

Numéro 5

Recherche qualitative
en sciences humaines et sociales :
les questions de l'heure

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction de François Guillemette
et Colette Baribeau

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

16 mai 2006,
Université McGill, Montréal

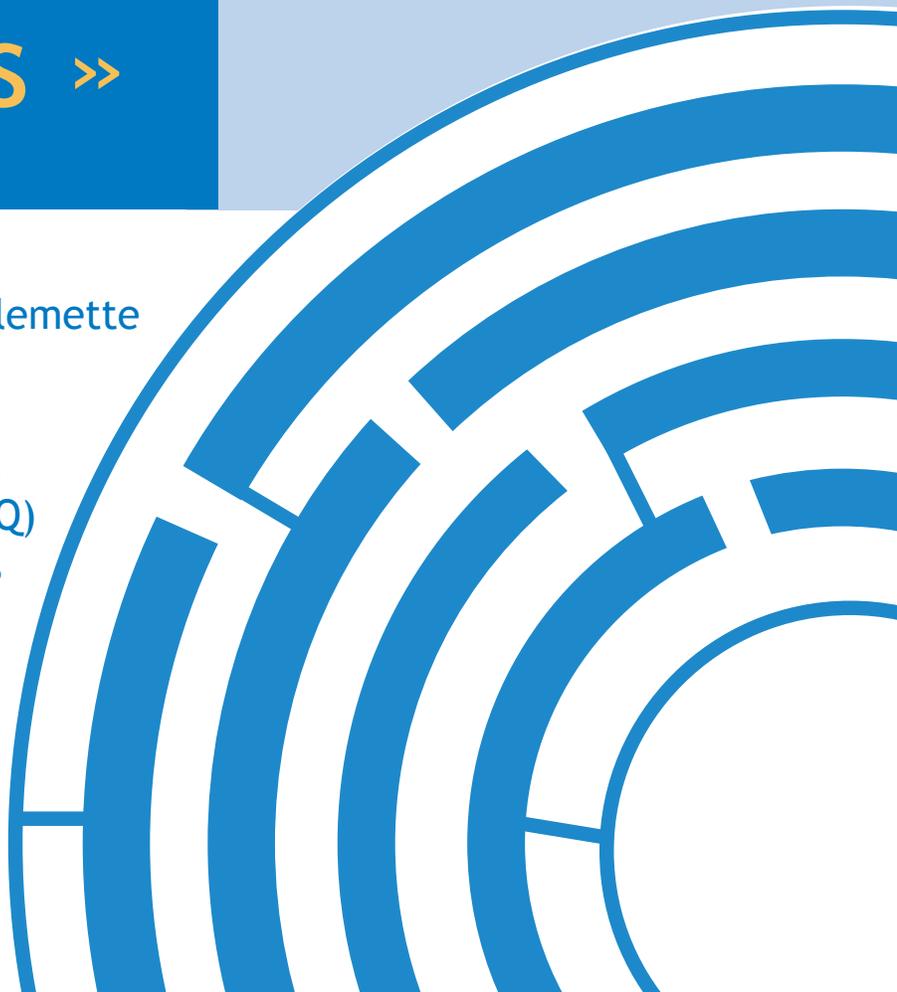


Table des matières

Introduction

Collette Baribeau.....1

Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition?

Véronique Nguyễn-Duy, Jason Luckerhoff4

De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité?

Jean-Marie Van der Maren18

La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?

Marta Anadón, François Guillemette26

La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?

Louis Trudel, Claudine Simard, Nicolas Vonarx38

Le regard qualitatif et le dépassement des frontières sectorielles et des filtres idéologiques

Hélène Laperrière, Ricardo Zúñiga46

L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion

Stéphane Martineau70

Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives?

Chantal Royer82

*Comment peut-on construire un échantillonnage
scientifiquement valide?*
Lorraine Savoie-Zajc99

*Quelle place peut prendre le chercheur dans l'interprétation
du sens... du sens donné par les acteurs sociaux
auprès de qui il fait sa recherche?*
Michel Racine112

*L'analyse de construits :
un outil légitime pour la recherche en éducation*
Ann-Louise Davidson125

Introduction

Les questions de l'heure en recherche qualitative

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

À la suite d'une consultation auprès de professeurs, membres de l'ARQ, qui enseignent les méthodes qualitatives, qui publient dans le domaine et qui dirigent des thèses et des mémoires, il est apparu intéressant de regrouper un certain nombre de questions récurrentes et de les aborder dans le cadre du 74^e Congrès de l'ACFAS tenu à l'Université McGill, le 16 mai 2006 sous le titre provocateur *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : Les 10 questions de l'heure*.

L'ARQ poursuit depuis plus de vingt ans un travail d'investigation de nouvelles préoccupations de recherche et de clarification des modèles émergents et ces questions, quoique certains les disent dépassées, constituent des défis à relever dans le cadre de la reconnaissance des connaissances produites et de la recevabilité des démarches dans les communautés scientifiques.

Les questions peuvent être regroupées sous trois problématiques. Tout d'abord, les postulats et les fondements, ensuite les pratiques et les champs disciplinaires et, pour terminer, les techniques et l'instrumentation.

Les postulats et les fondements

Nous pouvons constater que plusieurs ouvrages de méthodologie tissent des liens étroits entre le socioconstructivisme et le qualitatif, leur opposant le paradigme positiviste : qu'en est-il de cette opposition? Les chercheurs Véronique Nguyen-Duy et Jason Luckerhoff s'expliquent mal cette opposition qui perdure car ce débat est fondé sur une opposition, sorte de « télescopage » conceptuel qui fusionne constructivisme-subjectivisme-relativisme et recherche qualitative tout en opposant cet ensemble à celui de positivisme-réalisme et sciences dites exactes. Les auteurs montrent qu'il convient d'aller au-delà de cette rhétorique et d'éclairer la question en débattant des enjeux ontologique, épistémologique et méthodologique de la construction de l'objet de recherche.

Reprenant cette question sous un autre angle, Jean-Marie van der Maren note tout d'abord la pluralité des significations du terme méthode qualitative auquel il rattache davantage une visée politique qu'épistémologique, mettant ainsi en lumière la confusion qui perdure entre les processus et le but poursuivi dans l'élaboration des théories. Par la suite, il démontre, sous différents angles, que toute construction subjective du réel dans un projet de recherche est à la fois celle du sujet et celle du chercheur lui-même.

Les questions soulevées abordent aussi la question de l'induction, certains avançant que cette opération intellectuelle est celle à laquelle le chercheur recourt dans la majorité des cas, allant ainsi des faits, des cas singuliers ou spéciaux à une proposition plus générale. Marta Anadón et François Guillemette soutiennent, dans leur exposé, que les approches qualitatives sont généralement inductives bien qu'elles impliquent aussi et nécessairement des opérations de déduction logique. Les auteurs présentent des caractéristiques qui relient qualitatif et induction tout en retenant l'abduction comme une voie de réponse aux attentes axiologiques de la recherche qualitative/interprétative.

Les pratiques et les champs disciplinaires

Le deuxième volet concerne l'utilisation courante du terme « exploratoire » ou encore « transdisciplinaire » pour distinguer et qualifier une démarche de recherche qualitative. Louis Trudel, Claudine Simard et Nicolas Vonarx, dans leur exposé, déterminent le sens du terme « exploratoire » en l'illustrant d'un parcours de recherche et proposent par la suite des repères sur les visées de recherche et les modalités précisant ainsi davantage le concept et les moments où il s'applique dans une recherche.

Hélène Laperrière et Ricardo Zúñiga montrent que le regard qualitatif dépasse les frontières disciplinaires et les filtres socioculturels et sociopolitiques. En illustrant leur propos d'une étude de cas, les chercheurs montrent que le potentiel transdisciplinaire pose paradoxalement le défi de garder et de justifier un principe d'unité au sein de toute démarche qualitative.

Stéphane Martineau aborde la question de l'éthique, remise à l'ordre du jour comme partie intégrante du projet de connaissance. Adoptant une perspective historique, la réflexion qu'il poursuit dépeint les fluctuations des liens entre « la science qui dit le monde et l'homme qui le vit et le façonne ».

Pour répondre à la question « peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? », Chantal Royer commence par présenter une synthèse provisoire des typologies déjà proposées, puis met en lumière les nombreuses sous-questions soulevées par la question générale, de même que la pertinence de suggérer des voies de réponses.

Les techniques et l'instrumentation

Le troisième volet concerne des aspects plus techniques, mais qui demeurent récurrents : tout d'abord, la constitution d'un échantillon scientifiquement valide et ensuite la place et le rôle du chercheur au cœur de la recherche de sens.

Lorraine Savoie estime essentiel de replacer, à l'instar de Pires (1997), la question des techniques d'échantillonnage à l'intérieur d'une logique de recherche qui étudie l'objet dans sa complexité, à partir du point de vue de l'acteur afin de donner sens à un phénomène. C'est à partir de cette perspective qu'elle propose des paramètres permettant de guider la réflexion pour la constitution d'un échantillon justifié, dans le cadre d'une recherche donnée.

Michel Racine questionne en profondeur la place et le rôle du chercheur à toutes les phases du processus de recherche et en démontre toute la complexité. Il note que la question ne peut se satisfaire de règles rigides et, qu'en dépit de précautions, des interrogations demeurent quant aux interprétations divergentes entre les acteurs et le chercheur.

Ann-Louise Davidson présente l'Analyse de construits, ses fondements et son utilisation en soulignant que les forces de cet outil sont bien réelles, mais qu'elles dépendent en grande partie de la qualité du regard et de l'intuition du chercheur.

Colette Baribeau, est professeure associée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle intervient, entre autres, en pédagogie universitaire, en méthodologie de la recherche qualitative et en didactique du français. M.A. en littérature (McGill), M.A. en éducation (UQTR), Ph.D. en éducation (U. de Montréal). Membre de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF). Contributions à diverses thématiques de recherche : 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, l'état de la recherche qualitative au Québec.

Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition?

Véronique Nguyễn-Duy, Ph.D.

Université Laval

Jason Luckeroff, doctorant

Université Laval

Résumé

Après plus de vingt ans de débats, parfois houleux, autour de cette opposition, la difficulté que nous semblons éprouver à en disposer constitue le problème séminal de notre présentation. Comment expliquer en effet que perdure ainsi un débat fondé sur une opposition conceptuelle dont la pertinence peut aisément être mise en question? Le constructivisme ne s'oppose pas au positivisme, loin s'en faut. Suggérer le contraire induit un télescopage conceptuel qui tend à amalgamer constructivisme, subjectivisme, relativisme et recherche qualitative dans un tout dont la principale caractéristique serait d'entrer en opposition radicale avec un autre ensemble résultant cette fois de l'amalgame du positivisme, du réalisme et des sciences dites exactes. Dans ce jeu d'opposition, on présume des visées poursuivies et on préjuge de l'éthique et de la capacité à dire vrai; on joue le tout contre le tout dans une rhétorique qui tend à induire et réitérer de fausses conceptions. Ainsi, de nombreux chercheurs se réclamant du constructivisme semblent confondre le constructivisme scientifique et la construction de l'objet scientifique et, partant, les niveaux ontologique, épistémologique et méthodologique en ce qui concerne la construction.

Mots clés : ÉPISTÉMOLOGIE, PARADIGME, CONSTRUCTIVISME, POSITIVISME

Introduction

On nous a invités à nous saisir de la question *Positivisme / constructivisme : où en sommes-nous avec cette opposition?* D'entrée de jeu, nous avons été frappés par la pérennité de ce débat qui, après tant d'années, nous semble pourtant perdre de son intérêt. *Pourquoi s'interroger, encore et toujours, sur cette opposition? Qu'est-ce qui nous empêche d'en disposer?* Ce sont les questions qui fondent la réflexion que nous proposons aujourd'hui.

Nous sommes en effet d'avis que la question qui se pose désormais est moins de connaître l'état d'évolution de ce débat que de comprendre ce qui nous retient d'en sortir. Afin d'éclairer cette question, nous réfléchissons tout d'abord aux débats qui ont présidé à la mise en place du paradigme constructiviste. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les principales avancées méthodologiques qui ont marqué la constitution du courant de la recherche qualitative. Enfin, nous nous interrogerons sur les tenants et aboutissants de ce mouvement fédérateur ainsi que sur les avenues qui s'offrent aujourd'hui aux chercheurs qualitatifs.

Les fondements du constructionnisme

Le constructivisme est un courant qui trouve ses fondements dans un certain nombre de discussions relatives à la notion même de construit en science, au caractère déterministe ou contingent du savoir, aux herméneutiques – de réfutation ou de dévoilement – qui fondent la réflexion scientifique, aux différences entre les sciences naturelles et sociales de même qu'entre les critères de vérité et de valeur.

Nous inspirant en cela de Hacking (2001), nous privilégions le terme constructionnisme au terme constructivisme. En effet, le recours à la métaphore du construit ne date pas d'hier et l'usage du terme constructivisme, bien qu'ayant gagné l'adhésion générale, se fait généralement sans prendre en considération les divers usages du concept de construction. À plusieurs égards, on peut considérer la *Critique de la raison pure* comme une rampe de lancement pour le concept de construction. Dans la foulée des propositions kantienne, « *la métaphore de la construction a servi à exprimer beaucoup d'autres formes de théories philosophiques radicales, pas toutes dévouées à la défense de la raison* » (Hacking, 2001, p. 65). Le constructionnisme s'ancre donc dans plusieurs mouvements distincts que nous évoquerons ici, sans aucune prétention à l'exhaustivité.

Tout d'abord, il faut mentionner le **constructionnalisme** des Russell, Carnap, Goodman et Quine qui, sans étudier les événements et processus historiques ou sociaux, défendent l'idée que les constructions sont le fait d'individus. Les tenants du constructionnalisme adoptent une attitude sceptique face à des éléments construits et suggèrent que « *nos croyances ne sont pas ce qu'elles nous semblent être* » (Hacking, 2001, p. 73). Quant au **constructivisme en mathématique**, il repose sur le postulat intuitionniste et sceptique de Brouwer voulant que « *les objets mathématiques n'existent pas tant qu'ils n'ont pas été construits grâce à des preuves de leur existence, tant qu'ils n'ont pas été construits par des opérations mentales [...] à partir d'intuitions* » (Hacking, 2001, p. 71). Nous le voyons, « *le positivisme logique, que l'on*

considère habituellement comme opposé au constructionnisme, est lui aussi profondément engagé dans la métaphore de la construction » (Hacking, 2001, p.66).

Afin de poursuivre notre réflexion, il est nécessaire de distinguer les courants s'intéressant à la construction comme produit – pensons entre autres à la construction logique de Russell et au débat entourant la validité du construit en psychologie expérimentale – des courants s'intéressant aussi, sinon davantage, à la construction entendue comme un processus social (Beck, 1950, p. 27). Si les exemples présentés ci-dessus s'inscrivent dans le premier courant, nous retenons le terme **constructionnisme** afin de désigner le deuxième corps de réflexions. Le constructionnisme regroupe donc ces « *différents projets sociologiques, historiques et philosophiques ayant pour but de montrer ou d'analyser des interactions sociales ou des chaînes de causalité réelles, historiquement situées, ayant conduit à, ou ayant été impliquées dans la mise en évidence ou l'établissement de quelque entité ou fait présent* » (Hacking, 2001, p. 74).

Ce qui relie les tenants de ces deux courants, c'est leur adhésion à une certaine forme de **scepticisme**. Nous estimons en effet que l'un et l'autre s'inscrivent – avec des visées et selon des modalités différentes – dans une herméneutique du dévoilement qui s'oppose à une herméneutique de la réfutation. « *Réfuter une thèse fonctionne au niveau de la thèse elle-même en montrant qu'elle est fautive. Dévoiler démolit une thèse, en exhibant sa fonction extrathéorique* » (Hacking, 2001, p. 83). Dans le cas qui nous intéresse, il ne s'agit pas de nier la vérité d'une idée mais bien de déterminer la fonction qu'elle remplit (Mannheim, 1952, p. 140). Le constructionnalisme, le constructivisme et le constructionnisme ont donc pour dénominateur commun d'exhiber la fonction extrathéorique de construits scientifiques. En ce qui concerne le constructionnalisme et le constructivisme, la réflexion est centrée sur la fonction extrathéorique de construits théoriques et méthodologiques. « *En analysant les entités théoriques en termes de constructions logiques* » (Hacking, 2001, p. 72), on espère accroître la rigueur et la validité de la démarche scientifique. Dans le cas du constructionnisme, l'herméneutique du dévoilement s'applique au paradigme positiviste dans son ensemble et vise à « *désintégrer certaines idées de telle sorte que toute la vision du monde d'une strate sociale se désintègre en même temps* » (Mannheim, 1952, p. 140). En s'efforçant de relier le champ de la science au social, « *d'appliquer la sociologie aux sciences elles-mêmes* » (Hacking, 2001, p. 87), le constructionnisme tente d'opérer une coupure épistémologique (Bachelard, 1993), une révolution paradigmatique (Kuhn, 1970)¹. Partant, « *l'usage du mot*

a un effet d'annonce sur notre appartenance à un camp » (Hacking, 2001, p. 58).

Ce scepticisme se double d'un *humanisme* postulant une autonomie morale des individus, ce qui, depuis l'époque de Rousseau et de Kant, est une valeur cardinale de nos sociétés occidentales. Ainsi, « *les exigences de moralité [...] viennent des investissements sur la rationalité que des agents humains libres portent en eux-mêmes* » (Hacking, 2001, p. 72). Dès lors, la distinction entre genres naturels et genres interactifs prend tout son sens. Le concept de genres naturels, introduit en philosophie par les travaux de Whewell et de Mill, sert à désigner les classifications indifférentes, c'est-à-dire qui n'ont aucune influence sur ce qui est classifié. En contrepartie, le concept de genres interactifs, proposé par Hacking (2001, p. 144-149), désigne les classifications qui influent sur ce qui est classifié.

Cette horrible expression – genres interactifs – a le mérite de nous rappeler les acteurs, la capacité d'agir et l'action. Le suffixe inter peut évoquer la manière dont la classification et les individus classifiés peuvent interagir, la manière dont les acteurs peuvent prendre conscience d'eux-mêmes comme faisant partie d'un genre, ne serait-ce que parce qu'ils seraient traités ou institutionnalisés comme faisant partie de ce genre et ainsi faisant l'expérience d'eux-mêmes de cette façon (Hacking, 2001, p. 146).

Durant le XX^e siècle, les affaires humaines ont fait l'objet d'un intérêt grandissant dans les milieux savants. Partant, la posture consistant à adopter à l'égard des genres interactifs une attitude semblable à celle adoptée à l'égard des genres naturels est devenu intenable pour bon nombre de chercheurs. Ainsi, « *dévoiler [a essentiellement servi] à libérer l'opprimé, à montrer comment des catégories de la connaissance sont utilisées dans des rapports de pouvoir [et] de contrôle* » (Hacking, 2001, p. 85). « *Le constructionnisme appliqué aux sciences naturelles était donc tout d'abord métaphysique et épistémologique – traitant des images de la réalité ou de l'argumentation. Appliqué aux sciences humaines et sociales, l'intérêt devient avant tout moral dans la mesure où le façonnement du fait moral reste fermement enraciné dans les valeurs humaines et ce qui peut nourrir la conscience de soi* » (Hacking, 2001, p. 86)².

En résumé, nous pourrions dire que le paradigme constructionniste endosse une ontologie relativiste (les réalités sont multiples), une épistémologie subjectiviste (le sens émerge de la relation entre l'observateur et le sujet) et un ensemble de procédures méthodologiques naturalistes (Denzin et Lincoln, 1998, p. 27).

Les fondements de la recherche qualitative

Selon la plupart des chercheurs, la recherche qualitative ne se caractérise pas par les données, puisqu'elles peuvent aussi être quantifiées, mais bien par sa méthode d'analyse qui n'est pas mathématique (Strauss et Corbin, 1990). Selon Deslauriers (1991), si tous les auteurs ne s'entendent pas sur la définition de la recherche qualitative, la plupart lui attribuent des caractéristiques semblables (Bogdan & Biklen, 1982; Denzin, 1978; Taylor & Bogdan, 1984; Van Maanen, 1983). On considère que la méthode qualitative traite des données difficilement quantifiables, qu'elle recourt à une méthode d'analyse souple et davantage inductive et qu'elle s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser (Douglas, 1976).

Cette définition de la recherche qualitative reprend deux des trois fondements du constructionnisme et il n'est pas étonnant que l'on assimile souvent la première au second. Cela dit, nous pensons que les principes de la recherche qualitative ne résultent pas d'une adhésion délibérée aux vues constructionnistes – en témoignent notamment les recherches qualitatives positivistes et postpositivistes – et soutenons que la recherche qualitative ne doit en aucune façon être considérée comme la créature méthodologique du constructionnisme. Nous considérerons maintenant les principales caractéristiques de la recherche qualitative en les reliant à celles du paradigme constructionniste et ce, afin de mieux comprendre la pérennité du débat opposant le positivisme et le constructionnisme dans le courant de la recherche qualitative.

La recherche qualitative, privilégiant en cela une attitude *naturaliste*, se donne pour visée première de fournir des descriptions détaillées des sujets et phénomènes considérés dans leur contexte naturel. « *Naturalism implies a profound respect for the character of the empirical world. It demands that the investigator take his theories and methods to that world* » (Denzin, 1977, p. 31). Le parti-pris naturaliste des méthodes qualitatives les a conduit à privilégier une méthode souple qui fait la part belle à l'induction, à l'enquête terrain et aux descriptions détaillées, holistiques et compréhensives. « *This is a process of making large claims from small matters* » (Carey, 1975, p. 190). La recherche qualitative, en tant qu'approche naturaliste, remet donc en question la préoccupation – d'aucun dirait l'obsession – positiviste pour une recherche opérationnelle, instrumentale et hypothético-déductive.

Dans l'ouvrage *A System o Logic* (1843), considéré par certains comme l'acte de naissance du positivisme, Mill affirme que les sciences sociales et naturelles ont pour visées la découverte de lois générales autorisant l'explication et la prédiction, sont méthodologiquement identiques et procèdent

par induction pour inférer des données les lois de la nature. Selon Mill (1856, p. xii) « *The backward state of the Moral [i.e. human] sciences can only be remedied by applying to them the methods of Physical science, duly extended and generalized* ». Certains naturalistes contemporains présentent leur thèse de la même façon (voir Papineau, 1979; Thomas, 1979; Kincaid, 1996). En effet, selon Kincaid (1996, p. 3), les sciences sociales ne peuvent être de bonnes sciences que si elles respectent les standards des sciences de la nature. On peut se demander ce qui a conduit la science normale positiviste à privilégier ainsi une approche hypothético-déductive. La réponse est à chercher dans le principe voulant que la science se donne pour visée la découverte de lois générales autorisant l'explication et la prédiction. Une fois découvertes, ces lois générales sont intégrées dans « *un construit, un modèle théorique appelant des explications allant dans le sens d'une logique hypothético-déductive* » (Hesse, 1980, p. 170).

Il ne faudrait cependant pas croire que la recherche qualitative soit systématiquement inductive. Certaines études qualitatives ont en effet été conduites dans une perspective hypothético-déductive. De même, bon nombre d'études ne peuvent être considérées comme proprement naturalistes dans la mesure où la démarche ne repose pas sur une fréquentation assidue du phénomène observé dans son contexte. Cela étant, le fait demeure que la recherche qualitative est en général attachée à établir « *un contact plus direct avec le contenu et le sens, un contact moins médiatisé par la méthode [afin de] réhabiliter et faire plus de place à la logique inductive de l'acteur comme logique du sens et de l'existence* » (Baby, 1992, p. 15).

La recherche qualitative adopte aussi une posture **subjectiviste** que l'on associe souvent au paradigme interprétatif. Nous pourrions poser les choses en reprenant à notre compte les propos de Kant : « *La vérité, dit-on, consiste dans l'accord de la connaissance avec l'objet. Selon cette simple définition de mot, ma connaissance doit donc s'accorder avec l'objet pour avoir valeur de vérité. Or, le seul moyen que j'ai de comparer l'objet avec ma connaissance c'est que je le connaisse. Ainsi ma connaissance doit se confirmer elle-même* » (Kant, 1982, p. 54)³. De cette impulsion séminale, le débat s'est déplacé de la question de la vérité vers la question de sa représentation et les notions kantienne d'entendement, de faculté de juger et de raison sont apparues centrales. Le sujet, « *pensant par lui-même, produit des concepts qui, s'ils ne permettent pas de saisir la vérité, c'est-à-dire la conformité avec la chose, s'efforcent néanmoins de comprendre au mieux à travers l'activité réfléchissante du jugement. Moins que la vérité, il s'agit alors de l'émergence du sens, d'une direction qui permet la marche de la pensée, son orientation* » (Berner, 1997, p. 87). Avec Nietzsche, « *le concept d'interprétation remplace celui de vérité*

et trouve dans la volonté de puissance un site privilégié. La vérité est un nom de la volonté de puissance; et la volonté de puissance interprète dans la mesure où l'interprétation est un moyen pour dominer quelque chose. Partant, certains foyers de puissance constituent le monde à travers leurs interprétations » (Berner, 1997, p. 89).

Schleiermacher, que l'on considère comme le père de l'herméneutique philosophique, « considère les textes indépendamment de leur prétention à la vérité, comme de purs phénomènes d'expression [et] complète son herméneutique par une dialectique centrée sur la régulation de la diversité irrationnelle des significations par la discussion rationnelle » (Berner, 1997, p. 90). Dans la même foulée, Dilthey se penchera, avec une préoccupation de scientificité, sur le problème de la compréhension. « *L'esprit s'est objectivé dans ces réalités extérieures, des fins s'y sont forgées, des valeurs s'y sont réalisées, et c'est précisément cette dimension spirituelle, inscrite en elle, que la compréhension saisit* » (Dilthey, 1988, p. 72). Gadamer, quant à lui, joue la vérité contre l'idéal scientifique de la méthode (Gadamer, 1996, p. 48). Il formulera une critique du projet des Lumières qui « ignore la prétention de vérité qui jaillit de l'appartenance à une tradition et dont les préjugés constituent le fondement. Car même la reconnaissance de nos critères de rationalité relève de ce travail de l'histoire, et ce que nous appelons alors le vrai est simplement un événement tributaire du devenir de l'histoire. Aussi sommes-nous invités à penser la vérité autrement que suivant le modèle des sciences positives. [...] Contrairement à l'effort de Dilthey, les sciences de l'esprit n'ont donc pas à entrer dans un débat méthodologique avec les sciences de la nature dans la mesure où elles ne prétendent pas au même type de vérité » (Berner, 1997, p. 93-94).

Sans nécessairement céder à cette injonction gadamerienne, la recherche qualitative n'en a pas moins placé au cœur de ses préoccupations les questions relatives au sens, à la subjectivité, à l'intersubjectivité et à la réflexivité. Partant, la recherche qualitative s'est attachée « à redéfinir l'objet de recherche et surtout les rapports objet/sujet d'une manière à la fois interactive et intégrée. [L]e chercheur est devenu partie à la définition de l'objet de recherche et l'objet lui-même, partie à la définition du modèle de recherche. Chercheur et objet font partie d'une même réalité existentielle, en même temps que d'un même dispositif interactif de production de connaissances » (Baby, 1992, p. 16-17).

La dernière caractéristique du paradigme constructionniste est son adhésion à un *relativisme ontologique*. Selon cette doctrine philosophique, toute connaissance est relative, dans la mesure où elle dépend d'une autre

connaissance ou est liée au point de vue du sujet. On oppose le relativisme au réalisme philosophique qui considère que l'existence de l'être est indépendante du sujet qui se le représente et de cette représentation elle-même. Sachant que l'ontologie étudie l'être en soi alors que l'épistémologie étudie l'histoire, les méthodes et les principes scientifiques, on peut s'interroger sur la nature proprement ontologique du relativisme dont il est ici question. En effet, poser la difficulté de statuer sur la vérité de connaissances dont la subjectivité ne fait plus aucun doute, n'implique pas qu'il n'y ait pas de réalité ni même que la réalité soit multiple. Cela signifie simplement que ce que nous pouvons prétendre connaître de la réalité est essentiellement relatif. En fait, si l'on réfère aux définitions ci-avant mentionnées, on constate que l'on peut fort bien admettre un relativisme épistémologique, corrolaire obligé du subjectivisme, sans postuler quelque implication ontologique que ce soit.

En conclusion de cette partie, nous serions même tentés de dire que le constructionnisme, souvent considéré comme la matrice paradigmatique de la recherche qualitative, repose lui aussi sur un relativisme qui s'avère davantage épistémologique qu'ontologique. C'est d'ailleurs parce que de telles distinctions prévalent qu'il nous est possible d'identifier et de circonscrire le constructionnisme radical, celui-là même qui adopte une approche généralisante de laquelle Hacking n'hésite pas à dire qu'elle « *devient lassante, à la fois ennuyeuse et grossière* » (2001, p. 58).

La pérennité du débat positivisme/constructivisme et autres considérations

À la lumière des quelques indications précédentes, il ne fait aucun doute que la recherche qualitative s'est développée dans un contexte marqué par une remise en question des fondements mêmes de la science normale et du paradigme positiviste. « *L'impulsion constructionniste appartient au XX^e siècle, même si l'on peut admettre que c'est Kant qui en a forgé le moule* » (Hacking, 2001, p. 72). En effet, et même si la réflexion kantienne s'inscrivait dans le champ de la raison, c'est bien elle qui a annoncé la fin des *Lumières*. Selon Hacking, « *Kant a été le grand pionnier de la construction* » (2001, p. 65) et si les interprétations philosophiques de ce terme sont multiples, « *toutes s'accordent avec Kant sur un point. La construction apporte avec elle l'une ou l'autre idée critique, que ce soit la Critique de la raison pure ou les critiques culturelles avancées par les constructionnistes de tendances variées* » (Hacking, 2001, p. 65).

Et c'est peut-être là une des causes de la pérennité du débat positivisme / constructivisme au sein du courant de la recherche qualitative. Lors d'un colloque de l'Association pour la recherche qualitative, Antoine

Baby (1992) en appelait à dépasser le processus négatif d'émancipation pour enclencher un processus positif de construction d'identité (Baby, 1992, p. 9). Cette émancipation à consonance contre-hégémonique visait à renverser le pouvoir absolu que détient la science normale positiviste sur chacun des aspects de la science. On peut ici établir un parallèle avec la mouvance constructionniste pour qui « *parler de construction tend à saper l'autorité du savoir et de la catégorisation, [...] met en question les hypothèses complaisantes sur l'inévitabilité de nos découvertes ou de nos manières présentes de faire les choses – non pas en réfutant ou en proposant quelque chose de mieux, mais en dévoilant* » (Hacking, 2001, p. 85).

De par le caractère provocateur et émancipatoire des idées qu'ils avançaient, certes, mais aussi et peut-être surtout de par leur association à des attitudes politiques radicales, ces courants se sont avérés fort attractifs et ont connu une grande popularité au sein des facultés et départements de sciences sociales, d'éducation et de communication. Après tout, « *dévoiler sert essentiellement à libérer l'opprimé, à montrer comment les catégories de la connaissance sont utilisées dans des rapports de pouvoir* » (Hacking, 2001, p. 85). Mais malgré des rangs serrés et un moral d'acier, force nous est d'admettre que la révolution paradigmatique n'a pas eu lieu et que la déclaration d'indépendance n'a jamais été ratifiée. Pourtant, c'est bien à la formulation d'une proposition positive, d'une déclaration d'indépendance doublée d'une constitution, que nous conviait Antoine Baby lorsqu'il disait « *voilà, à mon avis, les principales tendances sur lesquelles le mouvement de la recherche qualitative fonde la construction d'une identité bien à lui, en même temps que d'une autonomie à laquelle on voudrait bien associer une forme de souveraineté épistémologique garante d'une inviolabilité territoriale* » (Baby, 1992, p. 17).

À notre avis, le souhait de Baby s'est partiellement réalisé. La déclaration d'indépendance, ce document sur lequel on se penche dans les moments difficiles afin de ranimer notre fibre patriotique, cette déclaration d'indépendance, donc, existe (du moins son brouillon), et se retrouve, précisément, dans le fameux débat opposant le positivisme au constructionnisme. À l'instar de la Conquête ou du Grand dérangement acadien, il fait figure de mythe fondateur pour les chercheurs constructionnistes et qualitatifs. Pas un colloque, pas une publication, pas même un refus de financement de la mouvance qualitative qui ne soit traversé du récit des injustices passées et présentes. Les tenants de la recherche qualitative semblent parfois se complaire dans un syndrome de persécution qui les rend aveugles aux informations contextuelles. En effet, la recherche qualitative prend une

place de plus en plus importante dans les départements de nos universités et elle est de plus en plus valorisées en termes de diffusion et de financement.

Le débat opposant le positivisme au constructionnisme porte donc en lui les fondements identitaires d'une communauté de chercheurs. Une communauté, pour reprendre les termes de Baby, regroupée sur un territoire d'autant plus inviolable qu'il est sans frontière, sans gouvernement, sans constitution. Selon Van der Maren, le « *processus de construction d'identité à consonance autonomiste et à tendance paradigmatique* » (Baby, 1992, p. 9) est risqué dans la mesure où il risque de résulter en une unité méthodologique qui viendrait compromettre le polymorphisme méthodologique qui fait la richesse de la recherche qualitative (Van der Maren, 1992, p. 28). Mais à trop vouloir protéger la diversité méthodologique, ne risque-t-on pas de compromettre le caractère, disons scientifique, de la recherche qualitative?

Si les thèses sceptiques et humanistes qui fondent le constructionnisme et la recherche qualitative ont ébranlé les fondements du paradigme positiviste, force nous est d'admettre que l'entaille épistémologique ainsi opérée n'a pas permis de « *fonder une nouvelle science par un rejet radical de ce à quoi on croyait auparavant* » (Matalon, 1996, p. 26). En fait, il n'y a pas eu de révolution car la posture épistémologique privilégiée par la mouvance constructionniste et qualitative la condamnait d'emblée à l'illégitimité scientifique. Depuis le XIX^e siècle, en effet, la science est définie comme « *l'ensemble de connaissances, d'études d'une valeur universelle, caractérisées par un objet et une méthode déterminés, et fondé sur des relations objectives vérifiables* » (Rey et Rey-Debove, 2002, p. 2381). Aujourd'hui encore, la recherche qualitative peine à se voir reconnaître le statut de démarche scientifique. Cela étant, les pratiques sociales indiquent néanmoins une évolution sensible des représentations, comme nous l'avons indiqué plus haut. Aussi, et ce ne nous semble pas être anodin, bon nombre d'organismes subventionnaires, associations savantes et autres lieux institutionnels de production, de diffusion et de valorisation de la recherche sont de plus en plus enclins à recourir au terme savoir en lieu et place du mot science. Partant, assisterions-nous à une autre révolution tranquille comme le suggérait Van der Maren (1992)?

Quoiqu'il en soit, nous sommes d'avis que le moment est venu d'amorcer une phase de construction et de constitution, ce qu'à l'évidence le courant de la recherche qualitative tarde à faire. Il nous semble en effet nécessaire de nous pencher sur des cas limites tels que l'auto-ethnographie performative dont on peut se demander s'il s'agit bien là d'une méthode scientifique. Premièrement, parce qu'il faut remettre en question cette doctrine

fédératrice qui s'efforce d'apposer le « label » de la recherche qualitative sur tout ce qui n'est ni positiviste ni quantitatif. Deuxièmement, parce qu'un tel exercice a de bonnes chances de permettre aux membres de notre communauté de chercheurs de réfléchir à leur identité, de définir les frontières de leur territoire et, pourquoi pas, d'amorcer la rédaction de leur constitution.

Paquet (cité dans Baby, 1992, p. 12) disait, à propos du paradigme positiviste : « *L'épistémologie a été réduite à la méthodologie et la méthodologie a des procédés qui ont eu du succès dans les sciences physiques* ». Afin de ne pas nous exposer au reproche d'avoir suivi le chemin contraire en nous enfermant dans le sempiternel débat épistémologique opposant le positiviste au constructionnisme (et, partant, à la mouvance qualitative), peut-être serait-il désormais temps de parler de méthode(s)? Et peut-être aussi serait-il temps d'en parler avec autorité, même auprès de ceux que l'on considère faire partie de notre communauté? Van der Maren s'inquiétait, dans la réponse qu'il a adressée à Baby, de la réticence de plusieurs chercheurs qualitatifs à effectuer des choix dans le cadre de leurs recherches : « *Je pense que cette inhibition méthodologique est liée à la peur de la prise de décision, au risque d'être responsables des interprétations que nous faisons* » (Van der Maren, 1992, p. 28). Il serait peut-être temps d'assumer cette autonomie interprétative et cette responsabilité morale qui, pourtant, sont aux fondements mêmes de la posture épistémologique que nous prétendons adopter?

Face au neutralisme objectif et aseptisé du positivisme dominant, on a réintroduit l'éthique et les valeurs, mais réintroduisant l'éthique et les valeurs nous restons en porte-à-faux si nous ne réintroduisons pas aussi le pouvoir et les jeux de pouvoir (Van der Maren, 1992, p. 29).

