temps, des éléments contextuels conduisirent à ce que l'enseignement de la méthodologie fut confié à des chercheurs spécialistes d'un domaine disciplinaire sans être des spécialistes des méthodes de recherche, sans qu'ils en eussent fait l'objet de leurs travaux. Or, en réponse à la pression vers une plus rapide productivité et devant la difficulté de gérer une diversité d'options méthodologiques, ces cours montrent une tendance à substituer à l'enseignement des méthodes de fabrication de la recherche, un modèle général d'écriture, de rédaction de la recherche académique. À cette tendance vers un modèle unique se joint l'hypertrophie d'un encadrement, étape par étape, de la rédaction de la recherche à travers des exercices quasi hebdomadaires. J'observe alors une confusion : les professeurs privilégient une rédaction selon une norme unique plus facile à diriger et à faire accepter par un

jury plutôt que de respecter la diversité des réalisations de recherche commandée par la diversité des problèmes.

Or, s'il est exact que les recherches doctorales ont une fâcheuse tendance à devenir interminables et à prendre un temps beaucoup plus long que le financement accordé par le Ministère de l'Éducation, c'est peut-être parce que les problématiques des recherches en éducation seraient à revoir. En effet, de nombreuses problématiques de recherche, comme les théories qui servent aux cadres conceptuels, sont restées disciplinaires, d'inspiration psychologique ou sociologique avec des résultats qui iront enrichir les connaissances psychologiques et sociologiques plutôt que de servir aux praticiens des écoles. Cela peut se comprendre dans la mesure où une majorité des professeurs seniors furent et sont encore issus de ces disciplines « contributives » à la compréhension des phénomènes éducatifs. Or, la formation et l'expérience des étudiants en éducation sont centrées sur l'action éducative et ne comportent, en conséquence, qu'une part minimale d'enseignement dans ces disciplines; d'où un déficit des connaissances théoriques disciplinaires (philosophiques, sociologiques, psychologiques) afin d'aborder efficacement des problématiques bien plus disciplinaires que centrées sur l'action éducative. Cela conduit à un allongement du temps d'études pour compenser le déficit disciplinaire par des lectures et provoque chez certains étudiants une dissonance entre la pratique éducative et les théories disciplinaires qu'ils se résolvent à réduire, après un certain temps et pour obtenir leur diplôme, par un choix orienté vers les théorisations disciplinaires au détriment du développement des savoirs d'action professionnelle.

À cela s'ajoute un souci excessif de scientificité qui reproduit le désir des précurseurs de l'époque moderne, comme McCall (1923) et Buyse (1935) qui, en proposant une expérimentation en éducation copiée sur l'image de l'expérimentation en médecine proposée par Claude Bernard (1865) auquel ils firent explicitement référence, cherchaient à donner à la science pédagogique un statut universitaire aussi respectable sur les campus que ne l'était le statut de la médecine! Ce retour au souci d'une scientificité respectée sur les campus universitaires conduit à une obsession des données fiables, nombreuses, illustrant et confirmant les intuitions (pseudo théories ancrées), alors que les données de recherche sont floues et polysémiques (parole, parole, parole!!!), alors que ce sont les théories qui doivent rendre compte de la réalité des données et non pas les théories confortées par des données construites et sélectionnées dans un processus de recherche qui ressemble souvent à une prophétie qui se réalise.

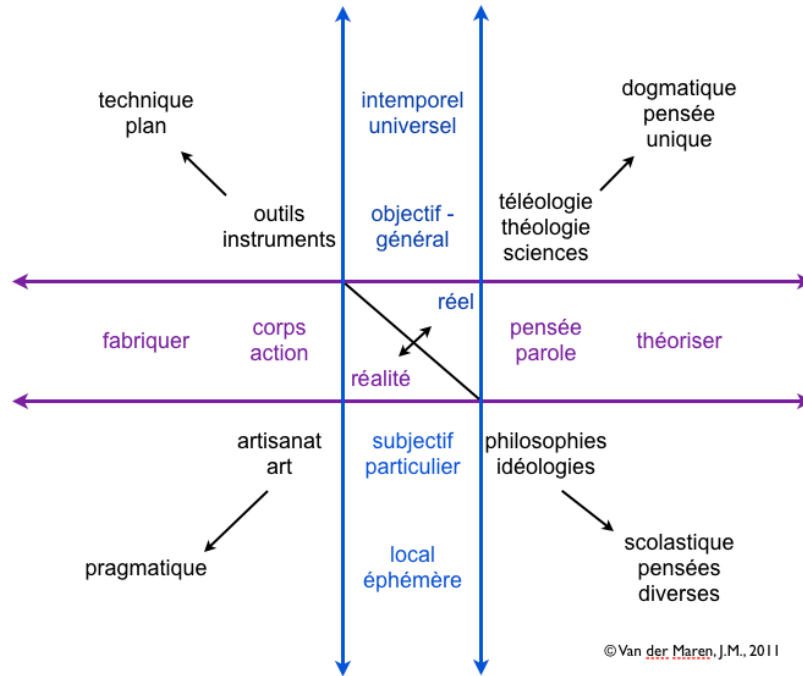
En guise de conclusion

Ma carrière académique étant terminée, je clôturerai ce texte en revenant (têtu) sur quelques difficultés rencontrées dans la vie de chercheur.

La première difficulté, pour le chercheur en éducation (mais des collègues en service social me dépeignent une situation semblable), consiste à se dégager des perspectives disciplinaires sociologiques, psychologiques et philosophiques que rencontrent les départements et facultés qui ont, comme première mission, à former des professionnels de l'action. Tant qu'ils n'auront pas l'audace de rompre avec la modernité et son projet scientifique de développement de connaissances scientifiques pour enfin se consacrer à la mise à jour et au raffinement des savoirs d'action, ils seront tentés par le dogmatisme d'une pensée scientifique.

Or, ce faisant, ils réduisent les recherches qui s'y font à une caricature de la recherche scientifique au sens noble du terme. Que l'on se présente comme engagé dans la recherche quantitative ou qualitative, le développement des connaissances comme des pratiques professionnelles suppose des attitudes dans la recherche qui se rapprochent de ce que John Saul (1996) décrivait comme à la base de la démocratie : le doute, le débat, l'échange, la prise en considération du point de vue des autres (Van der Maren, 1997, 2003), et plus encore, l'humilité et le scepticisme (Saul parlait carrément de « pessimisme » 1996, p. 248).

Je suis aussi régulièrement surpris, pour ne pas dire renversé, de constater que trop souvent les chercheurs en quête de scientificité, d'innovation, de renom, sont convaincus que la connaissance se réduit à la production qu'ils estiment scientifique des dix dernières années. Comme si les protocoles et les activités de collecte de données, la « data manie », pouvaient remplacer la culture. Cela devient d'autant plus dramatique qu'ils ignorent, non seulement ce qui s'est fait dans leur domaine et dans le champ théorique qu'ils ont adopté comme une religion (en l'appelant faussement leur épistémologie) avant qu'ils naissent, mais qu'ils ignorent aussi que d'autres disciplines du savoir humain peuvent très efficacement éclairer les problèmes que l'on rencontre aujourd'hui et que l'on rencontrera sans doute encore demain. Le théâtre, le cinéma, la littérature apportent souvent des éclairages bien plus profonds sur les difficultés de notre existence que n'importe quelle recherche scientifique. La recherche la mieux faite ne remplacera jamais une culture ouverte sur le monde. La recherche la mieux faite, à la condition que ses conclusions résistent à l'usure du temps et à la confrontation de la réalité, ne pourra jamais s'inscrire que comme une petite contribution à l'édification d'une culture universelle qui nous dépasse.



Conçu à partir d'idées présentes chez
 Bourdieu, P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, p. 221-236
 Daignault, J., (1982) *Le neuvième art, essai de pédagogie artistique*. Rimouski :UQAR, monographie n°12, p. 115-122
 Delbos, G., (1983) Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain*, n°1, p.11-22 <http://terrain.revues.org/2781>
 Schwint, D., (2002) *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.

Figure 1. Les axes de tension de la recherche en sciences sociales et humaines appliquées

Enfin, l'importance de la recherche et des connaissances scientifiques dans les professions de l'interaction humaine est fortement limitée par les enjeux politiques qui les encadrent et les gouvernent. Que les chercheurs de ces disciplines appliquées à l'intervention auprès des humains l'acceptent ou non, la réalité est que leurs travaux ne sont jamais neutres. Si, comme je l'avais écrit un jour (Van der Maren, 1980), le chercheur en sciences humaines et sociales n'est pas nécessairement responsable de ce qu'il découvre, il est cependant responsable de ce qu'il se donne comme objectif de recherche et, surtout, il est responsable de ce qu'il publie, de comment et où il le publie. Le Figure 1 exprime certaines des tensions que vivent ces départements et facultés alors qu'elles veulent tout faire. Il serait temps qu'ils envisagent que la respectabilité

accordée par les milieux de pratiques serait peut-être plus enrichissante socialement et produirait des collaborations plus épanouissantes que la quête d'un statut seulement universitaire. Il faudrait trancher en suivant la diagonale qui part du haut, à gauche, vers le bas, à droite, et privilégier la gauche plutôt que la droite!

Note

¹ Le titre original de la présentation lors du colloque de l'ACFAS était : « du monothéisme nomothétique au polythéisme hypothétique ou de la vérité aux énoncés hypothétiques, provisoires, relatifs, conditionnels et conjecturaux ».

Références

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 41-44.
- Bernard, C., (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : J. B. Baillière et fils.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire, l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.
- Cambon, J., Lumbroso, M., & Winnykamen, F. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Daignault, J. (1982). *Le neuvième art, essai de pédagogie artistique*. Rimouski : UQAR, Monographie no 12.
- Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain*, 1, 11-22. Repéré à <http://terrain.revues.org/2781>
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Fondation de la Maison des sciences de l'homme.

- Depaepe, M. (1999). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 : les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 29-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Desagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Evans, R. (2007). Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, 36, 553-559.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. St-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : des fonctions, ses fondements, son instrumentation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, A. M. (1981). Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative. *Éducation et recherche*, 3(3), 223-249.
- Lemaine, G., & Lemaine, J. M. (1969). *Psychologie sociale et expérimentation*. Paris : Mouton - Bordas.
- Leplat, J. (1986). L'analyse du travail. *Revue de psychologie appliquée*, 31(1), 9-27.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 1-32). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malherbe, J.-F. (1981). *Épistémologies anglo-saxonnes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Malka, V. (2011). *Dieu soit loué! De Abraham à Yiddish, le dico de l'humour juif*. Paris : L'Archipel.
- McCall, W. A. (1923). *How to experiment in education?* New York : Mac-Millan.
- Miles, M. A., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook for new methods*. Beverly Hills, CA : Sage.

- Montmollin (de), M. (1996). *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. Dans J.- M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 189-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, L. (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paturet, J.- B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville St-Ange : Éditions Érès.
- Saujat, F. (2007). *Enseigner : un travail*. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Saul, J. (1996). *Le compagnon du doute*. Paris : Payot.
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York : The Falmer Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. V., & Trudel, P. (Éds). (1996). *La rétroaction vidéo en recherche et en formation*. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York : Harcourt Barce Javanovitch.
- Van der Maren, J. M. (1967-68). *Analyse de la relation pédagogique en termes de négociation*. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation. Groupe de Louvain*, III(2), 183-198.
- Van der Maren, J. M. (1969). *Attitudes des autorités éducatives dans la perspective d'une négociation pédagogique*. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, IV(3), 280-293.
- Van der Maren, J. M. (1980). *Le pédagogue-chercheur : entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser*. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(3), 279-289.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal & de Boeck. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/4688>

- Van der Maren, J. M. (1997). Démocratiser la recherche, mais sans argent : analyse de quelques mythes et retour aux sources. Communication présentée au 8^e colloque de l'Association pour la recherche au collégial, *Démocratisation de la recherche*. Repéré à vega.cvm.qc.ca/arc/doc/actes96.pdf
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J. M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail : entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série*, 7, 42-63.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Jean-Marie Van der Maren est licencié en pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Maintenant retraité, il a enseigné à l'Université de Montréal de 1974 à 2010, surtout les questions de méthodologie de recherche et de communication pédagogique en enseignement universitaire. Il a créé, avec quelques collègues, l'Association pour la recherche qualitative en 1985. Il a publié deux ouvrages aux PUM et chez De Boeck : Méthodes de recherche pour l'éducation (1996) et Recherche appliquée en pédagogie (1999, 2003). Pendant qu'il assumait la direction du département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il a oeuvré à la mise au point d'une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation. Ceci l'a conduit à s'interroger sur le rapport entre le discours et la réalité ainsi que sur les possibilités de formulation des savoirs pratiques qui soient pertinentes à la formation et au perfectionnement professionnel en éducation.

Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données

Marc-Henry Soulet, Docteur es Sociologie

Université de Fribourg

Résumé

Dans les sciences du contexte où les choses ne sont, par définition, pas égales par ailleurs, l'investigation scientifique se traduit par la production d'une hypothèse explicative, parmi d'autres existantes ou potentielles. Il ne s'agit pas tant de dire la réalité que d'en produire une lecture qui soit la plus plausible par rapport aux faits construits par le recueil des données, la plus recevable par rapport à la représentation socialement admise de cette dernière et la plus compatible avec l'état des connaissances disponibles au moment de sa production. Afin de cadrer le raisonnement interprétatif au cœur de l'activité de recherche en sciences sociales, ce bref article s'attachera à spécifier ce que recouvre l'opération intellectuelle dénommée imagination réaliste conçue comme activité interprétative sous contrainte. Il s'emploiera plus particulièrement à mettre en évidence les compétences dont doit faire montre le chercheur pour mener à bien une telle opération.

Mots clés

INTERPRÉTATION, IMAGINATION, COMPARAISON, LOGIQUE DE LA DÉCOUVERTE, COMPÉTENCES ANALYTIQUES

Introduction

Éclairer la nature des qualités essentielles du chercheur qualitatif. Belle tâche à laquelle, comme d'autres collègues, j'étais convié lors d'une session de travail organisée au Congrès de l'Acfas à Sherbrooke en mai dernier, mais lourde tâche tant il semble difficile d'éviter les lieux communs en la matière (avec le risque de retomber dans les travers risibles des vieux manuels de méthodologie en sciences sociales décrivant comment se présenter pour mener l'enquête) ou de ne pas tomber dans les fausses évidences (« C'est le chercheur qui fait la recherche »). Le danger est grand en effet de faire des propriétés intrinsèques des chercheurs des gages de qualités séparant, en quelque sorte ontologiquement, le bon grain de l'ivraie scientifique. Et ceci d'autant plus qu'une telle posture résonne avec l'expérience ordinaire de celui qui est appelé à encadrer les travaux de recherche d'étudiants ou de jeunes chercheurs : la qualité de chercheur des impétrants étant souvent proportionnelle à leur

capacité à comprendre et à mettre en œuvre ce que leur directeur attend qu'ils fassent.

