

La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents

Marta Anadón

Volume 26, numéro 1, 2006

Nouvelles approches et nouveaux outils pour mieux comprendre et mieux intervenir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085396ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085396ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>

Résumé de l'article

Cet article amorce une réflexion sur les acquis de la recherche dite « qualitative », acquis qui ne sont pas indépendants du contexte général qui a orienté le développement des sciences sociales et humaines. Plus particulièrement, il vise à montrer que les approches qualitatives ont consolidé leur dimension épistémologique et leur légitimité scientifique. Les choix méthodologiques de saisie des données et des modes d'interprétation et d'analyse se sont aussi stabilisés donnant à la communauté scientifique des points de repères solides. Ce bilan, nous amène à réfléchir sur ces acquis car les approches qualitatives, préoccupées de comprendre une pluralité de formes d'expression humaine (arts, danse, littérature, et autres formes esthétiques.), souffrent actuellement d'un éclatement des manières de faire la recherche et de légitimer la connaissance produite.

La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents

Marta Anadón, Ph. D.

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Cet article amorce une réflexion sur les acquis de la recherche dite « qualitative », acquis qui ne sont pas indépendants du contexte général qui a orienté le développement des sciences sociales et humaines. Plus particulièrement, il vise à montrer que les approches qualitatives ont consolidé leur dimension épistémologique et leur légitimité scientifique. Les choix méthodologiques de saisie des données et des modes d'interprétation et d'analyse se sont aussi stabilisés donnant à la communauté scientifique des points de repères solides. Ce bilan, nous amène à réfléchir sur ces acquis car les approches qualitatives, préoccupées de comprendre une pluralité de formes d'expression humaine (arts, danse, littérature, et autres formes esthétiques.), souffrent actuellement d'un éclatement des manières de faire la recherche et de légitimer la connaissance produite.

Mots clés :

RECHERCHE QUALITATIVE, ÉPISTÉMOLOGIE, MÉTHODOLOGIE, CRITÈRES DE RIGUEUR MÉTHODOLOGIQUE.

La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents

Depuis quelques décennies, les recherches dites « qualitatives » ne cessent de gagner de l'importance dans les sciences sociales et humaines. L'état de la production scientifique dans ce domaine, que ce soit en Europe ou dans les Amériques, en témoigne. Le Québec a aussi emboîté le pas et aujourd'hui, les approches qualitatives sont bien implantées dans des champs comme les

sciences de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie, la criminologie et le travail social, entre autres.

Je veux amorcer une réflexion sur les acquis de la recherche dite « qualitative », acquis qui ne sont pas indépendants du contexte général qui a orienté le développement des sciences sociales et humaines. Plus particulièrement, mon propos dans cette présentation est double; d'une part, je veux montrer que les approches qualitatives ont consolidé leur dimension épistémologique, leur légitimité scientifique et leurs perspectives méthodologiques et d'autre part, je veux mettre en perspective quelques enjeux méthodologiques et de légitimité que certaines pratiques en recherche qualitative posent actuellement.

Acquis et enjeux épistémologiques et méthodologiques

Pour aborder les acquis épistémologiques et méthodologiques, nous tracerons une brève histoire de la recherche qualitative. Toutefois, notre propos n'est pas ici d'exposer une chronologie historique détaillée. Notre but est de faire un bilan des réflexions épistémologiques et théoriques ainsi que des pratiques touchant les méthodologies qualitatives. Dresser ce bilan ne va pas de soi, tout comme donner une définition de ce que recouvre le terme « recherche qualitative ». Ce terme fait en général référence à toute une panoplie de courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), de manières de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, *grounded theory*, etc.) et à une diversité de techniques de collecte et d'analyse des données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.). Mais cette dernière manière de concevoir la recherche qualitative en référence à des techniques particulières est trop restrictive car elle doit davantage être associée à des postures épistémologiques et théoriques privilégiant d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux. Ainsi, les recherches sont caractérisées plutôt par le type de données que par la posture épistémologique adoptée (Anadón, 1997). Savoie-Zajc (2000) explicite ce glissement et qualifie la recherche qualitative comme interprétative en mettant en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données.