Notes

¹. La première perspective correspond à ce que Kuhn décrit comme le processus continu et cumulatif de développement, de correction et d'approfondissement des connaissances de la science normale, exempt de toute remise en cause paradigmatique (Matalon, 1996, p. 25). La deuxième perspective correspondrait pour sa part à une entreprise de remise en question de l'autorité scientifique et culturelle d'un paradigme. Ouvrir la voie, comme l'a fait Kuhn, à l'idée même que « *le progrès en science s'écarte de la science du passé plutôt qu'il n'est orienté vers un compte-rendu correct d'un aspect du monde [constitue] une thèse de contingence exceptionnellement forte [qui] a eu pour effet de démasquer l'autorité de la science d'une manière remarquable* » (Hacking, 2001, p. 136).

². « Bien que beaucoup de constructionnistes soient mobilisés par des préoccupations profondément morales, le discours général de construction sociale a eu tendance à détourner notre attention de ces enjeux. C'est sans doute en partie à cause d'une réticence, que l'on remarque chez certains constructionnistes, à admettre la possibilité de l'idée même de moralité. Mais si l'intérêt de l'exercice est moral, nous ne devrions pas avoir peur de le dire » (Hacking, 2001, p. 86)

³. Kant ouvrait ainsi un important débat que l'on désigne généralement comme étant *la crise de la vérité*. Ce débat s'est poursuivi sur plusieurs siècles, de Kant à Gadamer, et a présidé à la création de l'herméneutique philosophique.

Références

- Baby, A. (1992). À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 6, 9-20.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- Beck, L.W. (1950). Constructions and inferred entities. *Philosophy of Science*, 17, 74-86.
- Berner, C (1997). L'herméneutique et le problème de la vérité. Dans R. Quilliot (Dir.). *La Vérité*. (p. 84-95). Paris : Ellipses.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods*, Boston : Allyn and Bacon.
- Carey, J. (1975). *Sociology and public affairs : the Chicago School*. Beverly Hills, CA. : Sage.
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological Methods : A Sourcebook*. New-York : McGraw-Hill.
- Denzin, N.K.(1977). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York : McGraw Hill.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). *The Landscape of Qualitative Research : Theories and Issues*. Thousand Oaks : Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière.
- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human sciences : An attempt to lay a foundation for the study of society and history*. Detroit : Wayne State University Press.

- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Research*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Gadamer, H.G. (1996). *Vérité et méthode : les grands lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : Éditions La Découverte.
- Hesse, M. (1980). *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science*. Bloomington : Indiana University Press.
- Kant, I. (1982). *The philosophy of Kant as contained in extracts from his own writings*. Glasgow : Nisbet.
- Kincaid, H. (1996). *Philosophical Foundations of the Social Sciences*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : Chicago University Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills : Sage.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Matalon, B. (1996). *La construction de la science : de l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Mill, J.S. (1843). *A system of logic ratiocinative and inductive being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation*. Londres : Parker, Son and Bourne.
- Mill, J.S. (1856). *A System of Logic*. New York : Harper & Brothers.
- Papineau, D. (1979). *For Science in the Social Sciences*. New York : St-Martin's Press.
- Rey, A.& Rey-Debove, J. (2002). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Strauss, A. & Juliet, Corbin. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R.C. (1984). *Introduction to qualitative research methods*. New York : John Wiley & Sons.
- Thomas, D. (1979). *Naturalism and Social Science*. Cambridge : Cambridge University Press.

Van der Maren J.M. (1992). Un pouvoir à s'octroyer. Réaction à la conférence d'Antoine Baby. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 6, 27-29.

Van Maanen, J. (Ed.) (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA : Sage.

Véronique Nguyen-Duy est professeure au Département d'information et de communication de l'Université Laval et enseigne les théories de la communication, l'argumentation, l'épistémologie et les méthodes qualitatives.

Jason Luckerohoff est boursier de la Fondation Trudeau, du CRSH et du FQRSC au doctorat en communication publique à l'Université Laval.

De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité?

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

La question de l'opposition entre le constructivisme et le positivisme est mal posée; ce n'est pas le bon débat. Toutes les recherches, même les plus « scientifiques », sont constructivistes dans leur processus. On le sait depuis Piaget et cela a été assez démontré par Latour. Il serait temps que l'on arrête de prendre le processus inéluctable des démarches de recherche pour la norme à laquelle les recherches devraient répondre pour établir leur qualité ou leur validité. Les oppositions qui subsistent sont entre positivisme et subjectivisme, entre sciences naturelles et sciences morales, entre systèmes durs et systèmes souples. Se définir comme constructiviste, c'est évacuer le problème. Dans la même foulée de réflexion épistémologique, il faut distinguer entre le réel et la réalité. Ce n'est pas pour rien que les deux mots existent en français. Nous poserons, à la suite de Piaget et de Clos, que ce qui est observable est la réalité, au sens de la matérialité, que nous tentons souvent d'atteindre le réel, c'est-à-dire les possibilités réalisables mais non réalisées, et qu'il nous arrive de prendre une construction du réel pour la réalité.

Mots clés : RÉALISME, CONSTRUCTIVISME, SUBJECTIVISME, SCIENCE

Introduction

En réponse à l'invitation qui m'a été faite de répondre à certaines questions du jour qui semblent encore se poser, j'ai reformulé trois questions et je traiterai plus longuement de la première.

Première question : la recherche qualitative est-elle socioconstructiviste et a-t-elle enfin réduit le positivisme à un mode mineur?

On ne peut répondre à cette question sans clarifier quelques préalables. Premièrement, il faut se demander ce que l'on met derrière les mots « recherche qualitative »?

Dans son livre de 1990, Renata Tesch (Tesch, 1990)¹ dressait un inventaire des approches de recherche se réclamant de la recherche qualitative. Elle aboutissait à une liste de 27 approches. J'avais repris l'exercice quelques années plus tard et, à partir des recherches en éducation, je pouvais en rajouter une dizaine. Or, elles m'apparaissent être très différentes les unes des autres. Par exemple, croyez-vous que la psychologie phénoménologique comme la pratique Amedeo Giorgi (Giorgi, 1999) ou Pierre Vermersch (Vermersch, 1996) se laisserait réduire à la même classe méthodologique que l'analyse clinique du travail telle que pratiquée par les ergonomes du CNAM, à Paris, par exemple, Yves Clos (Clos, 1999) ou Jacques Theureau (Theureau, 1992), ou comme l'analyse propositionnelle des psycholinguistes, comme l'analyse structurale, ou encore comme la recherche-action en marketing social ou la recherche de développement en éducation? Non, d'autant plus que l'on peut déjà noter des écarts importants entre Clos et Theureau pour l'ergonomie autant qu'entre Giorgi et Vermersch pour la phénoménologie. Une même méthode, comme la méthode des cas, peut être utilisée autant pour des fins de vérification d'hypothèses que pour des fins d'exploration et d'élaboration d'hypothèses. Les mots « recherche qualitative » recouvrent donc un très vaste territoire comportant des paysages trop contrastés, aux objets variés et aux visées trop différentes pour qu'on puisse les traiter comme une seule entité méthodologique.

Si l'on me permet un petit rappel historique, je dirai d'emblée que la recherche qualitative n'existe pas. C'est le seul titre, assez amalgamant, que nous avons trouvé, les collègues et moi, lors de la fondation de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), en 1985, pour couvrir un vaste champ de démarches pour lesquelles nous souhaitions ouvrir plus de portes en milieu universitaire, offrir des formations, soutenir la reconnaissance institutionnelle de ceux qui les pratiquaient et leur permettre d'obtenir des subventions. L'étiquette « recherche qualitative », tout comme « méthodes qualitatives », n'est donc pas une catégorie scientifique, méthodologique ou épistémologique. C'est un slogan, une catégorie politique permettant de cristalliser un combat, de promouvoir des enjeux de pouvoir. Cela reste d'ailleurs assez clair dans les objectifs de l'Association après leur modification de 2004.

Dès lors, cette première question renvoie moins à une question d'épistémologie qu'à une position polémique et idéologique choisie, d'une part, pour promouvoir un vaste champ de recherches en lui fournissant une identité de référence qui, espérons-nous, lui assurerait les subventions de recherche et la publication dans les revues et d'autre part, pour affaiblir ceux qui censureraient les recherches non expérimentales.

Un deuxième questionnement pourrait être énoncé de la façon suivante : une méthodologie serait-elle constructiviste parce qu'elle peut être utilisée pour construire des contextes scientifiques d'analyse? Si on adopte la perspective de l'épistémologie génétique développée par Jean Piaget (Piaget, 1970) ou celle de la sociologie des connaissances représentée par Bruno Latour (Latour, 1988), il devient évident que toutes les recherches, empiriques ou philosophiques, expérimentales ou expérientielles, naturelles, sociales ou humaines, ne produisent leurs résultats que par une construction psychologique et sociale. Toutes élaborent des dispositifs instrumentaux nouveaux ou établis, s'appuyant sur des théories attestées ou proposées afin d'élaborer des résultats que la pensée du chercheur, imaginative ou scolaire, interprétera. Sur le plan du processus d'élaboration des connaissances, toutes les recherches sont donc constructivistes. Cette perspective remonte à la tradition sceptique déjà présente dans l'antiquité chez Démocrite et Héraclite.

Cela étant, toutes les recherches ne partagent pas une visée, un idéal, qui consisterait à ne proposer que des élaborations, celles-ci, bien que relatives à l'esprit de celui qui les conçoit, n'aspirant à ne proposer qu'une opinion parmi d'autres. Les réductions eidétiques et phénoménologiques de la recherche phénoménologique ne tentent-elles pas de produire une compréhension suffisamment transcendante des phénomènes de conscience pour que la plupart des êtres humains puissent s'en inspirer pour comprendre le sens de leur existence? Le concept de saturation n'a-t-il pas été proposé pour répondre à la question lancinante, pour le moral des chercheurs, de la collecte suffisante d'informations afin de fonder une quasi-généralisation, une certitude approchée? La triangulation ne vise-t-elle pas, pour beaucoup, à consolider la confiance du chercheur dans ses données, confiance nécessaire à l'assurance de ses conclusions? Constructiviste dites-vous? Si toutes recherches le sont dans le processus d'élaboration des connaissances, bien peu le sont sur le plan de l'idéal de la connaissance visée quand on examine la raison des procédés méthodologiques utilisés. En fait, le relativisme de la connaissance au projet du sujet ne peut pas satisfaire le chercheur dont l'ambition est quand même de voir ses écrits reconnus comme valides par la majorité de ses collègues, d'être cités dans leurs écrits et d'inspirer un certain nombre de pratiques sociales. Autrement dit, force est de constater que, même si l'on sait que la connaissance

est construite, il y a espérance que cette construction corresponde de plus en plus à la réalité, même si celle-ci invalide régulièrement la prétention de la connaissance à en rendre complètement compte. Bref, l'idéal visé par la recherche ne correspond pas au processus inéluctable de celle-ci.

Dans l'énoncé de Mucchielli disant que « les méthodes qualitatives se positionnent au coeur des méthodologies dites constructivistes parce qu'elles peuvent être utilisées pour construire des contextes, décrire et comprendre » et dans la question de l'opposition entre constructivisme et positivisme, il y a une confusion entre deux plans, celui du processus psychosocial d'élaboration des concepts et des théories et celui de la visée de l'élaboration des concepts et des théories. Il y a aussi une confusion entre le processus et les critères de validité ainsi que les techniques méthodologiques mises en place pour atteindre cette visée.

Dès lors, un problème d'éthique de la recherche n'est-il pas posé? L'intention de l'action ne justifiant pas l'action, l'identification du processus ne peut servir de guide et de critère au processus. Il faut accepter le principe selon lequel la même référence ne peut être juge et partie. Se réclamer a priori, avant d'avoir entrepris la recherche, d'une épistémologie constructiviste, c'est, du même coup, se mettre à l'abri d'un questionnement épistémologique, puisque, avec Piaget et Latour, on sait que toute recherche, qu'elle soit philosophique ou scientifique, qu'elle se déroule dans le cadre des sciences douces ou des sciences dures, est, dans son processus, une construction de l'action et de la pensée humaine. Se réclamer du constructivisme, c'est doublement se mettre à l'abri. Non seulement on se réfugie dans un cercle, le cercle des bien pensants, ne permettant pas à ceux qui sont extérieurs à ce cercle de contester, mais en plus, on se couvre du processus même de toute recherche, voulant que ce soient les caractéristiques du processus qui servent en même temps de critères d'évaluation du processus. On est donc juge et partie.

La question n'est pas de savoir si la recherche est ceci ou cela. Les questions sont de savoir, d'une part, si nos résultats de recherche apportent des réponses aux questions qui se posaient avant la recherche et, d'autre part, si ces réponses ont du sens dans le contexte où les questions ont été posées. Subsiste aussi la question de savoir si la démarche, allant des questions au sens des réponses, a une valeur en termes de connaissances nouvelles. Et cela, avec quel degré de fiabilité dans la réduction de l'incertitude? Avec quelle marge d'erreur et de communicabilité? Avec quelle identification du type de connaissance apportée?

Deuxième question : La question « Constructivisme/Positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? » peut-elle avoir une réponse?

Dans la première discussion, je pense avoir montré que l'affirmation des liens étroits entre le socioconstructivisme et le qualitatif est, ou bien, l'appropriation restrictive et abusive par un territoire limité d'une qualité partagée par le monde, ou bien une mise à l'abri de toute critique externe. En outre, la question de l'opposition n'est pas une question de méthodologies ni de chercheurs. Comment arriver à lui répondre alors que nous sommes nous-mêmes concernés dans l'activité de recherche? Sommes-nous certains de la correspondance exacte entre ce que nous faisons, ce que nous pensons faire, ce que nous voudrions faire et le discours que nous pouvons en tenir, ce dernier dépendant encore des interlocuteurs auxquels s'adresse le discours?

La question de savoir où en est rendue l'opposition entre ce que pourraient être deux paradigmes ou positions épistémologiques (plus idéologiques qu'épistémologiques d'ailleurs) est une question à laquelle seuls les philosophes et les historiens des sciences humaines et sociales pourront répondre. Ils le feront plus tard, quand, avec le recul temporel nécessaire, ils analyseront comment s'est fait la recherche en sciences humaines et sociales, quels modèles méthodologiques et paradigmatiques auront été majoritaires, auront obtenus la reconnaissance de la communauté scientifique et publique.

Pourquoi poser cette question de la résolution d'une telle opposition? Ne serait-ce pas pour réduire nos inquiétudes quant à la valeur, à la pertinence et à la puissance des options théoriques, méthodologiques et techniques que la pratique de la recherche nous impose? Or, réduire ces inquiétudes par l'établissement d'une certitude, voilà ce qui ne correspond absolument pas à une attitude scientifique; voilà ce qui correspond à une attitude dogmatique. L'attitude scientifique est faite de doute, de débats, d'écoute et de prise en compte des objections. Les productions de la recherche scientifique ne sont jamais que provisoires, conditionnelles, relatives et conjecturales. Vouloir se fixer dans un paradigme qui garantirait la pertinence et la pérennité des conclusions, c'est fossiliser la démarche scientifique, à moins de récuser toute possibilité de recherche scientifique dans ce que l'on prétend être les « sciences » humaines et sociales. Un des mérites essentiels de la recherche est de protéger notre liberté de penser. Pourquoi, alors, vouloir a priori se cantonner dans un paradigme?

Au fait, la question de la pertinence de la recherche, de sa contribution au développement des connaissances, n'a de sens qu'une fois la recherche terminée, quand on peut analyser de manière critique les adaptations

conceptuelles, techniques et méthodologiques auxquelles on a été forcé de sacrifier pour, en tenant compte des contraintes du terrain, mener la recherche à son terme. Évidemment, on doit alors accepter le risque d'avoir mené une recherche dont on devra reconnaître qu'elle ne mène pas à grand-chose. Et l'on ne peut pas se réfugier derrière le prétexte d'un paradigme choisi, avant d'entreprendre la recherche, pour légitimer l'absence de productivité, la banalité des résultats et des conclusions. Je sais que plusieurs collègues, dans leur cours de méthodologie ou dans leur séminaire de recherche, demandent aux étudiants d'identifier à quelle « épistémologie » ils adhèrent. Or, comment les étudiants peuvent-ils le savoir avant d'avoir pu jeter un regard rétrospectif sur ce qu'ils auront fait? S'ils sont obligés d'opter, ne risquent-ils pas de passer plus de temps à conformer leur pratique de recherche à leur option plutôt que d'adapter leurs méthodes à l'objet, au problème et au terrain de la recherche? Qu'est-ce qui compte en recherche, se conformer à un paradigme, faire partie d'une chapelle, ou produire de nouvelles hypothèses qui répondent aux problèmes de la société que nos travaux sont censés éclairer?

Troisième question : Qu'est-ce que le réel observable en recherche qualitative?

Tout d'abord, distinguons entre le réel et la réalité. Ce n'est pas pour rien que les deux mots existent en français. Nous poserons, à la suite de Piaget et de Clot, que ce qui est observable, c'est la réalité, au sens de la matérialité. Je constate dès lors que nous tentons souvent d'atteindre le réel, c'est-à-dire les possibilités réalisables, mais non réalisées, et qu'il nous arrive de prendre une construction du réel pour la réalité. Ce qui pose quelques beaux problèmes méthodologiques.

Même si la réalité est observable, il n'est pas évident que nos hypothèses et nos théories puissent en rendre compte. En effet, cette matérialité, dont l'instrumentation actuellement disponible permet de prendre une trace, est lourde de complexité et, à la suite de ce qui a été discuté à propos des deux premières questions, nous conviendrons que le résultat de son observation avec nos sens et notre esprit est une construction de cette réalité. Plus encore, dans la mesure où certaines recherches, dites qualitatives, s'attachent à mettre en évidence le sens, la signification, les intentions, les calculs qui conduisent à ce qui a été réalisé, on peut être certain qu'elles ne produisent qu'une construction instrumentale d'une construction subjective du réel et non de la réalité.

Mais de quelle construction subjective du réel par les sujets s'agit-il? Prenons en exemple la situation de l'analyse du travail. On y distingue le travail prescrit et le travail réalisé, puis encore le travail raconté, qui n'est pas le travail

réalisé. Le travail réalisé, observable, diffère du travail raconté dans la mesure où le travailleur n'est pas complètement conscient du travail qu'il réalise (ou qu'il a réalisé), car l'exécution du travail comporte des phases, des actions, qui sont traitées et pilotées sans en avoir conscience, dans des routines automatisées. Or, le sujet ne peut pas témoigner de ce dont il n'a pas conscience. Par ailleurs, le récit du travail n'est pas le même s'il est adressé au chercheur, au patron, au collègue. Il y a aussi une différence entre ce que certains analystes du travail appellent le réel et la réalité du travail. La réalité du travail est le travail qui a été fait, le réel est l'ensemble du travail, celui que l'on a fait et celui que l'on n'a pas fait, quelle que puisse être la raison pour laquelle on n'a pas pu le faire : manque de temps, manque de moyens, manque d'énergie, embûches dans la réalisation, conflits, etc. C'est le réel du travail, et surtout la part qu'on aurait voulu ou dû faire et qu'on n'a pas pu faire, qui nous tient réveillé la nuit. C'est le réel du travail, l'inachevé du travail, qui est à la base de l'effet Zeigarnik observé en psychologie comme source du maintien d'une attention, d'une mémoire sur le travail non complété (le garçon de café qui se souvient du client qui n'a pas payé sa consommation).

Il y a donc des différences entre ce qui est fait, ce que l'on a conscience de faire, ce que l'on voudrait faire, ce que l'on souhaite faire, ce que l'on devrait faire. De quoi, au juste, l'informateur parle-t-il quand il explique au chercheur ce qu'il a fait? Ce n'est donc pas la réalité qu'il rapporte, mais le réel. Or, si le réel est bien important, ne serait-ce que pour le sommeil et la santé du travailleur, la réalité n'en est pas moins à négliger; c'est sur elle que le travailleur est évalué; c'est à partir du travail réalisé que la performance et la compétence sont estimées.

Mais encore, le chercheur peut-il comprendre le réel du sujet? En vertu du parallélisme intersubjectif, si je sais que je ne peux pas exprimer exactement tout ce que je pense, puis-je être certain d'avoir bien compris ce que le sujet voulait me dire alors que, pas plus que moi, il ne pouvait l'exprimer complètement?

La question revient donc à déterminer ce que nous cherchons à élucider. Cela peut être le réel; cela peut aussi être la réalité – tout en sachant que l'action exécutée est, pour l'acteur, prise dans l'épaisseur d'un entre le réel et la réalité. Or, cette épaisseur de l'action est autant celle du sujet à propos de laquelle le chercheur tente d'obtenir des informations que celle du chercheur dont l'acte de recherche comporte autant de réel que de réalité. La question finale est donc d'identifier ce que telle ou telle recherche a besoin d'atteindre, le réel ou la réalité, afin de pouvoir répondre au problème qu'elle souhaite résoudre.

Notes

¹ Le tableau auquel on fait mention ici est repris (et traduit) dans Miles & Huberman, 2003.

Références

- Clos, Y. (1999). *La signification psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Giorgi, A. (1999). A Phenomenological Perspective on some Phenomenographic Results on Learning. *Phenomenological Psychology*, 30(2), 68-94.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research, Analysis Typed and Software Tools*. New-York : Falmer Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie : esquisse d'un cadre méthodologique général. *Expliciter*, 13, 1-11.

Jean-Marie Van der Maren Après avoir enseigné à l'Université catholique de Louvain, il est actuellement professeur et directeur de recherches à l'Université de Montréal. Il est un des membres fondateurs de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Auteur de *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1996), il a reçu, en 1998, le prix d'excellence en enseignement de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?

Marta Anadón, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, le courant qualitatif ou interprétativiste, d'une part, par sa posture épistémologique, soulignant l'indétermination du savoir et son interprétabilité, et, d'autre part, par sa position méthodologique par rapport à la science traditionnelle, met de l'avant l'interaction sujet-chercheur, la prise en compte du contexte et la volonté d'expression du sujet en tant qu'acteur social non seulement pour lui donner une voix mais aussi pour que la recherche soit centrée sur son vécu et sur sa propre interprétation de ce vécu. À la lumière de cette position épistémologique, cet exposé vise à montrer que les approches qualitatives sont généralement inductives (bien qu'elles ne le soient pas exclusivement). En effet, la recherche qualitative se présente généralement sous la forme d'une construction souple et progressive de l'objet d'étude. Elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets. Elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu. Elle valorise l'exploration et, enfin, elle élabore une connaissance holistique de la réalité. Par contre, il serait illusoire de chercher l'induction exclusive. Toute démarche de compréhension implique des moments de déduction logique. Entre les deux extrémités de l'induction pure et de la déduction pure – mais tout de même plutôt du côté de l'induction – l'abduction est proposée comme une voie de réponse aux attentes axiologiques de la recherche qualitative/interprétative.

Mots clés : RECHERCHE QUALITATIVE, INDUCTION, ABDUCTION, ÉPISTÉMOLOGIE

Introduction

Les limites du monisme méthodologique de l'approche expérimentale ont favorisé l'émergence des approches qualitatives de recherche dans les sciences humaines et sociales. Ainsi, est apparu le paradigme interprétatif. En parlant des « méthodes qualitatives », Van Manen affirme que ce vocable est employé pour désigner différentes techniques d'interprétation qui peuvent servir à décrire ou à traduire les phénomènes sociaux et qui permettent de porter attention à la signification des phénomènes plutôt qu'à leur fréquence (Van Manen, 1990). Dans la perspective interprétative/qualitative, les réalités subjectives et intersubjectives sont considérées, non seulement comme des objets de connaissance scientifique, mais aussi comme des instruments de recherche. L'étude de la vie quotidienne, comme lieu où se construisent et se développent les différentes dimensions qui constituent le monde humain, devient de plus en plus nécessaire pour en arriver à comprendre des phénomènes comme les valeurs, les représentations et les significations que les acteurs sociaux donnent à la vie humaine – significations qui se construisent à l'intérieur d'un processus socioculturel et historique dont la compréhension constitue l'accès à une connaissance pertinente et valide de ce qui est humain.

Méthodologiquement, la légitimation de la connaissance développée par ces perspectives interprétatives/qualitatives est réalisée à partir de la construction de consensus construits sur le dialogue et l'intersubjectivité. Par ailleurs, toujours dans la même perspective, la connaissance n'est possible que par la collaboration étroite entre chercheurs et acteurs sociaux qui, par l'adoption d'une « attitude réalisative » (Habermas, 1987b), c'est-à-dire par un effort conjoint pour comprendre les réalités étudiées, peuvent construire des perspectives de compréhension plus complexes que celles construites exclusivement à partir du point de vue du chercheur et des théories existantes.

Avec cette toile de fond, le point de départ que nous avons choisi pour répondre à la question qui nous oriente « la recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? » est une présentation des orientations épistémologiques fondamentales de la recherche qualitative. Ce sera notre premier point. Le deuxième point sera une présentation de la *Grounded Theory*, comme approche typiquement inductive et qui sert souvent de référence paradigmatique en recherche qualitative. Troisièmement, une réflexion sur les limites de l'induction nous permettra d'aborder le concept d'abduction.

Particularités épistémologiques de la recherche qualitative

Il nous semble impossible de répondre à la question qui nous oriente sans aborder brièvement les particularités épistémologiques de la recherche qualitative car, pour comprendre les principes généraux d'une approche

méthodologique ainsi que la raison d'être des procédures méthodologiques qui lui permettent de produire des connaissances, il est nécessaire de questionner ses fondements épistémologiques. Quelle conception de la connaissance et de la réalité est véhiculée par la perspective interprétative/qualitative? Comment y est compris le rapport entre le chercheur, la réalité qu'il étudie et la connaissance qu'il génère? Quels sont les processus, les moyens et les stratégies que le chercheur utilise pour construire la connaissance? Les réponses à ces questions sont incontournables si l'on veut savoir si la recherche qualitative est nécessairement inductive.

À l'intérieur des perspectives interprétatives/qualitatives, existe une distinction entre, d'une part, ce qu'on peut appeler la réalité empirique, objective et matérielle et, d'autre part, la connaissance qu'on peut avoir de cette réalité. Cette connaissance constitue la réalité épistémique par laquelle la réalité empirique est accessible. Si la réalité empirique peut avoir une existence indépendante du sujet qui la connaît, la réalité épistémique n'existe que par la présence du sujet, sujet qui n'est pas indépendant d'une culture et de rapports sociaux. Ainsi, le contexte localisé et historique conditionne, en quelque sorte, la réalité épistémique. En effet, la définition que le sujet se donne de la réalité, sa compréhension et son analyse (subjectivité) dépendent des manières de percevoir, de penser, de sentir et d'agir particulières au sujet qui connaît à un moment donné et dans un lieu donné (intersubjectivité) (Gohier & Anadón, 2000).

Dans ces perspectives propres aux recherches dites qualitatives (perspectives interprétatives, critiques, constructivistes ou dialogiques), la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances.

Dans ce type de recherche, le questionnement de la réalité et la production des connaissances sont orientés par ce que plusieurs appellent un « design émergent » en opposition à un design préétabli et fixe. Le premier se structure à partir des découvertes successives qui sont faites pendant le processus de recherche, c'est-à-dire pendant sa réalisation. La validation de ces découvertes est faite à travers le dialogue, la négociation du sens, la réflexion critique interpersonnelle, la recherche d'une lecture consensuelle de la réalité étudiée, l'interaction entre le vécu du chercheur et celui des participants.

En somme, au fondement de la spécificité de la recherche qualitative se trouve une certaine conception de la réalité humaine comme objet de connaissance (Anadón, 2000; 2006). Pour mieux comprendre ce fondement, il est utile de rappeler les distinctions entre les finalités de compréhension et les finalités d'explication, entre les approches idéographiques et les approches nomothétiques, entre la recherche quantitative et la recherche qualitative, entre la déduction et l'induction.

À partir de la phénoménologie inaugurée par Husserl et développée par Heidegger et par Merleau Ponty dans le champ philosophique et par d'autres chercheurs comme Schutz (1987) et Berger & Luckman (1987) dans le champ sociologique, le caractère spécifique et subjectif de la réalité humaine a été valorisé, de même que l'impossible réduction de sa complexité aux catégories d'analyse de la réalité physique. L'expérience vécue devient alors le concept central d'un cadre de compréhension et d'analyse de la réalité humaine. Ce concept est repris par Habermas (1987a) quand il propose la notion de « raison communicative » qui est définie par son caractère intersubjectif et consensuel.

Cette orientation spécifiquement phénoménologique commune à la majorité des approches en recherche qualitative propose les catégories de sujet, de subjectivité, de sens et de signification pour l'analyse de la réalité et la construction des connaissances. Sur le plan de la connaissance, ce qui intéresse les chercheurs est tout ce qui apparaît comme significatif dans les perceptions, les représentations, les sentiments et les actions des acteurs sociaux. La recherche est orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes car ceux-ci sont considérés comme les auteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain. Ainsi, on affirme que le sujet « construit » l'expérience sociale (Berger & Luckman, 1987) dans les interactions sociales (Blummer, 1969, Goffman, 1973), dans les activités langagières (Bateson 1977), dans les activités réflexives (Schön, 1994), de même que dans les appels aux identités qui veulent s'affirmer face à un système défini par la rationalité instrumentale (Dollfus, 1997; Lévy, 1996). Cette posture épistémologique est évidemment distincte de celle qui considère les phénomènes sociaux comme des « choses » et des « faits », distincte aussi de la tradition instituée par la sociologie positiviste, principalement portée par Durkheim (1988 [1894]) qui, dans la foulée du positivisme comtien, propose d'analyser la société comme une entité morale à laquelle sont assujetties les individualités.

Rappelons qu'une proposition de médiation entre ces deux conceptions a été élaborée par Weber (1965 [1904]) qui tente de prendre une position phénoménologique sans refuser la recherche d'explication causale en situant le

concept de l'action individuelle significative au centre de sa théorie. Pour Weber, les rapports sociaux qui constituent la société sont intelligibles si, et seulement si, on peut comprendre les aspects subjectifs des activités des membres qui la composent. C'est par l'analyse des différents types d'action humaine que le chercheur peut connaître la nature particulière et diversifiée des sociétés humaines. Ainsi, sur les traces des travaux de Dilthey qui fait une distinction entre les sciences « explicatives » de la nature et les sciences « compréhensives » de l'homme, Weber conçoit l'étude des phénomènes sociaux comme une lecture interprétative faite par l'homme qui se définit autant par sa rationalité que par son propre point de vue qui donnera forme et sens aux phénomènes qui composent l'univers social, à un moment historique donné (Anadón & Gohier, 2001). Dans cette posture, l'antagonisme entre compréhension et explication s'estompe car elle pose l'explication comme dépendant de l'interprétation. En effet, les approches « compréhensives » proposent un type d'explication différente parce que non causale et non linéaire, mais explication tout de même.

À partir de ce qui précède, on peut affirmer que, en recherche qualitative, la production des connaissances est possible dans les trois conditions suivantes : 1) la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine; 2) la revendication de la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle; 3) l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine. Ces trois conditions font apparaître la recherche qualitative comme une approche caractérisée par la souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude, comme une approche qui est itérativement – et constamment – ajustée aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux, comme une approche qui s'intéresse à la complexité en mettant en valeur la subjectivité des chercheurs et des participants, enfin comme une approche qui, en combinant plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, est essentiellement ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu. De plus, c'est généralement en partant d'une description du vécu quotidien que les interactions socio-culturelles sont étudiées, cette description étant conçue comme le premier degré de l'interprétation, et non comme le degré zéro de l'interprétation. Ce processus de passage du particulier vers le général est typiquement inductif.

C'est ainsi que l'on peut dire, en partant des fondements épistémologiques de la recherche qualitative, que celle-ci valorise l'exploration inductive et qu'elle élabore une connaissance holistique de la réalité. Dans cette perspective, le processus de production de connaissances est éminemment

inductif car la connaissance est produite à partir des données par opposition au raisonnement déductif où les connaissances théoriques précèdent la lecture de la réalité. Même dans la détermination de son objet d'étude, le chercheur doit ajuster continuellement sa démarche aux données à partir desquelles il construit la connaissance scientifique.

Encore une fois, en recherche qualitative, la finalité est de comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. La subjectivité est mise en valeur dans l'interprétation des conduites humaines et sociales. La signification et l'interprétation sont donc élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs. Du coup, le mythe de la neutralité analytique est débusqué et l'étude des réalités humaines devient un espace de connaissances multiples dans lequel la rationalité et le discours de la causalité font place à l'interprétation et au consensus. Sans doute, jusqu'ici on peut affirmer que la recherche qualitative est inductive, notamment en sa qualité d'effort de compréhension, c'est-à-dire d'appréhension des significations, mais aussi en sa qualité de méthode de construction d'analyses générales permettant de comprendre les significations communes qui sont élaborées pendant le processus de production et d'appropriation de la réalité sociale et culturelle.

La *Grounded Theory* : une approche typiquement inductive

L'approche de la *Grounded Theory* (GT) est essentiellement inductive parce qu'elle permet de développer méthodiquement une théorie ancrée dans des données analysées de façon systématique. C'est sa proposition d'un processus d'analyse inductive (construit en opposition avec l'analyse hypothético-déductive) qui fait figure de référence paradigmatique pour presque toutes les autres approches en recherche qualitative. En GT, l'induction se déploie concrètement par 1) la circularité entre la collecte et l'analyse des données, les données orientant l'analyse par émergence et les résultats provisoires de l'analyse orientant la collecte de nouvelles données; 2) l'échantillonnage théorique par lequel les données sont collectées pour favoriser le développement de l'analyse théorisante; 3) la validation du développement de la théorie par la confrontation constante aux données émergentes, selon le principe de l'*emergent-fit*; 4) la suspension temporaire de la référence à des théories existantes pour une ouverture optimale à l'inédit; 5) l'analyse systématique par la création des codes conceptuels et d'un système catégoriel; 6) le développement des concepts et des liens conceptuels jusqu'à la saturation théorique (Guillemette, 2006).

C'est à cause de cet ensemble de procédures essentiellement inductives que la GT est considérée comme une approche de nature qualitative. En effet, en recherche qualitative, le développement théorique présente certaines particularités qui sont spécifiques dans leur différence par rapport aux particularités des approches hypothético-déductives, notamment parce que, dans la perspective qualitative, le développement théorique – et non les théories existantes – constitue un référent permettant de réaliser la compréhension et la synthèse des données plutôt qu'un cadre à l'intérieur duquel sont ordonnées les données. En ce sens, la théorie émergente permet de lier les données à un corpus de connaissances plus large (Morse & Field, 1994) sans les contraindre à une logique et à une forme étrangères à elles-mêmes.

Ainsi, cette stratégie de raisonnement inductif permet d'avancer une proposition de développement théorique construit à partir des données empiriques. C'est l'ancrage dans les données empiriques qui sert ici de critère principal de scientificité en opposition aux démarches spéculatives qui sont considérées comme étant sans lien avec la réalité (Alvesson & Sköldbberg, 2000). En d'autres mots, il s'agit d'une démarche logique qui consiste à aller du concret vers l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène (Manning, 1982, cité par Deslauriers, 1997, p.295). L'induction procède en sens inverse des méthodes hypothético-déductives précisément parce que le chercheur travaille à partir des données et élabore ensuite des concepts théoriques et des propositions que certains appellent *pattern* ou thèmes. Ces *pattern* ou thèmes constituent une théorie émergente et leur fonction est de rassembler une grande quantité de matériel dans des unités d'analyse plus significatives (Miles & Huberman, 1994).

Les limites de l'induction et l'apport du concept d'abduction

Au moins trois limites restreignent la portée de l'induction. La première fait référence à l'échantillonnage théorique car celui-ci a une dimension déductive. En effet, le chercheur ne peut pas se limiter à accueillir ce qui émerge des données. Ne serait-ce que pour opérationnaliser l'échantillonnage théorique, il faut qu'il approche le terrain avec des éléments théoriques qui vont lui permettre de sélectionner les situations dans lesquelles il va recueillir les données jugées pertinentes (Glaser & Strauss, 1967). Cette relation au terrain est typiquement déductive parce qu'elle fonde sur des éléments théoriques la sélection des situations à explorer. Par contre, ce « moment déductif » est au service d'une démarche générale essentiellement inductive, d'autant plus que l'on ne se trouve jamais dans une démarche de vérification d'hypothèses construites spéculativement (Glaser, 1978).

La deuxième limite se rapporte au fait que le chercheur ne peut pas faire complètement abstraction de ses « pré-jugés » et de sa perspective théorique (ou de sa sensibilité théorique), c'est-à-dire de l'angle sous lequel il appréhende les phénomènes à l'étude. De plus, la suspension de la référence à des théories existantes peut constituer un effort intellectuel permettant les « découvertes » (Guillemette, 2006), mais il est illusoire, voire dangereusement aveugle, de penser qu'on peut approcher un phénomène en étant totalement « vierge » de tout a priori. Les résultats de la recherche ne peuvent jamais être purement construits a posteriori.

Troisièmement, les données elles-mêmes ne sont jamais exemptes d'interprétation par les acteurs eux-mêmes et le chercheur doit construire sa propre interprétation sur ces données déjà chargées conceptuellement d'un univers théorique qu'il doit prendre en compte. Cette prise en compte a nécessairement un aspect spéculatif et donc déductif (Strauss & Corbin, 1990).