Sauf à vouloir s'engager dans une telle voie, il semble nécessaire de contourner ce problème d'attribution essentialisante. Plutôt que de chercher des qualités particulières que l'on attendrait d'un chercheur qualitatif et, sous-entendu, pas d'un autre type de chercheur, quantitatif pour ne pas le nommer, il me semble préférable de qualifier les procédures intellectuelles et cognitives que suppose l'accomplissement d'une recherche qualitative, pour ensuite dégager les compétences nécessaires qu'il est possible, à la différence des qualités, d'acquérir par le biais de la formation ou de l'expérience. Il ne s'agit donc plus tant de rechercher les qualités personnologiques des chercheurs que d'identifier les procédures logiques et formelles qu'il est important de mettre en œuvre pour mener à bien une analyse qualitative des données. Dans le cadre de cette brève contribution, il ne saurait bien sûr être question de présenter la totalité de ces procédures, si tant est que ce soit possible; je me concentrerai donc sur ce que je considère être l'activité opératoire centrale, l'interprétation, en en dégageant ce qui me paraît en constituer les éléments nodaux : le déploiement de l'imagination réaliste et la pratique de la comparaison-découverte.

Être réalistement imaginatif (ou comment ne pas succomber aux sirènes de la preuve)

Pourquoi l'interprétation tout d'abord? Car je pense, et je ne suis pas le seul, que les sciences sociales sont des sciences interprétatives au sens où elles ne peuvent prétendre être nomologiques, et ce, parce que leurs assertions sont toujours produites en référence à des contextes sociaux dont la caractéristique majeure est d'être changeants. Si elles ne peuvent prétendre déboucher sur la production de lois, cela ne signifie pas tant que ces assertions sont relatives, c'est-à-dire de teneur et de valeur variables et donc limitées et imparfaites, que « relationnées », c'est-à-dire ne pouvant être appréciées en soi, mais seulement en rapport à un univers matériel et symbolique qui leur donne sens. En ce sens les sciences sociales sont des sciences empiriques, quoiqu'interprétatives. Interprétation ne rime donc pas avec herméneutique car le sens produit n'est pas simplement assujéti à une logique formelle, à une cohérence interne, il est aussi contraint empiriquement par son lien aux contextes sociaux qui lui donnent sa valeur. Chaque interprétation sociologique doit en ce sens rendre des comptes empiriques. Puisque, en sciences sociales, une interprétation est toujours indexée au contexte et mise à l'épreuve des faits, interpréter ne consiste pas en la découverte d'un sens occulte, en une élucidation en d'autres termes, mais en une élaboration de sens. Il ne s'agit pas d'un mode de

production allégorique (un sens en dessous à trouver) mais méthodique (un cheminement à construire) mettant en œuvre des opérations régulées.

Il faut en ce sens concevoir que le travail interprétatif articule indissociablement logique de la découverte et logique de la preuve. Enquête et analyse s'entremêlent étroitement, montrant à chaque moment une facette différente, enquête-découverte et enquête-validation, analyse-prospection et analyse-consolidation se renvoyant mutuellement les unes aux autres. La linéarité du processus de recherche fait place alors à l'itération constante conçue paradoxalement comme condition de progression, articulant étroitement dans un mouvement de révision constante les actes qui suivent à ceux qui précèdent. Un travail d'enquête, au sens large, ne doit donc pas tant être conçu comme un enchaînement de moments successifs mais comme un ensemble d'actes inter-reliés et interdépendants.

Un exemple trivial, emprunté au monde sportif, peut permettre d'explicitier ce numéro de duettistes que jouent découverte et preuve dans le travail interprétatif en sciences sociales. Pensons à l'alpiniste voulant entreprendre l'ascension d'une paroi abrupte. Il doit combiner une double tension : assurer les prises qui lui permettent de s'accrocher au mur minéral et lâcher l'une d'entre elles pour aller en chercher une nouvelle un peu plus haut, un peu plus à gauche ou un peu plus à droite. S'il renonce à l'une de ces actions, il est soit condamné à rester paralysé sur la paroi, incapable de progresser, s'obligeant, si personne ne vient le secourir, à rester là où il est, c'est-à-dire nulle part, ni en haut, ni en bas, soit exposé au risque probable de la chute si la saillie rocheuse est friable ou l'anfractuosité trop étroite pour exercer pleinement une traction lui permettant de hisser son corps sur un autre appui. Il doit donc, et ce en même temps, assurer ses prises et aller en chercher une nouvelle en un élan incertain mais contrôlé. Cette nouvelle prise entrevue, découverte à tâtons, voire imaginée avant que d'être trouvée, doit être essayée, testée et assurée afin qu'à son tour elle devienne un nouveau point d'appui solide permettant une assise telle, conjointement aux autres, qu'elle autorisera de lâcher une ancienne prise pour renouveler le mouvement. Recherche de prise et assurance, découverte et preuve, deux mouvements en apparence contraires, antinomiques même, et pourtant profondément associés pour que la progression soit possible. Toute fixation obnubilante sur le deuxième, assurance ou preuve, condamne à l'immobilité et à la stérilité. Bien sûr, cet exemple de l'alpiniste pris pour tenter d'explicitier les logiques de l'interprétation est imparfait, voire peut être en partie trompeur, en raison du fait qu'il postule un but clair, atteindre le sommet. Même si l'alpiniste arrive avec quelques mètres de décalage, à droite ou à gauche, de l'endroit prévu, le résultat à atteindre est déjà là, palpable et tangible, indiscutable même, ce qui

est loin d'être le cas pour le chercheur en sciences sociales dont la principale difficulté sera justement de faire reconnaître la plausibilité du résultat obtenu.

Accepter le risque interprétatif est ainsi une condition du travail analytique; comme la prise pour l'alpiniste, cela suppose de fonctionner par tâtonnements, par essais erreurs, par revirements, par intuition, par expérimentation incertaine. Mais, à chaque fois, il convient de dépasser ce qui est acquis. L'analyse interprétative comme la progression alpiniste sont un dépassement de la position acquise. Elles supposent toutes les deux d'aller au-delà de là où l'on est, de ce que l'on sait, avec la plus grande sécurité possible. C'est en ce sens que l'interprétation, paradoxalement, ne peut pas être comprise ni comme logique intrinsèque ni comme mise en application d'une activité sans référence à la sur-interprétation; ce qui suppose dès lors de renoncer à délimiter une frontière nette entre interprétation, qui serait respectueuse des données et fidèle au réel investigué, et sur-interprétation, qui serait abus et forçage des données. Interpréter est en ce sens toujours dépasser, outrepasser même, une connaissance acquise parce qu'interpréter ne saurait être autre chose que de produire une interprétation nouvelle par rapport à une interprétation déjà existante, qui, dès lors, doit oser forcer la réalité telle qu'elle est au moment représentée, pour pouvoir advenir et se faire reconnaître comme légitime. C'est au sens khunien changer de paradigme, substituer un mode de représentation et de problématisation d'une réalité donnée au profit d'un autre. Interpréter est toujours en ce sens réviser l'existant et proposer, quand ce n'est pas imposer, une autre consistance de l'existant.

En ce sens, interpréter est une prise de risque qui présuppose des sauts logiques, des sauts créateurs qui doivent, rapidement, être empiriquement étayés et argumentés pour pouvoir être reconnus et validés. Mais il faut néanmoins concevoir que, préalablement, interpréter déborde toujours en ce sens la valeur probatoire des descriptions empiriques utilisées, sinon nous n'aurions qu'une pure description, de la même façon que la faille ténue ou le léger replat de l'alpiniste doivent être conçus comme une prise possible avant que d'être assurés comme telle. L'interprétation, en tant qu'extraction de sens, est aller au-delà de ce que les données brutes disent *a priori*, un sens qui, dans le même élan, doit être soumis à un contrôle de véridicité.

Très tôt, pour ne pas dire dès la première confrontation avec le terrain, le chercheur va ainsi se forger une image, provisoire en même temps qu'hypothétique, au sens littéral du terme, qu'il va remodeler sans cesse au cours de son investigation. Qu'il le veuille ou non, il recourt minimalement, dès l'observation initiale, à une forme de synthèse faite de quoi il serait simultanément confronté à une étendue infinie de données et une vacuité de

sens. Ces images forment des réponses anticipées à entendre comme des solutions partielles et provisoires, mais surtout elles ont pour finalité première d'aider à circonscrire l'investigation et à passer de l'énigme au problème. Il s'agit, en d'autres termes, d'anticipations interprétatives.

Il ne faut pas voir dans ce processus la mise en œuvre d'une opération graduelle visant à produire une vision progressivement synoptique et scrupuleusement fidèle de la réalité considérée. Il faut admettre, *a contrario* presque, que cette procédure repose sur un coup de force interprétatif. C'est tout le sens de l'hypothèse zéro que suggère d'utiliser Howard Becker, une hypothèse dont on soupçonne fortement qu'elle ne correspond pas à la réalité, dont on sent bien qu'elle n'est pas juste. En la déconstruisant et en lui opposant des arguments, en esquissant d'autres présomptions alternatives pour briser sa logique, on ouvre la voie à la compréhension d'autres possibilités, à la formation d'une autre hypothèse. Que cette forme de construction soit conçue comme une imagination réaliste, comme une affabulation ou bien encore comme une hypothèse zéro, son importance, dans le processus de découverte, ne se situe pas dans son exactitude mais dans le rôle essentiel qu'elle joue, celui d'organisateur du travail d'enquête, mais un organisateur dont on doit considérer que les jours puissent être comptés.

Pour comprendre cela, il convient, comme je l'ai déjà explicité dans un précédent texte, de dissocier l'opération d'interprétation du résultat de l'interprétation. Interpréter, dans le premier cas de figure, ne se distingue pas de la sur-interprétation puisqu'il s'agit, nécessairement, pendant l'opération, d'un dépassement du sens permis par les données. C'est justement ce dépassement qui constitue l'interprétation comme une interprétation ou, pour le dire autrement, c'est par la sur-interprétation-procédure, c'est-à-dire l'outre-passement de ce qui est strictement contenu dans les données, que l'interprétation est possible. Ce n'est qu'ensuite, et si possible le plus tôt possible dans une logique de comparaison permanente, que le résultat de cette opération doit faire l'objet d'une confrontation au réel et s'affronter à sa résistance. La sur-interprétation-résultat, en tant qu'abus, consiste par contre à s'en tenir à la prise de risque interprétatif sans ce retour à la contrainte empirique, à se crispier sur cette intuition raisonnée fondatrice. La sur-interprétation-résultat, c'est donc refuser d'examiner des alternatives, ne pas considérer le caractère temporaire de cette hypothèse explicative et ne pas se demander en quoi elle pourrait s'avérer fautive ou fallacieuse. Dès lors la solidité et la consistance de toute interprétation en sciences sociales se confrontent à un double principe de validité, d'une part, au regard du fait qu'elle fait sens, c'est-à-dire qu'elle propose une compréhension appropriée d'une réalité contextualisée, d'autre part, en raison du fait qu'elle se construit

en des ajustements progressifs à la résistance qu'offre cette réalité empirique et que pour ce faire elle est conduite à expliciter les procédures méthodiques qu'elle emprunte.

Être un adepte du puzzle (ou comment succomber aux charmes de la comparaison-découverte)

Interpréter en sciences sociales, c'est donc articuler étroitement conjectures et mises à l'épreuve. Ce qui permet un tel travail, c'est le raisonnement comparatif ou la méthode comparative continue, mettant constamment en rapport le sens produit avec les faits, avec le contexte et avec les connaissances disponibles. Mais là encore, pour bien comprendre ce qui est en jeu dans cette procédure, il me semble nécessaire d'opérer une nouvelle distinction et de dissocier comparaison-vérification et comparaison-découverte. La première s'apparente à un travail de décomposition analytique de la réalité, qui repose sur la construction de classes exclusives fondées sur un principe de similarité et sur la délimitation de catégories reposant sur un principe de différence. Cette acception de la comparaison est supportée par un postulat épistémologique clair, celui de la nécessité d'une classification préalable à l'étude empirique, sinon le risque est grand de ne pouvoir opérer aucun tri et de ne mettre aucun ordre dans ce que l'on cherche à saisir. La conséquence du choix épistémologique de la comparaison vérificatoire, comparant ce qui présente des attributs partagés, se fait sentir à deux niveaux : a) l'exclusion de la comparaison des cas sur lesquels on ne dispose pas d'une connaissance approfondie préalable; b) la suppression directe de la possibilité de la découverte. Les dangers contre lequel lutte cette option, ce sont le gradualisme, auquel il convient d'opposer la dichotomie, les pseudo-classes, dont il faut se prémunir par le principe d'exclusivité, le localisme, contrecarré par la différenciation des catégories, et l'élasticité conceptuelle à laquelle il importe de substituer des concepts durs et non ambigus. En résumé, dans ce modèle, comparer, c'est comparer le comparable, c'est trier la réalité à partir de critères préalablement et clairement identifiés.

Que se passe-t-il quand ladite réalité n'est justement pas connue, qu'elle est opaque – ou qu'à des fins de recherche, on veuille la considérer comme telle et que l'on mette volontairement entre parenthèses ce qu'on en sait déjà – bref quand, justement, on ne dispose pas de ces critères *a priori* et qu'il n'y a pas de comparatisme immédiat? Une chose est certaine, en toute logique, la comparaison-vérification n'est pas possible puisque ce qui en constitue l'élément nodal fait défaut. Ne faut-il pas concevoir alors une autre forme de comparaison, la comparaison-découverte? Comparer s'apparente ici à une action et non à un constat puisque l'objet de la comparaison n'est pas défini

préalablement et qu'il se dévoile, au contraire, chemin faisant dans la confrontation.

Mais, si l'on admet cette idée de travail de la comparaison qui crée les objets à comparer en cours de comparaison – une autre façon, moins conventionnelle que l'appellation théorie ancrée, de qualifier l'élaboration conceptuelle à partir des données –, alors il convient de réhabiliter le gradualisme, la non-exhaustivité, l'élasticité conceptuelle comme éléments centraux de la procédure de comparaison-découverte. Dès lors, la comparaison ne consiste ni à chercher le différent malgré les ressemblances, ni à chercher la ressemblance malgré les différences, mais à chercher le commun dans le différent.