La recherche qualitative a parcouru un long chemin dans les sciences sociales et humaines. Son évolution doit se concevoir à partir de la prise en compte du processus que les différents domaines des sciences sociales, surtout l'anthropologie et la sociologie, ont suivi dans le temps. Pour cela, la lecture historique doit dépasser le contexte d'une seule discipline. Notre bilan se fonde

sur quelques travaux classiques dans ce domaine. On peut affirmer que plusieurs révisions autour de l'évolution des recherches qualitatives ont été faites aux États-Unis, en Europe et aussi au Québec.

Dans le domaine de l'éducation, Bogdan et Biklen (1982) établissent quatre étapes dans le développement de la recherche qualitative en éducation. Une première étape, de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1930, dans laquelle apparaissent les premiers travaux qualitatifs en éducation et l'utilisation des différentes techniques de collecte des données (observation participante, entrevues en profondeur, analyse des documents personnels) s'impose. Les acquis de l'école de Chicago marquent cette étape et la sociologie de l'éducation impose ces perspectives théoriques. La deuxième étape se situe entre les années 1930 et 1950, elle se caractérise par l'abandon des approches qualitatives non seulement en éducation mais aussi dans les autres sciences sociales et humaines. Une troisième étape naît pendant les années 1960, période marquée par des préoccupations autour du changement social et où les approches qualitatives font surface avec force, ce qui amène, dans une quatrième étape, à la réalisation des recherches qualitatives dans le domaine de l'éducation. Le recours à ce type de recherche est attribuable au fait que les perspectives des chercheurs et celles des enseignants deviennent plus compatibles.

En ce qui concerne le développement de la recherche qualitative au Québec, la fin de la décennie 1980 a été le moment où se sont cristallisées les critiques au modèle expérimental utilisé dans les recherches en éducation et où la recherche qualitative s'est implantée (Anadón, 2004). Les travaux de l'Association pour la recherche qualitative illustrent de façon éloquente ce changement de paradigme. Il faut aussi souligner les travaux de l'équipe de recherche sur les méthodes de la recherche qualitative sous la direction de Poupart. Cette équipe s'est questionné sur les fondements théoriques, épistémologiques et méthodologiques des recherches qualitatives (Poupart *et al.*, 1997, 1998).

Denzin et Lincoln (1994, 2000, 2003) font une lecture plus large et établissent sept moments dans l'histoire de la recherche qualitative à partir du début du XX^e siècle. Il s'agit : 1) du moment traditionnel (1900-1950); 2) du modernisme (1950-1970); 3) du moment des perspectives composites (*blurred genres*) (1970-1986); 4) de la crise de représentation (1986-1990), 5) du postmodernisme (1990...) et, finalement, des moments 6) et 7), qui inspirés du postmodernisme et du poststructuralisme, proposent des nouvelles pratiques de recherche qui sont encore aujourd'hui en phase d'essai.

Tableau 1
Les étapes de la recherche qualitative

1900	1	MOMENT TRADITIONNEL
1950		
1970	2	MOMENT DU MODERNISME
1980	3	MOMENT DES PERSPECTIVES COMPOSITES
1986	4	MOMENT DE LA CRISE DE REPRÉSENTATION
		↓
		1^e Crise de légitimité
		↓
		Crise de la praxis
	5	MOMENT DU POSTMODERNISME
		↓
1990		2^e Crise de légitimité
1999	6	MOMENT POSTEXPÉRIMENTAL
2000	7	MOMENT PRÉSENT ET FUTUR
		Éclatement de la recherche qualitative et d'autres formes de recherche
		↓
		3^e Crise de légitimité
		↓

C'est à partir de ces sept moments que nous construirons notre bilan nous permettant d'établir les acquis et les enjeux actuels de la recherche qualitative.

Les débuts de la recherche qualitative

À partir d'un point de vue sociologique et anthropologique, il faut situer les débuts de la recherche qualitative aux États-Unis dans un contexte de critique sociale motivé par les conditions de vie d'une grande partie de la population. Les questions de pauvreté, d'immigration, de marginalité et de criminalité intéressent les chercheurs. En Europe, les travaux des sociologues se préoccupent aussi de décrire et de comprendre les conditions de vie et de travail des classes subalternes. L'étude de Play (1855 : cité par Taylor & Bogdan, 1984) sur les ouvriers européens, ainsi que les travaux de Booth (1886) et Mybaw (1851-1862 : cités par Taylor & Bogdan, 1984) en Grande-Bretagne, sont des pionniers de l'utilisation des techniques de collecte et d'analyse des données qualitatives (observation participante, entrevues, description détaillée du contexte, etc.) dans l'enquête sociale. À l'instar de Taylor et Bogdan, nous pouvons affirmer que ces travaux sont de grande importance pour comprendre l'histoire de la recherche qualitative, car ils se préoccupent des problèmes sociaux d'un point de vue qui dépasse l'analyse statistique pour tenter de mettre en évidence une situation qui a besoin d'un changement social.