En somme, toute approche généralement inductive implique nécessairement des moments de déduction sans perdre son caractère essentiellement inductif, celui-ci provenant de l'orientation fondamentale qui consiste à étudier les phénomènes à partir de l'expérience propre des acteurs. Par le processus inductif, le chercheur dispose de propositions (ou d'énoncés) qui peuvent être considérées comme des hypothèses qui ont émergées des données, notamment lorsque celles-ci sont utilisées pour fournir des exemples et des contre-exemples. Ainsi, l'induction peut être conçue comme la détermination d'hypothèses compatibles avec les données échantillonnées. Et le « test » constant de cette compatibilité est réalisé dans des « moments déductifs » qui constituent essentiellement une validation qui est proche de la vérification hypothético-déductive. En général, dans les recherches de type qualitatif, on observe une certaine circularité ou récursivité qui compose nécessairement avec des moments de déduction (Hutchinson & Wilson, 2001). Encore une fois, la différence se situe dans l'orientation générale qui ne peut être, dans sa nature, à la fois inductive et déductive, mais cette différence fondamentale ne permet pas de conclure que l'induction exclut complètement la déduction.

Pour certains, cette différence fondamentale devrait être traduite au niveau du vocabulaire par l'exclusion du terme « hypothèse » dans le cadre d'une approche inductive. Il serait possible de maintenir alors en français la distinction existante en anglais entre « hypothesis » et « hunch ». Il s'agirait simplement de parler d'intuitions à valider dans les données empiriques plutôt que d'hypothèses à vérifier. Ainsi, le caractère affectivo-cognitif des intuitions dont il est question, caractère qui suscite une certaine méfiance dans les

« esprits scientifiques », est compensé par le caractère méthodique de la validation scientifique.

Kelle (1995), dans un travail sur l'analyse qualitative effectuée par ordinateur, propose une discussion sur la codification qualitative et affirme que la codification ne se limite pas à l'induction car la codification ne se réalise pas seulement dans la classification des données dans des catégories émergentes; elle interprète également. Ainsi, il signale la différence entre codification quantitative et qualitative, critique l'idée qui soutient que nous pouvons codifier sans théorie préalable et souligne aussi l'ambiguïté de l'expression « tester des hypothèses ». Évidemment, la codification quantitative fonctionne sur des hypothèses préalablement établies, pendant que la codification qualitative est un processus de lecture des données, celles-ci agissant comme point de référence en permettant que l'information soit regroupée en catégories qui se constituent en point de référence pour l'analyse. À partir de ces éléments, Kelle (1995) affirme que les codes de la recherche qualitative ne permettent pas de « tester des hypothèses ». Pour lui, en recherche qualitative, l'application de la codification se situe dans une logique qui n'est pas déductive, mais qui n'est pas non plus totalement inductive. Selon lui, la codification qualitative utilise une logique particulière où les « prémisses sont un ensemble de phénomènes empiriques et la conclusion est une hypothèse ». Cette opération est, selon Kelle, un raisonnement basé sur deux sortes d'inférences : l'induction analytique et l'abduction. En effet, par induction analytique, un phénomène est décrit et interprété à partir de la catégorie et l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des « règles » pour comprendre un phénomène. Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence. L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existant dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient.

Les limites de l'induction ne conduisent donc pas à l'adoption d'une orientation proprement déductive. En recherche qualitative, on peut articuler ensemble l'induction qualitative et l'inférence abductive, l'abduction se situant résolument davantage du côté de l'induction que de celui de la déduction (Norton, 1999), notamment parce que la posture abductive est prioritairement – au sens chronologique comme au sens propre – une ouverture attentive à la découverte de nouvelles compréhensions des phénomènes (Fann, 1970; Peirce, 1965; 2002) et non une attention à de nouvelles données (ou à de nouveaux phénomènes) qui confirment le potentiel explicatif des théories existantes. L'abduction est essentiellement une théorisation imbriquée dans le processus

de recherche lui-même et non un ensemble de prémisses ni un ensemble de résultats de la recherche. L'abduction est réalisée par une comparaison continue – ou un « flip-flop » – entre les données (déjà collectées ou entrantes) et les construits théoriques en constante évolution (Blumer, 1996 Pidgeon, 1991). En d'autres mots, l'abduction conjugue le caractère *a posteriori* de la théorisation fondée sur les données empiriques avec le caractère *a priori* de l'utilisation inférentielle des théories (construites inductivement) pour la continuité logique de la collecte des données, notamment dans la pratique de l'échantillonnage théorique (Reichertz, 2004).

En conclusion, il semble bien que l'on puisse répondre affirmativement à la question de savoir si la recherche qualitative est nécessairement inductive. Nous ajouterions simplement qu'elle est nécessairement inductive parce qu'elle est nécessairement abductive.

Références

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenty, & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.15-32). Sherbrooke : CRP.
- Anadón, M. & Gohier, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique. Dans M. Lebrun (Dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p.19-41). Montréal : Logiques.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Berger, P.L. & Luckman, T. (1987). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.293-308). Boucherville : G. Morin.

- Dollfus, O. (1997). *La mondialisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Durkheim, E. (1988 [1894]). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Fann, K.T. (1970). *Peirce's theory of abduction*. The Hague : Martinus Nijhoff.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L., (1967). *The discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New York : Aldine de Gruyter.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Gohier, C. & Anadón, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier & C. Alin (Dir.), *Enseignant-Formateur. La construction de l'identité professionnelle* (p.17-28). Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973 [1959]). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minit.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*, pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hutchinson, S.A. & Wilson, H.S. (2001). Grounded Theory : The method. Dans P.L. Munhall, (Ed.), *Nursing Research : A Qualitative Perspective* (3rd ed.) (p.209-243). Sudbury, MA : Jones & Bartlett.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*. London : Sage.
- Lévy, J. (1996). *Le monde pour cité*. Paris : Hachette.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Morse, J.M. & Field, P.A. (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Norton, L. (1999). The philosophical bases of grounded theory and their implications for research practice. *Nurse Researcher*, 7(1), 31-43.
- Peirce, C.S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA : Belknap.
- Peirce, C.S. (2002). *Pragmatisme et pragmatisme*. Paris : Cerf.

- Pidgeon, N. (1991). The use of Grounded Theory for conceptual analysis in knowledge elicitation. *International Journal of Man-Machine Studies*, 35, 151-173.
- Reichertz, J. (2004). Abduction, deduction and induction in qualitative research. Dans U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds), *A companion to qualitative research* (p.159-164). London : Sage.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basis of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON : Althouse.
- Weber, M. (1965 [1904]). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Marta Anadón est professeure titulaire au Département des Sciences de l'éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheure régulière au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches et publications portent sur trois thèmes : l'identité professionnelle et la formation des maîtres, la recherche collaborative et le développement professionnel, le développement professionnel de l'enseignant de l'éducation des adultes. Ses champs d'intérêt professionnel sont l'épistémologie des sciences humaines et de l'éducation, les fondements de l'éducation, l'analyse sociopolitique de l'éducation (sociologie de l'éducation, politiques éducatives), les processus identitaires, la psychologie sociale du développement, les méthodes qualitatives de recherche et la recherche participative.

François Guillemette est professeur au Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie, UQAC, conseiller scientifique du Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRÉ, UQAC), professeur associé au Département de Psychologie de l'Université de Sherbrooke, professeur associé au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), chercheur au Laboratoire de Recherche sur la Communication et l'Intégration Sociale (LARCIS, UQTR). Docteur en éducation et docteur en théologie, ses projets de recherche en cours portent notamment sur les méthodologies de recherche qualitative, sur l'approche par compétences en formation post-secondaire et sur le développement professionnel des enseignants.

La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?

Louis Trudel, Ph.D.

Université Laval

Claudine Simard, doctorante

Université Laval

Nicolas Vonarx, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Les recherches, qu'elles soient de nature quantitative ou qualitative, visent la description, l'exploration, l'évaluation, l'explication ou la prédiction du monde-vie (Schultz) tel que nous le percevons et le construisons socialement. Camper la recherche qualitative dans le domaine exploratoire représente une amputation de son pouvoir d'intelligibilité de la réalité. Il est plutôt souhaitable de qualifier l'ambition descriptive, exploratoire, évaluative, explicative ou prédictive d'une recherche. C'est pourquoi, dans ce texte, nous tentons de répondre à cette question : la recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? Nous délimitons d'abord la notion de recherche exploratoire. Ensuite, à l'aide d'une recherche-intervention sur la santé mentale au travail conduite auprès de travailleurs cols blancs, nous tentons de montrer qu'une recherche qualitative n'a pas nécessairement un caractère exploratoire, bien que certaines de ses parties puissent être de cet ordre. Enfin, nous précisons le concept de recherche exploratoire en proposant des repères sur les visées et les modalités de recherche.

Mots clés : RECHERCHE EXPLORATOIRE, VISÉES ET MODALITÉS DE RECHERCHE

Introduction

La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? Pour tenter de répondre à cette question, nous délimiterons d'abord ce que peut recouvrir la

notion de recherche exploratoire. Ensuite, à l'aide de quelques éléments d'une recherche/intervention que nous avons menée sur la santé mentale au travail, nous montrerons comment la recherche qualitative n'est pas forcément exploratoire, mais qu'elle peut comprendre une partie exploratoire. Nous proposerons subséquemment des repères sur les visées de recherche (qu'est-ce que l'on cherche?) et les modalités de recherche (comment cherche-t-on?) pour préciser le concept de recherche exploratoire. Nous suggérons de considérer que le caractère exploratoire d'une recherche peut dépendre de l'intention de départ, tout comme il peut définir certains aspects de la méthode.

Délimitation du concept de recherche exploratoire

La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995). Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects.

A priori, il appert que la recherche exploratoire sert à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus. Mais n'est-ce pas là le but de toute recherche, qu'elle utilise des méthodes quantitatives ou qualitatives? Cependant, cette idée tend à lier recherche exploratoire et raisonnement inductif au point de confondre les deux. Ils sont forcément liés lorsqu'il est question d'arriver à poser des repères théoriques qui serviront à des recherches fondées sur un paradigme méthodologique hypothético-déductif. Rapidement, on comprendra que la recherche qualitative, souvent conduite dans le cadre d'un paradigme méthodologique empirico-inductif (Creswell, 1998) puisse être définie systématiquement comme une recherche exploratoire. Or, ce n'est pas toujours le cas. La logique inductive peut servir à produire des connaissances qui mettront à l'épreuve un cadre théorique prédéfini, qui serviront à vérifier des hypothèses ou à expliquer des phénomènes après qu'ils aient été définis. En d'autres termes, si on met en perspective que des recherches inscrites dans un paradigme empirico-inductif peuvent avoir une finalité descriptive, explicative ou vérificative, on comprend qu'il existe des recherches qualitatives non exploratoires.

Une recherche qualitative non exploratoire

Pour montrer qu'il est possible de considérer un problème déjà étudié et de réaliser une recherche qualitative à partir des connaissances qu'on a de ce problème, prenons comme cas de figure une recherche en santé mentale au travail que nous avons menée. Cette recherche avait pour objectif de comprendre qualitativement les liens entre l'exposition à des contraintes psychosociales de l'environnement de travail (Johnson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990; Siegrist, 1996) et l'apparition de symptômes de détresse psychologique chez des travailleurs cols blancs. Par contraintes psychosociales on réfère à des caractéristiques du travail telles que la faible reconnaissance, le déséquilibre entre les efforts fournis et les récompenses, la demande psychologique élevée, la latitude décisionnelle faible ou le faible soutien social. Des connaissances plus fines à cet effet étaient indispensables pour opérer des transformations du travail propices à protéger la santé mentale de ces travailleurs. Les effets pathogènes physiques ou mentaux des contraintes psychosociales avaient été largement constatés (Andrea, Bültmann, Beurskens, Swaen, van Schayck, Kant, 2004; Rugulies, Bultman, Aust & Burr, 2006; Bobak, Pikhart, Kubinova, Malyutina, Pajak, Sebakova, Topor-Madry, Nikitin, Caan, & Marmot, 2005; Bourbonnais, Malenfant, Vézina, Jauvin & Brisson, 2005; Tsutsumi & Kawakami, 2004; Tsutsumi, Kayaba, Theorell & Siegrist, 2001; Niedhammer & Siegrist, 1998). Nous avons donc retenu la somme de connaissances à ce sujet pour avancer une recherche sur ces liens dans un milieu de travail donné en supposant, cette fois, qu'une recherche qualitative pouvait les préciser et les approfondir.

Nous avons donc besoin d'un matériel capable de rendre compte des expériences vécues des travailleurs à analyser en mode inductif. Pour ce faire, des entretiens de groupe semi-dirigés ont été menés auprès de travailleurs afin de connaître leurs perceptions concernant leurs difficultés au travail, les situations vécues qui nécessitaient des transformations et les manifestations de détresse psychologique. Le matériel recueilli a fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003) réalisée par l'intermédiaire du logiciel N'Vivo. Nous avons ainsi pu faire émerger des catégories plus fines et plus représentatives des idées énoncées dans les propos des travailleurs.

Cette recherche qualitative ayant l'ambition de décrire et d'expliquer plus finement les liens entre l'exposition aux contraintes de l'environnement psychosocial du travail et la détresse psychologique n'est donc pas exploratoire. Elle a pourtant produit un modèle explicatif de la relation entre les contraintes de l'environnement psychosocial de travail et l'apparition de la

détresse psychologique selon une trajectoire inductive. Par contre un aspect exploratoire s'est glissé dans sa méthode.

Méthode exploratoire

Au départ, cette recherche a été planifiée en misant sur la participation des travailleurs à des groupes de discussion, dont le fonctionnement était inspiré de la psychodynamique du travail (Dejours, 1993). Cette méthode participative avait fait ses preuves pour étudier le lien entre l'organisation du travail et la santé mentale; moyennant certains ajustements, elle avait été pressentie utile à la démarche de recherche. Une alliance avec le milieu prévoyait que le mode de participation pouvait être ajusté au besoin, comme c'est souvent le cas en recherche participative en santé au travail. Une première expérimentation de la forme de participation proposée par les chercheurs a soulevé plusieurs réserves du côté de l'employeur. Les propos des participants, traduit en rapport de recherche, ont été jugés heurtant pour certains gestionnaires. Une nouvelle proposition de participation des travailleurs amalgamant une étape compréhensive et une étape de type *problem solving* a été acceptée. Elle nous a donné la possibilité de poursuivre la démarche de participation des travailleurs dans le milieu en maintenant le cap sur les objectifs de recherche.

Le caractère exploratoire de la méthode permet de donner quelques repères pour de futures recherches participatives. Le premier type de participation, axé plus directement sur la compréhension, négligeait les attentes du milieu en termes d'actions. Un mode de participation consultatif faisant plus de place au *problem solving* et centrée davantage sur les transformations à réaliser au regard de ces contraintes cadrait mieux avec la culture du milieu. Par conséquent, si d'autres chercheurs veulent recourir à une démarche plus compréhensive dans une recherche/intervention en santé mentale au travail, nous leur conseillons de réfléchir à sa mise en œuvre au préalable avec les gestionnaires pour identifier la qualité et la nature des données issues de l'enquête qu'ils sont capables d'accepter.

Les visées et les modalités de la recherche

Lorsque nous désirons définir quelque chose, un phénomène, des questions comme : « Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce qui se passe ici? », nous sommes en présence d'une recherche de type descriptive. Lorsque des interrogations comme : « Comment le phénomène se présente statistiquement ou dynamiquement? Comment se comporte le phénomène? » dirigent la recherche, celle-ci est dite descriptive-explicative. Lorsque nous tentons de répondre aux questions suivantes : « Pourquoi le phénomène se comporte ou se présente ainsi? Pourquoi le phénomène fonctionne de telle façon? », la recherche est de type explicatif-diagnostic. Si nous voulons approfondir la manière dont un

Tableau 1
Questions et types de recherche

<i>Questions</i>	<i>Types de recherche</i>
Qu'est-ce que c'est?	Descriptif
Comment fonctionne le phénomène? Comment le phénomène se présente-t-il statistiquement ou dynamiquement? Comment se comporte-t-il?	Descriptif-explicatif
Pourquoi fonctionne le phénomène? Pourquoi le phénomène se présente-t-il ou se comporte-t-il ainsi?	Explicatif-diagnostic
Comment le phénomène se comportera-t-il?	Diagnostic-prédictif
Quelle est la valeur, la portée du phénomène étudié?	Évaluatif
Comment circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet?	Exploratoire

phénomène se déploiera à l'avenir, la recherche est de type diagnostic-prédictif. Enfin, si nous avons l'intention de connaître la valeur et la portée d'un phénomène, de porter des jugements, la recherche sera d'ordre évaluatif. Par contre, lorsque nous souhaitons circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet et à nos objectifs de recherche, nous sommes dans le registre de la recherche exploratoire. Le Tableau 1 résume ces types de recherche.

Conclusion

Cette classification permet d'avancer que le caractère exploratoire d'une recherche est tributaire de son intention ou de son déroulement. Cependant, ce

court texte n'a pas la prétention d'avoir épuisé le sujet. Le débat demeure pertinent sans toutefois viser à cristalliser le concept de recherche exploratoire. L'exploration par définition peut conserver un certain flou.

Références

- Andrea, H., Bültmann, U., Beurskens, A.J.H.M., Swaen, G.M.H., van Schayck, C.P., & Kant, I.J. (2004). Anxiety and depression in the working population using the HAD Scale : Psychometrics, prevalence and relationships with psychosocial work characteristics. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 637-646.
- Bobak, M., Pikhart, H., Kubinova, R., Malyutina, S., Pajak, A., Sebakova, H., Topor-Madry, R., Nikitin, Y., Caan, W., & Marmot, M. (2005). The association between psychosocial characteristics at work and problem drinking : a cross-sectional study of men in three Eastern European urban populations. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(8), 546-550.
- Bourbonnais, R., Malenfant, R., Vézina, M., Jauvin, N., & Brisson, I. (2005). Work characteristics and health of correctional officers. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 53(2), 127-172.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions*. Thousand Oaks : Sage.
- Dejours, C. (1993). *De la psychopathologie du travail à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard.
- Johnson, J.V. & Hall, E.M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease : a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342.
- Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work : stress, productivity and the reconstruction of working life*. New-York : Basic Books.
- Niedhammer, I. & Siegrist, J. (1998). Facteurs psychosociaux au travail et maladies cardio-vasculaires : l'apport du modèle du Déséquilibre Efforts/Récompenses. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 46, 398-410.
- Pailhé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Rugulies, R., Bultman, U., Aust, B., & Burr, H. (2006). Psychosocial Work Environment and Incidence of Severe Depressive Symptoms : Prospective Findings from a 5-Year Follow-up of the Danish Work Environment Cohort Study. *American Journal of Epidemiology*, 163(10), 877-887.

- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(1), 27-41.
- Tsutsumi, A. & Kawakami, N. (2004). A review of empirical studies on the model of effort-reward imbalance at work : reducing occupational stress by implementing a new theory. *Social Science & Medicine, 59*(11), 2335-2359.
- Tsutsumi, A., Kayaba, K., Theorell, T., & Siegrist, J. (2001). Association between job stress and depression among Japanese employees threatened by job loss in a comparison between two complementary job-stress models. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 27*(2), 146-153.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Louis Trudel. Professeur titulaire au département de réadaptation de la faculté de médecine de l'Université Laval, ergothérapeute et ergonomiste. Chercheur membre de la Chaire de gestion en santé et sécurité du travail de l'Université Laval (responsable de l'axe intitulé *Problématique en émergence*) et chercheur membre de l'Institut de psychodynamique du travail du Québec. Consultant en ergothérapie, en ergonomie et en psychodynamique du travail. Maîtrise en épidémiologie et doctorat en sciences humaines appliquées (évaluation qualitative de programme). Ses projets de recherche en cours portent notamment sur l'analyse psychodynamique du travail en milieu carcéral à sécurité maximale, les pratiques de délégués syndicaux au regard de la prévention en santé mentale dans les organisations, les pratiques de gestion qui favorisent la prévention en matière de SST dans les organisations, l'approche relationnelle de soins comme outil de travail pouvant contribuer à la SST des préposés aux bénéficiaires et au mieux être de ces derniers dans les CHSLD.

Claudine Simard est conseillère en orientation et chargée de cours en sciences de l'orientation à l'Université Laval. Elle est également candidate au doctorat en santé mentale au travail (Ph.D.) dans ce même établissement. Ses intérêts de recherche portent sur la prévention des problèmes de santé mentale au travail dans une perspective de participation des travailleurs à l'amélioration de l'organisation du travail. Elle s'intéresse aussi à l'analyse des données qualitatives par l'intermédiaire de la *Grounded Theory*.

Nicolas Vonarx est infirmier de formation. Il a obtenu un Ph.D. en anthropologie en 2005. Spécialisé sur le sujet des ethnomédecines et des rapports qui existent entre la santé et la religion, il est actuellement financé par les IRSC pour réaliser un stage postdoctoral à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval. Dans cette

faculté, il vient d'obtenir un poste de professeur qu'il occupera en 2008. Ses intérêts de recherche portent notamment sur la présence du religieux dans les expériences de maladie grave et chronique.

Le regard qualitatif et le dépassement des frontières sectorielles et des filtres idéologiques

Hélène Laperrière, doctorante

Université de Montréal

Ricardo Zúñiga, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Le regard qualitatif dépasse les frontières disciplinaires comme une mouvance dans les sciences sociales, humaines, éducatives et de la santé. La réponse affirmative à son potentiel transdisciplinaire pose paradoxalement le défi opposé, celui d'essayer de garder et de justifier un principe d'unité à une perspective ayant gagné des droits de citoyenneté dans tous les domaines de la réflexion scientifique. En ouvrant l'horizon intellectuel aux contextes socioculturels et sociopolitiques, le regard qualitatif déborde le quadrillage disciplinaire ainsi que le discours méthodologique et scientifique conventionnel. Ce dernier est souvent assuré par des silences qui isolent la conception des sciences sociales de leurs contextes sociopolitiques. La recherche qualitative émane d'une conscience accrue des rapports sociaux dans un paradigme transdisciplinaire (Latour, 2001) et des structures profondes des acteurs (Friedberg, 2005) présents dans les organisations sociales de la recherche. Une analyse de cas souligne ici les médiations techniques dans l'interphase entre les innovations socio-sanitaires et les cultures organisationnelles locales.

Mots-clés : TRANSDISCIPLINARITÉ, SOCIOPOLITIQUE, SCIENCES SOCIALES, INNOVATION SOCIO-SANITAIRE

Questionnement de départ

Dans notre tâche de réflexion sur des questions récurrentes concernant la définition du champ bien délimité de la *recherche* qualitative en *sciences humaines – appliquées*, nous voudrions contribuer aux échanges, tout en soulignant les biais pouvant être générés par une triple restriction de

l'organisation de cette réflexion. En effet, la sélection des membres à cette consultation coopte la discussion à nos préoccupations partagées comme *professeurs*, qui enseignent les méthodes qualitatives, *publient* dans le domaine et *dirigent* des étudiants. Nous répondons affirmativement à la question à savoir si le regard qualitatif dépasse les frontières disciplinaires. Toutefois, nous croyons que le regard qualitatif dépasse les frontières disciplinaires comme une mouvance dans les sciences sociales, humaines, éducatives et socio-sanitaires. Dans la verticalité épistémique, sa contribution se décline sur trois niveaux : a) dans le palier des méthodes de recherche, il permet une incorporation du particulier aux logiques de la généralisation scientifique; b) dans la méthodologie, il questionne les présupposés positivistes qui siégeaient comme doctrine incontestée; c) dans l'épistémologie sociale et dans l'anthropologie des sciences (Latour, 2001), il ouvre les portes de la légitimation aux options sociales critiques, auparavant exclues du champ des échanges scientifiques.

Que révèle le regard qualitatif quand le dépassement interdisciplinaire est mis en action? Comment cela se passe-t-il sur le terrain? Ce fondement critique se base sur l'évaluation d'un cas d'innovation technique sanitaire. Cette réflexion critique suggère une méthodologie qualitative parvenant à un dépassement interdisciplinaire et académique lorsqu'elle incorpore le regard technique du praticien comme méthode de compréhension de l'action sanitaire locale. L'analyse de cas à partir de cette perspective conduit à la prise de conscience de l'importance, premièrement du « dédale de la médiation technique » (Latour, 2001) et de l'invisibilité de sous-programmes d'actions locales permettant la coexistence de l'innovation socio-sanitaire avec la culture organisationnelle locale et, deuxièmement, des structures informelles et profondes (Friedberg, 2005) en lien avec ce « système de programmation » (voir Potvin, Gendron & Bilodeau, 2005; ces auteurs modélisent la programmation et l'évaluation sous forme de systèmes). Les résultats d'analyse se présentent comme une exploration de l'opérationnalisation de la participation et de l'incorporation des savoirs co-construits avec les acteurs concernés par la recherche qualitative. De cette exploration méthodologique se dégagent des dimensions importantes comme : (a) les conditions dans lesquelles s'opère l'évaluation du processus de production des connaissances; (b) la participation; (c) la contextualisation; (d) l'action; (e) l'identification des acteurs stratégiques locaux directement impliqués avec l'action et les interlocuteurs; (f) la pratique d'anticipation des considérations de danger sur le terrain; (g) le plan opérationnel de la logique d'échantillonnage selon les opportunités; (h) la production des connaissances et leur mise en action. Le rapprochement de cette perspective à un micro-système de démocratie représente un véritable défi,

d'autant plus grand que le micro-système est lui-même subordonné à une verticalité dont la présence implique une « part d'opacité et d'arbitraire » (voir March, 2004) dans la divulgation et la diffusion des résultats de recherche.

En ouvrant ainsi l'horizon intellectuel aux contextes socioculturels et sociopolitiques, souvent oubliés, la recherche qualitative déborde non seulement le quadrillage disciplinaire, mais aussi le discours méthodologique et scientifique habituel, marqué par des affirmations mais aussi par des silences. La recherche qualitative émane d'une conscience accrue des rapports sociaux dans un paradigme transdisciplinaire (Latour, 2001) et des structures profondes des acteurs (Friedberg, 2005) présentes dans les organisations sociales de la recherche (comités d'éthique, évaluateurs de projets, milieux académiques et politiques, organisations subventionnaires). Cette conscience contribue à une remise en question radicale des logiques scientifiques. La réflexion qui structure ce travail est le produit d'un va-et-vient continu entre une expérience concrète et l'élaboration collective d'un discours de synthèse ainsi que des échanges engendrés par les participants à tous les niveaux de l'action réflexive.

La contribution aux méthodes de recherche

La recherche qualitative a évolué de façon timide, sans se voir et sans chercher à être révolutionnaire. Elle a élargi les bases de données en incorporant une information additionnelle qui demeurait cachée par des chiffres. Ces chiffres créaient une confiance dans une généralisation qui semblait aussi fondée sur des unités équivalentes que dans les autres domaines de construction scientifique : une chose = une autre chose ; un vote = un vote ; une réponse correcte = une autre réponse correcte, un « cas » = un autre cas. La littérature scientifique s'est éloignée progressivement de l'expérience des personnes qu'elle voulait former comme professionnelles et comme praticiennes. Cette contribution affirmait une ouverture novatrice plus exploratoire et inductive et revendiquait une légitimation. Cette contribution pouvait conduire à des étapes plus sophistiquées parce que plus probantes — celles d'une transition progressive de la systématisation à la codification, la quantification et la vérification d'hypothèses. Cette ouverture apporte un progrès important. Elle ouvre une voie d'accès à la recherche pour des secteurs de populations étudiantes, surtout celles se destinant particulièrement à des activités professionnelles en intervention sociale, en éducation et en santé. La contribution de la recherche qualitative dépasse le raffinement d'outils de méthode. Elle a élargi l'horizon méthodologique afin de permettre une variété de stratégies de cueillette d'informations pouvant mieux fonder la connaissance d'un objet social complexe.

Une ambiguïté subsiste à l'égard des bienfaits de la distance et de l'objectivité par rapport à la proximité et la subjectivité (Zúñiga, 2003). Nombreux sont les chercheurs et les scientifiques qui croient encore que le rapprochement aux sujets de la recherche produit une distorsion subjective, qui contamine le chercheur, et que la distanciation est garante de l'objectivité et de la pureté de l'information. Cette croyance provoque une ambiguïté sémantique qui tient davantage du sens commun que d'une analyse rigoureuse.

Il faut cependant s'approcher pour connaître et pour agir. Cette proximité fréquente chez les praticiens a certainement des coûts comparables à ceux de demeurer loin de la réalité qu'on souhaite connaître et sur laquelle on veut agir. Il y a une longue et triste histoire d'impositions culturelles sur « les sauvages », les « sous-développés » et les personnes « en besoin de protection », ainsi que sur les praticiens et les acteurs du terrain, jugés comme ayant « le nez trop collé au concret » pour pouvoir contribuer à une connaissance équilibrée (Zúñiga, 2003). La recherche qualitative a dû surmonter cette méfiance positiviste envers l'action concrète, trop « impliquée » pour posséder un regard « objectif », et la croyance que la proximité du chercheur avec les participants favorise un glissement vers une fusion de perspectives. S'il est vrai que la proximité peut biaiser la compréhension de la relation entre deux réalités humaines différentes, la distance peut, quant à elle, alimenter l'ignorance, l'indifférence et les préjugés. Schwint (2005) suggère que « c'est donc moins une question de maîtrise exceptionnelle du temps qu'une question de proximité et de connaissance, où les capacités dépendent des possibilités de l'individu à repousser les limites de l'inconnu et de l'invisible ». Sa modélisation du travail de l'artisan suppose que nous passions d'une logique de la puissance à une logique de la proximité (Schwint, 2002; 2005).

Nous nous proposons de souligner ici les conséquences qu'aurait sur l'interdisciplinarité le déplacement de la réflexion qualitative systématique de *la recherche à la pratique sociale*. C'est par celle-ci que nous essaierons de préciser les processus de connaissance, de compréhension, d'évaluation et des réajustements des actions professionnelles. Nous situons la recherche dans un contexte plus concret en lien avec les méta-analyses critiques de l'évolution des études de la production de connaissances dans la société (Gibbons, Nowotny & Limoges, 1994; Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). Nous prenons ici comme exemple la construction d'une recherche dans l'action auprès de groupes communautaires pour la production de connaissances sur le Sida (voir Laperrière, 2005). Dans cette situation, l'outillage de la recherche qualitative est présent tout au long du continuum entre l'action directe et l'organisation intellectuelle construite collectivement qui la décrit (voir Tableau 1).

Tableau 1

Un exemple de recherche qualitative : un continuum entre l'action directe et l'organisation intellectuelle construite collectivement

-
1. La révision critique de la littérature scientifique : l'état de connaissances sur le Sida et ses conséquences sur la vie des personnes vivant avec le VIH/Sida (PVVIH), les programmes de prévention, principalement ceux de la Coalition des organismes communautaires de la lutte contre le Sida au Québec (COCQ-Sida).
 2. L'expérience de recherche terrain : l'action collective des organismes et la production des moyens d'évaluation aptes à bâtir un pont entre les sources de financement, les exigences de modèles abstraits en santé publique et les conditions réelles de fonctionnement des groupes communautaires.
 3. La participation directe à l'action collective : Le travail de production d'un outil d'évaluation pouvant aider les groupes membres de la Coalition à établir un équilibre entre les tensions et l'expérience de santé locale d'une part et la voix institutionnalisée d'exigences formelles pré-établies d'autre part.
 4. La participation aux activités de prévention directe : l'analyse de l'expérience des intervenants par rapport aux personnes aidées : le groupe de production d'outils comme analyse de l'expérience de l'aide directe : l'analyse secondaire des journées de formation, les travaux de sensibilisation à la lipodystrophie, etc.
 5. L'accompagnement des personnes vivant avec le vih/sida (PVVIH). Les personnes intégrées à des activités de suivi présentent une réalité déjà influencée par les gestes des intervenants — la réalité de l'effet placebo peut être un facteur en jeu. Les actions d'accompagnement par les bénévoles peuvent avoir un impact sur les personnes aidées d'une manière différente que celle prévue dans un programme sociosanitaire (dans lequel le bénévole n'est pas perçu comme un intervenant). Les échanges avec les PVVIH sont des fenêtres ouvertes sur leur réalité et sur ce qu'elles vivent. (« P. » comme référence plutôt que « cas intéressant »)
-

La contribution méthodologique sous-jacente

Les enseignants et les chercheurs en recherche qualitative doivent souvent manœuvrer stratégiquement entre la remise en question de leur « scientificité » et leur possible « politisation ». D'un côté, ils ont l'obligation de démontrer le caractère orthodoxe de leur travail, de défendre leur scientificité contre l'emprise de certains qui feuilletent un article uniquement pour voir s'il contient des chiffres. De l'autre, ils doivent tenir compte des questionnements « politiques » que soulèvent l'épistémologie et l'anthropologie sociale des sciences. C'est ici que la méthodologie qualitative enfreint une norme implicite exigée par les contrôles politiques des bailleurs de fonds, soit celle de faire preuve « d'apolitisme ». Le fait de ne pas parler des politiques et du politique est alors la garantie de leur absence dans la construction sociale scientifique... Les deux ne sont jamais trop loin des explorations constructivistes, des défenses positivistes et des débats surchauffés entre les chevaliers des deux camps (Nadeau, 1991; Bunge, 1991). Certains s'efforcent pour définir les positions équilibrées et éloignées des « extrémismes » dangereux [voir Barnes et son « programme fort » de traiter la science comme tout autre mythologie tribale ou bien Guba et Lincoln (1989) et leur joyeuse affirmation que « la réalité n'existe pas! »] :

Dans le 10^e chapitre de *Modeste Mignon* Honoré de Balzac écrit une phrase philosophique : « La botanique est venue après les fleurs ». Lorsque j'ai lu cette phrase à ma fille, étudiante de CEGEP, elle s'est écriée : « Mais Papa, c'est évident. Il n'y a pas besoin de le dire ». À quoi je répondis : « Peut-être, mais il y a des gens que diraient que les fleurs sont des « constructions sociales de la communauté des botanistes ». C'est-à-dire, que d'abord il y eut des botanistes, après des fleurs. Que dis-tu de ça? ». La réponse de ma fille fut rapide : « Évidemment, ces gens-là n'ont jamais pensé qu'on a trouvé des fleurs fossiles, mais pas des botanistes fossiles ».

Ce dialogue résume le débat entre les réalistes, comme ma fille, Aristote, Galilée, Newton, Darwin, Planck, Einstein et autres, et les philosophes et sociologues des sciences qui, de Ludwick Fleck à Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, Barry Barnes, David Bloor, Bruno Latour et plusieurs autres, ont réussi à combiner l'idéalisme philosophique avec la sociologie de la connaissance et l'anthropologie. Ce qu'il y a d'original dans leur doctrine c'est que c'est une sorte d'idéalisme collectiviste [...]. La question est de savoir si l'idéalisme collectiviste est vrai ou faux. (Bunge, 1991 : 41)

La contribution à une épistémologie sociale

Médiations sociales

Chaudhary (1997) enrichit la synthèse de la recherche qualitative de type participatif en montrant l’empreinte de ses contextes de production, qui diffèrent de ceux de la tradition formelle de la recherche scientifique. Dans son travail, il analyse les formes de contrôle de la production et de la légitimation des connaissances qui comprennent les filtres sociaux d’accès aux ressources de la société, l’usage de langues étrangères ou de jargons techniques exclusifs, et la réduction des contenus de la connaissance pertinente à ceux qui conviennent aux sociétés contrôlant l’investissement des ressources. Son analyse nous amène à opposer deux formes de connaissance : celles du « mode dominant » de production et celles du « mode populaire ». Le mode dominant se caractérise par son éloignement délibéré de la vie quotidienne, son individualisation et son abstraction, qui font de lui une propriété au service d’organisations de reproduction de l’ordre établi. Le mode populaire fait de la production de connaissances un événement social collectif, égalitaire et décentralisé, une propriété commune au service de la remise en question de l’ordre établi et de la recherche de solutions de rechange à l’ordre social.

Plusieurs auteurs provenant de pays considérés « en voie de développement » ont souligné, parfois de façon exagérée, que le positivisme n’était pas seulement une logique de recherche, mais une vision du monde dont la rigueur est fortement redevable au fait qu’elle a été imposée plus par les centres de pouvoir politique que par l’autorité scientifique. Cette vision du monde a favorisé un modèle universel et centralisé, qui se définit comme étant l’idéal à atteindre, et se propage telle une exportation politique allant de pair avec l’exportation scientifique. C’est dans ce contexte que des auteurs tels Paulo Freire (1980) et Orlando Fals-Borda (1980/1992), Rodolfo Stavenhagen (1971/1992) et Pablo González Casanova (2002) apportent une contribution scientifique qui rejette le fait que science et politique puissent être (ou ont déjà pu être) deux domaines d’entendement ou d’action totalement distincts et imperméables un à l’autre :

Rappelons que la RAP (recherche-action participative), tout en mettant l’accent sur la recherche rigoureuse de connaissances, constitue un processus ouvert de vie et de travail, un vécu, une évolution progressive vers une transformation totale et structurelle de la société et de la culture avec des objectifs qui se succèdent et se recoupent en partie. Il s’agit d’un processus qui exige un engagement, une position éthique et de la persévérance à tous les niveaux. Enfin,

c'est une philosophie de vie autant qu'une méthode (Rahman et Fals-Borda, 1992, p. 213).