Mais comment se construit cette comparaison chemin faisant? L'identification des opérations que suppose la réalisation d'un puzzle constitue une illustration fort éclairante. Bien sûr, là encore comme pour l'alpinisme, l'exemple est imparfait, et ce pour les mêmes raisons. En effet, même en jouant à l'aveugle, c'est-à-dire sans connaissance préalable de l'image à reconstruire, il existe bien une et une seule réalité à reproduire par l'assemblage des pièces, préexistante, même si non connue, à l'activité de reconstitution entreprise. Mais, oublions ce détail – qui n'en est pas un certes – pour concentrer notre attention sur les procédures à l'œuvre. Comment procède le joueur après avoir fait ce qui semble le plus évident, avoir sélectionné les pièces de bordure dont un côté est rectiligne? Il s'efforce de rassembler des pièces qui ont quelque chose en commun, une couleur le plus souvent. Supposons qu'il commence par du bleu. Il regroupe des pièces dont la propriété est d'avoir en commun une tonalité de bleu sans pouvoir affirmer qu'elles appartiennent à un même objet – cette tonalité de bleu peut se retrouver et dans le ciel et dans un vêtement d'un personnage – même si c'est pourtant ce qu'il présuppose.

Cette tonalité de bleu pourrait donc appartenir à n'importe quel objet qui est logiquement bleu ou qui aurait pu être illogiquement coloré en bleu. C'est à ce moment qu'intervient un premier saut interprétatif basé sur un double principe de plausibilité et de pertinence. Cette tonalité de bleu, c'est du ciel; c'est du ciel parce que ce bleu tire sur le bleu ciel et aussi parce qu'il y a souvent un ciel représenté dans les puzzles à reconstituer. Cette présomption est fondée sur une donnée prise pour acquise reposant sur le savoir commun ou sur l'expérience individuelle, sur une externalité qui ne sera pas, provisoirement, remise en question, sur quelque chose que le joueur va considérer comme une base de ce qu'il est en train d'échafauder. Ce faisant, le joueur occulte, sciemment ou non, des éléments de factualité ou des données d'expérience tout à fait plausibles qui pourraient venir fragiliser ou contredire

ce qu'il en train d'imaginer. Bon nombre de puzzles n'incluent pas de représentation du ciel, le bleu pourrait aussi être celui de la mer, souvent aussi présente dans les puzzles, le ciel n'est pas toujours bleu, la plupart du temps il ne l'est pas d'ailleurs. Bref, il faut temporairement faire taire d'autres interprétations possibles, tout en conservant à l'esprit que, si celle qui a été retenue ne s'est pas confirmée, il faudra revenir à une autre, esquissée, mais laissée de côté. Revenir à la mer après avoir essayé l'idée directrice du ciel en somme.

Mais restons-en pour le moment au ciel, provisoirement et localement stabilisé comme la plus plausible des hypothèses. Que fait donc le joueur, une fois le bleu qualifié de ciel, pour poursuivre sa quête de catégories permettant d'ordonner les pièces disparates qui sont sous ses yeux. Il va chercher ce qui peut être logiquement dans le ciel, un nuage, un avion, un oiseau. Cette fois-ci, il ne part plus de la couleur, mais de l'objet présupposé, même s'il passe toujours par l'identifiant couleur qui est le seul à être pour le moment accessible. Il va chercher le blanc nuage d'un cumulus, le rouge et vert d'une compagnie d'aviation, le noir du corbeau... Et cette quête peut confirmer l'hypothèse du ciel ou l'infirmier, et, dans ce dernier cas, elle passe par la formulation d'une nouvelle idée directrice. Le blanc nuage devient le blanc de l'écume d'une mer déchaînée, le rouge et vert de l'avion se fait voile d'un fragile esquif, le noir corbeau identifie désormais la couleur moirée du cormoran.

Le joueur de puzzle met en fait en œuvre deux types de mouvements interdépendants : 1) la réalisation d'observations, permettant la constatation de rapports entre des pièces, alimente la production de catégories constitutives d'une partie de l'ensemble de ce qu'il s'agit de reconstituer et 2) la présomption d'objets projetés de façon logique guide la recherche d'indices entendus alors comme micro-preuves. Dans ce raisonnement logique, les pièces existantes du puzzle peuvent prendre place et les autres, manquantes, sont logiquement présumées dans une perspective de pontage indiciaire et doivent donc être recherchées afin de devenir des supports validateurs de cette élaboration. Combinant considération des faits emmagasinés méthodiquement et considération des faits conçus logiquement, cette procédure opératoire se confronte constamment à l'épreuve de l'expérience et permet ainsi de rapporter le sens proposé pour qu'il coïncide avec les faits et qu'il apparaisse en même temps plausible et sensé. Si la métaphore du puzzle pour qualifier la résolution de l'énigme a du sens, il faut alors l'exploiter jusqu'au bout et considérer le fait que retrouver l'image du puzzle est une opération qui suppose de tenter des combinaisons différentes avec les pièces à disposition (c'est-à-dire sans que ne soit nécessaire l'adjonction de pièces nouvelles). Elle impose en effet

récurtivité et itération, c'est-à-dire de revenir en arrière, de reconsidérer les observations pour lesquelles il y avait déjà une explication pour voir si le sens de ces observations ne peut pas être interprété différemment afin de coller à une nouvelle construction hypothétique. En fait, la comparaison-découverte doit être pensée comme un champ d'expérience virtuelle qui construit et stratifie des objets-positions en catégories conceptualisantes par le marquage d'attributs, ce qui permet ce faisant de concevoir des non-objets-positions, c'est-à-dire des objets-positions non encore observés/constatés mais dont l'existence est logiquement déductible. Le travail interprétatif proprement dit consistera à transformer les vecteurs reliant ces objets-positions en axes analytiques porteurs de signification élargie. En ce sens, le travail de catégorisation par l'entremise de la comparaison-découverte, en tant que montée en généralité et donc qu'abstraction (au sens étymologique d'arrachement) du terrain, est à la fois une réduction simplifiante en même temps que dénaturante (en ce sens proche de la réduction culinaire qui produit une saveur originale et non présente dans les saveurs singulières des éléments qui sont assemblés dans la composition), et une extension élargissant le champ des éléments à considérer au delà du visible et du constaté empiriquement grâce à une opération de représentation virtuelle d'opposition et de relations logiques pré-visibles et anticipables.

Le travail de comparaison-découverte est porté de part en part par cette opération que l'on peut qualifier d'expérimentation logique. Il suit une double logique de comparaison, une comparaison horizontale et une comparaison verticale. La première, la comparaison horizontale, vient se substituer à la répétition des observations, mais elle remplit le même rôle en jouant de la méthode des identités et des différences. Ici, c'est l'amplitude des observations qui sert de support à la validation et à la montée en généralité. Cette idée de « largeur » du spectre signifie la nécessité de recueillir des informations sur tous les sujets concernés par la recherche et de prendre en considération le plus large spectre possible de personnes impliquées. La seconde, la comparaison verticale, implique une progression « chemin faisant » dans laquelle les indices donnent matière à l'élaboration d'une hypothèse explicative d'ensemble, mais une fois celle-ci élaborée, l'analyse revient en arrière et réexamine tous les cas pour voir s'ils peuvent trouver place dans ce modèle explicatif émergent. S'il n'en va pas ainsi, alors ledit modèle doit être réinterprété en entier depuis cette perspective de non-coïncidence avec certains éléments de la réalité observée. Le processus commence donc par une inspection intensive de cas particuliers, mis en rapport entre eux, pour dégager progressivement des catégories de plus en plus grandes en abstraction. Quand une observation entre en conflit avec un énoncé théorique provisoire, celui-ci doit être retravaillé en conséquence pour

arriver à une reformulation du cadre explicatif. Ce type de raisonnement procède en fait selon une double révision, révision en éventail vers les différentes formes interprétatives possibles et révision par retour au présent; il mobilise de façon étroite trois types de procédures, l'imagination (Comment cela pourrait-il bien se passer?), la consolidation (Cela pourrait bien être comme ça) et la validation (C'est bien ainsi que cela s'est passé). Cette comparaison systématique pluri-orientée, ne cherche pas à faire abstraction du contexte ni à en annuler les effets. Au contraire, elle se fait *in vivo* et, pour cela, elle interroge le contexte pour lui permettre de mieux parler, elle le travaille pour l'obliger à se contredire, elle le provoque pour l'obliger à se dire.

Conclusion

Pour conclure, essayons de tirer de cette mise à jour des opérations contenues dans l'interprétation sous contrainte, quelques compétences qu'il est souhaitable que développe qui veut mener une analyse en sciences sociales : la rigueur du raisonnement (à ne pas confondre avec cette antithèse de l'esprit de méthode qu'est la rigidité des procédures méthodologique), l'ouverture d'esprit supposant de percevoir le non- constaté comme d'accepter le non-anticipé et la disponibilité temporelle et intellectuelle impliquant la suspension des certitudes et la mise entre parenthèse de ce qui est déjà pris pour acquis, l'humilité reposant sur l'idée de la remise en cause de sa propre élaboration analytique comme moteur de la connaissance, la cohérence dans la conduite des opérations intellectuelles et la systématisme des procédures mises en œuvre, le sens du risque et le souci du contrôle... Mais avant tout, aucune interprétation nouvelle ne peut se faire sans référer à des interprétations précédentes. Aussi plus connaît-on ces dernières, plus connaît-on le champ scientifique et le champ empirique qu'on étudie, plus l'interprétation a-t-elle de chances à la fois d'être solide (étayée) et novatrice (originale). C'est en quelque sorte là le paradoxe central de l'opération interprétative, devoir faire tenir ensemble, d'une part, un profond stock de ressources analytiques, expérientielles, documentaires servant d'assurance de l'élaboration conceptuelle esquissée comme représentant un éventail des idées à creuser, d'autre part, une *époque* des connaissances acquises et des certitudes fonctionnelles. Probablement, pour tout chercheur, qualitatif comme quantitatif, pour tout agent voulant proposer une représentation renouvelée d'un pan de la réalité et ouvrir de nouveaux horizons, spatiaux et cognitifs, la plus grande difficulté, c'est-à-dire le cœur de l'activité, réside dans l'obligation de conjointre dans un même mouvement, découverte et preuve, projection et ancrage, imagination et contraintes.

Marc-Henry Soulet est professeur ordinaire de sociologie, titulaire de la Chaire de travail social et politiques sociales de l'université de Fribourg (Suisse), et Doyen de la faculté des Lettres. Il est actuellement Secrétaire général de l'Association internationale des sociologues de langue française et est Rédacteur en chef de la revue SociologieS. Il dirige la collection Res socialis chez Academic Press Fribourg où il a coordonné la publication de nombreux ouvrages sur les problèmes sociaux et l'intervention sociale. Il s'intéresse également à comprendre les logiques de la découverte en sciences sociales. Il ainsi publié : « L'angle mort de la logique de la découverte chez Howard S. Becker » dans Mercure D. (Éd.), L'Analyse du social. Les modes d'explication. Québec, Les Presses de l'Université de Laval, « Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales » dans Paillé P. (Éd.), La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain, Paris, Éditions Armand Colin et « Interpréter, avez-vous dit! » dans la revue SociologieS en 2011. Il a aussi traduit et édité l'ouvrage de Anselm Strauss et Juliet Corbin, Les fondements de la recherche qualitative (Academic Press Fribourg, 2004), celui de Howard Becker, Le travail sociologique. Théorie et substance (Academic Press Fribourg, 2006) et dernièrement celui de Barney Glaser et Anselm Strauss, La découverte de la théorie ancrée (Armand Colin, 2010).

L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel¹

Sylvie Beaudoin, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Carlo Spallanzani, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

En cherchant à améliorer la pratique et la compréhension de cette pratique (Dolbec & Savoie-Zajc, 1994), la recherche-action fait figure de levier pour le développement professionnel de l'enseignant. Cependant, quel est le rôle du chercheur lorsque des difficultés vécues par l'enseignant l'éloignent de l'objet initial de la recherche-action? Jusqu'où peut-on aller pour assurer la réussite du projet et le mener à terme dans le respect des collaborateurs? Quel équilibre est possible entre la responsabilité éthique et la responsabilité scientifique du chercheur? Basée sur l'expérience vécue lors d'une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire, cette communication vise à discuter des qualités essentielles du chercheur qualitatif dans une recherche à visée de développement professionnel.

Mots clés

RESPONSABILITÉ, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, RECHERCHE-ACTION, ÉDUCATION PHYSIQUE

Introduction et mise en contexte

L'accompagnement des enseignants dans la transformation de leurs pratiques fait partie de la troisième et dernière phase de la recherche en éducation (Cros, 2004). La dernière décennie a été soulignée par la recrudescence de recherches dites collaboratives, qui sollicitent l'engagement actif du praticien à chacune des étapes de la recherche. Cette convergence entre la recherche et l'action au sein d'une démarche collaborative constitue une approche appropriée pour susciter des transformations de pratiques d'enseignement (Savoie-Zajc, 2001). En cherchant à améliorer la pratique et la compréhension de cette pratique

(Dolbec & Savoie-Zajc, 1994), la recherche-action fait ainsi figure de levier pour le développement professionnel de l'enseignant.

Selon Koro-Ljungberg (2010), le chercheur qualitatif est responsable d'ajuster son approche, ses techniques et ses questions de recherche avec les besoins manifestés par les collaborateurs et la réalité vécue sur le terrain. Dans une recherche à visée de développement professionnel comme la recherche-action, cette préoccupation est susceptible d'occasionner une tension entre la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif. L'accent mis sur la transformation de pratiques implique un double agenda de la part du chercheur qui, au-delà d'être témoin de la réalité de terrain, doit également être catalyseur du changement pour pouvoir l'étudier. Cependant, au même titre que d'assurer la validité des données qu'il recueille et l'atteinte des objectifs de recherche, il doit s'efforcer de respecter le rythme et les limites des personnes qui se sont volontairement engagées dans la recherche.