Les racines anthropologiques de la recherche qualitative se trouvent dans les premiers travaux réalisés par les anthropologues évolutionnistes de la deuxième moitié du XIX^e siècle. À ce moment-là, les anthropologues ne se déplacent pas sur le terrain pour faire ces études. Ils accumulent des données ethnographiques à partir de notes de voyages des missionnaires, colonisateurs, religieux et enseignants afin de documenter la conception évolutionniste des différentes formes culturelles où « l'Autre » est étudié comme quelqu'un d'étranger. Les travaux de Malinowski, Mead et Bateson s'éloignent de cette manière de faire la recherche. L'intégration/imprégnation du chercheur au milieu est valorisée. Les travaux en anthropologie subissent plusieurs transformations et il est impossible de présenter ici tous les débats et révisions qui ont caractérisé cette évolution. Vidich et Lyman (2000) tracent un portrait de cette période qui correspond à celle du moment traditionnel de Denzin et Lincoln (2000). Ce moment s'étend jusqu'au début de l'École de Chicago qui caractérise, selon Denzin et Lincoln (2000), un nouveau moment, celui du modernisme caractérisé par le croisement des disciplines des sciences sociales et humaines (ethnométhodologie, phénoménologie, sémiotique, ethnographie, etc.) et par l'émergence des postures interprétatives.

Les étapes de consolidation/systématisation et des questionnements de la recherche qualitative

Même si on peut affirmer que c'est dans les travaux de la première moitié de la période traditionnelle que la recherche qualitative s'est instaurée, c'est à l'école de Chicago des années 1920 et 1930 qu'elle doit ses lettres de créance. Les chercheurs de l'École de Chicago produisent une grande quantité de travaux où l'observation participante, l'entrevue en profondeur, les histoires de vie et l'analyse de documents personnels sont utilisées comme méthodologies pour étudier la déviance, l'immigration, la pauvreté et autres problèmes sociaux qui caractérisent la vie urbaine. Ces recherches s'inspirent de l'interactionnisme symbolique de Mead (1965) et de Blumer (1969) qui postulent que le comportement humain ne se comprend qu'en relation avec les significations que les personnes attribuent aux choses et à leurs actions. Avec les travaux de l'École de Chicago, la méthodologie qualitative occupe une place importante dans la sociologie américaine jusqu'à la décennie 1940 et 1950 où les études qui se fondent sur les *hard data* font une nouvelle montée en sciences sociales et humaines.

Après la Deuxième Guerre Mondiale et jusqu'au début des années 1980, nous pouvons parler d'une période de systématisation que Denzin et Lincoln (2000) appellent les moments du modernisme et de l'utilisation des perspectives composites, ce qui crée de l'ambiguïté et de la confusion dans les pratiques de recherche. Les perspectives théoriques issues des sciences sociales se mélangent et se complètent avec celles des humanités principalement la sémiotique et l'herméneutique. De nouvelles approches théoriques émergent, le poststructuralisme (Barthes), le néo-marxisme (Althusser), le descriptivisme (Geertz), les théories du drame, du rituel et de la culture (Turner), le deconstructionnisme (Derrida), l'ethnométhodologie (Garfinkel), etc. Il s'agit d'une époque de grande créativité dans laquelle plusieurs textes se donnent l'objectif de systématiser les différentes techniques de collecte et d'analyse des données qualitatives dont ceux de Cicourel (1964), Glaser et Strauss (1967), Filstead (1970), Lofland (1971) et Bogdan et Taylor (1975) sont des exemples.

À ces moments (moderniste et de perspectives composites) le paradigme post-positiviste prend de l'ampleur sur le plan épistémologique. Les interprétations que les acteurs sociaux donnent de leur propre réalité sont valorisées. Cependant, le fait que les acteurs soient impliqués dans ces lectures de la réalité n'est pas, selon certains, une garantie de justesse de leurs interprétations. Cela amène les chercheurs à tenter d'ajuster les critères de validité interne et externe aux modèles interactionnistes et constructivistes de recherche.