Médiations communicationnelles

Dans le premier numéro de la page web du *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, Scriven (2004) explique la nécessité d'innover dans les formes de diffusion des connaissances. Nous croyons que les commentaires de cet éditeur peuvent enrichir notre réflexion sur les questionnements du dépassement des frontières en recherche qualitative et leurs médiations communicationnelles. Voici quelques déroulements visés par un tel mode de médiation :

Nous possédons déjà d'excellents périodiques universitaires en évaluation, et il serait difficile de justifier la nécessité d'en ajouter un autre. Mais si l'évaluation professionnelle doit aider à améliorer ce monde, comme plusieurs d'entre nous en sont fermement convaincus, elle devrait prendre au sérieux la tâche de transmettre les avancées et les aptitudes développées aux évaluateurs, aux usagers de ces évaluations et aux futurs évaluateurs qui ne peuvent pas s'abonner aux périodiques universitaires ou assister aux ateliers et aux cours traditionnels. Cela comprend les étudiants disposant de ressources limitées dans les pays industrialisés, ainsi que les professeurs et membres de cette communauté et la majorité de la population dans les pays essentiellement ruraux ou agricoles. Ainsi, ce périodique se caractériserait par sa gratuité. Il ne parviendra certainement pas à tous ceux qui pourraient en bénéficier, parce que tous n'ont pas accès à un ordinateur ou à un terminal pouvant être branché à une connexion Internet ou qui ne maîtrisent pas l'anglais. Mais il pourra être consulté par des millions de personnes, dont le nombre ne cesse d'augmenter. (Scriven 2004; traduction libre de l'anglais).

Scriven (2004) souligne également les contraintes sociales qui appauvrissent la richesse de la variabilité réelle du social sous des idéologies des universalismes : (1) la fusion de l'anglais comme *lingua franca* avec l'hégémonie culturelle nord-américaine dans les sciences; (2) la marginalisation des formes de communication écrite alternatives à celles des rapports de recherche; (3) l'absence des espaces de dialogue, qui situeraient les publications scientifiques dans des échanges de société et enfin; (4) la restriction des publics participants à l'académie.

Les guerres aux frontières : disciplines et pratiques

Les questionnements de ce travail renvoient à l'organisation de la recherche qualitative par rapport à une des catégorisations les plus usuelles : les disciplines. Avec les professions, ils réfèrent à la fois à des fondements

abstraites et à des filiations d'organisation académique territoriales. La considération pour cette double fonction, épistémique et politique, permet d'éviter d'octroyer trop d'importance à des débats souvent contaminés par la coexistence de ce double registre. Les polémiques disciplinaires surgissent habituellement à partir des aspects les moins scientifiques des disciplines et des professions, soit la défense de territoires et le contrôle des populations leur étant confiées. Quel département enseigne les statistiques en sociologie : Statistiques ou Sociologie? L'enjeu en termes de clientèle est souvent crucial pour la vitalité d'un département. Un chercheur qualifié peut enseigner la recherche dans une école professionnelle, qu'il soit ou non membre de la profession en question. Un regard centré sur le monde académique occasionne aussi des coûts indirects. Par exemple, ceux de laisser en arrière-plan les détournements provoqués par des rapports sociaux aux mondes des actions pratiques et de l'attribution de sens apparaissant dans la quotidienneté du contexte de recherche :

[...] les sciences voyagent de l'une à l'autre en commettant des infidélités qui, souvent, sont à l'origine d'un nouveau savoir. [...] en sciences humaines, la logique opératoire laisse des énormes résidus qui sont les sphères de l'action et de l'interprétation. Car l'objet en sciences humaines se construit à l'intersection de l'action et de l'interprétation. [...] L'objectivité se construit par la sédimentation de pratiques sociales et la subjectivité y est introduite comme un élément dynamique dans la configuration de la réalité (Dumas, 1999, p. 51).

Afin d'éviter que leurs activités scientifiques ne s'avèrent contre-productives pour les personnes participant à leurs entreprises collectives de réflexion systématique, les tenants de la recherche qualitative doivent s'étudier de manière réflexive (Bourdieu, 2001). La barrière imperceptible entre la science reconnue et les savoirs négligés appauvrit la contribution sociale de la recherche qualitative. En conséquence, les chercheurs doivent donc ouvrir leurs portes afin de laisser circuler tous ceux qui visent à « mieux connaître pour mieux comprendre » et conçoivent cette compréhension comme une voie d'amélioration de leurs actions locales. Dewey (1930), Latour (2001) et Mendel (1998) nous rappellent que le préjugé scientifique est une forme de préjugé social répandu : la condescendance à l'égard du monde de l'action, le mépris des « patriciens de l'intellect » pour les praticiens dans la quotidienneté (Mendel, 1998). Une dernière barrière est plus radicale. Il s'agit de l'acceptation indiscutable du clivage entre quantité et qualité comme acceptable et acceptée. Quels sont toutefois les fondements épistémiques qui conduisent à l'acceptation d'un clivage naturel entre les deux? Par exemple,

lorsque les professeurs doivent évaluer les étudiants en termes qualitatifs (lettres de A à D), l'ordinateur transforme automatiquement le A en 4.0, et calcule la moyenne de toutes ces transformations.

Le potentiel du regard qualitatif de dépasser les frontières disciplinaires pose, paradoxalement, le défi suivant : essayer de garder et de justifier un principe d'unité à partir d'une perspective ayant gagné des droits de citoyenneté dans plusieurs domaines de la réflexion scientifique. Deux modèles de production des connaissances scientifiques représentent deux conceptions du rapport de la science comme produit intellectuel collectif et les conditions sociales de cette production. Nowotny, Scott & Gibbons (2001) nomment ces deux conceptions en termes de « Mode 1 » et « Mode 2 ». Le « Mode 1 » souligne la distance entre la conception académique traditionnelle d'une production intellectuelle et la conscience croissante d'une irruption du monde quotidien dans la paix du cloître. L'image d'une réflexion qui valorisait la prise de distance de la recherche face aux réalités quotidiennes a longtemps défini l'asepsie du laboratoire et la distance entre la construction théorique et la confusion bruyante de l'agora. Elle doit désormais admettre l'inclusion dans la société, incorporant ainsi d'autres acteurs et intérêts que ceux de l'Académie et du laboratoire. Ces derniers croyaient être les seuls aptes à produire une pensée « fine » et une science « pure ». On peut bien considérer les priorités de société et les financements étatiques comme sources d'impureté. La sauvegarde d'un modèle théorique souligne les exigences d'une autonomie intellectuelle, mais oublie l'importance des dynamiques de société comme moteurs de toute recherche de connaissances requérant un soutien de l'État.

Nowotny, Scott & Gibbons (2001) évoquent ensuite l'émergence d'un « Mode 2 », dans lequel l'expansion de la science par la diversification des sites et des réseaux de production de connaissances s'incarne dans de nouvelles formes institutionnelles où les scientifiques et non-scientifiques participent à la création et au réaménagement des connaissances. Dépassant les ajustements marginaux de la logique scientifique traditionnelle des organisations universitaires de recherche du « Mode 1 », ce processus social de contextualisation du savoir accroît l'utilisation rapide des connaissances parmi les acteurs sociaux. Cette conception privilégie une finalité pragmatique, plutôt que la simple valeur de production en soi. Les perspectives en anthropologie sociale des sciences (Latour, 2001) et les études récentes sur les rapports entre science et société (Denis, Lehoux & Champagne, 2004; Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001) nous rappellent que les guerres de frontières scientifiques sont plus que des querelles de clocher. Elles reflètent une difficile transition de paradigmes.

La convergence des perspectives : le cas d'une innovation technique sanitaire

Dans une région éloignée de l'Amazonie brésilienne, des pratiques d'implantation et d'évaluation de programmes de prévention ont rencontré des contraintes d'ordre géographique, politique et social, personnel (voir Laperrière, 2006). Ces expériences ont permis de mesurer l'écart entre une conception abstraite des programmes nationaux et internationaux et leur implantation dans des milieux particuliers. Les actions sociosanitaires s'élaboraient dans des conditions sociopolitiques d'éloignement des ressources de financement et de contrôle. Elles se définissaient quotidiennement selon les conditions socioéconomiques et géographiques (climatiques) ambiantes : misère (extrême pauvreté, dénuement), accidents naturels fréquents-tel des inondations-, milieu social particulier. Par exemple, la prévention du Sida auprès des travailleuses de sexe était inséparable de la culture du trafic de drogue et de la corruption locale. La recherche se déroulait dans un milieu d'extrême pauvreté et de précarité alimentaire. L'absence quasi habituelle d'électricité avait des conséquences sur la conservation des médicaments et de la nourriture.

Ces problèmes véhiculaient des défis méthodologiques reliés à la présence d'une verticalité des relations sociales et d'imprévisibilité influençant les conditions de vie des acteurs et du chercheur, toutefois considérés insignifiantes pour les concepteurs d'un programme pré-établi à distance (voir Laperrière & Zúñiga, 2006). Les centres sanitaires de références demandaient des données aptes à être incorporées aux échelles macrosociales de comparaison régionale, nationale et internationale passant outre la compréhension du local. Un cas extrême dans un programme de prévention fut l'impact d'une inondation fluviale laissant la population du territoire avec un mètre d'eau dans leurs maisons pendant des semaines. Les décideurs/évaluateurs avaient alors souligné que les références à l'impact de l'inondation relevaient de « l'anecdotique » et ne méritaient donc pas d'être mentionnées dans le rapport d'évaluation des actions sociosanitaires. La diminution des visites et des examens (qui devaient être effectués en bateau et en chaloupe) étant inférieure au nombre espéré; pensant que les visites étaient réalisées dans des conditions théoriquement idéales, le programme local a donc vu ses fonds diminués.

L'équipe sociosanitaire du niveau régional a tenté d'instituer une innovation sanitaire au niveau local. L'innovation conceptualisée, planifiée et implantée par le régional, avec une stratégie de participation, d'auto-gestion et d'appropriation de l'action communautaire, passe par une transformation du

contexte organisationnel local, dans lequel les acteurs locaux « fonctionnaient », provoquant ainsi des modifications dans leur façon de « travailler », leurs « modes culturels de faire », leurs actions. Les interventions des multiplicateurs-pairs actualisent deux cultures dans un même espace, soit celle de la réalité organisationnelle d'une institution de santé publique et celle d'un organisme communautaire. L'innovation sociosanitaire n'est cependant qu'une « substitution partielle » (Lance, 2004) des « modes de faire », puisqu'elle doit coexister avec des actions sociopolitiques et socioculturelles déjà « en place » et fortement maintenues par la culture organisationnelle locale. Selon la Commission interinstitutionnelle de contrôle et de prévention des MTS et du Sida de l'État d'Amazonas (2003), les populations développent des « formes de résistance » face à l'abandon des pouvoirs publiques; aux conflits d'intérêts entre les élites, les propriétaires terriens, certaines ONG internationales; au manque de structure des municipalités de l'intérieur; à l'héritage idéologique, social et culturel du « coronelismo » (autoritarisme militaire).

Un détour est donc nécessaire sur le chemin rectiligne de la connaissance scientifique (épistémé) lorsqu'il s'agit de la programmation d'actions conceptualisées au niveau régional. En suivant la logique tortueuse du savoir-faire technique, les acteurs subalternes directement en contact avec les actions socioculturelles et sociopolitiques existantes dans leur milieu créent une série de sous-programmes (voir Figure 1).

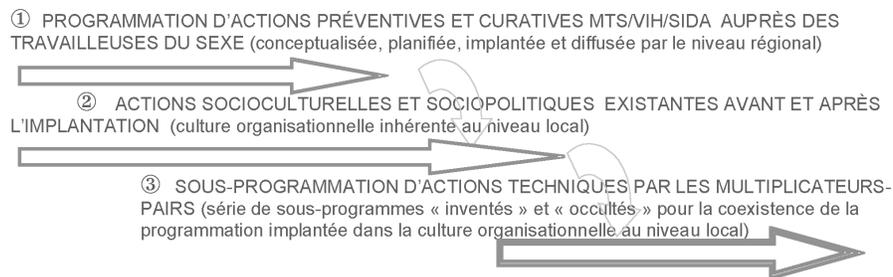


Figure 1. Dédale de la médiation technique dans la pérennisation. Des sous-programmes pour la coexistence de l'innovation sociosanitaire avec la culture organisationnelle locale.

Par exemple, ils utilisent des formes originales afin d'établir un lien de confiance ou de surmonter un contexte de dangerosité sociopolitique – pouvant

indubitablement influencer le processus d'implantation et de pérennisation du projet conceptualisé en-dehors du milieu local. Les coordinateurs-pairs interrogés parlaient d'une forme de coordination marquée par des apprentissages expérientiels sur le terrain et une volonté de favoriser la participation, même s'ils sont conscients de vivre dans un contexte hiérarchique. Ils soutiennent des interventions collectives et élaborées en partenariat. Leurs préoccupations pour les projets futurs de prévention se dirigent vers l'auto-sustentation ainsi qu'une meilleure compréhension du contexte sociopolitique et socioculturel des projets (sous-culture des gangs de rue, les territorialités, les zones de prostitution). L'expansion du réseau socio-technique s'élabore davantage par les ajustements et la redéfinition des finalités en fonction des exigences géographiques du contexte (ex. crue des eaux, inondations des zones de prostitution, etc.), des événements émergents (ex. changements d'administration politique) et des « opportunités planifiées » (ex. potentiel de la période pré-électorale).

Du point de vue de la construction de connaissances, le fait de ne pas ajouter l'acte, l'expérience acquise et les rajustements conceptuels à un corpus de connaissances empêche de nuancer et de modifier les schémas pré-établis qui ont guidé la préparation de l'action. Le filtre idéologique dominant dans la planification de la programmation et l'évaluation des actions concrètes ne tient pas compte des acteurs subalternes et sauvegarde ainsi la pureté du discours de l'objectivité quantitative et universaliste. Les « patriciens » (pour utiliser les termes de Mendel) confirment leur propre conviction que les « praticiens » n'ont rien à contribuer, que la qualité dans le discours scientifique est un accident, et que seule la quantité compte.

En réalité, la « médiation » du programme d'action (série d'objectifs, de décisions, d'intentions vers une finalité) se déroule par une « traduction » (Callon, 1986; Callon & Latour, 1986; Latour, 2001), une sorte de flottement quant aux objectifs préalablement prévus; une dérive, un déplacement, une invention, bref la création d'un lien qui n'existait pas auparavant. Plusieurs questionnements émergent. Comment les apprentissages collectifs générés par la recherche qualitative permettent-ils la production de savoirs diversifiés? Comment ces savoirs se mettent-ils en action dans un contexte d'urgence? Un regard rétrospectif avec différentes notions de la théorie sociale (Callon, 1986; Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1997; 2005) contribue à faire « parler » le terrain afin de mieux saisir « ce qu'il s'y passe ». L'intégration de la théorie sociale permet de développer une compréhension réflexive (Bourdieu, 2001) des pratiques engagées vers un changement social dans la santé publique (Potvin, Gendron, Bilodeau & Chabot, 2005).

Les structures informelles et profondes du système programmation

Nous pouvons voir, ainsi, comment une réflexion qualitative fait partie intégrante et nécessaire d'une action qui s'organise en fonction de transformations et/ou besoins concrets. Nous voudrions compléter ce parcours en y soulignant le cas qui est au centre de cette réflexion. Il est nécessaire pour comprendre une analyse d'aller au-delà des discours formels provenant des logiques de programmation qui ont été formulés exclusivement en termes des idéaux de quantification et de la conviction que le quantifiable est la seule garantie d'objectivation.

Dans une récente synthèse de sa pensée, Friedberg (2005) considère que les vraies structures d'une organisation sont les structures informelles ou profondes qui produisent des interactions et non pas celles de la volonté ou du discours officiel sur un type d'organisation rêvée. Contrairement aux structures formelles ou apparentes principalement illustrées par les organigrammes d'une organisation, le « management clandestin » des structures informelles est un système concret, composé d'acteurs, relativement autonomes, liés par une interdépendance stratégique – « the human side of the enterprise »! Suite aux échanges personnels avec l'auteur [26-27avril 2005, HEC], c'est par ce point d'entrée que je veux aborder ici le système évaluation de la prévention des MTS/VIH/Sida par les pairs auprès des travailleuses du sexe. Dans ma thèse, je fais le pari que les connaissances générées par les « actes » de promotion et de prévention de la santé des structures profondes ne peuvent être seulement canalisées dans une « boîte noire », mais devraient remonter la « chaîne » vers les structures apparentes des idées conceptualisées. Si la logique des structures profondes peut émerger dans le discours oral puis écrit, elle apportera une part de réalisme au discours scientifique sur la pratique sociosanitaire (qui flotte métaphoriquement comme un cygne gracieux).

Les conditions dans lesquelles s'opère l'évaluation du processus de production des connaissances. Pour explorer le processus de production des connaissances, la recherche évaluative doit assumer l'incertitude d'un contexte d'imprévisibilité et d'un milieu exigeant. Au départ, elle a une *visée de compréhension du processus évaluatif*. Elle *confronte également une situation complexe*, affectée par une grande variété d'acteurs reconnus et d'autres en arrière-plan. Le système évaluation est *traversé par des enjeux de dangerosité sociopolitique*. Enfin, *la situation sociale d'imprévisibilité rend difficiles les prévisions* de plans structurés avec une charge de rigidité méthodologique. L'action se situe donc dans un système programmation pris entre l'urgence d'agir et le besoin de réfléchir au « que faire » que propose le système évaluation (voir la modélisation de programmation et évaluation en systèmes

de Potvin, Gendron et Bilodeau, 2005). Même lorsqu'il est possible de proposer un plan du déroulement des actions évaluatives, les limites des infrastructures du réseau de santé d'une municipalité exigent une logique plus opportuniste, dans laquelle le système évaluation s'insère le plus naturellement possible. En citant Jullien, Schwint (2005) parle d'un pouvoir de l'occasion provenant de la pratique de la prévision et de l'anticipation :

L'idée de prévision est radicalement transformée. Elle n'est plus le produit de projections intellectuelles construites par un jeu « savant », presque « magique », avec les temps et avec le savoir, mais simplement la conséquence du suivi des situations, de l'adaptation au temps des opérations : c'est dit Jullien « en coïncidant avec la logique du déroulement engagé qu'on peut anticiper [...], éclairer ce qui « va venir » en fonction de ce qui « vient d'arriver » » (Jullien, 1996, 92). (Schwint, 2005).

La participation. Au-delà des conséquences liées aux infrastructures, l'imprévisibilité est également liée au consensus chez les participants locaux que le système évaluation aurait un impact positif non pas seulement sur la production de nouvelles connaissances, mais aussi sur la mise en action de celles-ci pour une amélioration visible et expéditive du système programmation. Le concept de participation réfère d'abord aux interactions dans le système social complexe que l'implantation du projet a mis en œuvre dans les « points de rencontre » visités par les multiplicateurs. Le projet de prévention par les pairs implique un effort de modification des comportements sexuels d'un groupe de personnes ciblées comme vivant dans une situation de dissémination de MTS et du VIH ou à risque de le devenir. En tant que système d'action complexe, les « actants » incluent toutes les personnes ou groupes organisés de l'espace programme qui interfèrent sur le succès ou l'échec de l'implantation ou la pérennisation du programme, tout comme les acteurs directs du système programmation.

La contextualisation. La reconnaissance de l'autonomie des acteurs directs et indirects – qui détermine le contexte des forces sociales qui se définiront comme alliées ou ennemies de l'implantation, de la pérennisation ou de l'évaluation du projet – a une influence directe sur le choix du cadre théorique de la recherche évaluative du système évaluation. La vérification des hypothèses ou des objectifs préétablis ne peut pas ignorer non seulement les observations empiriques en cours d'action sur le terrain pour identifier les participants potentiels, mais également les critiques et même les « réprimandes » d'acteurs stratégiques en jeu dans l'espace programme.

L'action. Le système évaluation focalise sur la résolution de problèmes réels et concrets qui sont déterminés par les participants qui les considèrent importants dans leurs actions quotidiennes. Le système évaluation s'insère dans des activités de mise en œuvre de programmes actuels de prévention, avec une équipe de professionnels de la santé impliquée dans un espace programme plus large, qui inclut le projet de prévention des MTS/VIH/Sida par les pairs auprès des travailleuses du sexe. Médecins, infirmières, multiplicateurs, politiciens et travailleuses du sexe sont confrontés à une tâche qui exige d'eux une disponibilité constante pour des services d'urgence caractérisant le contexte de l'état d'Amazonas. Le système évaluation se greffe à ces activités professionnelles qui demeurent prioritaires. En tant que chercheuse, j'ai établi un dialogue avec ces acteurs, assurant ainsi une compréhension de leur situation et la possibilité pour eux de faire des suggestions – et de les voir incorporées au système évaluation. Les participants aux systèmes de programmation et d'évaluation co-gènèrent des connaissances grâce à un processus dialectique qui fait appel à la diversité des expériences.

La production des connaissances et leur mise en action

Le discours sur la production des connaissances des structures apparentes se développe à partir d'une logique de cohérence et de justification, tandis que celui des structures profondes suit une logique de construction et de la *capacité de négociation* de chacun de ses membres (Friedberg, 2005). Cette capacité de négociation permet aux multiplicateurs-pairs d'être « moins dispensables et substituables » que le modèle logique du discours formel pourrait laisser croire. Les multiplicateurs confrontent les problèmes des négociations avec d'autres acteurs non énumérés dans le programme officiel. Ils inventent des sous-programmes d'action – une médiation technique (Latour, 2001) - qui s'écartent peu à peu de la prescription initiale d'actions préventives et de l'intention du niveau régional. Enfin, ils puisent dans cette dérive une possibilité d'être relativement autonomes et essentiels au système programmation. Par contre, les structures apparentes du système programmation demandent une modélisation, une sorte de codification des actions selon une logique « objectif, intervention, résultats prévus » dans laquelle les « dérives » n'ont pas d'espace d'expression, puisque qu'elles s'écartent des mots officiellement reconnus. La flexibilité du plan opérationnel de la recherche évaluative a permis d'incorporer non seulement des acteurs non prévus par le programme officiel, mais également de permettre des formes d'expression (récits de vie ou les poèmes) qui avaient plus de sens pour les acteurs des structures profondes (voir Vignette 1).

Un texte collectif qui a du sens pour nous. Un participant initie avec une idée, un autre l'accentue, enfin, ce processus se termine avec un texte collectif qui a du sens pour nous. Ceci justifie l'importance, dans une prochaine réunion, de retourner sur les thèmes discutés dans la rencontre antérieure. C'est une forme de consensus sur ce qui est important pour notre projet, pour nous propulser en direction de l'action. C'est une forme de savoir construit ensemble, qui est à notre image, avec ses imperfections, mais lié à notre réalité concrète, à notre travail, à nos pratiques du quotidien.

Une contribution pour la croissance du groupe, le savoir construit collectivement... Un participant peut reconnaître une phrase, ses paroles, c'est sa contribution pour la croissance du groupe. Ce n'est pas le nombre de phrases ou de paroles personnelles qui importe, mais le savoir construit collectivement. Ceci fait partie du travail de groupe dans lequel la majorité des membres concordent avec les actions collectivement présentées. Certes, il y a des histoires plus personnelles, des anecdotes, des situations vécues pour un seul participant. La présentation de ces extraits d'histoire sont inestimables pour le groupe. Ces situations ou ces événements choisis pour être écrits dans le rapport sont là pour faire image des thèmes choisis et discutés en groupe. Pour préserver la confidentialité des acteurs, ces histoires sont présentées de manière impersonnelle et sans nom. Nous savons qui sont les acteurs de telle histoire racontée dans la réunion précédente, nous nous souvenons, mais devons le plus possible tenter de préserver l'anonymat pour permettre aux participants de s'exprimer spontanément et librement durant les rencontres. De plus, les participants peuvent retirer des parties d'extraits qu'ils ne veulent pas voir paraître dans le rapport final de la recherche.

Extrait d'un texte écrit collectivement avec les multiplicateurs-pairs (17) lors de la recherche évaluative en Amazonie, publié dans le Journal Epsilon (juillet 2004) de la COCQ-sida.

Vignette 1. Description du processus de production des connaissances à partir des acteurs

Le plan opérationnel est devenu un plan de communication pour favoriser les apprentissages au niveau d'autres systèmes en-dehors du système espace du projet de prévention. Il y avait une dévolution systématique des données et des techniques de dialogue (Fals-Borda, 1980/1992). Les multiplicateurs effectuaient un processus collectif d'objectivation en groupes d'appréciation partagée sur une période de cinq mois, dont deux pour les

entretiens collectifs. Ce retour a permis une mise en action plus rapide des connaissances produites par les entretiens individuels et collectifs. Une réflexion sur le processus d'action du système évaluation a permis de constater un déplacement des réseaux d'acteurs du système programmation vers un Nouvel agir, de nouvelles perspectives d'action sociale (notamment un engagement collectif avec les prisons municipales), le réajustement du processus de gestion des projets de prévention dans l'organisation sociosanitaire locale et, enfin, une meilleure visibilité des actions dans la municipalité.

Un « micro-système de démocratie » subordonné à une verticalité : le besoin d'une partie d'opacité et d'arbitraire. Il est possible dans un modèle de co-production des savoirs de « parler d'apprentissage collectif croisé puisque les différents savoirs s'enrichissent mutuellement dans le cours même de leur co-production » (Callon, 1998). Le regroupement des multiplicateurs a été un point de passage obligé vers la production puis la diffusion des connaissances provenant de leurs apprentissages collectifs tirés de l'expérience terrain. Pour optimiser l'influence des données au niveau des politiques (Mark & Henry, 2004), nous avons développé des stratégies d'utilisation pour augmenter la visibilité du projet par sa diffusion au niveau local, régional et national. Certains multiplicateurs ont stratégiquement décidé d'utiliser eux-mêmes les résultats de l'évaluation pour les présenter dans un congrès national MTS/Sida ou bien dans un journal. Il y avait une variété d'acteurs stratégiques mobilisés par « l'investissement de forme » (Callon, 1986) de la recherche évaluative. On ne peut parler de « porte-parole » pour reprendre le terme de Callon (1986), puisque tous étaient incorporés dans le travail de recherche évaluative selon : (1) leur disponibilité; (2) leur volonté de témoigner; (3) les opportunités présentées sur le terrain; (4) la recommandation d'autres acteurs locaux aux fins stratégiques de mobilisation politique et d'intéressement. Le système évaluation agit sur le système programmation, mais également sur d'autres systèmes de l'espace programme d'une communauté relativement petite. En émettant son point de vue et son opinion autant dans les entretiens individuels que collectifs, chacun des participants [la chercheure incluse] a le potentiel d'effectuer un processus d'objectivation (Bourdieu, 2001), du moins au niveau de la diffusion de son discours « public ». Aussi, les acteurs directement mobilisés (35) entretiennent à leur tour des relations de coopération – c'est-à-dire de pouvoir – avec d'autres acteurs du système programme, au moins lors des négociations.

Le succès d'une action préventive dépend des coopérations basées sur des objectifs communs, qui sont possibles seulement si les acteurs se comprennent et viennent à bout de leurs différences pour se diriger vers des

solutions de convergence ou du moins de tolérance mutuelle (Laperrière & Zúñiga, 2006). Aux dires des participants, l'évaluation a permis de « parler des choses » et de « défaire des nœuds ». Les échanges en groupes de discussion ont soulevé plusieurs facteurs rendant laborieuse l'atteinte d'objectifs préétablis : les entraves institutionnelles, les déficiences de formation professionnelle sur la confidentialité des informations, les intrigues, certaines attitudes néfastes lors des contacts dans les bars, la dangerosité des milieux de travail par la nouvelle territorialité des gangs de rue dans la municipalité. Ces facteurs « ignorés » par les recherches antérieures caractérisent le contexte local d'action préventive dans lequel vivent les praticiens.

Convergences : les batailles gagnées, en cours et à envisager

La recherche qualitative émane d'une conscience accrue des rapports sociaux dans un paradigme transdisciplinaire et des structures profondes d'acteurs présents dans les organisations sociales de la recherche (comités d'éthique, évaluateurs de projets, milieux académiques et politiques, organisations subventionnaires). Cette conscience est une contribution radicale à la remise en question des logiques scientifiques. Il est également important de souligner les distorsions et les exclusions documentaires d'une littérature souvent marginalisée par les communautés scientifiques occidentales, notamment les publications latino-américaines. Cette exclusion est à la fois *chronologique*, du fait que certains ouvrages polémiques et critiques, toujours pertinents aujourd'hui, sont « censurés » durant leur période de rédaction reportant ainsi leur publication nationale; *disciplinaire*, lorsque l'évaluation d'un travail par les pairs se concentre sur une discipline scientifique exclusive pour sa diffusion; *linguistique* lorsqu'une langue monopolise cette diffusion scientifique internationale; *politique* du fait des inégalités financières et techniques de recherche et de publication entre les pays « développés » et ceux « en voie de développement » (Zúñiga & Laperrière, 2006).

Nous tenons à répéter notre autocritique : pour les milieux de pratique, pour les groupes communautaires, pour les associations formelles et informelles qui veulent partager leur expérience entre eux et avec d'autres, le défi ne réside pas dans l'apprentissage d'un langage correct. Il relève plutôt de l'élargissement d'une mise en commun avec un langage réfléchi, qui a réfléchi à ce qu'il veut dire, à ses préjugés, à ses limites et à ses usages qui reflètent inconsciemment des appartenances groupales. Ces groupes espèrent rallier des personnes, qui vivent des réalités concrètes différentes, à l'utilisation d'un langage supposément « meilleur ». Une progression vers le succès scientifique peut impliquer un glissement vers une orthodoxie inconsciente. Avec l'attraction des formes de systématisation, la recherche qualitative peut

s'apparenter davantage à des covariations subtilement orientées vers une statistique non-paramétrique de variables nominales ou même ordinales. La variabilité, l'imprévisibilité et l'exploratoire demeurent toutefois obscurcies para le nuage menaçant de la marginalité d'un statut de « préscientifique »

La recherche qualitative contribue sur les plans scientifiques et sociaux. La mise en garde de Camille Laurin dans le Livre blanc sur la recherche demeure néanmoins valable. La science accepte des frontières politiques et doit apprendre à composer avec les frontières subtiles qui séparent les secteurs sociaux et qui font obstacle à l'accès aux avoirs collectifs.

C'est plutôt dans leurs multiples relations à la vie collective que science et recherche scientifique doivent être considérées comme des activités sur lesquelles la collectivité a des droits démocratiques à exercer. Car, autant l'activité scientifique est, à certains égards, sa propre fin, autant elle apparaît comme un moyen et un instrument aux mains d'une collectivité qui vit de ses résultats et en assume une large part des coûts. Ainsi, sans qu'elle puisse s'arroger quelque droit d'ingérence dans la conduite d'une activité qui doit obéir à ses propres règles d'élaboration, la collectivité a beaucoup à dire sur l'usage en commun que nous faisons de la science et de la recherche, sur la manière dont l'une et l'autre répondent à ses besoins et méritent l'appui des fonds publics. La vie quotidienne des citoyens est ici trop concernée pour qu'on puisse valablement affirmer que la science appartient exclusivement aux savants. La science est bien plutôt une richesse collective dont la gestion et le développement sont, qu'on le veuille ou non, enracinés dans l'espace-temps d'un pays, d'une économie, d'une culture, d'une structure sociale et politique : en ce sens précis, et même sans un examen très approfondi de la géographie mondiale de la science et du développement, il est faux et trompeur de soutenir que la science n'a pas de frontières. (Québec, 1980, 14) (c'est nous qui soulignons).

Si Latour (2001) pose le dilemme que les Grecs nous ont laissé en héritage, soit la cohabitation malaisée de la démonstration scientifique et de la démocratie politique, la recherche qualitative contribue et devrait continuer à collaborer de façon concrète à l'avancement des deux. La recherche d'une communauté élargie de production et de partage de connaissances, représente, au-delà des contraintes sectorielles, non pas une « politisation induite », mais une reconnaissance méthodologique des sources d'information. Ces sources doivent s'ajouter à une entreprise collective de production des connaissances

approfondies, systématiques et rigoureuses qui tient compte des contextes de leur utilisation potentielle.

Références

- Bunge, M. (1991). La botanique est venue après les fleurs *Philosopher*, 11, 41-51.
- Bourdieu, P. (2001). *Sciences de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1998). Des différentes formes de démocratie technique. Comment organiser un débat public? *Annales des mines (janvier 1998)*, 63-73.
- Callon, M. & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations? *Prospective et santé*, 36, 13-25.
- Casanova, P.G. (2002). *Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina*. Petropolis : Editora Vozes.
- Chaudhary, A. (1997). Toward an epistemology of participatory research. Dans R. McTaggart (Ed.), *Participatory action-research. International contexts and consequences* (p.113-127). New York : State University of New York Press.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Denis, J-L, Lehoux, F. & Champagne, A. (2004). Knowledge Utilization in Health Care : From Fine-tuning Dissemination to Contextualizing Knowledge. Dans L. Lemieux-Charles & F. Champagne, (Eds), *Multidisciplinary Perspectives on Evidence-Based Decision-Making Health Care* (p.11-41). Toronto : University of Toronto Press.
- Dewey, J. (1930). *The quest for certainty : a study of the relation of knowledge and action*. London : Allen and Unwin.
- Dumas, B. (1999). Les savoirs nomades. *Sociologie et sociétés*, 31(1).
- Fals-Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo : nuevas reflexiones. Dans, M.C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, (p. 65-84). Buenos Aires : Humanitas.

- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e pratica da libertação*. São Paulo : Editora Moraes.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Manchecourt : Editions du Seuil.
- Friedberg, E. (2005). *Qu'apporte la sociologie au management des organisations?* Séminaire offert au Centre Humanismes Gestions et Mondialisation, HEC, Montréal, 27 avril 2005. [avec l'autorisation de l'auteur].
- Gibbons, M., Limoges C. & Nowotny, H. (1994). Introduction. Dans Gibbons, Limoges & Nowotny (Eds.) *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies* (1-16). London : Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*, Paris : Grasset.
- Lance, J.M.R. (2002). L'évaluation des technologies de la santé : raison d'être, principes et défis. *Ruptures, revues transdisciplinaire en santé*, 9(1), 8-21.
- Laperrière, H. (2005). *Les inégalités socioculturelles et sociopolitiques dans les programmes de prévention de la santé : les tensions entre le sanitaire local et les appareils d'expertise nationaux*. Protocole de recherche. Instituts des maladies infectieuses et immunitaires-VIH/Sida, Instituts de recherche en santé du Canada.
- Laperrière, H. (2006). Taking evaluation contexts seriously : A cross-cultural evaluation in extreme unpredictability. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 4, 41-57.
- Laperrière, H. & Zúñiga, R. (2006). Sociopolitical Determinants of an AIDS Prevention Program : Multiple Actors and Vertical Relationships of Control and Influence. *Policy, Politics & Nursing Practice*, 4(2), 1-11.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La découverte.
- Mark, M.M. & Henry, G.T. (2004). The mechanism and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57.

- March, J. (2004). Le carcan de la rationalité : Laisser coexister des logiques différentes. Dans E. Friedberg (Éd.), *La décision*. Paris : Banlieues Media Editions.
- Mendel, G. (1998) *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La découverte.
- Nadeau, R. (1991). Trois images de la science. *Philosopher*, 11, 21–39.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M (2001). *Re-thinking science : Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge : Polity Press.
- Potvin, L., Gendron, S., Bilodeau, A. (2005). *Trois postures ontologiques concernant la nature des programmes de santé*. Document inédit de travail. Montréal : Université de Montréal.
- Potvin, L., Gendron, S., Bilodeau, A. & Chabot, P. (2005). Integrating social theory into public health practice. *American Journal of Public Health*, 95, 591-595.
- Québec, Gouvernement de (1980). *Un projet collectif. Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*. Québec : Éditeur officiel.
- Rahman, A. & Fals-Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. Dans M.C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, (p. 205-226). Buenos Aires : Humanitas.
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*, Paris : L'Harmattan.
- Schwint, D. (2005). Au cœur du savoir artisan : la création et la ruse. Communication orale au Vie Rencontre du CREPS, Aquitaine, France, mars 2005. Téléchargé le 1 juillet 2006 au : <http://www.creps-aquitaine.fr/colloque/intervention-schwint.htm>.
- Scriven, M. (2004). Mission for the Journal of Multidisciplinary Evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1, Téléchargé le 10 mai au : <http://evaluation.wmich.edu/jmde/>.
- Stavenhagen, R. (1992). Cómo descolonizar las ciencias sociales. Dans M.C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, (p. 37-64). Buenos Aires : Humanitas.