L'énoncé de politique des trois Conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2005) avance certaines caractéristiques de l'éthique en recherche, dont a) le respect de la dignité humaine; b) le consentement et c) le respect de la vie privée et la confidentialité des données. Il est cependant difficile, voire impossible, de donner une signification exacte et univoque de l'éthique en recherche. Tel que le relate Wood (2003), la prise en compte de la dimension éthique implique un questionnement de ses valeurs personnelles, des impacts potentiels sur le participant ou au plan collectif selon le contexte, pour en arriver à poser un jugement en fonction de l'ensemble de ces éléments. Toutefois, la plupart des textes qui traitent de l'éthique de la recherche le font sur des bases philosophiques, épistémologiques et fournissent peu de pistes concrètes au chercheur pour l'aider à prendre des décisions. Cette communication apporte une contribution originale par le récit d'une expérience réelle d'une chercheuse face à ce dilemme entre les considérations éthiques et la rigueur de la recherche scientifique.

Dans le cas qui nous préoccupe, nous sommes confrontés à un problème épistémologique qui surgit en fonction de l'implication du chercheur dans l'étude qu'il mène. Baudrit (2003) pose la question de la proximité du chercheur et de l'objet de la recherche, que nous pourrions extrapoler à la proximité du chercheur avec le participant à la recherche. Reprenant les propos de Boutin (2003), nous devons nous interroger sur le sens et la portée des actions posées par le chercheur et sur l'interprétation qu'en fera le participant à la recherche. Ceci pose, à notre point de vue, la question suivante : où s'arrête ou quelle part de responsabilité doit assumer le chercheur face à une situation potentiellement conflictuelle? Mener à terme la recherche ou respecter

l'intégrité du sujet? Cette situation est loin d'être neutre, compte tenu de la proximité entre le chercheur et le participant à la recherche. Comment maintenir un degré optimal d'objectivité dans un tel contexte?

Les éléments mis de l'avant dans ce texte découlent de la réalisation d'une thèse de doctorat (Beaudoin, 2010) qui porte sur l'appropriation de pratiques responsabilisantes en éducation physique et à la santé (ÉPS) au primaire. Prenant appui sur le modèle de l'autosupervision (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988), une recherche-action ayant pour objet le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 2003, 2011) a été conduite durant l'année scolaire 2008-2009 avec deux éducateurs physiques du primaire. Cette recherche a été menée dans une perspective de développement professionnel afin de les aider à s'approprier des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Pendant toute une année scolaire, la chercheuse a accompagné, sous la supervision de son comité de direction, deux éducateurs physiques dans l'appropriation et la mise en place de pratiques responsabilisantes. Dans un premier temps, les éducateurs physiques ont participé à une formation sur les fondements du modèle TPSR puis, ils ont été initiés à l'auto-observation et à l'auto-analyse de leurs pratiques par la mise en œuvre de cycles d'initiation à l'autosupervision. Cette démarche visait à les amener progressivement à s'engager activement dans leur processus de développement professionnel. Diverses méthodes de collecte de données ont contribué à documenter la démarche de chaque éducateur physique, dont des entretiens semi-dirigés, des observations participantes et des réflexions postséances. Les processus activés lors de la démarche, de même que les conditions qui les sous-tendent, ont été dégagés à l'aide d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008).

Certains auteurs proposent des indicateurs qui permettent de mieux identifier le stade de développement professionnel de l'enseignant (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). En éducation physique, le modèle de développement de l'acte pédagogique de Martinez (1993) met en évidence la poursuite de trois buts majeurs en enseignement, soit de diriger, de motiver et de faire apprendre. Lorsqu'il poursuit chacun de ces buts, l'enseignant peut expérimenter deux pôles de centration différents : il peut être centré sur lui-même ou encore, sur les élèves et l'activité. Plusieurs indicateurs permettent à un observateur externe de situer l'enseignant sur ce modèle. Par exemple, un enseignant préoccupé par l'intégrité de son statut face aux élèves et qui est très sensible aux manifestations d'indiscipline témoigne d'une centration sur soi dans le but de diriger. À l'autre bout du spectre, l'enseignant qui individualise son enseignement et qui propose des défis modulables en fonction du niveau d'habileté témoigne d'une centration sur les élèves et sur l'activité dans le but

de faire apprendre. Dans une perspective développementale, l'enseignant est amené à évoluer d'un but à l'autre et d'un pôle de centration à l'autre au cours de son développement professionnel. Il est souhaitable pour un enseignant d'expérimenter des périodes de centration sur soi avec comme but de diriger. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il veut remettre en cause certaines routines acquises, mais qui méritent d'être réactualisées, tout en évitant de succomber aux effets de mode. Ces adaptations prennent cependant tout leur sens lorsqu'elles visent à susciter de meilleurs apprentissages chez leurs élèves.

Dans une recherche à visée de développement professionnel comme la recherche-action, le chercheur qualitatif se doit de tenir compte et d'ajuster son accompagnement en fonction de l'étape de développement de l'enseignant qui collabore avec lui. Il doit être capable de repérer les difficultés que semble rencontrer le praticien, réfléchir sur les causes de ces problématiques et adapter ses interventions en conséquence. Le chercheur doit également réévaluer constamment ses stratégies afin de s'assurer de leur pertinence. Ainsi, lorsque la tension devient grande entre sa responsabilité éthique et scientifique, cette vigilance lui permettra d'effectuer les ajustements nécessaires afin d'éviter le point de rupture. L'analyse du cas d'un des éducateurs physiques qui a collaboré à la recherche-action va nous permettre de témoigner de la flexibilité nécessaire pour 1) respecter les limites du partenaire et 2) ajuster la cible en tenant compte des objectifs de la recherche.

Le cas de Caroline

Bien que le projet ait été réalisé avec deux éducateurs physiques, nous nous attardons ici sur l'histoire d'un seul des participants, que nous appellerons Caroline.

Caroline est une éducatrice physique de 27 ans qui en est à sa quatrième année d'enseignement en ÉPS. L'école où elle enseigne est située dans un milieu rural socioéconomiquement favorisé. Puisque l'école ne regroupe qu'une centaine d'élèves, ils sont répartis en cinq groupes-classes à double niveaux. Elle est la seule éducatrice physique de l'école et enseigne donc à tous les cycles. Elle intervient également dans une autre école primaire de la région pour compléter sa charge d'enseignement. Outre l'obtention d'un baccalauréat en éducation physique et à la santé, elle ne détient pas de formation complémentaire à ce domaine. Ses seules expériences significatives en intervention sont les stages qu'elle a réalisés dans le cadre des études de premier cycle et ses trois premiers contrats en enseignement.

Bien que l'accompagnement qui lui a été offert se soit réparti sur l'ensemble de l'année scolaire, nous mettons l'accent sur les activités qui ont eu lieu lors du deuxième cycle de la recherche-action, soit pendant la démarche

d'autosupervision. Tout d'abord, Caroline a participé à une séance de formation sur les fondements du modèle TPSR et sur la démarche d'autosupervision. Par la suite, une succession d'observations participantes (n = 9) et d'entretiens semi-dirigés (n = 6) ont été réalisés au cours des six mois du processus d'autosupervision. Caroline a également enregistré sur support audio des réflexions postséances (n = 10) portant sur les conditions d'enseignement-apprentissage offertes aux élèves lors de certains cours ciblés d'éducation physique et à la santé. En tout, pour documenter l'histoire de Caroline, plus de 60 heures d'observation participante ont été effectuées au cours de l'année scolaire dans ses classes d'ÉPS et environ 470 minutes d'entretiens de toute sorte ont été réalisés, retranscrits et analysés.

Le cas de Caroline s'est avéré particulièrement intéressant dans la mesure où la chercheuse a été confrontée à des difficultés majeures qui l'ont amenée à questionner les objectifs initiaux de la recherche. En particulier, trois constats faits au cours de la recherche-action et les décisions qui en découlent sont caractéristiques de la tension qui existait à ce moment entre la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif.

Premier constat

Un premier constat majeur est apparu dès les premières observations participantes. En effet, des lacunes importantes au niveau de la capacité à gérer efficacement la séance et la capacité à faire apprendre se sont révélées dans l'enseignement de Caroline. Par exemple, certaines activités proposées favorisaient l'exclusion rapide des élèves les moins doués pour l'activité, avec une possibilité de réinsertion limitée ou absente. D'autres misaient sur des modes d'organisation qui favorisent peu l'engagement moteur des élèves dans les tâches d'apprentissage. Certaines activités proposaient également des défis qui n'étaient pas adaptés au niveau d'habileté des élèves, ce qui limitait la progression des apprentissages d'une majorité d'entre eux. Par exemple, lors d'une activité de ballon-chasseur ayant pour objectif de développer la précision des lancers sur une cible mobile, les élèves les moins doués se retrouvaient systématiquement sur le banc après quelques secondes de jeu après avoir été « éliminés », donc touchés par un ballon projeté par un adversaire. Puisque le jeu se poursuivait jusqu'à ce que tous soient exclus sauf le vainqueur, ces élèves restaient plusieurs minutes assis sur le banc. Sur l'ensemble de la période d'éducation physique et à la santé, ces élèves n'ont été actifs que pendant quelques minutes seulement. Ils n'ont peut-être jamais eu la chance de toucher au ballon et par conséquent, pratiquer la précision de leur lancer sur une cible mobile. Pourtant, ces derniers auraient pu bénéficier d'une

augmentation de la quantité et de la qualité de leur temps d'engagement moteur, ne serait-ce que pour leur permettre d'obtenir un certain succès.

Plus troublant encore, aucun ajustement n'était proposé en cours d'action par Caroline pour pallier à ces lacunes. Les observations participantes ont permis de constater qu'à quelques reprises, les élèves eux-mêmes venaient se plaindre à Caroline de la situation. Pourtant, rien n'était fait en cours d'action pour améliorer la situation. Parallèlement, bien que le troisième cycle ait été ciblé pour la recherche-action, Caroline a manifesté dès le départ le désir de responsabiliser tous ses groupes. Pour elle, la notion de responsabilité se définit de plusieurs manières, dont « être à son affaire », « s'assumer », « faire preuve de jugement » et « prendre des initiatives ». Cependant, l'extrait suivant d'une entrevue menée avec elle en début de projet traduit son intention sous-jacente en ce qui concerne l'importance de responsabiliser ses élèves : « C'est plus facile pour moi! C'est plus facile... pour la gestion de classe en général. » Elle semble ainsi davantage préoccupée par l'impact de la responsabilisation des élèves sur le déroulement de la séance que par ses effets positifs potentiels sur leur développement. Cela nous amène à nous questionner sur ses véritables intentions. Voyait-elle la responsabilisation des élèves comme un moyen de pallier à sa lacune à diriger et à régler des conflits, sachant que c'est un préalable à maîtriser si l'on souhaite faire progresser les élèves dans les apprentissages prévus au programme? Puisque les observations participantes ont révélé la présence de ces lacunes dans toutes ses classes, force est de constater l'incapacité de Caroline à réaliser ce défi dans les circonstances.

Cette situation a momentanément ébranlé la chercheuse et l'a obligée à un certain recul avant de prendre des décisions d'un point de vue scientifique qui ont demandé d'importants ajustements sur l'objet de la recherche et sur le déroulement subséquent du projet. Si l'on se réfère au modèle de Martinez (1993) sur l'évolution de l'acte pédagogique, Caroline présentait des indices marqués d'une centration sur soi qui allait à l'encontre de l'objectif principal de la recherche-action. Faire apprendre n'était pas dans ses priorités, elle qui était principalement centrée sur le bon déroulement de la séance. Par conséquent, responsabiliser ses élèves, du moins dans le sens entendu dans le modèle TPSR, représentait un défi trop grand pour Caroline en fonction de son étape de développement professionnel. La décision a donc été prise d'orienter davantage l'accompagnement sur la gestion de classe et la nature des activités proposées, pour l'amener graduellement à se décentrer d'elle-même comme enseignante et se préoccuper davantage des activités d'apprentissage réalisées par ses élèves. Ces éléments font référence à trois compétences de base en enseignement de l'éducation physique, soit la planification, le pilotage et la supervision. La planification (C3) fait appel à la compétence à concevoir des situations

d'enseignement-apprentissage significantes, adaptées aux élèves, qui favorisent le développement de leurs compétences; le pilotage (C4) implique entre autres l'encadrement des apprentissages des élèves par des stratégies appropriées et par la mise en place de conditions pour que ces derniers s'engagent activement dans des tâches significatives; la supervision (C6) vise la mise en place de routines et amène l'enseignant à anticiper, repérer et corriger des problèmes qui nuisent au déroulement de la séance (Gouvernement du Québec, 2001).

À la suite de ces décisions, Caroline a manifesté le désir d'un soutien plus important pour l'accompagner dans sa démarche de développement professionnel. Le changement de cap au niveau de l'objet d'étude prévu au départ l'a amenée à se concentrer sur des éléments plus près de ses préoccupations immédiates. Elle avait plus de facilité à répondre aux questions des entretiens semi-dirigés, puisqu'elles portaient sur des éléments de sa pratique auxquels elle était plus sensible et qui correspondaient davantage à ses besoins actuels. Cependant, un deuxième constat a découlé de cet ajustement, qui a confirmé la nécessité de moduler également la nature de l'accompagnement qui lui était offert.

Deuxième constat

L'engagement mitigé de Caroline dans la recherche-action constitue un grand signal d'alarme. La stratégie d'accompagnement mise en place lors de la recherche-action impliquait une prise en charge graduelle par l'enseignante de la conduite de cycles d'initiation à l'autosupervision. En l'absence de la chercheuse, l'enseignant était invité à réfléchir sur les conditions mises en place pendant son cours d'éducation physique avec un groupe ciblé et d'enregistrer cette réflexion sur support audio. Le guide d'entretien utilisé était le même que celui des entretiens semi-dirigés avec la chercheuse.

Caroline prendra plus d'un mois avant de débiter l'enregistrement de ses réflexions postséances. Ses premières réflexions étaient également très brèves et superficielles. On y constatait là aussi des indices qui venaient renforcer la centration sur soi révélée lors des observations participantes. Elle éprouvait manifestement de grandes difficultés à réaliser la dernière étape du cycle d'autosupervision par elle-même, soit de formuler des hypothèses d'action pour améliorer les conditions offertes aux élèves dans son cours d'éducation physique et à la santé. Elle ne parvenait pas à identifier de situations problématiques dans son évaluation diagnostique.