- Zúñiga, R. (1992). Le constructivisme dans la formation en travail social : comprendre une conviction, *Actes ACFAS 1992, "La formation universitaire en travail social face aux défis des années 90"*, 59–67.
- Zúñiga, R. (2003) La recherche qualitative et la formation professionnelle : quelques effets vertueux. ACFAS 2003– Association pour la recherche qualitative. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/colloque.htm>.
- Zúñiga, R. & Laperrière, H. (sous presse). Avaliação comunitária : conflitos verticales e ambiguidades metodologicas. Dans M.L. Bosi, & F. Mercado (Eds), *Avaliação de Programas e Serviços de saúde : enfoques emergentes*. Brasil : Editora Vozes.

Hélène Laperrière est professeure à l'École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa et candidate au doctorat (Ph.D.) en santé publique de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche rejoignent la sidologie et l'action sociale de l'infirmière, l'évaluation communautaire et les dimensions socioculturelles et sociopolitiques de la production des connaissances dans une perspective d'éducation populaire. Ses productions intellectuelles en Espagnol et en Portugais manient principalement les dimensions de verticalité des pouvoirs et de colonisation interne par le développement sanitaire en Amérique latine ainsi que les ambiguïtés méthodologiques de l'évaluation communautaire.

Ricardo Zúñiga a fait des études de Psychologie Sociale au Chili (Université Catholique de Santiago) et il a obtenu son doctorat dans ce champ aux Etats-Unis (Harvard University). Il a travaillé dans des universités à Santiago, aux Etats-Unis et au Canada, où il a été professeur à l'École de service social pendant 25 ans. Retraité, il a été nommé Professeur Associé à la même École. Il travaille actuellement à la direction des étudiants et ses champs de recherche sont reliés à l'évaluation, surtout celle des activités communautaires, et à l'analyse de ses impacts dans les relations de diffusion internationale.

L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion

Stéphane Martineau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cette contribution se présente essentiellement sous la forme d'une réflexion personnelle sur les dimensions de la recherche et plus particulièrement de la recherche en sciences humaines et sociales. En fait, à partir d'une position qui place le dialogue au cœur des pratiques éthiques en recherche, l'auteur nous invite à réfléchir sur les spécificités des dimensions éthiques en recherche qualitative. Il plaide notamment pour un engagement social de la recherche qualitative.

Mots clés : ÉTHIQUE, RECHERCHE QUALITATIVE, DIALOGUE

Introduction

Chez les Grecs anciens, le projet de connaissance du monde était étroitement lié à un projet moral de recherche de la vie bonne (voir, par exemple, *La République* de Platon). Ce lien étroit, bien que soumis à des tensions à travers les âges, s'est maintenu du Moyen Âge (de Liberia, 2004) jusqu'à la Renaissance (Freitag, 2002). Toutefois, à partir de ce moment charnière – et s'accroissant durant le 18^e siècle (Cassirer, 1966) – le rapport entre le processus de connaissance du monde et la recherche d'une conduite droite se défait. Chacune des deux sphères de l'action humaine se développe alors le plus souvent en parallèle.

Au 20^e siècle, le développement des sciences humaines et sociales (et plus singulièrement l'essor des approches qualitatives) remet à l'ordre du jour le questionnement sur les liens qui existent entre la science qui dit le monde et l'homme qui le vit et le façonne. Plus particulièrement, les recherches qualitatives – en questionnant la place du chercheur dans le processus de connaissance et la fonction des savoirs qu'il produit – ont contribué au renouvellement des questions sur le rapport entre la science et les sujets.

Ce court texte se veut justement une réflexion sur les dimensions éthiques de la recherche et plus particulièrement de la recherche en sciences humaines et sociales menée au moyen d'approches qualitatives. Nous n'avons nullement la prétention d'épuiser la question ni même de renouveler le débat à ce sujet. Notre objectif, bien plus modeste, consiste simplement à partager avec le lecteur nos idées, lesquelles sont alimentées tant par nos lectures et que par notre expérience de terrain. Si cette contribution peut aider nos collègues dans leur propre réflexion sur les dimensions éthiques de notre travail de chercheur, nous considérerons que nous avons fait ici œuvre utile.

Quelques repères pour situer notre position

Il convient immédiatement de définir, ne serait-ce que succinctement ce que nous entendons par éthique. D'abord, cette dernière doit être comprise comme une branche spécifique de la philosophie, branche qui a pour objectif général d'interroger les systèmes de valeurs en usage. « *L'éthique relève du domaine de la philosophie qui se préoccupe des valeurs qui guident les conduites et les comportements humains. Fondée sur des principes moraux, l'éthique concerne essentiellement la détermination des principes qui distinguent le bien et le mal, le bon du mauvais, le vrai du faux; elle concerne aussi le sens qu'on donne à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité et d'intégrité* » (Harrison, 2000, p. 36). Ensuite, l'éthique a pour finalité ultime le devenir humain comme le souligne pertinemment Malherbe : « *Le but de l'éthique est que chaque sujet crée chaque jour son propre sens, sa propre façon de devenir plus humain* » (2000, p. 157). Enfin, l'éthique apparaît intimement liée à l'apprentissage du dialogue. En fait, apprendre l'éthique c'est, en quelque sorte, apprendre tout à la fois le dialogue, l'analyse du dialogue et l'analyse de soi et d'autrui dans le dialogue (Malherbe, 1997).

Des éthiques plutôt qu'une

Les bases de notre définition de l'éthique étant posées, il est opportun de spécifier maintenant que, si dans l'histoire il a pu y avoir des moments où l'éthique était une et indiscutable (par exemple, la fin du Moyen Age sous le règne de la scolastique), il n'en va plus de même aujourd'hui. En réalité, de nos jours, il est courant de conjuguer l'éthique au pluriel (Müller, 1998). Les savoirs, les valeurs et les systèmes de pensée ont littéralement éclatés et se sont multipliés presque à l'infini entraînant par le fait même l'abandon des certitudes éthiques.

Il est donc nécessaire aujourd'hui de faire le deuil d'une théorie de l'éthique unique et absolue dont les fondements prendraient racine dans une entité transcendante. Plutôt, il apparaît que notre époque n'a d'autre choix que de fonder l'éthique (il faudrait dire les éthiques) sur la discussion. Cela n'est

pas sans incidences sur notre conception de l'éthique, nous y reviendrons plus loin. En outre, l'éthique au pluriel se distingue de la Morale. Contrairement à cette dernière, l'éthique n'est pas application d'un système prescriptif mais réflexion critique notamment sur les morales et leur héritage. Par conséquent, on constate de nos jours une véritable prolifération des éthiques « locales », « situées », prolifération qui se vérifie entre autres dans le pullulement des éthiques appliquées en contexte de pratique professionnelle.

Le dialogue

On l'aura donc compris à la lumière des deux sections qui précèdent, l'éthique, en ce début de 21^e siècle, repose sur le dialogue entre sujets qui se reconnaissent mutuellement comme sujets. Or, pour qu'il y ait dialogue, certaines conditions sont nécessaires. Le dialogue n'est possible que si l'on s'appuie sur un postulat : l'autre est un interlocuteur valable. En effet, dialoguer implique inévitablement que je reconnaisse en autrui un sujet digne de la relation d'échange que je noue avec lui. Même si ce dialogue est une altercation acrimonieuse, le fait de m'adresser à autrui signifie que je nous reconnais une commune appartenance à l'humanité.

Ce postulat de la reconnaissance de la valeur de l'interlocuteur ne saurait tenir lieu à lui seul de condition minimale pour l'éthique. Il apparaît donc fondamental de lui adjoindre trois principes formels à respecter. Ces principes sont : 1- Permettre à l'autre de parler; 2- Refuser de manipuler l'autre; 3- Refuser de mentir à l'autre (Malherbe, 1997). Ces trois principes indiquent certaines balises éthiques incontournables pour que puisse avoir lieu le dialogue. Ainsi, si je refuse à autrui le droit de s'exprimer, je ne suis pas dans un dialogue mais dans un monologue. Si je parle avec autrui dans le but de le faire agir selon ma volonté et à son insu (comme Kierkegaard en a donné un exemple saisissant dans *Le journal du séducteur*), je ne peux à nouveau prétendre être en dialogue car l'autre ne devient qu'un jouet entre mes mains. Si, enfin, je mens systématiquement à autrui, je tiens un dialogue faux et donc non éthique. La littérature est remplie de ce genre de personnage, nous n'avons ici qu'à penser à la figure légendaire de Dom Juan, mise en scène par Molière, séducteur impénitent qui, pour arriver à ses fins ment s'en vergogne à toutes les femmes (Gauthier et Martineau, 1999).

Éthique comme pratique critique

Récapitulons rapidement. L'éthique est une branche spécifique de la philosophie qui a pour objectif général d'interroger les systèmes de valeurs en usage. Elle pour finalité dernière le devenir humain. Elle est multiple et apparaît intimement liée à l'apprentissage du dialogue. L'ouverture au dialogue

que l'éthique implique signifie que l'autre est vu comme un interlocuteur acceptable.

Ce que nous venons de dire pourrait laisser entendre que l'éthique ne concerne que la vie quotidienne, se déploie seulement dans nos rapports intersubjectifs et, ultimement, ne vaut que pour régler notre vie privée. Il n'en n'est rien.

En fait, les questions éthiques concerne tout ce qui relève de l'humain ce qui va bien au-delà des seules considérations des relations immédiates. La réflexion sur l'éthique a même gagné du terrain ces dernières années notamment en raison des grandes interrogations que soulèvent les recherches sur le génome humain. Ainsi, en référence à des penseurs tels Freitag (1995), Habermas (1992) ou Malherbe (2001), il est possible, bien entendu en simplifiant énormément, de distinguer trois grands champs d'application de l'éthique : 1- L'éthique en tant que pratique citoyenne; 2- L'éthique en tant qu'action politique; 3- L'éthique en tant que pédagogie.

En tant que pratique citoyenne l'éthique renvoie certes à nos relations immédiates aux autres (membres de notre famille, collègues de travail, etc.) mais aussi à notre engagement envers la collectivité (le civisme, le respect des lois et des règlements, l'engagement envers l'environnement par exemples). Lorsqu'on la considère sous l'angle de l'action politique, l'éthique renvoie à la problématique du gouvernement juste. Dans les démocraties comme la nôtre cela concerne tous les citoyens, chacun ayant le devoir de s'impliquer non seulement dans la « gouverne de la cité » mais aussi, au niveau international, dans l'action en vue d'un monde plus juste. Enfin, l'éthique en tant que pédagogie signifie que l'adoption de valeurs, de principes et de comportements éthiques ne saurait être une attitude que l'on garde pour soi comme un trésor bien caché. L'éthique a pour vocation l'éducation de l'humain. Il ne servirait en effet à rien d'être la seule personne « droite » dans un océan de scélérats.

En somme, l'éthique est fondamentalement une pratique critique, une manière de voir le monde comme perfectible, une interrogation constante sur ce qui est afin de penser ce qui pourrait ou devrait être. L'éthique est donc, à tout le moins en ces temps de soupçons, une manière de pensée qui laisse place à l'inquiétude, le doute, la remise en question. C'est à ce prix que l'ouverture à l'autre est possible et les intégrismes de tout poils sont là pour nous rappeler chaque jour que certitude rime trop souvent avec intolérance et donc négation de l'altérité.

L'éthique dans la recherche

Ce préambule sur l'éthique en tant que domaine de pensée et de pratique nous conduit maintenant au cœur de notre propos à savoir l'éthique en recherche.

Avant d'aborder la question de l'éthique en recherche qualitative, nous souhaitons ici apporter quelques indications d'ordre plus général. Elles concernent en quelque sorte le minimum requis en éthique dans la conduite d'une recherche scientifique.

D'abord, disons d'emblée que nous définissons l'éthique en recherche scientifique comme étant l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur. Plus spécifiquement, la problématique de l'éthique dans le domaine de la recherche porte habituellement sur deux dimensions du travail du chercheur. Dans une large mesure ce sont essentiellement ces deux dimensions qui font l'objet d'interrogations de la part des comités d'éthique de la recherche des universités. En premier lieu, l'éthique aborde la question des conduites du chercheur tant dans ses comportements que dans ses attitudes (Connolly, 2003). Ce vaste domaine peut porter tant sur le refus de mener des recherches qui auraient comme conséquence de mettre la vie de la population danger que sur le souci de ne pas falsifier les résultats obtenus. Cela concerne aussi l'adoption par le chercheur d'une conduite la plus objective possible vis-à-vis les savoirs (par exemple, en accordant tout le crédit qu'ils méritent aux résultats d'une équipe concurrente). Il s'agit donc de la dimension du travail du chercheur qui concerne les implications du projet pour la communauté ou la société en général. L'autre dimension du travail du chercheur concerne le respect des personnes (les sujets) ou des animaux en lien avec le processus même de la recherche et les procédures de cueillette de données. Il s'agit ici d'identifier et d'adopter des manières de faire et de dire qui respectent les sujets humains ou les sujets animaux qui participent à la recherche. Par exemple, on traitera les animaux de manière à ne pas les faire souffrir indûment. En ce qui a trait aux sujets humains, on veillera par exemple, à ce que leur sécurité physique ou leur bien-être psychologique ne soient pas affectés par leur participation à la recherche.

Ce qui vient d'être dit peut aussi se résumer dans certains principes fondamentaux qui guideront le rapport du chercheur aux sujets participants. En nous référant à Van Der Maren (1999) nous pouvons en identifier trois qui sont vraiment indispensables :

- Le consentement libre et éclairé;
- Le respect de la dignité du sujet;
- Le respect de la vie privée et de la confidentialité.

En définitive, comme le souligne pertinemment Harrisson (2000, p. 39) : « *De nos jours, le jugement éthique repose sur l'équilibre des conséquences du processus de recherche pour les sujets humains quant aux bénéfices et aux risques pour les sujets. L'intégrité humaine est le concept*

central dans l'évaluation des risques ». Néanmoins, on comprendra que, bien qu'il s'agisse là d'éléments incontournables et primordiaux dans la conduite d'une recherche, ces deux dimensions du travail (les conduites du chercheur et le respect des sujets) ne saurait épuiser le questionnement éthique du chercheur et ce, notamment en ce qui concerne les recherches en sciences humaines et sociales menées au moyen d'approches qualitatives.

Bien que ces principes aient une grande importance dans toute recherche, qu'elle soit menée à partir d'approches qualitatives ou quantitatives, ils n'épuisent pas la question loin de là. Ainsi, deux chercheurs, Guillemin et Gillam (2004), ont établi une distinction qui à nos yeux peut être fort stimulante pour notre réflexion. Selon ces auteurs, la recherche est traversée par deux types d'éthiques : les éthiques des procédures (*Procedural ethics*) et les éthiques de la pratique (*Ethics in practice*). Les premières concernent les mesures mises en place pour respecter les droits des sujets, leur éviter des désagréments, gérer les événements non souhaités. Les secondes concernent les dilemmes éthiques qui peuvent survenir au jour le jour dans la recherche qualitative (*Ethically important moments*). Les auteurs soutiennent que si les éthiques des procédures sont relativement bien comprises, étudiées et cernées (ce sont elles qui sont l'objet des questionnements des comités d'éthiques de la recherche), les éthiques de la pratique, par contre, sont pour ainsi dire laissées dans l'entre-deux de la conscience des chercheurs. En effet, les dilemmes du terrain en matière de relation intersubjective ne sont que très rarement enseignés dans la formation des chercheurs en sciences humaines et sociales. Ils sont d'ailleurs peu souvent abordés dans les écrits spécialisés. Force est pourtant de constater, comme nous le verrons plus loin, que ces dilemmes éthiques vécus dans la pratique sont susceptibles de se présenter d'autant plus souvent que l'on use d'approches qualitatives.

L'éthique dans la recherche qualitative (RQ)

Il semble bien que la question de l'éthique en RQ se pose de manière particulière et ce, pour diverses raisons parmi lesquelles nous repérons trois principaux types. D'abord, nous viennent immédiatement en tête les raisons que l'on pourrait qualifier, à défaut d'autre mot, de « techniques ». Nous pensons notamment au fait qu'en recherche qualitative, il y a généralement co-présence du chercheur et des sujets sur le terrain. En cela, il y a nécessairement relation intersubjective de proximité. L'Autre accueille le chercheur, lui donne de son temps, lui accorde sa confiance quand ce n'est pas qu'il le prend carrément chez lui (comme cela peut arriver dans certains terrains ethnographiques). Les approches qualitatives sont donc tout entières construites autour d'un rapport de proximité entre le chercheur et le sujet (Caratini, 2004).

Ces raisons techniques sont bien entendu directement liées à d'autres raisons que nous nommerons « scientifiques ». Ici, il s'agit de souligner que la qualité de la relation qui s'établit entre le chercheur et les sujets est garantie, dans une large mesure, de la validité des « données » (Caratini, 2004). En effet, les données recueillies par entrevues ou observations ne sauraient, par exemple, être valables si le sujet observé ment ou fait semblant. Enfin, un troisième type de raisons pourrait être qualifié d'épistémologique. Là encore, les raisons relevant de ce vocable sont liées aux deux autres types de raisons. Par raisons épistémologiques nous entendons que la recherche qualitative, dans son ensemble, appelle une certaine posture « constructiviste » où le savoir naît du dialogue, de la co-construction et de la prise en compte des représentations des acteurs qui ne sont pas vus comme des « idiots culturels ».

En définitive, la recherche qualitative par la nature même des sources de ses données (des sujets humains), par le rapport même que le chercheur doit établir avec ces sources et le postulat de recevabilité et de valeur qu'il accorde à ce que disent et font les sujets, est une recherche traversée par des questionnements éthiques qui vont bien au-delà du simple traitement adéquat des personnes.

Une pratique qui soulève des interrogations

Ce qui précède nous conduit à identifier certaines questions vives que soulève la pratique de la recherche qualitative :

- Qu'est-ce qui est considéré comme savoir ?
- Comment est-il produit ?
- Selon quelles procédures ce savoir est-il considéré valide ?
- À qui appartient-il ?
- Pour qui le produit-on ?
- Pourquoi le produit-on ?

Chacune de ces questions renvoie aux enjeux sociaux de la recherche qualitative, à ses finalités; en somme, à la problématique du rapport entre Savoir et Pouvoir. En effet, selon nous, la dimension éthique de la recherche en sciences humaines et sociales (et donc de la recherche conduite au moyen d'approches qualitatives) dépasse largement le rapport au sujet sur le terrain et englobe aussi les questions des finalités de la recherche, de l'usage et de la propriété des savoirs. Ces questions font peu l'objet de débat et tout se passe comme si, en ces temps de postmodernisme et de néo-libéralisme, un consensus mou s'était fait pour ne pas ouvrir la boîte de Pandore que semble être devenue l'interrogation sur le rôle social de la science, rôle qui irait au-delà de celui dans lequel on la confine trop souvent à savoir celui d'aide à la gestion

des problèmes sociaux (et, partant, des populations jugées « problématiques »). Dans un monde qui est revenu des grands récits d'émancipation tel le marxisme (et pour cause), il y a peu de place pour la remise à l'ordre du jour de l'examen du rôle critique du chercheur en sciences humaines et sociales et de la place des sujets humains (autre que celle de simple consommateurs) face au discours de la science.

Un pratique qui renvoie à des enjeux

Chacune des questions posées plus haut renvoie à des enjeux de fond qui traversent toutes les sciences humaines et sociales et toutes leurs approches mais qui ont traditionnellement été posées avec plus d'acuité chez les chercheurs usant d'approches qualitatives. À ce chapitre, on relèvera entre autres les enjeux :

- De vérité (la validité prescriptive des savoirs);
- Méthodologiques (la rigueur dans la production du savoir);
- Stratégiques (le chercheur sur le marché de la recherche ou ce qu'il faut faire pour être reconnu);
- De propriété intellectuelle (dans une société où le savoir est un « capital », cet enjeu est crucial);
- Quant aux destinataires (la recherche qualitative comme serviteur du prince ou d'un autre maître);
- Quant aux finalités (pour quelle « cause » travaillons-nous ?)

Ces enjeux émergent dans un cadre où la recherche qualitative se développe en faisant face à deux apories. En effet, parce que la recherche qualitative peut être vue essentiellement comme un « art de la rencontre » (Jeffrey, 2004), elle navigue constamment dans les contradictions :

- Prendre la parole pour donner la parole
- Donner la parole sans perdre la parole

Dit autrement, le chercheur développe son discours sur la base de celui des sujets participants et cette rencontre des discours n'est pas sans risque (Caratini, 2004) que l'on ou l'autre vole la parole ou la voit dévoyée. Sachant que le chercheur dispose en général du dernier mot et qu'il possède aussi les organes et les réseaux pour diffuser son discours, il nous apparaît primordial qu'il réfléchisse à ce pouvoir que le savoir lui confère.

Nous invitons donc le lecteur à penser la recherche en sciences humaines et sociales sous trois angles. En tant que pratique scientifique d'abord, c'est-à-dire en tant que discours qui dit ce qu'est le monde avec toutes les responsabilités que cela implique. En tant que pédagogie ensuite au sens où

dire le monde c'est nécessairement l'enseigner. Et, là aussi les responsabilités sont énormes. Enfin, en tant qu'action politique ou citoyenne c'est-à-dire que la recherche est porteuse de discours et de pratiques qui peuvent changer le monde. Chacun de ces angles soulève de graves questions, d'importants enjeux et de grands défis. Il saurait ici y avoir de réponse toute faite, seulement un questionnement perpétuel que le chercheur (individuellement) et la communauté des chercheurs (collectivement) se pose sans relâche.

Trois niveaux d'implication éthique de la recherche

En quelque sorte, on pourrait dire que l'éthique en recherche qualitative – en tant que pratique scientifique, que pédagogie et qu'action citoyenne – se pose à trois niveaux qui s'interpénètrent (Guillemin et Gillam, 2004) :

- *Macro-éthiques* (la recherche qualitative dans les enjeux sociaux);
- *Méso-éthiques* (la recherche qualitative et les comités d'éthiques);
- *Micro-éthiques* (la recherche qualitative et la pratique du terrain dans la rencontre des sujets).

Le niveau des macro-éthiques renvoie aux enjeux et défis de la place et de l'usage des savoirs de la recherche dans la société. Pour qui et pour quoi travaille la recherche ? C'est à ce niveau que la recherche peut penser son rôle social et assumer sa dimension normative à savoir être porteuse d'un discours de changement (Freitag, 1995, 2002). Le niveau des méso-éthiques implique les questionnements qui sont ceux, plus classiques, de la conduite d'une recherche avec des sujets humains (le consentement libre et éclairé, l'anonymat, la confidentialité, la notion de risque minimal, etc.) et qui font l'objet de l'évaluation des comités d'éthique de la recherche des universités et instituts de recherche et pour lequel le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches médicales du Canada (CRM) et le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) ont émis une politique en 1998. Enfin, le niveau des micro-éthiques est celui de la vie quotidienne du chercheur sur le terrain en interaction avec les sujets. C'est le niveau des rapports intersubjectifs que présente bien Caratini (2004) et pour lequel Guillemin et Gillam (2004) déplorent que les chercheurs ne soient pas assez formés. Les micro-éthiques renvoient à une éthique du dialogue, de la rencontre, de l'attention, une éthique qui est moins normative (donc prescriptive) que réflexive en ce sens qu'elle se veut écoute et ouverture non seulement à ce que vit Autrui mais aussi à ce que je vis moi-même et à ce que nous vivons ensemble dans le cadre de nos interactions.

Conclusion

Dans une société de droits, la recherche qualitative peut être une pratique scientifique où les « sujets » sont autres choses que des « objets » (l'action instrumentale versus l'action communicationnelle dont parle Habermas). Dans une société où cohabitent des logiques multiples et souvent contradictoires (Dubet, 1994), la recherche qualitative peut être ce lieu où le sens du social peut se reconstruire en évitant tout autant le relativisme que l'essentialisme. Dans une société où les sciences humaines et sociales sont souvent réduites à n'être que les auxiliaires du pouvoir (limitées à ce qui est communément appelé le processus du *problem setting / problem solving*), la recherche qualitative peut être une pratique qui contribue à se souvenir que la compréhension n'est pas d'abord une affaire de maîtrise et de contrôle mais un « advenir », un « événement » au sens où l'entend une certaine philosophie herméneutique (Gadamer, 1996; Grondin, 2003a et 2003b). En somme, la question de l'éthique en recherche qualitative se pose à tous les moments du processus de recherche et ne concerne donc pas uniquement le rapport aux « sujets » (bien que ce niveau de questionnement occupe à bon droit une place très importante). Elle se pose tant en ce qui concerne les attitudes et les comportements du chercheur qu'en ce qui concerne l'usage des savoirs produits et les finalités de cette production.

Références

- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- Cassirer, E. (1966). *La philosophie des Lumières*. Paris : Fayard.
- Connolly, P. (2003). *Ethical Principals for Researching Vulnerable Groups*. University of Ulster. Office of the first Minister and Deputy First Minister.
- Conseil de recherches médicales du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (1998). *Énoncé de politique des trois Conseils – Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Ministère des approvisionnement et services du Canada.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Québec : PUL.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université. Et autres essais d'épistémologie politique*. Québec : Nuit Blanche.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.

- Gauthier, C. & Martineau, S. (1999). Figures de séducteurs et séduction en pédagogie. Dans C. Gauthier & D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et séduire* (p.9-46). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Grondin, J. (2003a). *Du sens de la vie*. Montréal : Bellarmin.
- Grondin, J. (2003b). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : PUF.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and «ethically important moments». *Research. Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Harrisson, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.33-56). Sherbrooke : CRP.
- Jeffrey, D. (2004). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives. Hors Série*, (1), 115-127.
- Kierkegaard, S. (1997). *Le journal du séducteur*. Paris : Gallimard. Première parution en 1843 en danois.
- Liberia, de A. (2004). *La philosophie médiévale*. Paris : PUF.
- Malherbe, J-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Québec : Fides.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Le nomade polyglotte*. Montréal : Bellarmin.
- Malherbe, J.-F. (1997). *La conscience en liberté. Apprentissage de l'éthique et création de consensus*. Québec : Fides.
- Molière (1997). *Dom Juan*. Paris : Pocket. Pièce de théâtre dont la première représentation eue lieu en 1665.
- Müller, D. (1998). *Les éthiques de responsabilités dans un monde fragile*. Québec : Fides.
- Platon (1966). *La République*. Paris : Gonthier.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Stéphane Martineau est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et responsable du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Formé en sociologie, en anthropologie et en psychopédagogie (Ph.D.), il s'intéresse plus particulièrement au développement des savoirs et des compétences en

enseignement, à la construction de l'identité professionnelle et à l'insertion au travail des enseignants. S'inscrivant dans la mouvance du paradigme interprétatif / compréhensif, il travaille à partir d'un cadre théorique inspiré de la phénoménologie herméneutique. Sur le plan méthodologique, il fait principalement usage de l'entrevue semi-directive, de l'observation non participante et de l'analyse conceptuelle.

Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives?

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Pour répondre à la question « peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? », cet article considère un certain nombre de typologies de la recherche qualitative publiée depuis la fin des années 1980. L'analyse fait ressortir la diversité des classements qui y sont proposés de même que celle des termes utilisés et des points de vue souvent opposés qui les caractérisent. En conclusion, trois ordres de questionnements sont énoncés : face à la diversité des concepts et des étiquettes, doit-on fixer le langage? Entre purisme et pragmatisme, quelle voie choisir pour classer les méthodes? Plus globalement, assiste-t-on à une multiplication des perspectives et des stratégies de recherche qualitative?

Mots clés : TYPOLOGIE, MÉTHODE, STRATÉGIE, PARADIGME, RECHERCHE QUALITATIVE

Introduction

Au fil des années, pour diverses raisons généralement liées à mes enseignements en méthodologie de la recherche et à mon intérêt pour la recherche qualitative, j'ai été amenée à m'intéresser aux manières de classer et de catégoriser les méthodes de recherche. Ce faisant, j'ai construit une petite collection de typologies. Parallèlement, j'ai aussi fait quelques tentatives d'élaboration qui n'ont jamais vraiment tenu le coup de la vérification. Chaque fois que j'en ai eu l'occasion, j'ai adressé cette question à des experts : peut-on formaliser une typologie des méthodes qualitatives? Chaque fois, j'ai obtenu des réponses fort intéressantes, pertinentes et complémentaires, mais qui ne m'ont pas encore permis d'arriver à une telle représentation. Encore récemment, lors d'un colloque, l'on entendait, à propos d'un même dispositif de collecte de données, des termes aussi variés que stratégie, méthode, technique, instrument. Au-delà de la variété des termes que l'on peut constater, cette situation n'est pas sans révéler des positions théoriques et

épistémologiques multiples de même qu'un univers complexe et trouble. Entre autres conséquences, il en résulte une confusion que l'on ne peut plus nier et à laquelle il me semble intéressant de réfléchir à ce moment-ci des nos avancées méthodologiques en recherche qualitative.

Dans ce texte, je tente une réponse à la question : peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? Pour y répondre, je vais surtout me concentrer sur des typologies existantes, c'est-à-dire, ici, des manières de classer ou de catégoriser les méthodes (Legendre, 1993). Je vais en présenter quelques-unes, pour ensuite tenter une réponse à la question.

Sur le plan méthodologique, il est opportun de préciser que je n'ai pas fait une recension exhaustive de l'ensemble des typologies proposées dans la littérature méthodologique. J'ai recyclé celles dont je dispose, une collection qu'un survol de quelques bases de données en éducation (Eric), en sociologie (*Sociological abstracts*), multidisciplinaire (*Web of science*) ainsi que la banque d'une maison d'édition importante quant à sa contribution sur des questions méthodologiques (*Sage journal online* et *Sage full-text collections*) m'aura permis d'augmenter de quelques nouvelles propositions. Aux fins de cet exercice, des typologies qui portent sur l'ensemble des méthodes qualitatives ont été retenues plutôt que celles qui catégorisent les variantes d'une méthode en particulier telle que les entretiens de recherche par exemple. Nous verrons que les méthodes qualitatives sont classées et sont représentées d'une diversité de manières.

Typologies et méthodes qualitatives

Un certain nombre d'efforts ont été faits de la part de chercheurs de différentes disciplines des sciences humaines et sociales pour organiser la diversité des approches qualitatives. Les conceptualisations respectives de Tesh (1990) et de Wolcott (2001) figurent probablement parmi les propositions les plus connues, du fait notamment qu'elles ont toutes les deux été reprises par Miles et Huberman (2003), un ouvrage bien connu des chercheurs qualitatifs.

Les stratégies de recherche selon Wolcott (2001)

Je vais débiter avec la proposition de Wolcott (2001) (Figure 1). Wolcott est un anthropologue étatsunien qui a enseigné les méthodes de recherche en sciences de l'éducation pendant de nombreuses années. Il a élaboré cette typologie en ayant en tête des retombées utiles et concrètes dans ses enseignements. Il cherchait une manière de représenter la recherche qualitative comme un tout (« *as a seamless whole* », p. 86), à faire une sorte de panorama (*overview*) qui aurait montré à ses étudiants les interconnexions entre les *techniques* de collecte de données ce qu'il n'arrivait pas à faire avec des

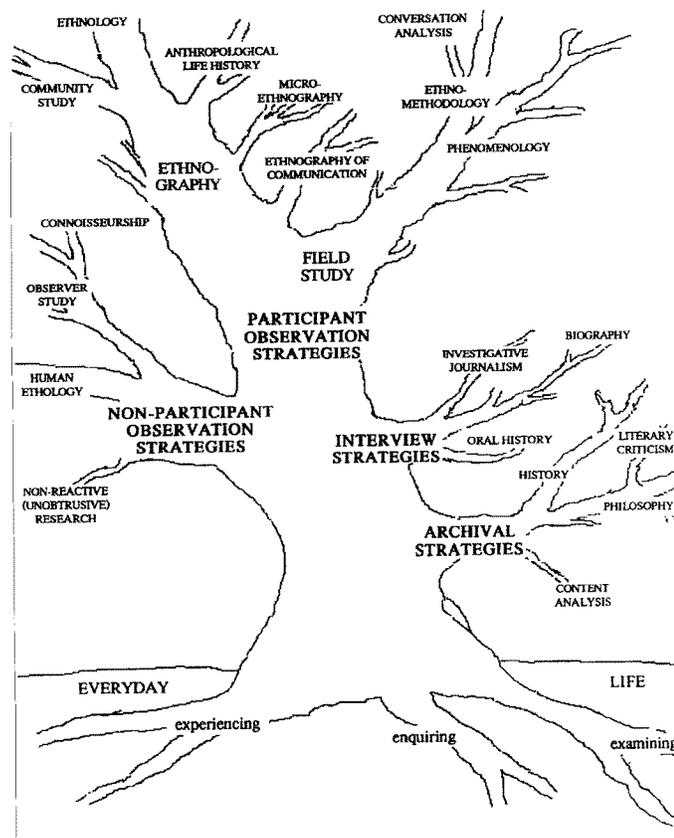


Figure 1 : Stratégies de recherche qualitative (Wolcott, 2001)

tableaux, limités par la rigidité des colonnes et des rangées. Il dit avoir fait d'autres tentatives avant d'arriver à celle-ci.

La typologie de Wolcott repose essentiellement sur trois techniques de collecte de données qu'il juge être les plus courantes en recherche qualitative d'où leur place centrale dans le tronc de l'arbre : l'observation participante, les entretiens et l'analyse documentaire. Sur le terrain, ces techniques prennent la forme d'activités particulières pratiquées par le chercheur telles que l'action d'expérimenter lorsqu'il pratique l'observation participante, l'action d'enquêter lorsqu'il fait des entretiens et l'action d'examiner lorsqu'il procède à des analyses documentaires. Ces trois activités du chercheur sont illustrées par les racines de l'arbre pénétrant l'empirie, la réalité de la vie ordinaire. Wolcott

explique que la structure centrale de l'arbre, de laquelle émane une multitude de branches, représente l'activité centrale en recherche qualitative (*core activity*) soit l'observation participante. Les branches, grosses et petites, représentent des variations majeures ou mineures de la recherche qualitative. Collectivement elles constituent un tout qui correspond à ce que nous appelons recherche qualitative (Wolcott, 2001, p. 88).

Tout comme la configuration de l'arbre l'illustre, le travail du chercheur peut se spécialiser et suivre le canal de l'une des vingt stratégies représentées par les branches. Par exemple, l'observation participante (en tant que technique ou méthode) peut se préciser dans le contexte de l'ethnographie (une stratégie) qui peut à son tour prendre les couleurs d'une étude de communauté ou encore d'une ethnographie critique ou féministe (c'est la spécialisation). Ceci étant dit, il est important de souligner que, du point de vue de Wolcott, ce raffinement ou cette spécialisation n'est pas une obligation. En effet, la démarche de recherche peut tout aussi bien faire appel à une combinaison de techniques ou à une technique unique (« *a single stratégie* ») comme le fait, par exemple, une étude menée exclusivement par entretiens. Cette possibilité de considérer la recherche à travers des techniques uniques ou à travers des techniques combinées¹ est une particularité de la typologie de Wolcott.

Les types de recherche selon Tesh (1990)

La deuxième typologie à laquelle je m'arrêterai est plus âgée que celle de Wolcott. Nous la retenons dans cette analyse du fait qu'elle a été tout de même assez bien récupérée par la communauté scientifique, à en juger par le nombre de citations que nous lui connaissons. Il s'agit d'une classification élaborée par une chercheuse britannique, Renata Tesh. Cette classification a été publiée dans un ouvrage intitulé *Qualitative research. analysis types & software tools* en 1990. Dans ce travail, Tesh a tenté entre autres choses de formaliser une typologie des méthodes qualitatives à partir d'une étude des diverses procédures d'analyse des données en usage en recherche qualitative (Figure 2). Elle avait en effet observé que les procédures d'analyse variaient considérablement selon les approches de recherche utilisées par les chercheurs qualitatifs. Dans le contexte de son analyse, Tesh a recensé une cinquantaine de méthodes et approches de recherche qu'elle a définies et qu'elle a ensuite réduites à 26 « types de recherche » qualitative. Ces 26 « types de recherche » sont représentés sous forme de cartes cognitives que l'on peut voir à la Figure 2. Elles y sont regroupées autour de quatre centres d'intérêt :

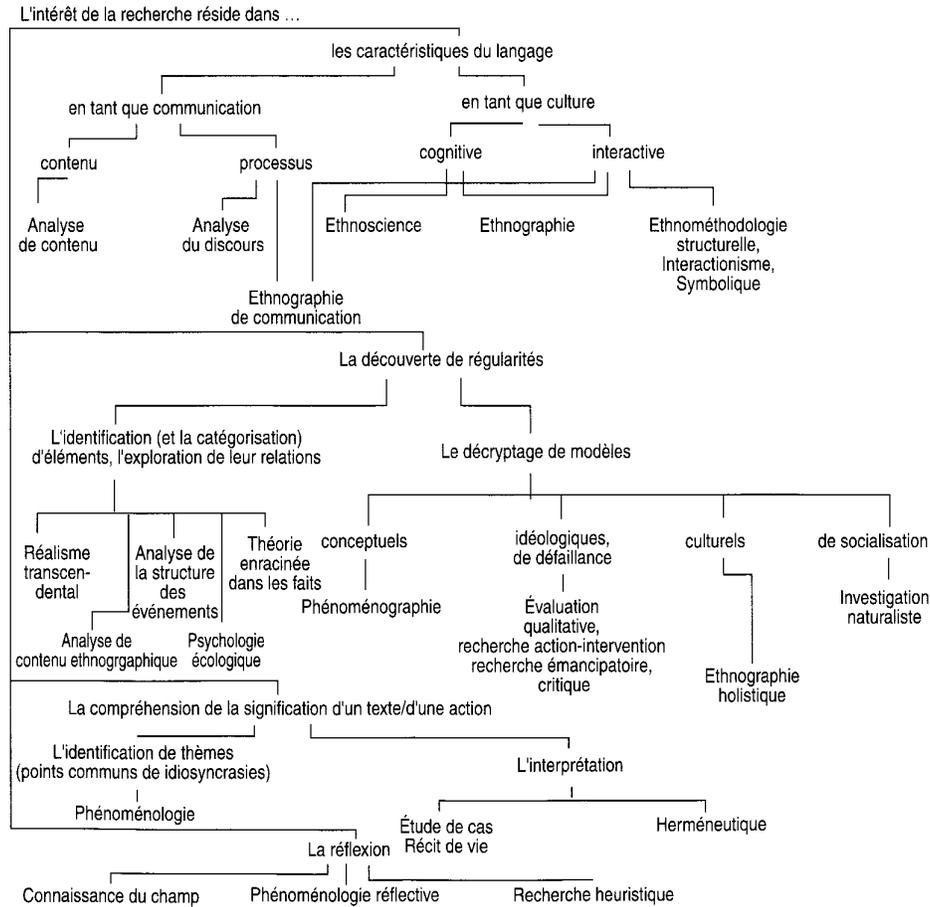


Figure 2 : Panorama graphique des types de recherche qualitative (Tesh, 1990, traduit par Miles et Huberman, 2003).

- 1) l'intérêt de la recherche réside dans les caractéristiques du langage;
- 2) l'intérêt de la recherche réside dans la découverte de régularités;
- 3) l'intérêt de la recherche réside dans la compréhension d'un texte ou d'une action;
- 4) l'intérêt de la recherche réside dans la réflexion.

Dans la typologie de Tesh, ces quatre centres d'intérêt sont inscrits dans un continuum construit à la verticale. Ce continuum situe les types de recherche les plus structurés dans le haut (analyse de contenu, analyse du discours, ethnoscience, etc.), alors que les types de recherche les moins structurés se trouvent au bas de la typologie (analyse de la connaissance, phénoménologie réflexive, recherche heuristique). Au centre du continuum se trouvent des « types de recherche » semi-structurés tels que la « théorie enracinée », la recherche-action, la phénoménologie et l'ethnographie. Construite autour d'intentions d'investigation, la typologie fonctionne selon une logique algorithmique : si l'intention du chercheur est x, alors il utilisera le type de recherche y.

Le processus de recherche de Denzin et Lincoln (2005)

Plus récemment, Denzin et Lincoln (2005), deux chercheurs qualitatifs bien connus pour leurs travaux en recherche qualitative, ont posé un regard sur les méthodes qualitatives qui diffère quelque peu des approches précédentes. Leur travail n'est pas en soi une typologie. Il s'agit plutôt d'une conceptualisation du processus de recherche. Ils ont découpé le processus en cinq phases, chacune représentant un niveau d'activité ou de pratique de recherche (Figure 3). Les phases 2, 3 et 4 suggèrent une classification des « paradigmes », des « stratégies » et des « méthodes » de recueil et d'analyse des données. La représentation linéaire utilisée par Denzin et Lincoln suggère que chacune des phases comporte des choix qui prédisposent le chercheur à passer de l'une à l'autre, chacune d'entre elles se succédant.

Sans reprendre toutes les explications de Denzin et Lincoln, je retiens globalement qu'au départ du processus se trouve le chercheur qualitatif avec sa biographie, son parcours propre, ses conceptions du monde et des autres (la phase 1). C'est de lui que le processus de recherche démarre et c'est par lui que la recherche prend forme. En entrant dans l'univers complexe des paradigmes et des perspectives (la phase 2), le chercheur, chargé de son bagage culturel, tentera de se situer en comparant les paradigmes les uns aux autres, en constatant leur diversité, leurs caractéristiques, leurs dissemblances². Denzin et Lincoln suggèrent que quatre paradigmes majeurs structurent la recherche qualitative : le positivisme et le post-positivisme, le constructivisme-interprétatif, le paradigme critique, et le féminisme – ces paradigmes peuvent se décliner en perspectives plus fines ou spécifiques. Ces paradigmes, composés de principes et de croyances, guident leurs actions et leurs choix mé-

Phase 1: The Researcher as a Multicultural Subject

History and research traditions
Conceptions of self and the Other
The ethics and politics of research

Phase 2: Theoretical Paradigms and Perspectives

Positivism, postpositivism
Interpretivism, constructivism, hermeneutics
Feminism(s)
Racialized discourses
Critical theory and Marxist models
Cultural studies models
Queer theory

Phase 3: Research Strategies

Design
Case study
Ethnography, participant observation, performance ethnography
Phenomenology, ethnomethodology
Grounded theory
Life history, *testimonio*
Historical method
Action and applied research
Clinical research

Phase 4: Methods of Collection and Analysis

Interviewing
Observing
Artifacts, documents, and records
Visual methods
Autoethnography
Data management methods
Computer-assisted analysis
Textual analysis
Focus groups
Applied ethnography

Phase 5: The Art, Practices, and Politics of Interpretation and Evaluation

Criteria for judging adequacy
Practices and politics of interpretation
Writing as interpretation
Policy analysis
Evaluation traditions
Applied research

Figure 3 : Le processus de recherche (Denzin & Lincoln, 2005)

Note : L'encadré des phases 3 et 4 est de nous.

thodologiques. Ainsi, son histoire personnelle et les différents paradigmes en vue, le chercheur, centré sur un problème empirique concret, peut envisager d'inscrire son travail dans une stratégie de recherche (la phase 3), en l'occurrence celle qui lui paraît la plus apte à répondre à sa question de recherche. Les stratégies proposées par Denzin et Lincoln incluent l'étude de cas, la phénoménologie et l'ethnométhodologie, la grounded theory ainsi que les approches biographiques, autoethnographiques, historiques, recherches action et clinique. Pour Denzin et Lincoln,

une stratégie comprend un éventail d'habiletés, d'hypothèses et de pratiques que le chercheur utilise tandis qu'il ou elle chemine du paradigme vers le monde empirique. Les stratégies mettent les paradigmes d'interprétation en action. Du coup, les stratégies de recherche connectent aussi le chercheur à des méthodes spécifiques de recueil et d'analyse de matériaux empiriques (2005, p. 25) (traduction libre)³.

Plusieurs méthodes de collecte de « matériaux empiriques »⁴ sont disponibles au chercheur qualitatif : les entretiens ; l'observation directe ; l'analyse d'artefacts, de documents et d'autres productions culturelles ; l'utilisation de matériel visuel ; et l'utilisation de son expérience personnelle (autoethnographie). Pour analyser ces matériaux, il fera aussi appel à différentes méthodes qui pourront par la suite permettre leur interprétation.

Tout au long de son parcours, le chercheur qualitatif est confronté à une série de tensions, de contradictions et d'hésitations, cela nonobstant le paradigme auquel il se raccroche. Derrière son apparente linéarité, l'univers de recherche dépeint par Denzin et Lincoln est en réalité rempli d'interconnexions ce qui en fait d'ailleurs un univers assez complexe. Autour des stratégies, les propos de Denzin et Lincoln montrent cette complexité : « chacune de ces stratégies est connectée à une littérature complexe et chacune possède une histoire distincte, des travaux exemplaires, ainsi que des moyens préférés de travailler » (p. 25) (traduction libre)⁵.

Autres contributions

Évidemment, il existe actuellement sur le marché de la publication méthodologique d'autres propositions de classement des méthodes de recherche qualitative. Les plus anciens travaux que je connaisse sur cette question ont été réalisés par des chercheurs en éducation. Je fais ici référence aux travaux de Smith (1987) et à ceux de Jacob (1987) qui avaient tenté des choses. À cette époque, bien que la quantité de travaux qualitatifs était assez importante, l'on se trouvait encore aux prémises de l'utilisation des méthodes qualitatives en éducation et de la diffusion de leurs résultats. Et, bien qu'il

existait aussi une grande diversité dans les façons de faire de la recherche qualitative, la tendance était à placer toutes les études dans un unique ensemble désigné par « recherche qualitative ».

Dans ce contexte, la revue *American educational research journal* avait demandé à Marie Lee Smith de préciser la nature de la recherche qualitative et d'énoncer des critères sur lesquels les éditeurs ainsi que les arbitres pourraient s'appuyer pour évaluer les articles empiriques en recherche qualitative. L'analyse de Smith s'inscrit ainsi dans le contexte de l'édition et de l'évaluation de la recherche. Deux thèmes ont guidé son classement des approches : le point de vue que le chercheur porte sur le réel et le type de rapport qu'il produit. À l'issue de son analyse, elle propose que les études qualitatives peuvent être regroupées en quatre approches auxquelles un éditeur peut se référer pour faire expertiser un texte. Je donne pour chacune une très brève description :

1. L'école interprétative : dans cette approche, les chercheurs étudient les actions ainsi que les intentions ou les significations que les acteurs leur attribuent, ces dernières ne pouvant être comprises qu'à partir du point de vue de l'acteur. Le rapport comprend des assertions empiriques (c'est-à-dire des énoncés tirés des données de façon inductive) et des descriptions du phénomène étudié. Dans le rapport, les indications méthodologiques se retrouvent bien souvent dans une note infrapaginale.
2. Les approches artistiques : les chercheurs qui s'inscrivent dans ces approches ne sont pas très différents des autres. Ils cherchent à rendre compte des événements vécus et à comprendre les significations que les gens leur donnent. C'est leur écriture ainsi que le format de leur rapport qui les distinguent. Le rapport est un compte-rendu narratif portant sur ce que le chercheur a découvert dans son étude. Ces chercheurs ne donnent pas de détails sur leurs procédures méthodologiques dans leurs articles.
3. Les approches systématiques : dans ces approches, le but du chercheur est de découvrir et de vérifier. Il fait appel à la triangulation. Il utilise une démarche inductive/déductive. Il parle de crédibilité, de fiabilité, de validité. Dans leurs articles, les chercheurs systématiques ont un chapitre entier sur les méthodes qu'ils discutent en conclusion.
4. Les approches guidées par la théorie : dans ces approches, les chercheurs étudient et analysent le réel à travers des théories du monde social (théories conflictuelles, structurales, fonctionnelles, etc.). Smith explique que, parce que ces théories sont « déterministes », on peut leur appliquer les standards des approches systématiques (critères de fiabilité et validité).

En bout de ligne, Smith avait recommandé que les éditeurs considèrent cette diversité d'approches quand vient le moment de choisir des évaluateurs. La typologie proposée permet par exemple d'éviter qu'un chercheur systématique expertise l'article d'un interprétativiste ou vice-versa. Tout cela est fort intéressant, tout particulièrement, en effet, d'un point de vue éditorial. J'ignore toutefois l'écho que cette classification a eu dans la communauté scientifique.

Dans un contexte semblable, c'est-à-dire celui où les études qualitatives sont associées à une vision unique de la recherche qualitative en éducation, Evelyne Jacob (1987, 1988), chercheuse en anthropologie de l'éducation et spécialiste des méthodes, a quant à elle décrit et comparé six traditions : la sociologie écologique, l'ethnographie holistique, l'anthropologie cognitive, l'ethnographie de la communication, l'interactionnisme symbolique, cinq traditions auxquelles elle a ajouté l'éthologie humaine dans son article de 1988. À la suite de Kuhn (1970), Jacob précise qu'une « tradition » désigne un groupe de chercheurs qui s'entendent sur la nature de l'univers qu'ils examinent, les questions et les problèmes qu'ils étudient, ainsi que sur les techniques qu'ils utilisent. L'analyse de Jacob ne propose pas une typologie en tant que telle et elle n'est pas exhaustive, mais elle offre une possibilité de classement intéressante pour comprendre la recherche réalisée en éducation.

Plus récemment, d'autres tentatives ont été publiées dont celle de Flick, Kardoff et Steinke (2000) reprise par Flick (2002). Cette classification est construite à partir de trois « perspectives de recherche » : 1) les approches subjectives qui prennent leur appui dans l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie; 2) la description de situations sociales dérivées de l'ethnométhodologie et du constructivisme; et 3) les analyses herméneutiques des structures sous-jacentes qui se raccrochent à la psychanalyse et au structuralisme génétique (Tableau 1). Les auteurs associent à chacune des perspectives des méthodes de collecte des données ainsi que des « méthodes d'interprétation » particulières.

Ce rapide tour de piste montre à quel point les conceptions de la recherche qualitative ainsi que la terminologie utilisée par les chercheurs et par les méthodologues sont variées et différentes. Bien que trop sommaire, ce regard porté sur différentes manières de classer les méthodes qualitatives indique que le plus grand consensus se trouve vraisemblablement autour des « méthodes », dans la mesure où nous acceptons de traduire le mot « *methods* » rencontré dans la littérature anglo-saxonne par « méthodes » en français⁶. Pour le reste, on ne peut que constater qu'il existe un nombre que je considère tout de même assez important de « paradigmes », de « perspectives », de « positions

Tableau 1
Perspectives de recherche en recherche qualitative (Flick, 2002)

	<i>Approches to subjective viewpoints</i>	<i>Description of the making of social situations</i>	<i>Hermeneutical analysis of underlying structures</i>
Theoretical positions	- Symbolic interactionism - Phenomenology	- Ethnomethodology - Constructivism	- Psychoanalysis - Genetic structuralism
Methods of data collection	- Semi-structured interviews - Narrative interviews	- Focus group - Ethnography - Participant observation - Recording interactions - Collecting documents	Recording interactions - Photography - Film
Methods of interpretation	- Theoretical coding - Content analysis - Narrative analysis - Hermeneutic methods	- Conversation analysis - Discourse analysis - Genre analysis - Analysis of documents	- Objective hermeneutics - Deep hermeneutics - Hermeneutic sociology of knowledge
Fields of application	- Biographical research - Analysis of everyday knowledge	Analysis of life-worlds and organizations - Evaluation - Cultural studies	- Family research, biographical research and generation research - Gender research

Source : Flick, Kardoff and Steinke, 2000, p. 19.

théoriques », de « traditions » et d'« approches ». Les manières de les classer, bien qu'elles se rapprochent en certains endroits, demeurent néanmoins variées.

Elles sont ancrées dans de multiples points de vue théoriques dont les origines ne sont pas nettement connues, identifiées ou découpées. Pour les uns par exemple, la phénoménologie est une position théorique (Flick, 2002). Pour d'autres, elle est une stratégie de recherche (Denzin et Lincoln, 2005). Le problème se répète avec l'ethnographie : tantôt tradition (Jacob, 1987, 1988), tantôt stratégie (Denzin et Lincoln, 2005), tantôt méthode (Flick, 2002). Ce regard porté sur différentes manières de penser et de classer les dispositifs permet en outre de constater que les chercheurs qualitatifs sont bel et bien pris avec un problème conceptuel (celui de la définition) et terminologique (celui du label). En toute rigueur, ne faudrait-il se poser la question à savoir qu'est-ce qui se trouve derrière toutes ces étiquettes et pourquoi les varier autant?

Vers une typologie intégrative?

Force est de constater que nous sommes encore loin de pouvoir proposer une typologie des recherches qualitatives qui pourrait rallier les chercheurs et fournir un cadre de référence commun. Pour ce faire, il me semble qu'il faudrait s'affairer à méticuleusement recenser et définir les termes utilisés pour les catégories d'une part (approche, stratégie, méthode, instrument, etc.) ainsi que chacune des méthodes elles-mêmes, d'autre part. Comme le fait Morse (1998) je suis d'avis que chacune des approches devrait être décrite par des travaux exemplaires. Ce travail de définition suppose un travail rigoureux de recension et d'analyse documentaire. Je me demande qui d'entre nous s'attaquera à cette tâche de titan?

Dans cette dernière partie de mon analyse, à défaut de proposer une typologie, je vais considérer trois ordres de questions qui touchent le développement des méthodes et leur classification.

1) À propos de la variation des concepts et des étiquettes : doit-on fixer le langage? On doit en effet se poser la question. À qui profiterait un consensus autour d'un classement des stratégies et des méthodes? De mon point de vue, un tel classement profiterait à tous : les chercheurs qui assument la formation en recherche; les étudiants qui veulent se former à la recherche; tous les chercheurs qui ont à cœur de se comprendre lorsqu'ils communiquent entre eux et lorsqu'ils diffusent leurs travaux. La liste pourrait s'allonger. Oui, de mon point de vue il serait intéressant et facilitant de s'entendre sur un classement et un langage commun.

2) Tensions purisme / pragmatisme : quelle voie choisir OU sur quelle base construire une typologie? Devrait-on catégoriser selon ce que l'on fait dans la pratique (à la manière de Wolcott) ou catégoriser selon ce que l'on veut faire (à la manière de Tesh) ou encore selon une perspective plus théorique telle que celle qu'offre le processus de recherche de Denzin et Lincoln? Nos recherches doivent-elles absolument s'inscrire dans une perspective théorique ou peuvent-elles se limiter à faire appel aux moyens nécessaires pour répondre à la question de recherche? – c'est ce que l'on observe d'ailleurs le plus dans les articles empiriques publiés dans les revues scientifiques⁷. Les chercheurs utilisent bien souvent en effet ce que personnellement je tends à désigner comme des approches qualitatives simples, c'est-à-dire des dispositifs de recherche qui font appel à une méthode ou à une combinaison de méthodes (entretien, observation, analyse de documents) lorsque cela est suffisant pour répondre à la question de recherche. Parmi les contributions examinées dans le présent article, la classification de Wolcott est la seule qui offre une perspective semblable de la démarche de recherche qualitative. L'arbre de Wolcott ancre en

effet le processus de recherche directement dans les méthodes, sans nécessairement passer par les stratégies.

Par-delà la représentation de Wolcott, un danger possible d'une classification basée sur une approche pragmatique pourrait être celui d'un manque d'ancrage épistémologique et théorique et, en conséquence, d'une limitation dans le travail d'interprétation. Il y a aussi le risque connu d'hybrider différentes écoles de pensées propres à chacune des méthodes et stratégies, prenant un peu de ceci et un peu de cela parce que cela paraît utile pour obtenir quelque chose. Par hybridation, nous pensons à des combinaisons de différentes stratégies comme par exemple l'ethnographie, la phénoménologie et la *grounded theory* – une tendance qui est visible dans plusieurs travaux de recherche. Pour illustrer, cela reviendrait à lire l'arbre de Wolcott du haut vers le bas, puisant dans diverses ramifications pour justifier une méthode et pour en planifier l'utilisation sur le terrain. Une telle hybridation peut mener à un genre de fourre-tout théorique et méthodologique où plusieurs écoles se croisent. A-t-on raison de le faire?

3) Mystification de la recherche qualitative : mauvais *feeling* ou réalité? C'est Flick qui soulève cette idée : la lecture du Handbook de 2000 l'a laissé avec une impression de mystification plutôt qu'un sentiment de plus grande compréhension. Je trouve ce commentaire très intéressant et je pense qu'il faut lui porter attention, tout particulièrement dans le contexte d'une réflexion sur les typologies. En revisitant les *Handbooks* de Denzin et Lincoln (1994, 2000, 2005), on constate en effet que des 36 chapitres que contenait le premier *Handbook* en 1994, on en compte 45 dans celui de 2005 : une augmentation de neuf chapitres en 10 ans. Par ailleurs, dans un autre ouvrage dirigé par Denzin et Lincoln, Morse (1998) propose six stratégies de recherche distinctes⁸. De six, ces stratégies sont passées à 11 dans l'ouvrage de 2005.

Dans le même ordre d'idée, après avoir lu les entrées des deux premières lettres du dictionnaire de la recherche qualitative, un étudiant m'a un jour confié avoir trouvé tout cela « plutôt ésotérique ». J'ai aussi déjà entendu ce genre de propos de la part de collègues qui cherchaient à mieux comprendre « le qualitatif ». Cette remarque peut faire sourire, mais elle est très importante à mes yeux, car elle porte un message. À tant vouloir se développer et se démarquer, la recherche qualitative serait-elle en train de devenir hermétique? J'exagère peut-être un peu. Mais, tout comme le souligne aussi Flick (2002), ne serions-nous pas entrés dans un mouvement de « mystification de la recherche qualitative »? - j'entends par là de multiplication des perspectives théoriques et des stratégies telles que, pour ne donner que ces exemples, les nouvelles formes d'ethnographies décrites par Kusenbach (2004) ou encore les méthodologies critiques et autochtones pour lesquelles il est possible de trouver d'assez

nombreux commentaires et articles sur l'internet dont un nouveau *Handbook* disponible chez Sage en 2008 (Denzin et Lincoln, 2008). Mon commentaire n'est pas forcément négatif, mais il me semble qu'il serait pertinent de réfléchir aux conséquences de cette diversification sur nos pratiques de recherche et les savoirs qu'elles produisent. Pour ce qui concerne l'élaboration d'une typologie, il me semble évident que cette diversification a un impact non seulement sur le classement lui-même, mais aussi sur le recensement des composantes, la production et la mise à jour d'une typologie cohérente et lisible.

Pour résumer et conclure, je tenterai une réponse à la question posée en titre : peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? Il me semble malgré tout que cela peut être possible... et sans aucun doute souhaitable. Les travaux existants témoignent du caractère possible de l'entreprise, même si aucun n'est parfaitement satisfaisant. Pour mener à terme une telle entreprise, je propose qu'il faudrait tendre vers une typologie : généreuse (englobante et inclusive); simple (par opposition à complexe); clairement présentée et visuellement intéressante de sorte qu'elle puisse être lisible (compréhensible) et utilisable dans la formation des chercheurs; dynamique (par opposition à linéaire). Toutes les classes et catégories (tradition, paradigme, perspective, stratégie, méthode, etc.) devraient être définies, décrites par des travaux exemplaires et faire consensus dans la communauté des chercheurs. Pour en assurer l'actualité, il faudrait de plus s'engager dans une veille qui puisse assurer une mise à jour constante de cette typologie. L'entreprise prend ainsi les couleurs d'une véritable mission. Avis aux intéressés!

Notes

¹ Wolcott explique que ce qu'il désigne par « techniques combinées » comprend les techniques qui sont généralement regroupées sous le label « observation participante ». L'on pourrait aussi préciser ici que Wolcott utilise le mot « technique » de recherche pour désigner ce que d'autres appellent plutôt des « méthodes » de recherche. Selon Strauss et Corbin (2004, p. 19), par exemple, les méthodes sont un ensemble de procédures et de techniques pour récolter et analyser les données.

² À la suite de Guba (1990), les paradigmes sont définis comme des cadres de référence composés de principes et de croyances à propos de la manière dont les chercheurs voient le monde (Denzin et Lincoln, 2005, p.26).

³ « *A strategy of inquiry comprises a bundle of skills, assumptions, and practices that the researcher employs as he or she moves from paradigm to the empirical world. Strategies of inquiry put paradigms of interpretation into motion. At the same time, strategies of inquiry also connect the researcher to*

specific methods of collecting and analyzing empirical materials. » (Denzin et Lincoln, 2005, p.25).

⁴ Les auteurs préfèrent cette expression « *empirical materials* » que je traduis par « matériaux empiriques » pour désigner ce que l'on a coutume d'appeler les « données ».

⁵ « *Each of these strategies is connected to a complex literature, and each has a separate history, exemplary works, and preferred ways of putting the strategy into motion* » (Denzin et Lincoln, 2005, p.25).

⁶ Les usages en français ouvrent sur encore plus de complexité. Il est par exemple possible de relever dans la littérature méthodologique au moins quatre termes différents pour désigner ces « méthodes » : stratégie, méthode, technique, instrument. Il serait pertinent de recenser et d'analyser les définitions associées à ces termes dans le contexte de l'élaboration d'une typologie ou plus simplement pour en tirer une nomenclature.

⁷ Une analyse de contenu réalisée sur un corpus d'une cinquantaine d'articles empiriques publiés dans des revues internationales en loisir (Gauthier, 2007) indique que la moitié des études qualitatives recensées font appel à une méthode qualitative (l'entretien le plus souvent) sans toutefois s'inscrire dans une approche particulière. Par ailleurs, dans le cadre de mes cours de méthodes de recherche qualitative, j'ai eu l'occasion d'analyser de nombreuses études avec mes étudiants. Les résultats vont toujours dans le même sens : une majorité des études publiées font appel à des stratégies de recherche simple.

⁸ Phénoménologie, ethnographie, *grounded theory*, ethnométhodologie, éthologie qualitative et observation participante (Morse, 1998, p. 63).

Références

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., & Smith, L.T. (Eds.) (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Flick, U. (2002). Qualitative research – state of the art. *Social science information*, 41(1), 5-24.

- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.) (2000). *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek : Rowohlt.
- Gauthier, È. (2007). *Bilan méthodologique de la recherche en loisir : analyse de contenu d'articles empiriques publiés dans quatre revues scientifiques en 2002* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions : a review. *Review of educational research*, 57(1), 1-50.
- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research : a focus on traditions. *Educational researcher*, 17(1), 16-24.
- Kusenbach, M. (2005). Accross the Atlantic : current issues and debates in US ethnography. *Forum Qualitative Research*, 6(3) [article #47] [en ligne]. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-47-e.htm>
- Legendre, R. (1996). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : de Boeck.
- Morse, J. (1998). Designing funded qualitative research. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mucchielli, A. (Éd.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative health research*, 13(7), 905-923.
- Smith, M.L. (1987). Publishing qualitative research. *American educational research journal*. 24(2), 173-183.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types & software tools*. New York : Falmer.
- Wolcott, H.F. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Chantal Royer est professeure de méthodologie de la recherche au département d'Études en loisir, culture, tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Elle dirige la revue *Recherches Qualitatives* de même qu'elle assume la direction scientifique de la revue *Loisir et Société/Society and Leisure*. Elle est chercheure à

l'Observatoire jeunes et société (OJS) ainsi qu'au Laboratoire de recherche en analyses politiques et culturelles de l'UQTR. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, mais aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Ses travaux de recherche portent sur la culture et les valeurs des jeunes.

Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?

Lorraine Savoie-Zajc, Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Le terme « échantillonnage scientifiquement valide » sera d'abord clarifié et les différentes acceptions qu'il peut prendre dans une recherche qualitative/interprétative seront soulignées. Le caractère central d'un échantillonnage dans une recherche et les répercussions des décisions prises à ce moment sur les résultats de la recherche seront ensuite rappelés. Il sera argumenté que selon le cadre méthodologique d'une recherche, des considérations spécifiques pour la constitution de l'échantillon existent. Les aspects éthiques d'une recherche ont aussi une influence sur les décisions prises au sujet de l'échantillon. En conclusion, il sera rappelé qu'une recherche se planifie théoriquement mais qu'elle se vit dans une réalité, celle-ci étant toujours plus riche qu'anticipée, invitant ainsi le chercheur à adopter un comportement flexible et créatif.

Mots clés : ÉCHANTILLON, ÉCHANTILLONNAGE, CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

Avant de s'intéresser aux conditions qui sous-tendent la construction d'un échantillonnage, il convient de s'arrêter aux termes « scientifiquement valide » de la question. À mon sens, une démarche « scientifiquement valide » ne peut être définie dans l'absolu, c'est-à-dire, faisant abstraction des postulats et des cadres épistémologiques partagés par une communauté scientifique qui se reconnaît dans l'exercice et les pratiques de la recherche qualitative/interprétative, dans le cas qui nous intéresse (pour une bonne description de ceux-ci voir le texte de Guba et Lincoln, 1994). Je retiens qu'une démarche scientifiquement valide en recherche qualitative/interprétative est celle qui étudie un objet à partir du point de vue de l'acteur, c'est celle qui considère l'objet d'étude dans sa complexité et qui tente de donner sens à un phénomène, en tenant compte du jeu des multiples interactions que la personne initie et auxquelles elle répond. Une démarche « scientifiquement valide » se veut être cohérente, non seulement au plan épistémologique, mais également aux plans

théorique et technique. Les choix effectués sont justifiés, clairs, ils sont marqués par un esprit ouvert plutôt que partisan. Ils sont guidés non pas par un aveuglement méthodologique mais par une intention de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude. Je partage tout-à-fait la position de Pirès qui écrit « la fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction » (1997, p. 115).

Les considérations qui seront faites dans ce texte doivent ainsi être comprises non pas comme un ensemble de règles rigides qu'il convient de suivre mais plutôt comme des paramètres permettant de guider la réflexion pour la constitution d'un échantillon justifié, dans le cadre d'une recherche donnée.

On pourrait dire, à l'instar de plusieurs auteurs (Cresswell, 1998; LeCompte et Preissle, 1993; Glaser et Strauss, 1967; Pirès, 1997; Schwandt, 1997) dont les idées ont servi à encadrer ma réflexion sur la question de la construction d'un échantillonnage scientifiquement valide en recherche qualitative/ interprétative, que celui-ci possède des caractéristiques générales : il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche. Il est somme toute acceptable et crédible aux yeux des communautés scientifique et professionnelle auprès desquelles les résultats de la recherche seront diffusés.

L'échantillon et le processus d'échantillonnage : des définitions de travail

Pirès voit l'échantillon comme désignant « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (1997, p. 122). Autrement dit l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche. Que vais-je pouvoir apprendre dans cette recherche, que vais-je pouvoir dire de ces résultats, qui qualifient-ils, quelle projection puis-je faire? Quatre questions interreliées qui interrogent à la fois l'intention (vers quoi est-ce que je me dirige, quelles projections pourrai-je faire, qu'est-ce que je veux pouvoir dire, par rapport à quel/s groupe/s?) et les choix d'orientations (quelles décisions prendre pour atteindre mes buts?) de la démarche de constitution de l'échantillon. Poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale car le type d'échantillon retenu va guider,

colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité.

L'échantillonnage constitue, pour sa part, l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon. LeCompte et Preissle (1993) distinguent entre deux actions interreliées par lesquelles tout chercheur passe pour décider de l'échantillon : l'action de sélectionner et l'action d'échantillonner comme tel. L'action de sélectionner réfère, disent-elles, au processus général de décider, de cibler, non seulement l'objet de l'étude, mais aussi l'angle par lequel on souhaite l'approcher. C'est lors de l'opération de la sélection que les balises théoriques et conceptuelles sont utiles, que les considérations pratiques, matérielles et logistiques sont prises en compte. L'opération de sélection va guider, orienter le chercheur dans le choix du/ des sites. L'action d'échantillonner découle ainsi des décisions prises lors de la sélection dans la mesure où le chercheur décidera de faire la recherche soit auprès de toute la « population » (l'ensemble du personnel enseignant des écoles choisies ou tous les cadres des entreprises sélectionnées ou tous les membres d'une association spécifique) ou auprès de sous-groupes d'une population selon des critères qui s'avèrent pertinents théoriquement parlant (le degré de motivation, la réputation d'engagement professionnel, le caractère innovateur et autres) ou des critères contextuels (l'âge, les années d'expérience, le sexe, et autres). Schwandt (1997) résume ces opérations en disant qu'il y a deux types de décisions à prendre dans le processus d'échantillonnage : choisir un site et ensuite échantillonner à l'intérieur de ce site en fonction des considérations avancées précédemment.

Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? Des propositions de réponse

La littérature propose quelques typologies pour permettre à un chercheur qui s'engage dans une recherche qualitative/ interprétative de réfléchir à la nature de l'échantillon qu'il veut constituer, ou aux stratégies sous-jacentes à sa constitution. Une brève revue de la littérature en expose quelques-unes.

Pirès (1997) choisit de traiter le processus d'échantillonnage comme étant une opération par laquelle le chercheur décide d'abord de la pertinence de travailler sur un cas unique (acteur, lieu, événement) ou à partir de cas multiples. L'entrée par le choix du cas (qu'il soit simple ou multiple) est riche car elle souligne le caractère holistique et dynamique, « multi-interactionnel » de l'angle d'approche. Chacune des orientations (cas unique, cas multiples) comporte ensuite ses propres critères et ses propres enjeux. Pirès identifie, pour le choix du cas unique, les critères de la pertinence théorique, la qualité intrinsèque et l'exemplarité du cas, sa valeur heuristique, son intérêt social et

son accessibilité. Dans la situation de cas multiples, deux enjeux sont poursuivis : celui de la diversification et celui de la saturation. Ces deux enjeux guideront le choix des cas. La décision d'opter pour l'un ou l'autre type d'échantillon sera donc effectuée en fonction du but de la recherche et des réponses fournies aux quatre questions citées au point 2.

LeCompte et Preissle (1993) abordent la question de la constitution de l'échantillon en le situant comme une opération stratégique, évolutive. Elles identifient et caractérisent différents types d'échantillon en prenant pour critère de classification les moments de l'étude. Ainsi, elles décrivent un premier ensemble de types d'échantillons qui sont effectués au début d'une étude. Les buts poursuivis par ces formes d'échantillon visent la recherche de représentativité des points de vue (l'échantillon par boule de neige par exemple) ou la volonté d'effectuer des comparaisons (les cas extrêmes par exemple). Le deuxième moment est celui de l'échantillonnage effectué pendant l'étude. Cette deuxième position traduit la volonté du chercheur de vérifier ses interprétations naissantes. Parmi les formes d'échantillon citées, LeCompte et Preissle mentionnent le processus d'échantillonnage théorique défini en 1967 par Glaser et Strauss et sur lequel nous reviendrons plus loin dans le texte.

Miles et Huberman (1994, cités par Creswell, 1998 p. 119) proposent pour leur part un ensemble de critères qui touchent à plusieurs aspects. Le premier aspect souligne l'intention du chercheur face aux cas à étudier (recherche de cas extrême ou déviant ou homogène) visant ainsi comme LeCompte et Preissle le proposaient une comparaison. Miles et Huberman citent aussi comme critère, la construction théorique qui rend opérationnel l'objet d'étude et justifie, théoriquement parlant, l'échantillon (ensemble de critères, de balises théoriques qui permettent d'étayer le choix). Un troisième groupe de critères est d'ordre logistique (l'accessibilité, la facilité d'entrée, le calendrier, les échéances, la disponibilité, les coûts). Ce troisième groupe de critères est implicite chez Pirès et chez LeCompte et Preissle.

On voit donc, chez les auteurs consultés, une tentative de baliser le plus clairement possible différents critères permettant d'encadrer souplement les pratiques et donner au chercheur des pistes pour réfléchir à la nature de l'échantillon pour en constituer un qui soit le mieux fondé possible. On reconnaît aussi l'existence d'un certain « noyau dur et central » autour des types et des caractéristiques du processus d'échantillonnage intentionnel. On note enfin une entente autour de questions clés pour guider la démarche : qui approcher, quels sont les buts visés, quelles considérations sont à prendre en compte? À ces questions je serai toutefois tentée d'en ajouter deux autres qui sont peu souvent abordées explicitement dans la littérature et qui me semblent

cruciales. Quel est le cadre méthodologique? Quelles sont les précautions éthiques?

Le texte qui suit va reprendre brièvement le qui, le pourquoi et le comment, dimensions bien documentées dans la littérature. Je vais toutefois m'attarder plus longuement sur les deux dernières qui elles sont à peu près absentes du discours théoriques : le lien avec le cadre méthodologique et la dimension éthique.

Qui approcher?

Le caractère intentionnel du processus d'échantillonnage de la recherche qualitative/ interprétative met le chercheur en position de vouloir approcher « l'acteur social compétent » pour reprendre l'expression consacrée des théoriciens de l'ethnométhodologie. Comment alors déterminer la « compétence » de cet acteur social. À partir de quels critères, quels paramètres le chercheur peut-il sélectionner un/ des groupes, un / des individus qui reflètent une telle compétence? Le point de départ réside dans le problème et la/ les questions de recherche qui clarifient l'objet d'étude ainsi que les acteurs susceptibles de se retrouver au coeur d'une telle problématique. À titre d'exemple, Duchesne (2003) dans sa thèse de doctorat s'intéressait au processus d'engagement professionnel d'enseignantes du primaire. Comment alors sélectionner parmi les milliers d'enseignantes du Québec, celles qui avaient la réputation d'être engagées professionnellement parlant? Elle a d'abord ciblé une Commission scolaire où son entrée serait facilitée (considération liée à la faisabilité). Elle a ensuite préparé une liste de critères permettant de reconnaître les caractéristiques de l'engagement, effectuée à partir d'un modèle théorique de l'engagement professionnel. Elle a pris contact avec les directions d'école de la Commission scolaire ciblée. Ceux-ci ont identifié des personnes et Duchesne a pris contact avec elles. Elle a donc mis en place un processus d'échantillonnage basé sur la réputation (LeCompte et Preissle, 1993), balisé par des critères théoriques.

Il existe des problématiques de recherche pour lesquelles « l'acteur socialement compétent » est difficile à approcher : on pense par exemple à des populations dites vulnérables (victimes d'abus ou de harcèlement, par exemple). Que mettre alors en place pour pouvoir avoir accès au sens qu'elles donnent à leur réalité, à leurs expériences? Il est nécessaire, dans de pareils cas, s'approcher des organismes qui sont en lien avec ces personnes et demander leur avis sur la question.