En réaction à sa faible autonomie professionnelle face à l'objet de la recherche-action, à sa difficulté de faire un retour réflexif sur sa pratique et à son désir d'être davantage soutenue dans la démarche, la chercheuse a intensifié l'accompagnement offert à Caroline. En l'espace de 13 semaines,

cela s'est traduit par une présence sur le terrain de plus de 40 heures, ainsi que par la conduite de trois heures d'entretiens semi-dirigés. Également, la nature de la supervision était plus active, prenant la forme de rétroactions immédiates et ciblées basées sur des exemples concrets vécus en cours d'action. La chercheuse posait des questions précises à Caroline pendant le déroulement de la séance pour l'aider à identifier et solutionner des problématiques vécues sur le terrain. Son questionnement l'orientait également sur des pistes d'interventions possibles à effectuer. Par exemple, la chercheuse pouvait lui dire : « As-tu remarqué ce que fait Félix? Penses-tu que ça l'aiderait de lui permettre de se rapprocher de la cible? Il me semble que ça le motiverait de vivre quelques réussites... qu'en penses-tu? » Très souvent, Caroline s'inspirait de ces interventions pour ajuster ses pratiques en cours d'action.

Ces deux premiers constats et les décisions qui en ont découlé soulevèrent des questions au niveau de la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif. Tout d'abord, le premier constat a amené la modification de l'objet initial de la recherche. Bien que la conduite d'une recherche qualitative implique une ouverture face aux besoins des participants et de leur environnement, ce changement d'objet implique également un non-respect du protocole d'entente initial de la recherche, qui était de s'approprier des pratiques d'enseignement responsabilisantes. Cependant, la chercheuse avait la responsabilité éthique de s'assurer de l'intégrité de sa participante. Puisqu'il est difficile d'enseigner à ses élèves à être responsables si on ne l'est pas soi-même comme enseignante, la chercheuse se retrouvait ici dans une position délicate. Placer l'enseignante dans une situation inconfortable qui la mettait face à son incompétence professionnelle était une solution peu envisageable dans les circonstances. La décision prise dans le cadre de notre projet nous a éloigné de l'objet initial de la recherche, mais ce faisant, elle a permis d'identifier les conditions préalables à l'appropriation de pratiques responsabilisantes et ce, en respectant l'étape de développement professionnel de l'éducatrice physique qui a collaboré à la recherche.

De plus, la décision de la soutenir davantage dans l'appropriation de compétences de base en enseignement a certes permis de la sécuriser dans le processus de la recherche-action, mais elle a également amené une déresponsabilisation de l'éducatrice physique dans ses fonctions. Face à la participation plus active de la chercheuse au cours des séances, il est arrivé que l'éducatrice physique lui laisse la gestion de la classe et quitte littéralement le gymnase pour régler des conflits avec certains élèves. L'éducatrice physique redirigeait également les questions de certains élèves vers la chercheuse au lieu de leur fournir elle-même des réponses. Cela a tôt fait d'occasionner un glissement au niveau des rôles. La chercheuse n'était plus seulement

chercheuse, mais bien co-enseignante. Les élèves eux-mêmes ont semblé comprendre ce changement de statut, puisqu'ils référaient davantage à la chercheuse qu'à leur enseignante pour avoir des conseils, par exemple sur l'exécution d'un mouvement. En l'espace de quelques observations participantes, la chercheuse a, sans le vouloir, tissé un lien plus fort avec ces derniers que celui qu'ils avaient avec leur propre enseignante.

Cette décision de soutenir davantage l'éducatrice physique l'a amenée à se désengager encore davantage et ainsi confirmer, jusqu'à un certain point, sa faible autonomie professionnelle, ce qui va à l'encontre de la visée de la recherche-action.

Troisième constat

Un troisième constat a été relevé par l'analyse en simultanée des observations et du verbatim des entretiens réalisés avec Caroline. En effet, on y constate la présence de paradoxes entre sa pratique déclarée, donc entre ce que Caroline disait faire, et sa pratique effective, soit ce qui se passait réellement dans les cours d'ÉPS. Cette rupture entre le discours déclaré et la pratique effective, souvent moins reluisante, est un phénomène courant en enseignement (Lefebvre & Poncet-Montange, 1996). À titre d'exemple, soulignons le paradoxe entre l'importance accordée à l'inclusion de tous les élèves manifestée lors des entretiens et l'absence de règles de réinsertion, de même que la présence d'activités non adaptées à leurs habiletés lors des observations participantes.

Face à ce constat, la chercheuse a tout d'abord tenté de questionner Caroline sur ces paradoxes lors des entretiens semi-dirigés. Par exemple, cette dernière se disait très préoccupée par la progression des apprentissages en ÉPS. Elle avait en sa possession plusieurs outils et affiches développées par des collègues qu'elle n'utilisait d'aucune façon, ni pour elle, ni en les mettant à la disposition de ses élèves. Lorsque questionnée sur ce fait, elle a simplement répondu qu'elle voulait laisser aux élèves la liberté d'explorer par eux-mêmes et non de simplement réaliser une progression d'objectifs, alors qu'elle venait tout juste d'affirmer le contraire. Les observations participantes confirment que la progression des apprentissages est également absente de la pratique effective.

Devant l'inefficacité de cette mesure, la décision a été prise de présenter une synthèse d'entretiens semi-dirigés menés par la chercheuse auprès des enfants sur leurs perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage offertes dans leur cours d'ÉPS. À divers moments lors de la recherche-action, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec huit élèves de la classe ciblée, qui ont eu à se prononcer, entre autres, sur la qualité du lien développé

avec l'enseignante, les apprentissages réalisés, la valeur qu'ils accordaient au cours d'éducation physique, etc. La synthèse de leurs réponses mettait de l'avant plusieurs problématiques mais, de façon à cerner une priorité, une seule fût présentée à Caroline, soit la perception des élèves de ne pas avoir fait d'apprentissages significatifs lors de leur cours d'ÉPS.

La réaction de Caroline face à ce constat s'est déroulée en deux temps. Face à la chercheuse, elle a tout d'abord manifesté une réaction de surprise et d'incrédulité. Elle ne pouvait croire que ses élèves percevaient avoir peu appris, alors qu'elle leur avait enseigné, selon ses propos, tellement de notions au cours de l'année scolaire. Dans un deuxième temps, Caroline a confronté ses élèves face à leurs perceptions, ce qui a eu pour conséquence de lui faire prendre conscience de l'ampleur du problème. Elle a confié à la chercheuse avoir réuni ses élèves au début d'un cours et leur avoir directement posé des questions sur ce qu'ils avaient appris durant l'année scolaire. Leurs réponses lui ont démontré qu'ils n'avaient retenu que peu d'éléments de ce qu'elle leur avait enseigné en cours d'année : « Pourtant, affirme-t-elle, je leur ai répété tellement souvent! ». Pour Caroline, le fait d'informer les élèves devrait suffire pour susciter l'apprentissage et le transfert des connaissances. Par conséquent, sa décision finale a été de donner davantage d'informations aux élèves pour consolider les savoirs enseignés durant l'année scolaire. Toutefois, cela va à l'encontre d'une approche qui vise la responsabilisation des élèves. En aucun moment elle n'a semblé orienter sa réflexion sur l'efficacité des moyens utilisés et des conditions à mettre en place pour susciter l'apprentissage de ses élèves au cours de l'année scolaire et ce, malgré les efforts de la chercheuse pour l'orienter sur cette piste lors des discussions. Même lors de l'entretien bilan en fin de projet, elle a expliqué cet événement par le fait que les élèves retiennent souvent peu de ce qu'on leur enseigne. Caroline a ainsi refusé de prendre une part de responsabilité pour les difficultés soulevées par ses élèves.

Discussion et conclusion

Le cas de Caroline met en lumière la tension qu'il existe entre la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif. D'un côté, il doit veiller à préserver l'intégrité de celui qui collabore à la recherche, mais également assurer la rigueur scientifique de l'étude. À l'instar de Brinkmann (2007), nous considérons que l'équilibre entre ces deux types de responsabilités est non seulement possible, mais nécessaire. Cet équilibre est d'autant plus important dans le cadre d'une recherche-action à visée de développement professionnel, où le chercheur aura à prendre des décisions en cours de recherche et assumer les conséquences qui en découlent. Cela est induit par le rôle de catalyseur du changement joué par le chercheur dans le cadre de ces recherches. Gohier

(2004), confirmant les propos de Wood (2003), affirme que dans ces circonstances, le chercheur qualitatif ne peut faire l'économie d'un questionnement sur la nature de sa recherche et ses impacts sur le participant, de même que sur sa responsabilité éthique, au-delà des règles prescrites par la communauté scientifique.

La présente recherche-action a démontré l'impact de la prise en compte de l'étape de développement professionnel de l'éducateur physique dans l'atteinte des objectifs de recherche et d'action. Un éducateur physique centré sur lui-même poursuivant principalement des buts de diriger ou de motiver ses élèves a généralement besoin d'un accompagnement plus directif pour progresser. Le chercheur-accompagnateur peut identifier, par des observations participantes régulières sur le terrain, des indicateurs caractéristiques de l'étape de développement de l'éducateur physique qui l'aideront à moduler la nature et l'objet de cet accompagnement. Il peut ainsi être amené à mettre de côté un objet de recherche qui constitue un défi trop important pour l'éducateur physique en fonction de son étape de développement professionnel.

À cet égard, nous tenons à souligner l'importance pour le chercheur impliqué dans une recherche de ce type d'avoir recours à un comité d'experts conseil. Leur implication permet au chercheur d'objectiver la situation dans laquelle il est impliqué, l'amenant à prendre le recul nécessaire pour faciliter la prise de décision. Dans le cas présent, des rencontres mensuelles d'objectivation ont permis à la chercheuse de garder la tête froide et de voir la situation sous d'autres angles non envisagés au départ. En plus de contribuer à la rigueur scientifique de la recherche-action, en renforçant notamment le critère de cohérence systémique (Savoie-Zajc, 2001), cet exercice réflexif permet de porter également un regard sur les aspects éthiques du processus de recherche (Guillemin & Gillam, 2004; Guillemin & Heggen, 2009).

L'expérience vécue lors de la recherche-action avec Caroline nous indique l'intérêt de vérifier préalablement la compatibilité des participants avec l'objet de la recherche, ce qui permettrait d'éviter ou d'amoindrir certaines tensions lors du déroulement de l'étude. Cette problématique pourrait être réduite par des observations permettant de tracer un meilleur profil de ceux-ci et mieux cibler l'objet de la recherche. Elle nous permet également de mettre en lumière certaines qualités qui nous semblent essentielles chez un chercheur qualitatif dans des projets qui visent à modifier les pratiques.

Une première qualité fait référence à la capacité du chercheur de s'ajuster aux besoins manifestés par les collaborateurs de la recherche et aux contraintes de l'environnement. Découlant de cette capacité d'ajustement est celle de réagir de manière spontanée, mais réfléchie face à ce qui se passe sur le

terrain en fonction des implications des décisions, tant d'un point de vue éthique que scientifique. Dans cette perspective, le chercheur doit se donner un temps de recul pour mieux analyser la situation et envisager différentes pistes de solutions, tout en tentant de ne pas trop s'éloigner de ses objectifs de départ lorsque c'est possible.

Évidemment, il est essentiel de souligner l'importance de la capacité d'écoute du chercheur qualitatif. Cependant, cette écoute doit être accompagnée d'un regard critique, afin d'aller au-delà du discours du participant. Ainsi, la présence du chercheur sur le terrain est essentielle pour bien comprendre la réalité dans laquelle évolue réellement le collaborateur. Une grande qualité complémentaire du chercheur serait de manifester une curiosité insatiable qui l'incite, par la verbalisation de plusieurs questions, à mieux cerner les phénomènes à l'étude.

À l'instar de Guillemin et Heggen (2009), nous sommes d'avis qu'une qualité se distingue cependant des autres, soit la capacité de créer et d'entretenir un lien de confiance avec les personnes impliquées dans la recherche. À la base de cette qualité se retrouve la notion de respect, qui est inhérente à l'ensemble du processus de recherche. Elle est également à la base d'un critère de scientificité de la recherche-action, soit le respect des valeurs et des principes démocratiques (Savoie-Zajc, 2001). Mais respecter l'autre implique également le respect de ses limites, en particulier dans une recherche à visée de développement professionnel. Cela rend la responsabilité éthique encore plus importante dans ces circonstances, puisqu'en voulant se rapprocher de l'objet à l'étude, et ainsi assumer sa responsabilité scientifique, le chercheur franchit les barrières de l'intimité de l'enseignant. Cet exercice, à l'image d'un funambule qui avance sur un fil de fer, est dangereux, mais nécessaire pour le chercheur qualitatif.

Note

¹ La réalisation de ce projet de recherche a bénéficié du soutien financier du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) par le biais d'une bourse doctorale (2007-2010).

Références

- Baudrit, A. (2003). Les problèmes éthiques et déontologiques en psychologie sociale : des compromis à trouver et des pistes à ouvrir? Dans G. Boutin, & J.- P. Martinez (Éds), *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques. Revue des recherches enseignées en espaces francophones* (Vol. 5, pp. 77-89). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'une démarche d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Boutin, G. (2003). Les contours d'une éthique de l'action : la responsabilité des chercheurs et des praticiens en sciences humaines. Dans G. Boutin, & J.- P. Martinez (Éds), *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques. Revue des recherches enseignées en espaces francophones* (Vol. 5, pp. 13-27). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brinkmann, S. (2007). The good qualitative researcher. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 127-144.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. Dans G. Pelletier (Éd.), *Accompagner les réformes en éducation* (pp. 101-124). Paris : Harmattan.
- Dolbec, A., & Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action : un processus générateur de changements planifiés. Dans J. Chevrier (Éd.), *La recherche en éducation comme source de changement* (pp. 201-218). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan (Éd.), *Teacher education. Part II : the 74th yearbook of the national society for the study of education* (pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and « ethically important moments » in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Guillemin, M., & Heggen, K. (2009). Rapport and respect : negotiating ethical relations between researcher and participant. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 12, 291-299.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2005). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- Koro-Ljungberg, M. (2010). Validity, responsibility and aporia. *Qualitative Inquiry*, 16(8), 603-610.
- Lefebvre, M., & Poncet-Montange, J. (1996). La bande vidéo, un outil de coconstruction d'une mémoire raisonnée. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 599-616.
- Martinez, C. (1993). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montpellier I, Montpellier.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Wood, J. (2003). Quelques réflexions sur les fondements des codes déontologiques à l'intention de la recherche dans les institutions universitaires. Dans G. Boutin, & J.-P. Martinez (Éds), *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques*. *Revue des recherches enseignées en espaces francophones* (Vol. 5, pp. 91-104). Montréal : Éditions Nouvelles.

***Sylvie Beaudoin** est professeure adjointe à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Sa thèse de doctorat, qui porte sur l'appropriation de pratiques responsabilisantes en éducation physique et à la santé, a remporté le Prix de la meilleure thèse – Secteur Lettres, Sciences humaines et sociales de l'Université de Sherbrooke en 2011. Elle s'intéresse au développement de la responsabilité personnelle et sociale en éducation physique et à la santé, ainsi qu'à la formation initiale et continue en activité physique.*

***Carlo Spallanzani** est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Il a obtenu son doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval en 1987. Ses intérêts de recherche portent sur la formation et le perfectionnement des intervenants dans les milieux de la pratique professionnelle et l'analyse des conditions d'enseignement-apprentissage, et il utilise autant des méthodologies qualitatives que quantitatives.*

Une éthique en creux du chercheur qualitatif : une lecture merleau-pontienne

Norbert Lebrument, Docteur en sciences de gestion

Université d'Auvergne

Résumé

Les paroles les plus porteuses, celles qui appellent, suscitent la création, ne sont pas celles qui ont su clore sur elles-mêmes ce qu'elles disent du monde, mais, bien plutôt, celles qui sont parvenues, dans leur signification, à rendre « plus étroitement la vie du tout et font vibrer jusqu'à les disjoindre nos évidences habituelles » (Merleau-Ponty, 1964, p. 139). En matière de recherche qualitative, qu'est-ce à dire? L'objectif de cet article est précisément de porter un regard merleau-pontyen sur la réalité du chercheur en recherche qualitative, c'est-à-dire d'en penser les différentes dimensions – émergence du sens, rapport aux expériences étudiées, intersubjectivité – en prenant appui sur les principaux apports conceptuels de la pensée merleau-pontienne. Partant, cet article est essentiellement une tentative pour penser, à l'aune de la philosophie merleau-pontienne, les dimensions constitutives d'une éthique en creux du chercheur qualitatif.

Mots clés

PHÉNOMÉNOLOGIE, LANGAGE, AUTRUI, INTERSUBJECTIVITÉ

Introduction

Quel philosophe, sinon Merleau-Ponty, serait le mieux à même de nous parler des qualités essentielles du chercheur qualitatif. En effet, l'œuvre merleau-pontienne peut se comprendre comme une quête inachevée pour dire, sans la trahir, la singularité de chaque expérience en travaillant sur le langage pour être au plus près des choses et des relations entre les hommes. L'objectif de cet article est précisément de revenir sur l'éthique du chercheur qualitatif – entendue comme l'ensemble des vertus en son comportement –, dont l'œuvre de Merleau-Ponty permet de dessiner les linéaments. Il ne s'agira pas de faire dire en matière de recherche qualitative ce que Merleau-Ponty n'a pas dit ou exprimé, mais de prendre appui sur ses écrits et sur les thématiques récurrentes touchant les relations entre le philosophe, son langage, et autrui pour, par le biais d'un transfert analogique, éclairer les vertus inhérentes à la situation du chercheur qualitatif. En ce sens, la finalité de ce travail est donc de donner à entendre ce que l'œuvre merleau-pontienne permet de comprendre comme

étant les vertus et dispositions du chercheur qualitatif lorsque l'on en fait usage comme d'une grille de lecture de la situation incarnée d'une recherche. Pour ce faire, en suivant la pensée merleau-pontienne, deux vertus cardinales du chercheur qualitatif seront mises en exergue au travers de cet article : la première est celle du travail sur le langage auquel doit se livrer le chercheur qualitatif pour donner à entendre la spécificité du contexte et des relations dans lesquels s'inscrit toute recherche; la seconde, associée à la première, est de s'attacher à considérer authentiquement autrui en portant des yeux neufs sur la réalité sensible au sein de laquelle tout projet de recherche s'enracine. Par le biais de ces deux vertus sera donc envisagée une éthique en creux du chercheur qualitatif.

Une écriture sensible à son langage : le souci du dire comme première qualité du chercheur qualitatif

Une écriture se faisant : écrire une certaine proximité avec l'expérience

Dans l'écriture de Merleau-Ponty qui ne cesse de se reprendre, comme si elle méditait sur son propre mouvement jaillissant, nous ne percevons pas seulement la voix d'un philosophe, nous entendons quelque chose de la voix de la philosophie. Il est frappant de constater comment le langage merleau-pontien a travaillé à sa propre auto-critique, a exigé de lui-même tant une rigueur expressive qu'une retenue de tous les instants du mouvement spéculatif – souvent enflammé en philosophie. Cette sensibilité extrême à l'endroit de son propre langage, Merleau-Ponty la signale dans le cheminement même de son œuvre, dans ce que l'on pourrait appeler *la motricité* de son propre rapport au langage en son langage, ce dont les expressions comme « chiasme », « chair », ou « réversibilité », pour ne citer qu'elles, sont emblématiques.

Peu nombreux sont les philosophes qui témoignent, dans leur mouvement spéculatif, d'une réelle prise en considération du langage dans lequel leur pensée s'exprime. En revanche, il existe un foisonnement de philosophies ayant su développer, en leur sein, le thème du langage, voire le tenir pour problématique en tant qu'objet d'un discours méditatif, mais jamais une philosophie n'a su, comme celle de Merleau-Ponty, se faire violence en son propre langage, non seulement pour ne pas laisser parler le langage, mais aussi pour en faire l'égal de la pensée, montrant par là qu'une pensée authentique est d'abord une pensée qui est aussi parole authentique. Ce travail sur le langage n'est pas sans raison, et exige d'être explicité pour ce qu'il est. En effet, l'idée que se fait Merleau-Ponty du philosophe est singulière :

Le philosophe est l'homme qui s'éveille et qui parle, et l'homme contient silencieusement les paradoxes de la philosophie, parce

que, pour être tout à fait homme, il faut être un peu plus et un peu moins qu'homme (Merleau-Ponty, 1965, p. 63).

Selon Merleau-Ponty, le philosophe est d'abord un homme toujours déjà inséré dans un monde, une culture, un pays, etc..., et c'est dans cette situation d'homme incarné qu'il peut donner une description la plus juste de ce qui l'environne, dévoiler le sens inhérent aux phénomènes. Le philosophe est celui qui thématise cet écart entre, d'une part, une certaine facticité, un agir au sein du monde, et le regard éloigné qu'engendre la pensée pour rendre signifiant une situation donnée, d'autre part. Est philosophe cet homme de l'entre-deux, celui qui, ayant un pied affermi en sa facticité, a l'autre pied affermi en sa conscience réfléchissante : il est d'ailleurs « inutile de contester que la philosophie boite », puisqu'elle « habite l'histoire et la vie, mais elle voudrait s'installer en leur centre, au point où elles sont avènement, sens naissant » (Merleau-Ponty, 1965, p. 59). Ici est signifiée, avec lucidité et simplicité, la situation de tout chercheur qualitatif qui doit, en premier lieu, viser et éclairer le rapport à ce qui est perçu au travers du langage. L'activité du chercheur qualitatif est donc éminemment paradoxale, puisqu'elle dévoile le sens d'être des phénomènes dans lesquels il s'insère, réfléchit sur eux en eux. C'est donc au centre d'un chiasme que l'activité du chercheur qualitatif émerge et prend racines; elle est « l'épreuve simultanée du prenant et du pris dans tous les ordres » (Merleau-Ponty, 1964, p. 319). Bien plus, le travail sur le langage de Merleau-Ponty ne saurait être mieux circonscrit que dans cette difficulté du chercheur qualitatif à exprimer l'apparaître lui-même, c'est-à-dire ce moment d'ouverture où un sujet peut percevoir le monde, et le monde prendre une certaine signification. Mais, selon Merleau-Ponty, l'apparaître – ce sans quoi il n'y aurait aucune présence aux choses, c'est-à-dire aucun être-au-monde – n'est pas dicible; il est le « Il y a » ouvrant au visible, où celui-ci n'est pas le contraire de celui-là, mais est bien plutôt la manière dont tout visible produit, dans sa visibilité même, un invisible, lequel invisible n'est autre que le sens latent qu'organise le visible. Appliqué au chercheur qualitatif, cela signifie que sa recherche est par essence dépendante des termes dans lesquels sa réflexion s'énonce, mais aussi qu'elle porte en elle une forme de passivité en ce sens qu'elle est installée dans une culture, à une époque et dans un lieu donnés, où un système verbal, en mouvement, lui fournit les moyens de rendre signifiant ce à quoi elle est sensible.

Dès lors, la philosophie merleau-pontienne enjoint le chercheur qualitatif à un effort constamment renouvelé qui s'identifie à l'effort du philosophe à l'endroit du déploiement de sa propre philosophie :

je parle des choses comme si cela ne mettait pas en question le langage! (...) il faudra ensuite que je dévoile un horizon non explicité : celui du langage dont je me sers pour décrire tout cela – Et qui en co-détermine le sens dernier (Merleau-Ponty, 1964, p. 232).

Mais un tel retour de la pensée du chercheur sur sa parole n'est-il pas incompatible avec le désir de dire la réalité pour ce qu'elle est? N'y aurait-il pas lieu ici de s'inquiéter du vertige qu'entraînerait le regard du discours du chercheur qualitatif sur lui-même? Cependant, le problème n'en est pas un, puisque toute pensée n'est pas autre chose qu'une parole, et vouloir différencier parole et pensée l'une de l'autre, c'est créer de toutes pièces un problème, car une pensée ne se dit que dans les mots, et, c'est dans les mots qu'une pensée se fait sensible, donc réelle : parler et penser sont le même.

Ce faisant, ce que la philosophie de Merleau-Ponty donne à comprendre au chercheur qualitatif, c'est une pensée de la réalité sensible qui, dans son avènement même, éprouve son insertion dans un monde linguistique. La solution merleau-pontienne – dont doit s'inspirer le chercheur qualitatif – résiderait, d'une part, dans le refus de considérer sa parole comme vérité, et, d'autre part, dans le fait d'estimer qu'une parole authentique sur la réalité est essentiellement un questionnement continué. En ce sens, la sensibilité dont témoigne l'écriture de Merleau-Ponty est résolument une visée rétrospective qui reprend, dans les phénomènes décrits, le milieu expressif en lequel, dans l'interrogation philosophique, ils prennent sens. Aussi, toute question, et au premier chef celle du chercheur qualitatif, engendre-t-elle un engagement du discours vers les ouvertures phénoménales qu'elle vise, et celui-ci s'attache à dire leur apparaître, c'est-à-dire leur sens d'être.

Dans un même mouvement, le discours merleau-pontien reprend les mots, les expressions utilisées, pour tenir compte de la détermination qu'ils motivent, puisque c'est toujours en le langage que la philosophie peut ressaisir le lien entre le Logos muet de la réalité perçue et les propos lui donnant sens :

l'interrogation philosophique n'est donc pas la simple attente d'une signification qui viendrait la combler (...). C'est le propre de l'interrogation philosophique de se retourner sur elle-même, de se demander aussi ce que c'est que questionner et ce que c'est que répondre. Cette question à la deuxième puissance, dès qu'elle est posée, ne saurait être effacée. Rien ne pourra plus être désormais comme s'il n'y avait jamais eu question. L'oubli de la question, le retour au positif, ne seraient possibles que si l'interrogation était

simple absence de sens, recul dans le néant qui n'est rien (Merleau-Ponty, 1964, p. 160).

Le questionnement du chercheur qualitatif est lui-même toujours inséré dans cela même qui est visé par la pensée, est toujours inhérent et pris dans une réalité sensible et perçue; ce qui signifie, selon les mots de Jacques Garelli, que toute interrogation du chercheur qualitatif est l'entrelacement, au sein du discours, de deux phénomènes : « voir ceci et voir selon ». Cette situation interdit qu'on puisse penser s'extraire du phénomène du langage, et ne saurait être surmontée par un artefact méthodologique; le philosophe, tout comme le chercheur qualitatif, doit, au contraire, accueillir avec toute la rigueur nécessaire cette immanence de l'interrogation dans le langage, accepter que tout phénomène, dans son apparaître, se donne à une conscience dans un monde de significations qui exige d'être repris, – autrement dit, auquel il faut redonner une authenticité. Un tel retour sur les modalités expressives dans lesquelles les expériences sensibles du chercheur qualitatif prennent sens, ne mène ni à un enveloppement par les significations langagières, ni à une sortie hors du langage dans un monde impalpable des essences, mais dévoile que le langage appartient lui-même au monde où l'interrogation se pose, suggérant, par conséquent, qu'il y a, en toute parole, un redoublement du « Il y a » propre à la présence du monde – présence dont le sens linguistique émane.

En ce sens, revenir sur le fondement des mots dans lesquels une interrogation philosophique s'énonce, c'est-à-dire interroger le langage lui-même, n'aboutirait donc qu'à un redoublement de la question du « Il y a ». Le langage, comme nous l'avons exposé, vient du monde, naît littéralement en lui. Il ne saurait rendre compte de ce qui le fait être, de ce qui lui insuffle son sens d'être :

la question sur le sens d'être du monde est si peu soluble par une définition des mots, – que l'on tirerait de l'étude du langage, de ses pouvoirs et des conditions effectives de son fonctionnement –, qu'elle reparaît au contraire dans l'étude du langage, qui n'en est qu'une forme particulière (Merleau-Ponty, 1964, p. 131).

S'il en va ainsi, si la philosophie merleau-pontienne n'est pas une interrogation sur l'existence ou la non-existence du monde, mais est un questionnement sur le sens d'être du monde, où la parole philosophique, comme celle du chercheur qualitatif, éclaire et donne vie aux rapports antérieurement constitués entre les mots et le monde. En ce sens, le sens de la philosophie merleau-pontienne est d'une grande proximité avec la situation du chercheur qualitatif : « l'originaire éclate, et la philosophie doit accompagner

cet éclatement, cette non-coïncidence, cette différenciation » (Merleau-Ponty, 1964, p. 165).