Quels sont les buts visés : le pourquoi

Cette deuxième question vise à rappeler au chercheur le caractère stratégique de l'échantillon dans la mesure où, comme je l'ai mentionné en introduction,

on ne pourra interpréter les données qu'en fonction des caractéristiques intrinsèques de l'échantillon. Si mon échantillon est homogène (nommé « cas typiques » par LeCompte et Preissle), je pourrai, lors de la discussion des résultats, dégager une compréhension riche pour un groupe donné d'individus. Si mon échantillon est contrasté (nommé « cas extrêmes » par LeCompte et Preissle), la discussion impliquera une comparaison. La comparaison peut être effectuée à partir de plusieurs types de caractéristiques : socio-démographiques (âge, sexe, années d'expérience et autres); théorique (plus ou moins engagés, plus ou moins motivés, et autres). Le problème et la question de recherche devraient toutefois refléter ces intentions de comparaison et lors de l'interprétation des résultats, on s'attendra à une mise en parallèle des différents sous-groupes de l'échantillon.

Quelles sont les considérations à prendre en compte : le comment

Une considération importante est celle du nombre. Combien de personnes vais-je inclure dans mon étude? Cette question est difficile à répondre précisément dans une recherche qualitative/interprétative car il n'y a pas de paramètres statistiques pour nous dire qu'en bas d'un tel nombre le test ne sera pas applicable ou qu'en haut d'un certain nombre, cela ne vaut plus la peine statistiquement parlant. La réponse est souvent arbitraire ou vague, du genre, ça dépend... Le critère de saturation théorique développé par Glaser et Strauss (1967) est certainement utile. On commence aussi à pouvoir baser les décisions sur une forme de « jurisprudence » alors que certains auteurs se sont risqués à associer des quantités aux échantillons requis. Creswell (1998), par exemple, identifie « jusqu'à un maximum d'entrevues avec 10 personnes » pour une recherche phénoménologique ou de 20 à 30 entrevues pour une théorie ancrée. La question du nombre reste cependant arbitraire car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné.

Une deuxième considération est celle de l'intervalle temps. On peut échantillonner des moments de collecte de données. De telles décisions sont basées sur la connaissance des rythmes des organisations et de la planification de leur temps quotidien, hebdomadaire, mensuel, annuel, en fonction de cycles de travail ou d'opération. Par exemple, Freire (2002), dans sa thèse portant sur le décodage que des enfants de 1^{ère} année faisaient du climat de classe, a choisi de démarrer sa collecte de données à la sixième semaine du début de l'année scolaire et de la compléter à l'avant-dernier mois de l'année scolaire. Une telle décision était fondée théoriquement parlant. Cette structure de l'échantillon lui a aussi permis de comparer des discours effectués dans des temps différents et

de relever l'évolution et la maturation des enfants à propos de cet objet d'étude pendant une année scolaire.

On peut finalement échantillonner des types d'activités? Duquette (2006), dans sa recherche de maîtrise sur les pratiques d'évaluation de compétences transversales (la collaboration et le jugement critique) par des enseignants du secondaire, a demandé la permission aux enseignants d'observer en classe les activités que ceux-ci avaient planifiées et qui correspondaient aux phases de mise en œuvre de projets pédagogiques : la planification des élèves, la réalisation du projet que les équipes effectuent, le retour sur l'activité au niveau de la classe.

Le cadre méthodologique

Une dimension qui est souvent occultée dans les textes qui traitent de l'échantillon et du processus d'échantillonnage en recherche qualitative/interprétative est celle des conditions particulières qu'il convient de prendre en compte selon le cadre méthodologique choisi pour la recherche. Peut-on dire que le processus d'échantillonnage est le même qu'il s'agisse d'une ethnographie, d'une ethnométhodologie, d'une phénoménologie, de récits de vie ou diverses autres formes d'approches biographiques, d'une étude de cas, d'une théorie ancrée? Je ne le crois pas! Creswell (1998) a construit son ouvrage autour de comparaisons qu'il établit entre cinq de ces six approches. Il passe rapidement en revue certaines des particularités du processus d'échantillonnage pour celles-ci (p.112-113 et 118-119). Je me propose donc d'ajouter à ses propos, en attirant l'attention sur les particularités à prendre en compte pour quatre des approches soit l'ethnographie, l'ethnométhodologie, la phénoménologie et la théorie ancrée.

L'ethnographie

L'objet de l'étude de l'ethnographie est la culture telle que certains groupes ou sous-groupes sociaux la construisent, l'enrichissent, la nourrissent, la vivent. Ces cultures peuvent être organisationnelles, professionnelles, ethniques. On peut penser à la culture des adolescents, à la culture des membres d'une secte religieuse, à la culture d'une école. Spradley (1979) dont les travaux majeurs ont influencé une façon de pratiquer l'ethnographie dit que le but de l'ethnographie, qu'il nomme structurale, est d'identifier les composantes d'une culture et la relation qui existent entre celles-ci, telles que vues par les « informants ». Toute ethnographie, selon Spradley, contribue à enrichir les connaissances sur l'un ou l'autre des six thèmes universels suivants : le conflit social, les contradictions culturelles, les techniques informelles de contrôle social, les stratégies pour traiter avec des inconnus, les processus d'acquisition ou de maintien du statut social dans une culture donnée, les processus de

résolution de problèmes de cette culture. On voit donc apparaître dans la définition de l'ethnographie structurale deux contraintes en regard du processus d'échantillonnage. La première est celle d'accéder à un milieu où la culture que l'on cherche à étudier est présente (Spradley illustre ses propos par les nombreuses recherches qu'il a effectuées sur la culture des sans-abris). Cette première contrainte n'est pas banale car l'accès à un milieu culturel donné n'est pas toujours simple ou évident à réaliser. Pensons par exemple à quelqu'un qui voudrait étudier la culture d'une secte secrète ou celle de groupes d'Alcooliques anonymes. La seconde est celle de trouver un/ des « informant/s » au sens ethnographique du terme. Un informant est un « enseignant », un guide pour le chercheur. Il va lui apprendre à décoder les éléments de la culture étudiée, il va lui montrer à porter attention à certains indices, parfois subtils, plutôt qu'à d'autres. La recherche de « l'informant » se ferait alors selon des critères de familiarité que la personne possède avec son groupe d'appartenance, de sa capacité de prendre une distance face à son propre milieu et de son désir de rendre cette connaissance intelligible pour un « étranger », le chercheur en l'occurrence.

L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie porte attention aux mécanismes subtils, constitutifs des interactions entre les personnes. Ces mécanismes sont à l'œuvre dans la vie quotidienne et ils font en sorte que le tissu social et culturel fonctionne ou est en rupture (lorsque les codes habituels de comportement et d'interaction sont perturbés). Au plan de l'échantillonnage, l'ethnométhodologie va donc chercher à observer des comportements, des actions, des interactions qui sont « dans le code », c'est-à-dire conformes aux attentes implicites de l'autre, compétent dans cette culture, ou « en rupture » avec les attentes habituelles. Goffman par exemple met en scène des situations lui permettant d'observer certains codes à l'œuvre lorsque des étrangers se croisent dans un lieu public et lorsque l'un d'entre eux a des comportements inattendus, inappropriés, inhabituels afin de provoquer une rupture au plan des interactions. Le processus d'échantillonnage se fera ainsi à partir d'un certain répertoire de comportements suscitant des interactions ou à partir de l'expression de pratiques à l'intérieur desquelles on analyse l'incident critique, révélateur du code/ des codes.

La phénoménologie

L'objet d'étude de la phénoménologie est de dégager l'essence d'un phénomène tel que certains individus l'ont vécu. Il s'agit de révéler à la conscience (dans le sens d'intelligibilité) l'expérience vécue. Ainsi Guimond-Plourde (2004) et Boivin-Rochon (2002) dans leur thèse ont tenté de co-

construire, avec les participants à la recherche, le sens du phénomène vécu. Guimond-Plourde (2004) s'est intéressée au phénomène du stress scolaire et aux stratégies d'adaptation que des adolescents performants à l'école ont développé. Boivin-Rochon (2002) avait pour objet d'étude le phénomène de la remise en question professionnelle et personnelle chez des enseignants du secondaire et comment ceux-ci avaient réussi à s'en sortir. Comme dans toute recherche phénoménologique, les chercheuses ont voulu faire ressortir les structures générales et spécifiques des phénomènes étudiés. Elles ont toutefois pris soin, au niveau de l'échantillonnage, d'approcher des personnes qui avaient une expérience vécue réelle des phénomènes qu'elles étudiaient. Le stress et la remise en question sont des phénomènes « évanescents » qu'il peut être difficile d'identifier, de calibrer. Dans l'un et l'autre cas, elles ont pris soin de développer un outil qui intégrait certains critères recherchés, indicateurs du phénomène étudié et basés sur la littérature pertinente pour l'un et l'autre cas. Il s'avérait important de cibler, au point de départ, le type et le degré de stress ou de remise en question vécus. Il en allait de la crédibilité de l'ensemble de leur recherche respective. La question qui s'est avérée centrale lors du processus d'échantillonnage a donc été « comment puis-je m'assurer que les personnes choisies ont une expérience vécue du phénomène étudié? » et les questions associées étaient, elles, liées à la diversité de l'expérience (type, degré, contexte).

La théorie ancrée

Glaser et Strauss (1967) ont pris soin de rendre très explicite leur vision du processus d'échantillonnage en clarifiant la notion d'échantillonnage théorique. Il s'agit « du processus de collecte de données en vue de la formulation d'une théorie grâce auquel le chercheur mène simultanément les opérations de collecte, de codification et d'analyse dans le but de décider de l'orientation à donner à la collecte des données pour guider la formulation de la théorie émergente » (trad. libre, p. 45). Le mécanisme de comparaison constante est essentiel pour comprendre l'échantillonnage théorique. Le chercheur tente, par ce mécanisme, de recueillir des données auprès de groupes plus ou moins différents dans le but de vérifier ses hypothèses d'interprétation. Le type de comparaison constante menée sera déterminée par le niveau de théorie que le chercheur veut produire. Est-il en train de travailler à la formulation d'une théorie substantive (proche du contexte spécifique dans lequel la recherche est menée) ou d'une théorie formelle (qui se situe à un niveau de conceptualisation plus grand que la précédente)? Donc le processus d'échantillonnage théorique, couplé au mécanisme de comparaison constante, constitueront des outils pour le chercheur qui tente de comprendre et de théoriser à propos d'un phénomène donné. La comparaison recherchée peut se faire à l'intérieur du groupe qui vit

Tableau 1
L'échantillonnage théorique et le mécanisme de comparaison constante
(Traduction libre de Glaser & Strauss, 1967, p. 58)

<i>Différences selon les groupes</i>	<i>Rapports entre les catégories</i>	
	<i>Recherche de convergence</i>	<i>Recherche de divergence</i>
<i>Minimisées</i> Niveau de la théorie substantive	<ul style="list-style-type: none"> - vérifier l'utilité de la catégorie - générer les propriétés de base - nuancer les propriétés selon des degrés d'application 	<ul style="list-style-type: none"> - identifier des différences fondamentales dans l'application des hypothèses d'interprétation : nuancer l'interprétation - établir des frontières aux catégories : instances essentielles
<i>Maximisées</i> Niveau de la théorie formelle	<ul style="list-style-type: none"> - identifier des constantes entre des groupes différents - envergure et robustesse dans l'interprétation et la conceptualisation 	<ul style="list-style-type: none"> - développer de façon dense les propriétés des catégories - intégration à un niveau plus général les catégories et leurs propriétés - formuler la théorie à un niveau plus général : puissance explicative

le phénomène en question (décrochage scolaire tel que vécu par les filles et celui vécu par les garçons par exemple ou entre des adolescents de 16 et plus et des adultes de 25 ans et plus de retour aux études) ou il peut mettre en présence des groupes qui ont un rapport différent avec le phénomène en question (décrochage scolaire des adolescents et décrochage des jeunes enseignants de leur profession dans le but de comprendre le phénomène du désengagement par exemple). Glaser et Strauss proposent le tableau suivant qui est, à mon sens, d'une importance capitale pour bien saisir les mécanismes du processus

d'échantillonnage théorique et de la comparaison constante ainsi que leurs buts visés.

On voit donc par ce tableau que l'association échantillonnage théorique et mécanisme de comparaison constante sont les moteurs de la théorie ancrée. Sans une telle dynamique d'action-réflexion sur les données, la théorie ancrée n'est pas possible. Le chercheur démarrera donc la recherche avec une idée préalable de l'échantillonnage souhaité. Cette idée va toutefois se préciser, se raffermir, se modifier, changer selon les apprentissages que le chercheur fera à propos de l'objet d'étude et des tentatives d'interprétation qu'il posera. La collecte de données s'arrêtera lorsque les catégories d'analyse auront atteint un point de saturation : les nouvelles données n'ajoutent pas de nouveau sens à ce qui est déjà compris.

Avant de clore ce texte, il convient de rappeler brièvement quelques-unes des considérations éthiques qui affecteront aussi la façon dont le processus d'échantillonnage sera mené.

Les dimensions éthiques

Certaines dimensions éthiques doivent être prises en compte dans le processus d'échantillonnage. Planifier un échantillon, comme la recherche d'ailleurs, se fait en théorie. La recherche, elle, est toutefois vécue dans une réalité qui oppose ses propres contraintes, souvent non prévues au départ. Comment les personnes à la recherche seront-elles recrutées? Que faire dans le cas de populations vulnérables (victimes de harcèlement psychologiques) ou de groupes difficiles à rejoindre (membre d'une secte secrète)? Comment s'assurer que le consentement à participer à la recherche est libre et éclairé sans qu'aucune forme de pression (qu'elles soient psychologiques, sociales) ne s'exerce? Les enseignants, par exemple, qui veulent faire des recherches dans leur classe auprès de leurs élèves se trouvent à cet égard dans une position difficile et délicate. Comment le parent peut-il ne pas donner son accord à ce que son enfant soit inclus dans la recherche de l'enseignant? Il y a, d'un côté, le bénéfice que l'enfant peut retirer à participer à une recherche sur les stratégies d'apprentissage de la lecture par exemple mais en même temps, d'un autre côté, il y a utilisation de l'enfant et des données qui auront été recueillies, pour servir les fins de l'enseignant-chercheur qui veut achever sa maîtrise.

Planifier un échantillon pose ainsi le défi de trouver un juste équilibre entre les bénéfices pour le participant à s'engager dans la recherche, les intérêts du chercheur à poursuivre ses intérêts personnels et professionnels et la contribution aux connaissances dans le but d'améliorer ultimement des pratiques grâce à une meilleure compréhension des dynamiques entourant un objet d'étude donné.

Conclusion

Pour en revenir donc à la question de départ, soit « Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? », nous dirons que l'échantillon et le processus d'échantillonnage seront établis en cohérence avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques du type de recherche entrepris. Au plan épistémologique, pour la recherche qualitative/interprétative, cela se traduira par le caractère intentionnel de l'échantillon, le chercheur voulant comprendre le point de vue de personnes « compétentes » eu égard à l'objet d'étude. L'échantillon et le processus d'échantillonnage seront justifiés, ils seront balisés par des paramètres théoriques, ils refléteront les assises méthodologiques de l'approche de recherche choisie. La démarche d'échantillonnage traduira finalement un souci éthique de respecter les personnes en faisant en sorte que le recrutement soit le plus transparent possible et que leur consentement soit libre et éclairé, sans qu'aucune forme de contrainte subtile ne s'exerce. Il conviendra, pour le chercheur, de clarifier le bénéfice qu'il y a pour ces personnes à participer à la recherche et contribuer ainsi à l'amélioration éventuelle de pratiques liées à l'objet de l'étude.

Références

- Boivin-Rochon, S. (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire*. Thèse de doctorat inédite. UQO-UQAM.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Duchesne, C. (2003). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat inédite. UQO-UQAM.
- Duquette, O. (2006). *L'enseignement des compétences transversales au secondaire : le point de vue des enseignants*. Mémoire de maîtrise en cours. UQO.
- Freire, I.J. (2002). *Étude sur le climat psychosocial de classes de première année du primaire dans un contexte brésilien*. Thèse de doctorat inédite. UQAM.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY : Aldine Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York : Harper & Row.

- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. Denzin & Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p.105-117). Thousand Oaks : Sage.
- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé*. Thèse de doctorat inédite. UQAR-UQAM.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : Academic Press.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis : A Source Book of New Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-172). Boucherville : G. Morin.
- Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative Inquiry : A Dictionary of Terms*. Thousand Oaks : Sage.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Lorraine Savoie-Zajc est titulaire d'un doctorat en technologie éducative de la Indiana University et elle est professeure à l'Université du Québec en Outaouais au Département des sciences de l'éducation. Elle est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches portant sur la formation continue de personnels scolaires, le processus de mise en œuvre d'innovations pédagogiques ainsi que les ajustements de pratiques professionnelles. Elle s'intéresse aussi aux conditions facilitantes à la réussite scolaire d'adultes de retour à l'école, engagés dans des programmes de formation professionnelle. Elle a signé plusieurs articles et des chapitres de livres sur ces diverses thématiques. Du point de vue méthodologique, elle travaille avec des approches qualitatives/ interprétatives et avec la recherche-action.

Quelle place peut prendre le chercheur dans l'interprétation du sens... du sens donné par les acteurs sociaux auprès de qui il fait sa recherche?

Michel Racine, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Cette communication est élaborée à partir d'une recherche ethnographique réalisée auprès d'un réseau oeuvrant au développement d'un secteur de haute technologie dans une région du Québec. En construisant l'interprétation du sens que donnent des acteurs sociaux à leur propre action, le chercheur a connu un certain nombre de désillusions par rapport à des idées préconçues modelées à partir de lectures préparatoires. Par exemple, en période d'observation, pourquoi le chercheur devrait-il se faire si effacé pour capter le sens (alors pur?) circulant dans son milieu d'étude? Au moment d'analyser ses observations, pourquoi le même chercheur se ferait-il le simple canal polyphonique rendant (véritablement?) la pléthore de significations observées chez les acteurs? Ces constats démythifiants ont mené à certaines prises de conscience, notamment, durant la phase d'analyse suivant la présence sur le terrain, alors que le chercheur a eu l'occasion de s'approprier son « auteurité », de donner un sens cohérent aux phénomènes qu'il tente d'appréhender, malgré et surtout à travers la diversité des significations observées. Mais il demeure des interrogations à partager. Comment se préserver de l'interprétation complaisante envers les acteurs étudiés? Et si les acteurs devaient être en désaccord avec l'interprétation du chercheur?

Mots clés : INTERPRÉTATION, SENS, ETHNOGRAPHIE, RÉSEAU, MYTHE

Introduction

Le sens, le mien ou le leur? Jusqu'où le chercheur peut-il pousser l'interprétation des dynamiques à l'œuvre chez les personnes faisant l'objet de sa recherche, tout en restant fidèle à leur propre expérience? Ce type de question, central, le chercheur se la pose à toute étape de la description qu'il élabore du phénomène qu'il étudie. La présente communication vise à donner

une réponse appliquée à ce questionnement, formulé dans les termes proposés dans le titre.

Cette communication a pour assise d'application une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Racine, 2006). Cette recherche a porté sur les dynamiques culturelles rencontrées dans un réseau de développement économique voué à l'essor d'un secteur de haute technologie dans une région du Québec. Soulignons d'entrée de jeu la pluralité des dynamiques rencontrées à l'occasion de cette recherche, conceptualisée en termes de courants culturels. Cela incite déjà à reformuler comme suit la question soumise au préalable :

Quelle place *peut* prendre le chercheur dans l'interprétation *du sens... des significations* données par les acteurs sociaux auprès de qui il fait sa recherche?

Cette reformulation, mineure en apparence, et ces éléments soulignés permettent de dégager une structure qui imprime une ligne de fond à la présente communication. Tout d'abord, on remarque ces points de suspension, qui indiquent une division dans la question, tout autant qu'une pause de réflexion. On passe du chercheur en quête d'un sens singulier à des acteurs qui, dans leur pluralité, donnent sens à leur expérience. À cet égard, pour mieux rendre compte de cette pluralité, il y a lieu de faire appel à la subdivision du sens en signification, considérée en français comme une unité de sens – "nos mots ont un sens par les significations qui s'attachent aux idées" (Ricoeur). Dans le contexte de la recherche à laquelle nous faisons référence, il revient donc au chercheur de donner un sens global à plusieurs systèmes de significations (ou cultures) circulant dans un milieu réseauté. Ainsi, son travail d'interprétation n'est pas qu'une possibilité (« Quelle place *peut*-il prendre...? »), mais bien une nécessité, un devoir (il *doit* nécessairement prendre une place dans le processus d'interprétation). Inexorablement, devant la diversité qu'il observe, le chercheur doit interpréter les dynamiques qu'il observe dans un cadre d'interprétation caractérisé par une cohérence unique – à ne pas confondre cependant avec uniformisation. C'est là d'ailleurs l'une des prises de conscience importantes faites au cours de cette recherche.

Cette communication fait état de cette prise de conscience ainsi que d'autres leçons tirées dans un contexte d'apprentissage de la recherche. Ainsi, leur présentation sera précédée d'un certain nombre de mythes auxquels le chercheur a dû faire face. Ces mythes sont compris ici dans leur acception négative comme une « chose imaginaire » ou une « représentation idéalisée » (Robert 1996). Dans cette recherche, les mythes sont issus souvent d'idées proposées par des auteurs et qui ont trouvé peu de fondements en cours de recherche, mais parfois aussi d'idées préconçues que le chercheur lui-même

s'est formé durant son propre processus d'apprentissage. L'exposé de ces mythes et de ces prises de conscience mène à la formulation d'un questionnement pour faire avancer la réflexion.

Réparti en ces trois étapes de réflexion exposées ci-dessus, le présent article est aussi subdivisé de manière linéaire en différents moments d'analyse qui suivent la chronologie de la recherche : la présence sur le terrain, l'analyse terrain, l'analyse post-terrain, la diffusion à la communauté scientifique (voir Tableau 1).

Tableau 1
Structure de présentation

	<i>Mythe</i>	<i>Prise de conscience</i>	<i>Question</i>
Présence sur le terrain			
Analyse terrain			
Analyse post-terrain			
Diffusion à la communauté scientifique			

Objet et nature de la recherche

Rappelons que le terrain où s'est réalisée l'étude de référence consiste en un réseau de développement d'un secteur de haute technologie, celui du multimédia et des technologies de l'information (TI), en région. Ce réseau est principalement organisé en une table de concertation, formé d'une vingtaine de membres représentant des organisations s'intéressant au développement du secteur. Plus particulièrement, le phénomène étudié se trouve être la culture répartie en courants circulant à travers. Il importe de préciser l'un des traits importants de ce réseau, le caractère ponctuel de l'interaction entre ses membres, à l'occasion de réunions, tenues à date fixe, et d'échange de courriels.

Précisons aussi que la culture envisagée ici n'est pas à comme la colle cimentant intellectuellement ou émotionnellement l'organisation, ni à la

boussole qui guide les décisions des membres. La culture est plutôt considérée ici selon une approche interprétative (Geertz, 1973; Alvesson, 1993) comme un système de significations (*a web of meaning*). Ainsi, cette culture formée d'unités de sens guide, gouverne le comportement des acteurs, sans voir là trop de déterminisme. Elle in-forme, au sens où elle propose en continue une forme préétablie de comportement ou de suites d'actions à poser de manière plus ou moins consciente. Pour le chercheur, la culture s'interprète en observant l'action même des acteurs, *in situ*. Ainsi, la méthodologie privilégiée pour étudier la culture comme système de significations est l'ethnographie, et sa méthode, l'observation participante.

Autre élément clé permettant d'étudier la culture selon cette approche, c'est cette idée double d'une part du concept expérience (*experience-near concept*, selon Geertz 1983), i.e. un ensemble de significations, plus simple que le système, qui régit un groupe d'individus dans leur expérience quotidienne et qui fait référence en bonne partie à des « vérités locales » tenues pour acquises. D'autre part, le grand concept (*great concept, idem*; Alvesson, 1995) consiste en une idée centrale que l'on retrouve et qui fait l'objet d'échanges dans la littérature scientifique. Le but de l'ethnographie interprétative est donc de tisser des liens entre les concepts expériences tirés des observations du chercheur sur le terrain, et les grands concepts, de manière à éclairer les premiers et à actualiser ou critiquer les seconds. Ainsi, le réseau étudié correspond à un carrefour où circulent différents courants culturels, qui correspondent chacun à des concepts expériences que portent des groupes d'acteurs. Les grands concepts permettent de situer la direction (le sens?) que prennent ces courants. Un exemple tiré de la thèse permettra d'éclaircir plus loin l'ensemble des idées maîtresses présentées dans cette section. Passons maintenant à la description des moments d'analyse qui ont ponctué la recherche.

Présence sur le terrain

Par présence sur le terrain, on considère cette période où le chercheur se trouve en contact direct avec les acteurs qu'il étudie. Dans le cadre de l'étude en question, cela impliquait une participation aux réunions de la table de concertation, où les acteurs tentaient de planifier le développement d'un secteur régional de haute technologie. L'un des mythes usuels portant sur cette phase de recherche est celui de la nécessité que s'efface l'enquêteur (Prasad, 1993; Roberge, 1991, entre autres), qu'il laisse la culture se manifester devant lui dans son authenticité, sans qu'il ne la modifie, voire ne l'affecte, car il ne doit pas "contaminer" de ses interventions le sens qui s'incarne devant lui.

Toutefois, avant même de débiter cette phase, il a fallu prendre conscience qu'une culture, du moins en contexte organisationnel, ne se

manifeste pas en soi, sans artefact (ceux de type physique se révèlent souvent bien insuffisants), mais plutôt au cours d'interactions entre les acteurs. Le sens circule dans des occasions d'échange formelles, comme les réunions, de même que dans des conversations informelles. De plus, n'est pas admis qui veut dans un réseau voué au développement économique. Il faut y avoir affaires (et à faire!). La présence du chercheur a donc dû s'ajuster aux caractéristiques du groupe, qui dans le cas présent sélectionne ses membres selon l'utilité de leur apport. À milieu utilitaire, interactions utilitaires entre chercheur et acteurs. Ainsi, le chercheur a pu s'insérer dans le milieu étudié en y effectuant un travail – celui de rédacteur d'une politique régionale de développement destinée au secteur en question. C'est donc en jouant un rôle jugé utile aux yeux des acteurs que le chercheur a pu fréquenter de manière « ordinaire » ce milieu, s'intégrer à celui-ci, pour ainsi observer, de la manière la moins restrictive possible, la manifestation des significations en action.

Toutefois, cet engagement sur le terrain peut susciter des questions : entre autres, les fonctions qu'exerce le chercheur risquent-elles de susciter une interprétation complaisante du vécu des acteurs, dans leur ensemble ou pour un certain nombre d'entre eux? Une réponse partielle à cette question se résume en un maintien d'une distance critique dans l'analyse de leur comportement. Sur le terrain étudié, cette prise de distance a été facilitée par l'attente, chez plusieurs des acteurs étudiés, d'une appréciation critique de leur propre action.

Analyse terrain

Silverman (2000) affirme qu'en recherche qualitative, l'analyse commence dès les premières prises de notes. Cette phase est celle des interprétations immédiates ou de l'analyse terrain. Elle correspond à un mythe particulier quant à l'appréhension du sens à partir des observations faites sur le terrain. La lecture de descriptions portant sur la culture de groupes humains laisse souvent l'impression que le sens est « captable », qu'il est prêt à être cueilli à la seule observation des actions (verbales ou autres) que posent les acteurs. Il en ressort une évidence quant à la saisie du sens qui apparaît presque palpable au seul côtoiement des sujets de recherche.

Mais quelques heures sur le terrain suffisent pour se rendre compte que, dans la relation qu'entretient le chercheur avec un groupe d'acteurs, le sens pour l'essentiel est « partiel et partial » (marotte de Maurice Landry, professeur à la retraite de l'Université Laval) : partiel, puisqu'il est diffus, il ne se saisit *in situ* souvent que dans l'étendue du temps, au fil d'une compréhension qui se développe par à-coup; partial, puisque le sens que veulent donner les acteurs à leur action répond souvent, plus ou moins consciemment, à des intérêts personnels ou organisationnels.

Dans le cas étudié dans ces lignes, l'observateur participant a recouru à une démarche d'interaction volontaire pour affiner son analyse, en soumettant fréquemment aux acteurs ses interprétations immédiates. À titre d'exemple, il importait de savoir ce qui expliquait l'absence des représentants d'entrepreneurs du secteur dans le processus d'élaboration de la politique de développement. En fait, il importait de savoir quel sens donnaient les acteurs étudiés à cette absence. Les premières réponses se résumaient à l'emploi du temps fort chargé des dirigeants d'entreprise. Plus tard, un certain nombre d'acteurs se disaient en accord avec une autre interprétation, plus sensible celle-là : le principal bailleur de fonds de la politique de développement ne reconnaissait pas la légitimité des acteurs qui, à l'intérieur du réseau, étaient sensés représenter les entrepreneurs – l'un d'entre eux étant même dirigeant d'entreprise. Ce n'est qu'avec le temps, et à force de soumettre aux acteurs étudiés des interprétations de plus en plus éclairées (et sensées, faut-il croire), que le chercheur a pu en arriver à cette conclusion.

Ce mode d'interaction soulève toutefois une question : dans quelle mesure le chercheur doit-il se fier aux acteurs pour confirmer ses propres interprétations? N'y a-t-il pas encore menace quant au maintien d'une distance critique par rapport aux acteurs étudiés, puisque l'on fait appel à eux pour obtenir des confirmations? Ne vaudrait-il pas mieux accentuer cette distance? À ce sujet, Bourdieu, dans *Le sens pratique* (1980), affirme que le maintien d'une distance maximale avec les acteurs étudiés ne doit surtout pas constituer un idéal à atteindre. Il importe, selon lui, d'« objectiver [la] distance objectivante », c'est-à-dire de prendre ses distances par rapport à la prise de distance que préconise un certain type de recherche à l'égard des sujets. Ainsi est-il bénéfique, soutient le sociologue, de recourir à sa propre subjectivité pour rendre le sens que les acteurs donnent à leur pratique. Cette affirmation contribue à légitimer le recours à la subjectivité, et par extension à l'intersubjectivité, pour appréhender le sens.

Analyse post-terrain

Comme le soutient Van Maanen (1988), ce n'est qu'une fois la phase terrain terminée que débute le véritable travail de description du chercheur interprète. Ce dernier se trouve alors devant la tâche de traduire de manière évocatrice le vécu collectif qu'il vient d'observer. À cet égard, l'anthropologue James Clifford (1988) montre le souci ambitieux de rendre ce vécu avec la plus grande fidélité et surtout de refléter une large diversité des points de vue. À cette fin, il dissèque la part trop importante que jouerait l'auteur unique qui tente de décrire un complexe de significations – en fait, une culture. Pour contrer cette présence contaminante de l'auteur, le pouvoir orientant de son

interprétation, en fait son « auteurité » (*authorship*), Clifford propose plutôt de rendre la pluralité des voix rencontrées sur le terrain – approche qu'il appelle polyphonie ou que d'autres ont nommé hétéroglossie (Rabinow 1986). Mais ce but, si noble soit-il en apparence, est-il atteignable? Et surtout est-ce qu'il est justifié de l'atteindre? Dans la négative, on serait face à un autre mythe.

Il importe de prendre conscience que, même si l'auteur use de certaines stratégies discursives pour rendre son texte crédible – comme faire d'abord valoir sa connaissance intime du terrain (en soulignant le nombre d'années d'observation, l'inaccessibilité du terrain qu'il est parvenu à vaincre), pour ensuite adopter un ton impersonnel et ainsi laisser entendre que sa description, c'est la réalité (ou le véritable sens des choses) qu'il a rencontrée sur le terrain –, l'auteurité s'avère tout de même un incontournable. Il est par ailleurs illusoire de donner voix au point de vue total de tous et chacun des acteurs. L'auteurité est nécessaire et peut ainsi revêtir un sens plus positif, comparativement à la conception que s'en fait Clifford.

Rendre le sens, c'est en bonne partie décrypter les motifs d'action des acteurs, même parfois ceux qu'ils ne veulent pas s'avouer. Par exemple, en faisant référence au réseau étudié, si l'on analyse la participation du représentant du ministère de la Culture et des Communications (MCC) aux différentes réunions, on ne peut que constater une absence d'intervention sur le développement régional des TI et du multimédia. Qui donc donnera voix au mutisme? C'est à l'auteur qu'il revient d'abord de ce faire. Dans son exercice d'interprétation, il peut avancer avec autorité que, non seulement y a-t-il dans ce phénomène une dimension proprement personnelle (hésitations de l'intervenant, peut-être une certaine timidité), mais surtout, sur le plan organisationnel, il n'y a, au cours de la période d'observation, aucune vision institutionnelle au MCC quant aux avenues à adopter pour développer les TI et surtout le domaine multimédia, ni en région, ni au Québec.

De plus, il incombe à l'auteur de situer son interprétation dans un cadre global. Et c'est là un autre acte interprétatif qu'il ne peut faire que de son propre chef et avec une certaine autorité. Donnons un exemple tiré encore une fois de la recherche prise comme référence (voir Figure 1). Cela consiste en une représentation de deux courants culturels qui circulent à travers le terrain étudié. Cet exercice permet également d'intégrer des éléments théoriques présentés plus tôt (voir section Objet et nature de la recherche).

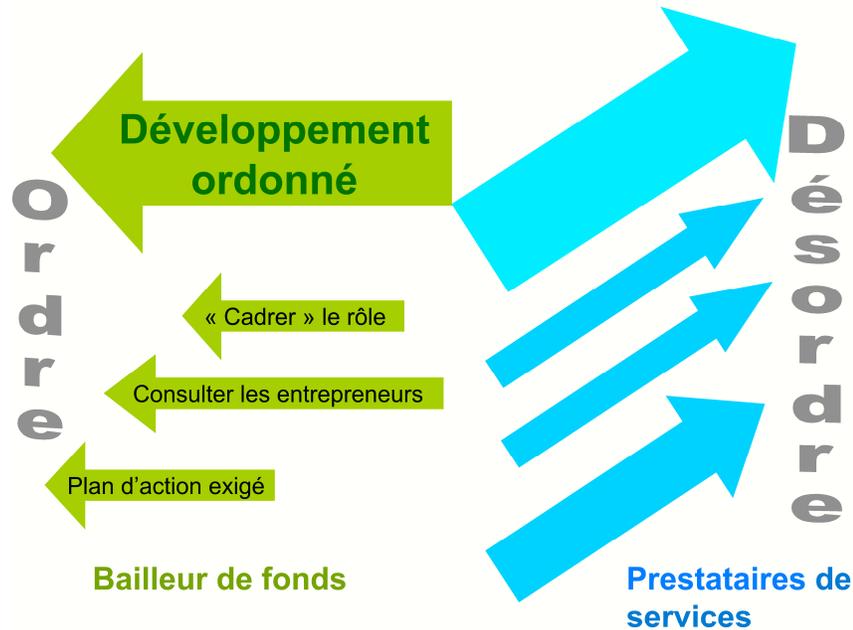


Figure 1 : Diversité de significations interprétée dans un cadre cohérent

Les significations sélectionnées à partir des observations faites sur le terrain se trouvent réparties entre deux « grands concepts », présentés au préalable dans le cadre théorique de la recherche. Ces concepts ont permis de guider l'interprétation. La dynamique de la culture oscille donc entre deux pôles, l'ordre et le désordre (Bauman 1999). En effet la culture, selon la conception retenue, ne vise pas seulement à ordonner l'action humaine; mais, dans sa version artistique, entre autres, elle vise aussi à défaire ou refaire cet ordre. Voilà une double balise, ordre-désordre, qui a orienté la phase d'analyse en vue d'interpréter certains comportements divergents, comme nous le décrirons ci-dessous.

D'une part, le chercheur a observé sur le terrain que certains acteurs agissaient pour ordonner le développement du secteur régional des TI et du multimédia. Ainsi, à l'occasion des réunions, les personnes jouant le rôle de bailleurs de fonds de la politique de développement sectoriel insistaient fortement pour : mieux cadrer le rôle joué par les organismes régionaux de

développement économique; consulter directement (i.e. sans intermédiaire) et formellement les entrepreneurs du secteur, principaux destinataires de cette politique; enfin, ajouter une section au document final (habituellement rédigé en des termes relativement généraux), un plan d'action venant préciser les énonciations de principes. Ces actions posées par un groupe présent dans le réseau, le bailleur de fonds, se trouvent gouvernées par un concept expérience que l'auteur a appelé développement ordonné du secteur. La conjonction de ces actions et de ces éléments conceptuels va directement dans le sens du grand concept de l'ordre.

D'autre part, d'autres acteurs ont adopté un comportement moins ordonné, mais pas au point de remettre en cause le système dans son entièreté et d'être rattaché au désordre. Le chercheur-auteur a constaté en effet que les prestataires de services gouvernementaux, qui côtoient quotidiennement les entrepreneurs, posent des actions montrant une adaptation constante par rapport à leur entourage. À titre d'illustrations, les objectifs initiaux que l'un d'entre eux propose dans une version préliminaire de la politique de développement ont été passés complètement sous silence et se sont vu radicalement modifiés au cours des discussions. L'autre prestataire propose de changer les critères d'une politique fiscale existante, ce qui est très exigeant, selon les spécialistes autour de la table. Puis il arrivera que tous les prestataires proposent de restructurer les services destinés aux entrepreneurs du secteur en les regroupant en un même lieu. Ces propositions de modification répondent, dans le discours des prestataires du moins, aux intérêts des entrepreneurs. Ce comportement changeant manifeste un concept expérience que l'auteur a appelé développement adapté du secteur. Cette représentation de deux courants culturels vise enfin à montrer que la diversité des actions se trouve identifiée dans un cadre d'interprétation unique, mais comportant plusieurs volets.

Néanmoins, cet exercice d'autorité interprétative peut susciter un doute chez le chercheur débutant. Et si les acteurs n'étaient pas d'accord avec ses conclusions? Si l'un d'entre eux se levait pour dénoncer cette interprétation si patiemment échafaudée pour regrouper en un cadre unique la diversité des significations observées? En réponse à cette question, inquiétante pour le chercheur en apprentissage, Hammersley et Atkinson (1983), qui ont réalisé bon nombre d'études dans le milieu britannique de l'éducation, affirment que chaque acteur se prononce en fonction d'intérêts qui lui sont propres. Si un chercheur mène auprès des acteurs qu'il étudie une consultation pour « valider » son interprétation, on ne peut conférer aux résultats un statut définitif. Selon les deux auteurs, la consultation ne peut servir qu'à trianguler les conclusions d'une recherche, sans plus.

Diffusion à la communauté scientifique

À lire des comptes rendus présentant à la communauté scientifique la description de systèmes de significations, on est porté à croire, dans la plupart des cas, en l'évidence de la simplicité interprétative. Tel peuple est caractérisé par tels traits, telle organisation montrer telles qualités bien définies. En fait, l'interprétation simple est le résultat d'un traitement qui impose une forme à l'épaisseur du réel étudié, à la complexité des interactions, au caractère partiel et partial des significations. À rédiger une description interprétative, on prend conscience rapidement, comme le fait Thornton (1992), que la simplicité d'une description portant sur un système de significations n'est qu'un effet de texte.

Dans le cas de l'étude utilisée comme référence, il fut particulièrement exigeant de rendre les significations des acteurs du réseau étudié. Le recours aux pôles interprétatifs de l'ordre et du désordre ne s'est pas toujours avéré satisfaisant. Les extrêmes ne conviennent pas toujours pour illustrer avec nuance le sens que donnent les acteurs à leur travail en contexte organisé. On peut donc plaider pour que le rendu d'une culture, d'un système de significations, même dans sa structure linéaire, reflète cette complexité. Il faudrait admettre la complexité dans la description même du sens, que celle-ci se reflète dans un texte à double ou triple structure d'interprétation ou mène à une compréhension globalisante après un récit chargé d'interactions. Mais à la fois, il importe de conserver cette idée de système, d'une certaine unité, qui présentera toutefois à l'occasion des liens relâchés.

Conclusion

Si l'on propose une réflexion plus généralisée de ce qui vient d'être présenté, on constate qu'en début d'étude, le chercheur s'est trouvé au prise avec le mythe d'une quête de sens épuré, évident, patent (voir Tableau 2). Il tente alors de se faire « canal » de transmission de cette matière jusqu'à la communauté scientifique.

Cependant, les caractéristiques mêmes du terrain à l'étude l'ont amené à faire des prises de conscience, en particulier à partir de ce type d'interaction, presque organique, entretenue avec les acteurs étudiés. En ce sens, la méthodologie développée s'est adaptée à l'objet de recherche. Puis il y a eu adaptation à un autre type d'interaction, celui avec la communauté scientifique, afin de proposer un rendu du sens qui reflète la complexité de l'action observée.

Tableau 2
En résumé

	<i>Mythe</i>	<i>Prise de conscience</i>	<i>Question</i>
<i>Présence sur le terrain</i>	Effacement enquêteur	Présence ajustée	Complaisance?
<i>Analyse terrain</i>	Sens capté / donné	« Soumission » interprétations immédiates	Distance critique?
<i>Analyse post-terrain</i>	Polyphonie	Auteurité	Et s'ils n'étaient pas d'accord?
<i>Diffusion à la communauté scientifique</i>	Évidence de la simplicité	La simplicité, un effet de texte	Admettre la complexité?

Cela mène à répondre à la question posée dans le titre même de cet article, en version reformulée : Quelle place peut prendre le chercheur dans l'interprétation du sens... des significations données par les acteurs sociaux étudiés? En somme, on constate que le chercheur ne peut sortir de sa propre condition d'interprète de la réalité, ni sur le terrain, ni dans son travail d'analyse. Devant la pluralité des significations, c'est à lui que revient la tâche de situer le sens que donnent les acteurs à leur action dans un ensemble complexe, raisonnablement cohérent et fidèle, en prenant en compte les connaissances existantes dans la communauté scientifique, afin de contribuer à tout le moins à leur actualisation.

Finalement, les questions que suscite cette réflexion portent principalement sur la qualité de l'interaction avec les acteurs sociaux, en reprenant cette idée de distance / proximité avec les sujets, celle de la « validation » de l'interprétation par les acteurs eux-mêmes, pour se terminer avec une proposition, rendre la complexité du sens observé dans la complexité de la description.

Références

- Alvesson, Mats (1995). *Management of Knowledge-Intensive Companies*, New York : De Gruyter.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural Perspective on Organizations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1999). *Culture As Praxis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge : Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York : Basic Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Londres : Fontana Press.
- Hammersley, M. & Atkinson P.(1983). *Ethnography : Principles in Practice*. Londres : Tavistock.
- Prasad, P. (1993). Symbolic Processes in the Implementation of Technological Change : A Symbolic Interactionist Study of Work Computerization. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1400-1429.
- Rabinow, P. (1986). Representation Are Social Facts : Modernity and Post-Modernity in Anthropology. Dans J. Clifford & G.E. Marcus (Dir), *Writing Culture : The Poetics and Politics of Ethnography* (p.234-261). California : University of California Press.
- Racine, M. (2006). *Perspective culturelle sur le multimédia québécois : Ethnographie de l'organisation sectorielle en région*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Ricoeur, P. Signe et sens, *Encyclopaedia Universalis*, [en ligne] [<http://www.universalis-edu.com/corpus2.php?napp=&nref=Q162741#03010000>] (juin 2006).
- Roberge, M. (1991). *Guide d'enquête orale*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction des communications du Ministère des Affaires Culturelles.
- Robert (Le) (1996). *Le Robert illustré d'aujourd'hui*. Paris : Édition du Club France Loisirs, avec l'autorisation des dictionnaires Le Robert.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Thornton, R.J. (1992). Rhetoric of ethnographic holism. Dans G.E. Marcus (Dir.), *Rereading Cultural Anthropology* (p.15-33). Durham : Duke University Press.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field : On writing ethnography*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Michel Racine est docteur (Ph.D.) en sciences de l'administration (Université Laval). Il est professeur adjoint au département des relations industrielles de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur la culture organisationnelle, en particulier dans les secteurs économiques du multimédia et des technologies de l'information. Il a participé à plusieurs projets de recherche reliés au développement organisationnel et local, en collaboration avec des instances gouvernementales, privées, intermédiaires et autochtones. Adepte de l'ethnographie dans une perspective interprétativiste, il a aussi fréquemment recours à la méthode des entrevues semi-dirigées.

***L'Analyse de construits* : un outil légitime pour la recherche en éducation**

Ann-Louise Davidson, Chercheure postdoctorale

Université Carleton

Résumé

Ce texte rapporte mes réflexions au sujet de la recherche de sens possible dans l'utilisation de l'*Analyse de construits* pour de la recherche en éducation. La première partie tente de situer l'épistémologie de l'*Analyse de construits* par rapport à la problématique de l'instrumentation de la recherche qualitative. La deuxième partie esquisse la manière dont l'*Analyse de construits* a été utilisée dans ma recherche doctorale. La troisième partie souligne les forces de l'outil lorsqu'il est utilisé pour de la recherche en éducation et argumente que son talon d'Achille est fortement lié au profil du chercheur.

Introduction¹

Aussi simple puisse-t-elle paraître, la question de la recherche de sens soulève plusieurs autres questions, à savoir : quel sens recherche-t-on, quel sens est-il possible de rechercher et, lorsqu'on trouve *un sens*, qu'est-ce qui peut être dit de ce sens au regard de l'endroit et du moment où il a été trouvé? À ce jour, aucune réponse précise n'existe encore face à cette question qui n'est pourtant pas nouvelle. Toutefois, puisque la présence de ce questionnement semble symptomatique du courant philosophique que l'on traverse, une réflexion sur le sujet s'impose.

C'est dans ce contexte de recherche que j'ai tenté d'utiliser un outil novateur, l'*Analyse de construits*, pour de la recherche en éducation. Ce texte est l'aboutissement de nombreuses heures de réflexion sur les forces et les limites de cet outil. Tout au long de ma réflexion, un échange avec d'autres chercheurs sur les caractéristiques de l'outil m'a permis de prendre conscience, comme le souligne si bien l'adage, qu'« une question bien posée est à moitié répondue ». Dans cette perspective, ce texte propose un développement tripartite. La première partie tente de situer l'épistémologie de l'*Analyse de construits* par rapport à la problématique de l'instrumentation de la recherche

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 5 – pp. 125-137.

Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2007 Association pour la recherche qualitative

qualitative. La deuxième partie esquisse la manière dont l'*Analyse de construits* a été utilisée dans ma recherche doctorale. La troisième partie, qui agit comme conclusion, souligne les forces de l'outil lorsque utilisé pour de la recherche en éducation et argumente que son talon d'Achille est fortement lié au profil du chercheur.

Quelle épistémologie pour l'*Analyse de construits*?

Depuis l'émergence des *Sciences de l'éducation*, un débat perdure quant à l'objet d'étude d'un tel domaine de recherche et à la valeur scientifique qui lui est attribuée. D'ailleurs, la littérature souligne que les tenants de cette *Science de l'éducation* s'évertuent, depuis plus d'une dizaine d'années à définir une méthode qui est propre à leur domaine d'étude. Au départ, certains ont calqué des méthodes appartenant aux sciences pures, permettant de faire des observations empiriques de l'objet ou du sujet étudié à partir d'une instrumentation qui répond aux critères de scientificité. Certains ont conjecturé que ces méthodes correspondent à un paradigme positiviste, souvent rattaché à l'analyse quantitative des données. D'autres se sont lancés vers des méthodes d'investigation permettant de faire émerger un sens chez le participant d'une recherche, mais cette fois en utilisant une instrumentation souvent critiquée pour son manque de rigueur. Bien que la conjoncture inscrit généralement cette instrumentation sous un paradigme constructiviste, composant avec des données qualitatives, il faut éviter de confondre le traitement des données et le paradigme de recherche. Il importe plutôt de les voir comme des systèmes dialogiques qui se construisent à partir de structures antécédentes. D'ailleurs, l'argument fondamental du constructivisme radical (von Glasersfeld, 1995) considère que tout accès à la connaissance, voire toute action humaine, s'inscrit nécessairement dans un paradigme constructiviste dans le sens où toute connaissance se construit sur une connaissance antérieure et que la construction de toute connaissance doit nécessairement s'inscrire dans la genèse de l'être connaissant. Vu sous cet angle, le traitement des données, qu'il soit quantitatif ou qualitatif, ne tranche pas la question de l'épistémologie en recherche. Au contraire, l'argument glasersfeldien place l'être connaissant au centre de toute manière d'arriver à connaître son monde, peu importe le qualificatif attribué au paradigme de recherche.

Ce débat a sans doute, en partie, pour cause l'absence d'une épistémologie propre au domaine des sciences de l'éducation. Un outil, l'*Analyse de construits*, développé à partir de la psychologie des construits personnels (PCP) développée par George Kelly (1955), souligne bien cette fausse dichotomie entre données qualitatives et quantitatives en éducation. Précisons d'abord que cet outil est loin d'être nouveau, mais pour une raison

étrange, il n'a à peu près pas été utilisé dans de la recherche en éducation et encore moins dans une recherche doctorale. Entourée d'un réseau de chercheurs et de praticiens appelé le Collectif des systèmes apprenants² (CSA), qui travaille autour d'outils de recherche participative, j'ai mis à contribution dans ma recherche doctorale, les outils élaborés ou adaptés par Jacques Chevalier, auteur du *Système d'Analyse Sociale*³ (SAS²). Ces outils de recherche-action favorisent la co-construction de sens entre les participants d'une recherche à travers un processus de gestion de projet ou de résolution de problème. Précisons qu'une autre étudiante (Philion, 2005) du même collectif a utilisé l'*Analyse de construits* dans sa recherche doctorale portant sur le mentorat étudiant en milieu universitaire. Toutefois, sa thèse s'intéressait à un sujet tout à fait différent soit, les représentations des mentors de la formation qui leur est nécessaire et de leur rôle. Quoique ne voyageant pas en solo, confrontée à cet outil, je n'ai pas pu faire l'économie d'un moment de réflexion sur le motif pour lequel je l'utiliserais.

Origine de l'Analyse de construits

D'abord orientée vers l'utilisation en psychothérapie, la théorie de Kelly analyse la géométrie mentale d'un client, en laissant émerger dans son propre langage la structure psycho-cognitive d'une situation donnée. Formé vers le milieu du XX^{ième} siècle en psychanalyse freudienne, Kelly constate le peu de résonance que cette approche a sur sa clientèle rurale du Kansas. Toutefois, Kelly est touché par la confiance que ses clients accordent au professionnel dans son effort pour comprendre les difficultés qu'ils vivent. Prenant conscience de cette incohérence entre la méthode freudienne et les besoins de ses clients, Kelly élabore, grâce à sa formation antérieure de géomètre, la psychologie des construits personnels (PCP), qui vise à examiner l'univers du client à partir de ses construits personnels. Formellement, PCP s'appuie sur le postulat de base suivant : « Les processus d'une personne sont psychologiquement canalisés par la manière dont elle anticipe les événements » (Kelly, 1955, p.46, traduction libre).

Dans l'ensemble, la perspective de la PCP considère que l'être humain est un scientifique de sa propre vie, qui reconstruit sa perception de ses expériences à partir de caractéristiques. Cette reconstruction influence son agir subséquent parce qu'il anticipe les événements à partir de ces caractéristiques. Dans l'univers de la PCP, les expériences de ces personnes deviennent les *éléments* de leur vie que Kelly travaille à mettre en relation en faisant émerger de ces derniers des caractéristiques anticipatoires, qu'il appelle les *construits*. La section suivante présente l'opérationnalisation de sa théorie.

L'utilisation de la grille répertoire

La méthode permettant d'opérationnaliser la PCP proposée par Kelly (1955) consiste à élaborer une grille répertoire. Lors de l'élaboration d'une grille répertoire, une situation d'entretien structurée est créée, visant à dégager la cartographie mentale des participants. L'exercice d'élaboration de cette grille répertoire sert à faire l'analyse de construits. Pour ce faire une question centrale au sujet de la recherche est posée, de sorte à faire ressortir un ensemble d'*éléments* pertinents. Ensuite, par un processus d'*élicitation triadique*, la personne fait émerger les caractéristiques de ces éléments, appelés *construits*. Lors du processus d'élicitation triadique, trois éléments sont choisis de manière aléatoire et la personne est invitée à en regrouper deux qui vont ensemble, en isoler un qui diffère et dire pourquoi elle fait ce choix. Le premier construit, appelé le pôle émergent, est ce qui est le plus près de la personne, la première idée qui lui vient à l'esprit. Le deuxième construit, appelé le pôle implicite, est parfois plus difficile à faire émerger, puisqu'il s'agit d'un rapport plus distal que la personne entretient avec les éléments qu'elle a énumérés. Lorsque le travail d'élaboration des construits par combinaison triadique des éléments ne génère plus de nouveaux construits, le processus de génération arrive à saturation. La prochaine étape peut alors débiter, soit d'accorder des valeurs aux éléments en fonction de chaque construit. Les valeurs accordées sont de type Likert. Pour cette recherche, les participants sont invités à générer des valeurs entre 1 et 7. La valeur 1 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du construit du pôle émergent et la valeur 7 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du pôle implicite. Ajoutons qu'une même valeur peut être répétée pour plus d'un élément.

La grille répertoire (Figure 1) s'élabore en inscrivant sur des cartons individuels chaque élément et chaque construit. Les éléments sont placés à l'horizontal, formant le côté inférieur de la grille. Une fois élaborés, les construits sont placés à la verticale, aux extrémités de la gauche et de la droite de la grille. Le participant accorde une valeur (de 1 à 7) à chaque élément, selon le construit auquel il est comparé. À la fin de la séance, les données de la grille répertoire peuvent être entrées directement dans le logiciel *RepGrid IV*⁴.

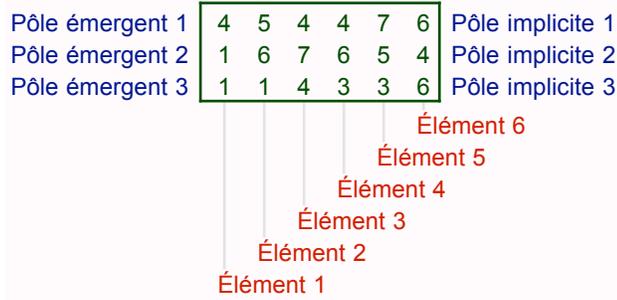


Figure 1 : Grille répertoire

En plus de pouvoir entrer les résultats de la grille répertoire, le logiciel *RepGrid IV* permet de générer divers types de graphiques tels que des dendrogrammes (Figure 2) reflétant des rapports de similitude entre les éléments et les construits et des graphiques cartésiens (Figure 3) illustrant une analyse de composantes principales.

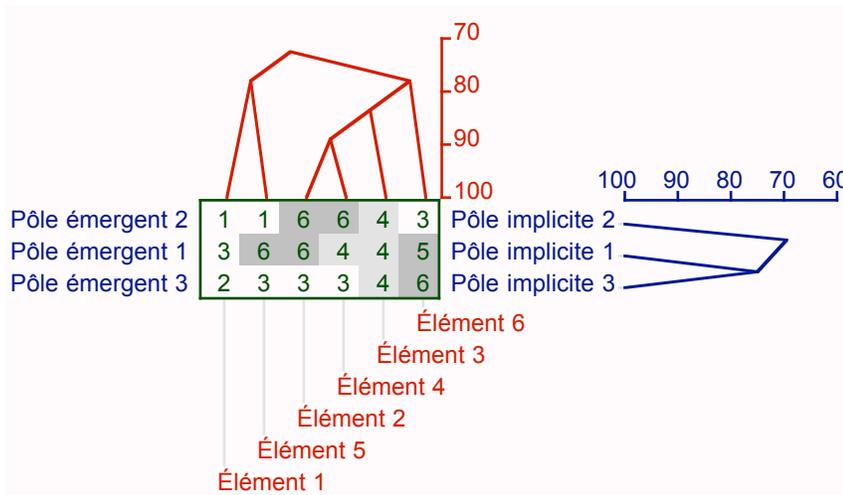


Figure 2 : Dendrogramme

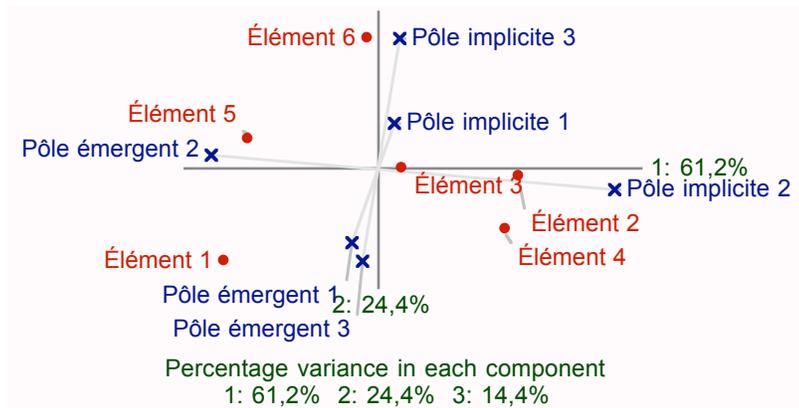


Figure 3 : Graphique cartésien

Le lecteur remarquera sans doute que les données statistiques générées par le logiciel *RepGrid IV* ont l'apparence d'un traitement de données quantitatif. Certes, la manière dont les données sont traitées, par le biais de rapports de similitude et de composantes principales, fait partie du lexique utilisé en recherche quantitative. Toutefois, je propose comme contre argument qu'il ne s'agit que d'un moyen pour arriver à une fin et que les données sont aussi qualitatives que les discours des participants sous-jacents aux graphiques.

Prenons par exemple la Figure 2. Le dendrogramme donne à voir que les éléments 2 et 4 entretiennent le plus fort rapport de similitude (environ 88 %) à l'intérieur de la structure cognitive qui a permis de les caractériser. De plus, les éléments 2, 4, 3 et 6 ainsi que les éléments 1 et se regroupent selon un rapport de similitude de près de 80 %. Le même type d'analyse peut être fait pour les construits. Par contre, ceux de la Figure 2 entretiennent un rapport de similitude inférieur à 80 % ce qui, en termes statistiques, correspond à un faible rapport de similitude.

De son côté, la Figure 3 reprend les mêmes données cette fois présentées selon un rapport cartésien, qui les distribue en fonction de leur rapport de similitude sur deux axes, soit les deux premières composantes principales. Dans l'exemple, on constate que la première composante principale rend compte de 61,2 % de la variance entre les éléments et les construits alors que la deuxième composante principale rend compte de 24,4 % de cette variance. Au bas de ce diagramme, la troisième composante est mentionnée et rend compte des derniers éléments de variance, à 14,4 %. Le cumul de ces trois composantes principales, dans cet exemple, décrit 100 % de la variance. Comme on peut le constater, ce type de discussion est tributaire de

l'univers quantitatif, mais j'argumente derechef, que les données sont aussi qualitatives que les discours des participants sous-jacents à ce graphique. Entre autres, dans la Figure 3, on constate qu'il existe de forts rapprochements entre les éléments 2, 3 et 4 et le pôle implicite 2. En observant la Figure 3, on constate également que seul l'élément 1 se rapproche des pôles émergents 1 et 3. Dans un tel cas, on pourrait s'interroger sur la raison d'une telle distribution. Or, en *Analyse de construits*, comme par ailleurs dans tous les autres outils du SAS², la réponse à pareille question reste participatoire en ce sens que, sur le champ, le participant est invité à examiner le dendrogramme et le graphique et à en faire l'analyse et l'interprétation.

Somme toute, l'*Analyse de construits* permet non seulement de dégager la cartographie mentale du participant dans son champ d'expérience, mais elle permet aussi de faire l'analyse et l'interprétation des données avec et par le participant. Lorsque les données de la grille répertoire sont entrées dans le logiciel *RepGrid IV*, le participant peut voir le résultat de sa grille et les graphiques servent à entrer en dialogue avec le participant, au sujet de la grille élaborée. Ce type d'interaction avec les participants permet de valider les données récoltées au moment même de la rencontre. À cet égard, diverses utilisations de la grille répertoire sont possibles.

Comment utiliser l'*Analyse de construits* dans une recherche?

Forte de mon expérience de recherche doctorale, je me permets de faire un commentaire sur l'adaptabilité de l'*Analyse de construits* appliquée au domaine de l'éducation. Dans ce qui suit, nous verrons que l'*Analyse de construits* convient aussi bien à l'entretien individuel et au groupe de discussion, qu'elle transige directement avec l'objet de la recherche-action en jouant sur deux plans : d'une part, le plan de l'avancement de la connaissance scientifique, parce que cet outil génère des données solides et des représentations susceptibles de faire émerger un nouveau savoir; d'autre part, le plan de l'action réflexive participatoire du fait que participants et chercheurs travaillent ensemble à construire du sens sur une situation donnée. Lors de ma collecte de données, j'ai utilisé cet outil sous forme d'entretiens individuels et de groupes de discussion. Au cours de ces moments de collecte de données, les participants à la recherche ont été en mesure d'utiliser leur propre vocabulaire au sujet des questions à l'étude et de faire émerger les construits, qui ont permis de caractériser les unités de sens.

Ma thèse doctorale

Précisons d'emblée que dans ma recherche doctorale, je me suis penchée sur le problème de l'intégration pédagogique des TIC. En effet, de nombreuses études montrent qu'à l'échelle du pays, même si les ordinateurs sont présents dans les

salles de classe et que les écoles sont branchées, les TIC ne s'intègrent que superficiellement dans la pédagogie. Or, la littérature dans son domaine de recherche fait remarquer que les usages des TIC qui évoluent naturellement dans la société ne sont pas nécessairement équivalents aux usages possibles des TIC dans le système éducatif. Ma recherche a donc pour objectif d'identifier, d'expliquer et de comprendre la relation émergente entre les représentations de la pédagogie et les représentations des TIC des personnes enseignantes, à travers leur processus de choix. Pour atteindre cet objectif, deux questions de recherche émergent : (1) Quelle est la relation qui se dégage entre les représentations des enseignants de la pédagogie et leur représentation des usages des TIC? Et (2) Comment se fait le processus de choix des personnes enseignantes lorsqu'elles créent des activités d'enseignement-apprentissage leur permettant d'intégrer un usage des TIC ?

Pour répondre à ces deux questions de recherche, le cadre théorique est délimité par un réseau notionnel qui se retrouve dans la recension des écrits, et la thèse proposée devrait être enrichie par un raisonnement qui utilise l'apport intégré d'une pluralité de thèses devant conduire à la réponse recherchée. Autrement dit, le cadre théorique est conçu comme un ensemble de références à l'aide duquel une tentative de résolution de problème sera faite dans le but d'enrichir la recherche sur l'intégration pédagogique des TIC. Succinctement, ce cadre théorique pointe du doigt l'absence de relation formelle entre le concept *pédagogie* et le concept *TIC*. Pour combler cette lacune, il propose d'orienter la recherche vers une direction encore inexploitée. En effet, depuis près un peu plus d'un quart de siècle, ce type de recherche est orienté sur le résultat des pratiques pédagogiques où les TIC sont intégrées, ce qui mène généralement à la conclusion selon laquelle les TIC s'intègrent mieux dans une perspective constructiviste et que généralement les TIC mènent à des pratiques constructivistes. Sans mettre en doute la véracité de ces énoncés, ni le bien fondé de ces recherches, il semblerait que ces conclusions se referment sur elles-mêmes et qu'elles n'arrivent pas à expliquer la relation entre le concept *pédagogie* et le concept *TIC*. C'est pourquoi le cadre théorique de cette recherche propose une opérationnalisation du processus de choix que les personnes enseignantes font lorsqu'elles intègrent les TIC dans leur pédagogie⁵.

Avec un tel problème de recherche, le protocole de recherche visait à faire émerger des représentations de la pédagogie et des usages des TIC. Un total de dix formateurs d'enseignants francophones ont été recrutés pour une étude de cas simple, instrumentale et intrinsèque. Dans un premier temps, des entretiens individuels semi-structurés ont permis de faire émerger les représentations des participants de la pédagogie et de leur usage des TIC. Dans

un deuxième temps, des analyses individuelles de construits ont défini la liste de toutes les activités d'enseignement-apprentissage où les participants intègrent les TIC (les éléments) et d'accéder à un premier niveau de synthèse quant à leur manière d'organiser ces activités (les construits). Dans un troisième temps, des *Analyses de construits* de groupe ont été menées, dans le but de négocier un consensus quant à la manière de caractériser les catégories d'activités d'enseignement-apprentissage où les participants intègrent les TIC, rejoignant ainsi un deuxième niveau de synthèse quant à la manière d'anticiper ces activités.

Sans entrer dans le détail des résultats de cette recherche, il convient d'offrir quelques pistes de réflexion sur la manière dont l'*Analyse de construits* a été utilisée et du type de données qui a pu être récolté. Mentionnons d'abord que la question posée lors des *Analyses de construits* individuelles et de groupe était la même soit : Pouvez-vous énumérer des activités d'enseignement-apprentissage où vous intégrez les TIC?

Lors des *Analyses de construits* individuelles, les dix participants du *groupe-cas* ont élaboré les éléments pour répondre à la question ainsi que les construits qui leur permettent de caractériser ces éléments par un processus d'élicitation triadique. Un total de 99 activités a été énuméré. Pour des fins de synthèse ainsi que de préparation aux analyses de construits de groupe, les 99 activités ont été regroupées en 9 éléments génériques⁶ par ailleurs tous congruents avec la littérature dans le domaine des applications pédagogiques des TIC. De plus, les construits élaborés lors des analyses individuelles de construits ont permis de dégager quatre types de construits⁷.

Lors des *Analyses de construits* de groupe, la chercheuse a présenté les neuf éléments génériques émergeant des *Analyses de construits* des participants du *groupe-cas* dans le but d'élaborer des construits avec le groupe ainsi que la cartographie des relations entre les activités d'enseignement-apprentissage où les TIC sont intégrées. Les participants ont été divisés en trois groupes de discussion afin de pouvoir opérer une triangulation des analyses. Lorsque les 9 catégories d'activités (éléments génériques) ont été reprises en groupe, les quatre types de construits sont restés sensiblement les mêmes, mais les participants ont pu préciser leurs discours au sujet de leurs choix entourant leur manière de planifier les activités d'enseignement-apprentissage où ils intègrent les TIC.

Avec un tel niveau de synthèse sur les manières de caractériser les activités d'enseignement-apprentissage où les TIC sont intégrées à l'intérieur d'un *groupe-cas*, ces résultats de recherche permettent d'expliquer en profondeur le phénomène de l'intégration pédagogique des TIC. Premièrement,

les résultats des analyses de construits donnent accès à la manière dont les participants caractérisent ces activités. Deuxièmement, ces résultats permettent de comprendre comment les participants anticipent les résultats de leurs activités. Troisièmement, les grilles répertoires élaborées ainsi que les schémas qu'il est possible de dégager de ces grilles à l'aide du logiciel *RepGrid IV*, permettent de faire bouger la cartographie mentale du participant ou du groupe, en ajoutant des éléments à la grille élaborée, en questionnant les rapports de liaison entre les éléments et les construits. Ce travail de catégorisation et de mise en relation se fait par le biais de valeurs accordées aux éléments de la grille. Une fois élaborée, la grille montre des mises en relation inattendues, qui servent à entrer en dialogue avec le ou les participants. J'ajoute que cette première étape de la recherche, qui ne se voulait pas nécessairement une recherche-action, en est rapidement devenue une lorsque les participants ont élaboré leur grille individuellement et en groupe. Les participants du *groupe-cas* se sont engagés dans un processus de réflexion explicite, d'abord avec moi-même puis avec le groupe.

En outre, cette réflexion sur les diverses applications de l'*Analyse de construits* m'a permis de constater que l'utilisation d'un tel outil dépend considérablement de l'intention de recherche, mais encore plus du profil du chercheur. La prochaine section tente d'aborder une discussion des forces et des limites de la méthode, en relation avec le profil du chercheur.

Prendre conscience des forces et des limites de ses méthodes

*Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée :
car chacun pense en être si bien pourvu,
que ceux même qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose,
n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont.*

-René Descartes-

À cette étape, je me risque à avancer qu'il est trop facile de blâmer la méthode pour des résultats mal escomptés ou bien de pointer du doigt le manque de participation à une recherche ne pas être arrivé à la saturation des données. Dans de telles circonstances, on tente souvent de camoufler les faiblesses de la collecte de données par diverses méthodes, on interprète comme on peut, puis on tire des conclusions qui offrent des pistes à d'autres recherches. Peu importe les motifs rattachés aux insatisfactions qui peuvent émerger des résultats d'une recherche, il arrive souvent qu'un outil ait été choisi en acceptant l'argument d'autorité, qui en soit, signifie que parce que des chercheurs *connus* et *reconnus* s'en servent, alors on peut s'en servir nous aussi. Ce qui est malheureux dans un tel cas, c'est qu'aucune réflexion a priori

n'ait été faite sur le discours sous-jacent à l'outil utilisé ni sur l'épistémologie à laquelle se rattache l'outil utilisé, ce qui réduit grandement les potentialités de la recherche.

C'est justement pour éviter ce type d'écueil que j'ai utilisé cet outil de manière individuelle et en groupe et en conjonction avec l'entretien semi-structuré. Dans cette perspective, il est vite apparu que j'avais moi-même mes propres limites par rapport à mes méthodes, que j'en comprenais bien ce que je voulais en comprendre et que je ne dépassais pas cette limite outre mesure. Au départ, j'étais convaincue que les entretiens semi-structurés délimiteraient le périmètre du territoire couvert par les discours des participants et que les analyses de construits me permettraient d'entrer en profondeur à l'intérieur de leurs représentations. À ma grande surprise, avec une légère touche de honte de ne pas y avoir pensé avant je l'avoue, j'ai eu accès à deux univers différents, l'un étant de l'ordre du discours public (celui qui sert à protéger ou à améliorer son image), l'autre de l'ordre du discours privé (celui qui présente un moment de véritable réflexion ouverte). De plus, j'ai été forcée de constater dans ce contexte que ce n'est pas parce qu'on est en rencontre individuelle, que le discours est nécessairement de l'ordre du discours privé. Il peut très bien être de l'ordre du discours public. De même, le sens construit en groupe n'est pas nécessairement représentatif du discours public, surtout si chacun fait référence à sa propre expérience dans un champ d'expertise donné.

Cette constatation m'a obligée à repenser au sens qu'il est possible de rechercher en posant une question spécifique ainsi qu'au sens que la méthode permet de rechercher. Ajoutons aussi la notion de l'interprétation du sens au regard du moment et de l'endroit où celui-ci sens a été trouvé, étant donné que dès que la grille répertoire est élaborée, il y a une mouvance dans la cartographie mentale puisqu'il y a une réflexion explicite sur le sujet. À cet égard, on peut se demander dans quel contexte cette construction de sens s'est-elle faite, à quel moment, pour quelles raisons? Autrement dit, cette précision du questionnement sur la recherche de sens, me force à soutenir que les forces et les limites de ses méthodes sont grandement reliées aux forces et limites du chercheur même.

Somme toute, l'*Analyse de construits* présente des potentialités extraordinaires, pour quiconque a envie de réfléchir sur l'apport de l'outil en tant que méthode de recherche en éducation. Qu'il s'agisse d'une recherche à caractère exploratoire, d'une recherche-action, d'une étude de cas, d'une théorie ancrée, d'une ethnographie, tous peuvent y trouver leur compte. Il ne s'agit que d'être pleinement conscient que la *recherche de sens* peut prendre un *sens* différent de ce qui avait été prévu par le chercheur. C'est en fait, ce que

j'appelle le *talon d'Achille* de l'*Analyse de construits*. Si j'avais su au départ que j'allais trouver un sens dont j'ignorais l'existence, alors j'aurais déjà su que ce sens existait. À cet égard, une dernière question se pose à savoir, comment puis-je trouver un sens dont j'ignore réellement l'existence?

Tant de questions qui restent à moitié répondues valent la peine de continuer à s'y arrêter. Heureusement, je reste entourée du Collectif des systèmes apprenants, ce regroupement de chercheurs qui poursuit sa trajectoire autour de la réflexion sur les outils de recherche participative. À suivre dans la revue *Éducation et Francophonie*, édition de l'automne 2007!

Notes

¹ Merci à François Desjardins pour son accompagnement dans mon parcours doctoral, à Michelle Bourassa pour ses précieuses relectures et à Ruth Philion pour le dialogue entourant l'Analyse de construits.

² Voir leur site Web :

<http://web.mac.com/savoirsapprenants/iWeb/SAS/Bienvenue.html>

³ Voir le site Web : www.sas-pm.com

⁴ Ce logiciel est téléchargeable gratuitement à l'URL suivant : <http://repgrid.com>. La version professionnelle du logiciel, *RepGrid Research*, peut être achetée sur ce même site Web. Cette version du logiciel permet des analyses plus poussées, telles que des comparaisons entre les grilles répertoires.

⁵ Pour plus d'information au sujet du cadre théorique proposé, voir Labtice.ca

⁶ Éléments génériques : (1) communiquer à l'aide de l'ordinateur; (2) utiliser et créer des banques de données; (3) utiliser des logiciels de traitement de texte; (4) partager des ressources; (5) sélectionner l'information de manière critique; (6) développer des compétences techniques de base; (7) faire de la recherche Internet; (8) faire des présentations à l'aide des technologies; (9) utiliser les technologies comme outil cognitif.

⁷ Types de construits : (1) construits relationnels entre personnes; (2) construits relationnels personne-objet; (3) construits séquentiels de construction; (4) construits épistémologiques.

Références

Kelly, G. A. (1955). *Psychology of personal construct*. New York : Norton.

Philion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism : A way of knowing and learning*. London : Falmer

Ann-Louise Davidson est chercheure postdoctorale au département de sociologie et anthropologie à l'Université Carleton, où elle enseigne la méthodologie. Elle a complété son doctorat en éducation (psychopédagogie) en juin 2007 à l'Université d'Ottawa. Après s'être penchée sur le problème de l'intégration pédagogique des TIC pendant plusieurs années, elle s'intéresse maintenant à l'utilisation des TIC et des outils de recherche participative pour aider des groupes de personnes marginalisées à mieux s'intégrer dans la société à l'ère du numérique.