Pour Merleau-Ponty, il serait impossible de comprendre que le sens d'être du monde habite le langage si l'on en reste à une compréhension de ce qu'il est le déterminant comme étant une simple convention, un système institué. Dès lors, il est nécessaire à la parole merleau-pontienne de revenir sur ce qui la rend possible, – de ne pas en rester à une parole « parlée » qui n'est au mieux que sophistique, voire pur exercice rhétorique –, pour revenir en son lieu d'incubation, où elle est encore ce qui deviendra alors parole « parlante », expression fidèle d'un vécu ou d'une expérience compris pour ce qu'ils sont. En cela, nous ne devons pas perdre de vue que, pour Merleau-Ponty, c'est dans le rapport d'un corps et de la réalité sensible que s'établissait toute signification linguistique dans une motricité qui ne devient pleinement signifiante qu'en s'incarnant dans les mots. C'est en se fondant sur ces considérations que le questionnement de Merleau-Ponty chemine; comprenons : Merleau-Ponty rend sensible sa parole à ce qu'est la parole naissante, auto-affecte son discours d'une vue sur ce qui le rend possible, sur ce qui le fait être. Partant, l'interrogation de Merleau-Ponty sur le langage peut être comprise tel un retour sur sa propre parole, par où peut s'éclairer le lieu de passage entre une expérience sensible et sa mise en paroles.

La parole merleau-pontienne s'éprouve alors comme une ressaisie de la jonction entre la réalité sensible et le langage qui s'y articule. Autrement dit, elle travaille à retracer le chemin allant d'un langage sédimenté – celui rendu disponible au sein d'une langue – à un langage expressif qui est identité d'une motricité et d'un sens, c'est-à-dire, à rigoureusement parler, qui est praxis, ce Merleau-Ponty nomme la parole « parlante », c'est-à-dire :

ce langage opérant qui n'a pas besoin d'être traduit en significations et en pensées, ce langage-chose qui vaut comme arme, comme action, comme offense et comme réduction, parce qu'il fait affleurer tous les rapports profonds du vécu où il s'est formé, et qui est celui de la vie et de l'action, mais aussi celui de la littérature et de la poésie, alors ce logos est un thème absolument universel, il est le thème de la philosophie (Merleau-Ponty, 1964, p. 168).

C'est donc en se faisant parole parlante que la parole de Merleau-Ponty se déploie au plus près de l'ancrage du langage dans la réalité. La philosophie merleau-pontienne est motivée par le désir de rejoindre ce dont elle procède, par une tension continuée ouvrant au cœur même du dire : il y a sans nul doute une violence de Merleau-Ponty sur sa propre parole afin de ne laisser signifier

en son langage que la praxis par laquelle s'établit le passage d'un sens sensible à un sens verbal. Violence sur sa propre parole qui doit donc être considérée comme une vertu exemplaire par et pour le chercheur qualitatif.

Réflexions sur les liens entre le langage et le sensible dans le discours merleau-pontien

Reste à comprendre comment, et en quel sens, il est possible de rendre compte, par le langage, de l'émergence même du langage au sein de la réalité sensible, c'est-à-dire de faire violence au langage de telle manière qu'une expressivité puisse dévoiler son irréductible appartenance à un fond sensible, et la question se pose donc

de savoir si la philosophie comme reconquête de l'être brut ou sauvage peut s'accomplir par les moyens du langage éloquent, ou s'il ne lui faudrait pas en faire un usage qui lui ôte sa puissance de signification immédiate ou directe pour l'égaliser à ce qu'elle veut tout de même dire (Merleau-Ponty, 1964, p. 139).

Toute la singularité du langage merleau-pontien réside en un double mouvement se réalisant quasiment sans médiation : d'une part, le langage se bâtit sur ses propres possibilités internes en tentant de trouver au sein des significations disponibles le sens d'une chose, quitte à y fonder une nouvelle expression; d'autre part, le langage s'évertue à ouvrir à cela même qui l'englobe, c'est-à-dire s'arrache du milieu linguistique pour aller recueillir le sens de chaque chose au sein de la réalité sensible, afin d'obtenir les paroles « qui ouvrent le plus énergiquement sur l'Être, parce qu'elles rendent plus étroitement la vie du tout et font vibrer jusqu'à les disjoindre nos évidences habituelles » (Merleau-Ponty, 1964, p. 139). Si la parole « parlante » signifie, de façon latérale, une ontogénèse à laquelle elle appartient, ce n'est pas en s'employant à rejoindre par analyse des essences au cœur même du sensible, mais, c'est plus sûrement en donnant aux mots, aux significations, une configuration sensible – une modulation de coexistence par et entre les mots – qui puisse exprimer le sens même du sensible. Aussi l'opacité propre au langage provient-elle en partie de ce qu'il « exprime, au moins latéralement, une ontogénèse dont il fait partie » (Merleau-Ponty, 1964, p. 139). Dès lors, il n'est pas illusoire pour le chercheur qualitatif de penser rejoindre le sens du réel au sein d'un univers linguistique, si l'on comprend qu'il importe par-là d'atteindre ce qui s'exprime dans le silence de la réalité vécue – qu'il ne s'agit pas d'enfermer dans des représentations puisque, par nature, la réalité échappe à toute détermination exhaustive.

Par ailleurs, il est nécessaire de ne jamais perdre de vue que, pour Merleau-Ponty, tout acte spirituel repose sur un fond irréfléchi, lequel fond

irréfléchi s'identifie à un monde perçu au sein duquel un sujet percevant s'oublie comme tel dans chaque acte de langage. Dès lors si la réflexion merleau-pontienne s'efforce de ne jamais présumer de ce qu'elle trouve, de ne pas placer en les choses ce qu'elle y retrouvera, il faut « qu'elle ne suspende la foi au monde (...), qu'elle s'enfonce dans le monde au lieu de le dominer, qu'elle descende vers lui tel qu'il est au lieu de remonter vers une possibilité préalable de le penser » (Merleau-Ponty, 1964, p. 61), ce qui n'est envisageable que par un effort, chaque fois renouvelé, consistant, non pas à en parler selon les lois de significations inhérentes au langage, mais à utiliser celles-ci pour exprimer, par-delà ce qu'elles sont, notre rapport avec les choses, lorsque celles-ci ne sont pas encore devenues « choses dites » (Merleau-Ponty, 1964, p. 61).

Mais, l'embarras nous gagne lorsqu'il s'agit de comprendre de quelle manière un langage, qui s'ordonne sur des idées, peut se faire expressif vis-à-vis des phénomènes sensibles dont il doit figurer le sens. Il est néanmoins possible ici d'esquisser l'ébauche d'une réponse : les idées que déploie le discours de Merleau-Ponty sont en prise directe avec les expériences sensibles dont elles émergent, mais celles-ci incarnent déjà une forme dont le sens peut être restitué pour ce qu'il est. Ce qui n'est pleinement compréhensible que si l'on se rappelle que, pour Merleau-Ponty, le sensible est d'être ce milieu où les idées émergent, ce par quoi un sens latent peut se faire sens verbal, que, dès lors, intelligence et sensible ne sont pas antithétiques, mais corrélatifs l'un de l'autre; tout phénomène naît du sensible, en est l'incarnation, et possède un sens qui n'est autre que la manière dont il se manifeste par son agencement et son apparition : l'idée est alors

ce niveau, cette dimension, non pas donc un visible de fait, comme un objet caché derrière un autre, et non pas un invisible absolu, qui n'aurait rien à faire avec le visible, mais l'invisible de ce monde, celui qui l'habite, le soutient et le rend visible, sa possibilité intérieure et propre, l'Être de cet étant (Merleau-Ponty, 1964, p. 198).

Ce faisant, la pensée merleau-pontienne apparaît paradigmatique pour le chercheur qualitatif en ce sens qu'elle repose sur la volonté, en tout mouvement spéculatif, d'effectuer un travail sur l'expressivité de son propre langage. Le travail langagier de Merleau-Ponty n'est pas simple artefact, fondation d'une philosophie par une succession élégante de métaphores, sauraient-elles habilement formulées. Et, il faut alors s'efforcer de reconnaître la particularité du langage de Merleau-Ponty qui, au lieu de se servir des significations banalisées, de mots ordinaires, recourt aux métaphores pour fonder des

significations nouvelles – rendant compte au plus près, et le plus adéquatement possible, d'une réalité – au sein même de la non-pertinence, du caractère impropre, dont témoignent certaines significations disponibles. Ici, sans doute, le travail philosophique de Merleau-Ponty rejoint le travail poétique, puisque, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de dire de nouveaux aspects de l'expérience sensible en utilisant la métaphore afin d'ouvrir, à nouveaux frais, un sens neuf des imperfections et des insuffisances reconnues de certaines significations linguistiques à un moment donné de la réflexion.

Loin de nous dire ce qu'est la réalité des phénomènes observables, Merleau-Ponty, en son langage, reconnaît que l'indicibilité de celle-ci est ce par quoi le dicible est possible; le caractère inépuisable du langage lorsqu'il s'agit de signifier résulte de l'impossibilité à dire la réalité des phénomènes en tant que telle, ce qui ne revient pas à en faire quelque chose d'ineffable, mais, plutôt, à y voir une dicibilité indéfinie. En ce sens, le langage merleau-pontien est une peinture du sensible, non un réseau de significations recroquevillé sur lui-même, ce qui n'entache en rien la rigueur philosophique dont il procède, car, dans l'écriture d'une telle peinture, les mots montrent, cheminent pour indiquer que « l'expression de ce qui existe est une tâche infinie » (Merleau-Ponty, 1996, p. 245). L'écriture merleau-pontienne est entière dans cette mobilité incessante entre les eaux troubles de la langue et les eaux claires de la pensée; le langage merleau-pontien, lui, ne saurait s'asseoir entre deux eaux, et, de fait, c'est dans l'élongation, dans l'écartèlement, qu'il puise son identité.

Des phénomènes au langage, cheminement vers autrui : le souci de l'autre comme seconde qualité du chercheur qualitatif

L'expérience sensible d'autrui, ou d'un écart dans l'altérité

Si l'écriture merleau-pontienne – et la réflexion sur le langage qui lui est consubstantielle – peut être considérée comme une dimension constitutive de l'éthique du chercheur qualitatif, la compréhension d'autrui par Merleau-Ponty constitue une autre dimension de cette éthique. En effet, pour ce dernier, l'expérience d'autrui n'est pas comparable à l'expérience d'une chose. Autrui, en tant que phénomène – de même que ma phénoménalité pour autrui –, ne se résorbe pas dans la quête d'une conscience transparente, autre que la mienne, et sa transcendance, en tant qu'autre que moi, interdit de penser qu'il se donnerait à moi pour ce qu'il est, ce qui amène à définir autrui « comme champ, comme système hiérarchisé de structures ouvertes par un *il y a* inaugural » (Merleau-Ponty, 1964, p. 292). Autrui, tel qu'il m'apparaît, est toujours donation d'une présence de ce qui n'est pas présentable en tant que tel; ce qui ne signifie pas que cette présence ferait signe vers un en soi – la conscience

d'autrui – qui reposerait en soi-même, mais elle s'identifie à une certaine manière de toujours se retirer. Autrui m'apparaît d'abord comme ce corps qui se fait visible par son appartenance au sensible, et, en ce sens, il paraît parce qu'il appartient au visible que le sensible laisse surgir. Autrui n'est pas une simple conscience, mais est l'habitant d'un corps, et, par ce corps, du monde. Par la motricité inhérente à ses gesticulations, autrui signale la présence d'une vie, mieux, d'un vivant qui me donne à voir un comportement témoignant d'une certaine cohérence, d'une unité fonctionnelle. En effet, sans qu'aucune parole ne soit prononcée, autrui dévoile sous mes yeux un ensemble de mouvements se donnant comme sensé : je le vois prendre son verre, le monter à hauteur de bouche, puis, articuler un mouvement du poignet pour l'incliner subtilement sur ses lèvres, pour, finalement, par un mouvement du bras, le reposer sur la table. Si le corps d'autrui n'est pas un simple objet appréhendé, ne se fond pas dans une vue du monde, c'est que la perception dans laquelle il paraît, est la prise en charge, par mon corps, des significations que le monde tisse avec lui.

D'emblée, autrui ne se donne pas à ma perception comme existence d'un autre « Je » en moi, mais est spontanément présence d'un autre « Je », présence ne résultant pas pour moi de l'appréhension par un sujet d'un objet : moi et autrui appartenons au monde, sommes voyants-visibles, « lui et moi sommes comme les organes d'une seule inter-corporéité » (Merleau-Ponty, 1965, p. 261). Autrui m'apparaît par une extension de mon corps, corps qui, pour autant qu'il est incarné, est déjà ouvert au sensible du monde, et, donc, à la généralité de celui-ci : la présence d'autrui, dans l'expérience sensible que j'en ai, ne doit pas être comprise comme la rencontre frontale d'un objet et d'un sujet, mais comme un dédoublement de mon propre moi : le corps d'autrui est face à moi, mais de mon côté, près de moi, comme un duplicata de moi-même issu d'une astucieuse mimésis. Avec autrui, ma vision sur le monde est retournée vers moi, le regard silencieux que je portais sur les choses m'est renvoyé et me touche : « je sens qu'on me sent, et qu'on me sent en train de sentir, et en train de sentir ce fait même qu'on me sentIl ne faut pas seulement dire que j'habite désormais un autre corps », il est plus juste de dire qu'« il y a un moi qui est autre » (Merleau-Ponty, 1969, p. 187).

Le fait qu'en la présence d'autrui je réalise mon propre dédoublement m'interdit de concevoir que mon existence puisse se clore sur elle-même, se séparer du monde où elle s'inscrit. La perception d'autrui n'est donc pas la mise en présence d'un sujet par la présentation de caractéristiques données par divers phénomènes, elle est simplement la position d'un autre dans une co-perception fondée sur la même chair phénoménale. Autrui est inséré dans la jointure du monde et de moi-même, non pas près des choses, mais dans un lieu

partagé, non pas dans un espace objectif, mais dans un espace « anthropologique », « milieu louche où la perception irréfléchie se meut à son aise, mais toujours en marge de la réflexion, impossible à constituer, toujours déjà constituée » (Merleau-Ponty, 1969, p. 192) : nous rencontrons autrui de la même façon que nous trouvons notre corps.

Touchant la perception d'autrui, il n'en demeure pas moins qu'il y a bien plus expérience phénoménale qu'ouverture véritable à autrui pour ce qu'il est. Si, par ma participation au faits sensibles, je me réalise comme monde pour que le monde se fasse chair, je touche autrui tel un monde, et non comme un « Moi » : autrui est absent dans l'expérience sensible, et toute expérience d'autrui, au niveau sensible, n'instaure au mieux, entre lui et moi, qu'une communauté d'être évanescence, et ne me donne « qu'un autre en général, diffus à travers mon champ, un espace anthropologique » (Merleau-Ponty, 1969, p. 195). Perçu au travers de la perception que j'en ai, autrui n'a de présence qu'en tant que corps sensible, n'apparaît que de manière fantomatique, ce qui ne l'empêche pas de déployer un comportement, mais c'est en cela qu'autrui, en tant qu'autre que moi, s'absente, est sublimé par autre chose. Or, c'est justement le langage qui viendra donner à autrui toute sa consistance d'alter ego, ouvrira les fondations d'une intersubjectivité où la sublimation alors atteinte sera la compréhension de l'autre comme autre que moi. Tandis que par la perception, autrui se donne comme une certaine modalité du monde, par le langage, et, plus précisément, dans le dialogue avec autrui, émerge une rencontre avec ce qui fait l'être d'autrui. Il s'agit dès lors de comprendre au plus près ce que le langage accomplit pour et en nous, de quelle manière il prolonge et transfigure le rapport silencieux que nous avons avec autrui dans la perception en fondant l'espace d'une culture. Compréhension merleau-pontienne qui donnera en creux au chercheur qualitatif un regard éclairé à l'endroit de sa conduite envers autrui.

Le langage comme terre de l'intersubjectivité : regards sur le dialogue

D'une certaine manière, lorsqu'autrui me parle, il ne rompt pas mon silence. Le problème est alors de saisir comment un assemblage de mots signifie autre chose pour nous que notre propre pensée, et, comment les gestes d'un corps nous signalent la présence d'autrui : comment réussissons-nous à ne pas y trouver ce que nous y avons placé? Pour Merleau-Ponty, la réponse est la même que pour la perception d'autrui par mon corps :

de même, en ce qui concerne ce geste particulier qu'est la parole, la solution consistera à reconnaître que, dans l'expérience du dialogue, la parole vient toucher en nous nos significations, et nos

paroles vont, comme l'attestent les réponses, toucher en lui ses significations (Merleau-Ponty, 1969, pp. 193-194),

nous sommes dans un rapport d'empiètement, l'un sur l'autre, pour autant que nous appartenons à la même culture, et, primordialement, à la même langue. Mais la spécificité majeure du langage réside dans le fait qu'il annule, au cœur de la parole, la dualité entre être soi et être autre, rend obsolète, lorsque je parle, la distinction entre l'acte de m'exprimer et celui de me rejoindre : il

nous faut comprendre que le langage n'est pas un empêchement pour la conscience, qu'il n'y a pas de différence pour elle entre l'acte de s'atteindre et l'acte de s'exprimer, et que le langage, à l'état naissant et vivant (...) me réunit à moi-même comme à autrui (Merleau-Ponty, 1969, p. 26).

En un sens, la signification d'une expression n'est acquise pour un sujet que si ce dernier se déporte en sa parole, s'annexe en elle pour se trouver. En tant qu'individu appartenant à une culture donnée, s'exprimant dans une langue, chaque sujet parlant n'est pas, à rigoureusement y regarder, l'origine de sa propre parole, mais se parle à travers elle, de sorte qu'il devient possible de dire qu'en la parole d'un sujet parlant, est déjà esquissé un probable interlocuteur. Par le fait même de la réversibilité auquel le langage ne saurait échapper, lorsque je parle, je m'écoute, je m'entends parler; par conséquent, je suis, en ma parole, affecté par elle. Si ma parole est ce lieu où je me fais autre en devenant moi-même, alors chaque parole est autant ce qui me vise que ce qui appartient à autrui. Plus précisément, le langage que nous utilisons entre individus d'une même langue est « quelque chose comme la corporéité anonyme que je partage avec les autres organismes » (Merleau-Ponty, 1969, p. 195). Dès lors, le langage, pour Merleau-Ponty, est ce par quoi chaque sujet parlant est mis en présence d'un autre lui-même, et, où, finalement, il « n'y a de parole (...) que pour un "je" qui porte en lui ce germe de dépersonnalisation » (Merleau-Ponty, 1969, p. 29). Au cœur de toute recherche qualitative, le dialogue met en jeu, par le langage, la médiation du même et de l'autre, car lorsqu'autrui me parle, ses paroles parlent en moi, en sorte que, dans un dialogue, je ne peux véritablement discerner qui, de moi ou de l'autre, parle, « je m'entends en lui et il parle en moi, c'est ici la même chose *to speak to et to be spoken to* » (Merleau-Ponty, 1969, p. 197). Ainsi peut alors être mis à nu ce qui n'était qu'ébauche au niveau de la perception : par le langage, autrui se manifeste en tant que véritable *alter ego*.

Tout se passe comme si, au moment même où elle touchait l'autre, ma parole se réfléchissait en moi pour me sensibiliser à l'écoute de l'autre, et que,

dans le même moment, toute assignation de ce qui reviendrait à autrui et à moi était désuète, signalant par-là que nous nous orientons dans le dialogue en mettant simplement en avant le sens des différences exaltées par nos paroles :

la perception d'un véritable alter ego suppose que son discours, au moment où nous le comprenons et surtout au moment où il se retranche de nous et menace de devenir non-sens, ait le pouvoir de nous refaire à son image et de nous ouvrir à un autre sens (Merleau-Ponty, 1969, p. 199).

Un tel pouvoir du langage figure, en le phénomène du dialogue, le dépassement de l'opposition entre activité et passivité. En effet, lorsque je parle, je ne suis pas uniquement actif, car je précède mes paroles en l'auditeur, et je ne suis pas simplement passif en écoutant quelqu'un me parler, mais je parle selon ce qu'il me dit. Parler

n'est pas seulement une initiative mienne, écouter n'est pas subir l'initiative de l'autre, et cela, en dernière analyse, parce que comme sujets parlants nous continuons, nous reprenons un même effort, plus vieux que nous, sur lequel nous sommes entés l'un et l'autre (Merleau-Ponty, 1969, p. 200).

C'est un fait (souvent oublié) que le langage même rend oublieux, que toute parole, de même que toute pensée, porte en germe autrui, n'est pas originairement solipsiste, est éminemment ouverture communicante, c'est-à-dire cette *praxis* par laquelle je suis moi-même en me faisant autre; *praxis* où l'altérité se donne comme synonyme de mon identité.

Cependant, si la parole instaure une intersubjectivité s'accomplissant, elle se fonde dans l'intersubjectivité perceptive mise en place par le corps et ne saurait s'arracher de ce fond au sein duquel elle s'actualise. Le langage n'atteint jamais une sphère de pures significations, car, se réalisant au sein du caractère sensible de ma voix, il est de fait l'incarnation, lorsque je parle, de ma singularité; singularité où l'écart entre moi et autrui ne se résorbe pas et me permet d'accéder à autrui dans sa différence. Le langage ne me donne pas autrui en tant que tel, mais déploie une ouverture à un champ culturel où autrui et moi pouvons nous rencontrer. Comprendons : le langage est « ce geste ambigu qui fait de l'universel avec le singulier, et du sens avec notre vie » (Merleau-Ponty, 1969, p. 203). Merleau-Ponty ne s'attache pas à décrire comment, en présupposant l'existence de deux sphères – autrui et moi –, serait possible une intersubjectivité. Il ne situe pas originairement le dialogue à partir de deux personnes : ce qu'il met en exergue, c'est avant tout la naissance de deux personnes, et, donc, de la culture, dans le langage, par le geste de la parole. Par le langage se fonde une co-appartenance entre autrui et moi,

co-appartenance qui est fusion du singulier et de l'universel. Cette co-appartenance est aussi l'élément qui détermine l'impossibilité pour un sujet parlant de se retrouver en sa propre parole, d'être tel qu'il est en parlant. Mais c'est par ce fait que peut se déployer une même culture entre plusieurs individus : une culture est un milieu en lequel une communication entre diverses sphères privées est possible, communication qui est absence à soi et reconnaissance de l'autre, signalant par là une unité dans la différence que l'expérience uniquement sensible d'autrui n'offre pas.

De même qu'il y a, selon Merleau-Ponty, entrelacement des sujets percevants et de la réalité perçue, de même il y a un entrelacement originaire en lequel culture et sujets parlants se fondent sans pour autant se confondre :

La signification paraît précéder les écrits qui la manifestent, non qu'ils fassent descendre sur la terre des idées qui préexisteraient dans un ciel intelligible, ou dans la Nature ou dans les Choses, mais parce que c'est le fait de chaque parole de n'être pas seulement expression de *ceci*, mais de se donner d'emblée comme le fragment d'un discours universel, d'annoncer un système d'interprétation (Merleau-Ponty, 1969, p. 201).

Dès lors qu'il existe un ensemble de sujets communicants, une culture s'établit et instaure un univers de sens communs, donc un monde du sens commun.

Aussi l'origine de toute culture n'est-elle pas à chercher ailleurs que dans l'instauration d'une communication, et il apparaît erroné de localiser une telle origine dans certains milieux dits *culturels*, car, en un sens, tout est culturel chez l'homme. De sorte qu'il n'y a pas, à proprement parler, de cultures qui seraient supérieures à d'autres, – donc pas de hiérarchie entre cultures –, chacune n'ayant de sens et n'assumant sa vitalité que par les échanges répétés entre les individus qui la composent. Si notre siècle souligne la mainmise de la culture dite occidentale sur l'ensemble des autres cultures, cette domination ne juge en rien de la valeur de celle-ci, laquelle n'est, en son fond, que la mise en forme universelle d'un pouvoir coercitif devenu incontrôlable parce que procédant de moyens techniques s'autorégulant. D'ailleurs, comment juger de la supériorité d'une culture sur une autre? Quelles normes décelables seraient à même de mesurer la grandeur ou la petitesse – il faudrait déjà s'interroger sur le sens d'une telle critériologie – d'une culture, sachant pertinemment qu'il en résulterait une hiérarchisation des langues?

À bien y regarder, la parole est telle la membrure de l'intersubjectivité, en ce sens qu'elle est ce par quoi plusieurs sujets parlants se rejoignent en se faisant eux-mêmes avec les autres, en se faisant autres avec eux-mêmes.

Néanmoins, puisque toute parole est aussi extérieure au sujet qui la profère, se réalise comme extériorité, il faut reconnaître la non-coïncidence des sujets parlants avec ce qu'ils sont intuitivement, c'est-à-dire l'adéquation toujours remise en cause de ce que l'on croit être, et de ce que l'on juge bon ou juste de dire, ce qui, finalement, garantit l'altérité d'autrui pour autant que nous nous savons pleinement incapables de coïncider avec nous-mêmes. Aussi, toute culture peut-elle être conçue telle une possibilité partagée d'accéder – non de recouvrer – les uns aux autres par le biais d'une non-coïncidence de soi à soi.

Ce faisant, la différence entre percevoir autrui et dialoguer avec autrui réside en ceci : dans la perception, mon rapport est d'abord au monde, secondairement avec autrui; dans le dialogue, il l'est fondamentalement avec un véritable alter ego, car, en la parole, l'universalité du sentir qui n'était que pour soi se double d'une universalité partagée qui est le fait du langage. Tout se passe comme si les rapports entre consciences, que la profondeur des phénomènes perçus recouvrait de sa généralité, se muaient, par le langage, en une présence qui n'est que l'accomplissement en son efficace de l'universalité desdits phénomènes. Ce que, pour Merleau-Ponty, le dialogue révèle, c'est la possibilité pour une conscience d'accueillir un autre soi-même tout en étant soi-même, et, réciproquement, sans avoir à en passer par une médiation entièrement mondaine lors même qu'il – le dialogue – me porte vers le monde : le langage inaugure, dans le dialogue, la possibilité offerte à des sujets de se donner un mode d'être au monde où est rendue sensible la chair par laquelle le monde se présente à nous. Dans *Le visible et l'invisible*, Merleau-Ponty s'interrogeait sur le fait

de savoir si la philosophie comme reconquête de l'être brut ou sauvage peut s'accomplir par les moyens du langage éloquent, ou s'il ne lui faudrait pas en faire un usage qui lui ôte sa puissance de signification immédiate ou directe pour l'égaliser à ce qu'elle veut tout de même dire (Merleau-Ponty, 1964, p. 139).

Conclusion

Par de telles considérations à l'endroit de notre lien singulier avec le langage, Merleau-Ponty invite le chercheur qualitatif à être soucieux du milieu linguistique en lequel ses paroles évoluent. En effet, il nous amène à reconsidérer le caractère éminemment vivant de chaque langue, reconduisant chaque chercheur qualitatif vers la possibilité d'attester de son autonomie au sein d'un monde de significations déjà là. Parce qu'il parle et écrit, le chercheur qualitatif, en sa singularité, peut donner à autrui ce qu'il juge être sa pensée en propre, même s'il faut, pour ce faire, infliger une déformation cohérente aux moyens expressifs légués par la langue en laquelle il parle et écrit : l'exigence

permanente de communication fait inventer et fait accepter un nouvel emploi qui n'est pas délibéré, et qui cependant est systématique. Le fait contingent, repris par la volonté d'expression, devient un nouveau moyen d'expression qui prend sa place et a un sens dans l'histoire de cette langue (Merleau-Ponty, 1965, p. 139).

Par ailleurs, le langage, tel que Merleau-Ponty le pense, n'est pas sans conséquence sur le rapport que le chercheur qualitatif entretient avec sa communauté linguistique, et sur l'histoire d'une telle communauté. Une vigilance accrue au caractère indubitablement sensible du langage laisse transparaître qu'il est possible pour un chercheur qualitatif de travailler à rendre sensible sa communauté linguistique à son rapport au monde; c'est dire que, littéralement, il est possible pour tout chercheur qualitatif, de faire entendre ce que sont les phénomènes étudiés dans sa liberté expressive : ce travail est en premier lieu celui du dire poétique. Mais, s'il en va ainsi, pourquoi ne sommes-nous pas tous philosophes ou poètes? C'est peut-être qu'il n'appartient pas à chacun de se faire libre en son langage, de vouloir et de pouvoir susciter du libre dans le langage, pour, finalement, ressusciter au langage : langage et phénomènes sont métamorphoses, transmutent en l'homme, et, en de telles métamorphoses, séjourne assurément ce que l'on pourrait nommer la liberté du chercheur qualitatif.

Références

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1965). *Éloge de la philosophie et autres essais*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1969). *La prose du monde*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1996). *Sens et non-sens*. Paris : Gallimard.

Norbert Lebrument est philosophe de formation, diplômé d'un mastère spécialisé en intelligence économique et stratégie d'entreprise, docteur en sciences de gestion de l'université de Rennes 1. Il est maître de conférences à l'Université d'Auvergne, membre du CRCGM (Centre de Recherche Clermontois en Gestion et en Management). Ses recherches portent sur l'intelligence économique et le management des connaissances, mais également sur les problématiques épistémologiques et méthodologiques inhérentes aux recherches qualitatives.