Les perspectives théoriques utilisées vont de l'interactionnisme symbolique jusqu'au constructivisme en passant par la perspective naturaliste, l'ethnographique, le post-positivisme, la phénoménologie, l'ethnométhodologie, la théorie critique, la sémiotique, l'herméneutique, le structuralisme et les perspectives féministes pour ne citer que celles-là. On fait appel à ces théories interprétatives parce qu'elles partagent l'objectif de donner la parole aux différentes voix, personnes et groupes sociaux afin de les amener à prendre la place qui leur revient au sein de la société. Les chercheurs disposent d'une panoplie de paradigmes, méthodes et stratégies pour faire de la recherche.

Les stratégies de recherche se multiplient, la théorie enracinée (*grounded theory*), l'étude de cas, les méthodes historiques et biographiques, l'ethnographie dans l'action et la recherche clinique sont de plus en plus mises en contribution dans l'étude des phénomènes sociaux et humains. Méthodologiquement, on dispose de différentes façons de recueillir et d'analyser les données : l'entrevue qualitative, l'observation, l'expérience personnelle et les méthodes d'analyse documentaire. Le pluralisme méthodologique s'impose au nom de la diversité des objets des sciences sociales et humaines et de la nécessité d'adapter les méthodes à leur spécificité. On ne peut pas aborder de la même manière des phénomènes aussi différents que la prise de décision, les modèles d'enseignement, les rapports sociaux, les facteurs de l'abandon scolaire, ou encore les changements historiques qui affectent les finalités éducatives. Ainsi, la singularité de l'objet, sa complexité et la prise en considération du caractère interactif des conduites humaines et sociales orientent les recherches. La recherche qualitative gagne de la valeur et les postures politique et éthique dans la recherche deviennent des éléments de grand intérêt et de préoccupation. L'approche critique se consolide et la recherche vise, d'abord et avant tout, la mise au jour des inégalités sociales et systémiques et vise ultimement, l'émancipation et l'*empowerment* des populations ciblées par le partage du savoir engendré par la recherche.

Si ces moments peuvent être considérés comme l'âge d'or de la recherche qualitative, ils contiennent déjà les germes d'une phase problématique de remise en question et de crise.

En effet, pendant les années 1980, se produit une grande crise (quatrième moment de Denzin et Lincoln, 2000) appelée « crise de la représentation ». Des travaux, comme ceux de Turner et Bruner (1986), *The Anthropology of Experience*; de Geertz (1988), *Works and Lives*; de Marcus et Fischer (1986), *Anthropology as Cultural Critique*, imposent à la recherche qualitative des perspectives plus subjectives et engagées. Les questions de race,

de genre et de classe préoccupent les chercheurs inspirés par des perspectives critiques. On veut abandonner les théories causales pour épouser des théories interprétatives. Ce changement vers la réflexivité du chercheur, capable de traduire dans ses écrits l'expérience vécue par les acteurs sociaux, pose des problèmes de validité scientifique. Comment le chercheur peut-il être en mesure de saisir et d'exprimer dans ses écrits l'expérience des acteurs impliqués dans la recherche? Ce problème en amène un autre, celui de la légitimité. En effet, les critères hérités des approches expérimentales et positivistes ne tiennent plus pour juger du bien-fondé d'une recherche. Cela a impliqué un travail de redéfinition des critères de validité, de généralisation et de fiabilité, critères que la recherche qualitative avait déjà définis dans les perspectives post-positiviste, constructiviste naturaliste (Lincoln & Guba, 1985), féministe (Fonow & Cook, 1991) et interprétative (Atkinson, 1990, Lather, 1991).

Les critères de validité scientifique seront remplacés par des critères de rigueur. Les paramètres de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation seront définis par Lincoln et Guba (1981) ainsi que par Guba et Lincoln (1985) et au fil des ans, ils seront appliqués par la communauté scientifique. Ces critères de rigueur méthodologique auront comme corollaire des stratégies à utiliser pendant la collecte et l'analyse des données (présence prolongée sur le terrain, descriptions riches du contexte et des acteurs, journal de bord, triangulation, etc.) (Savoie-Zajc, 2000). Ces stratégies ont pour objectif de permettre de construire une interprétation riche et détaillée du phénomène étudié.

Cette crise de légitimité se posera à nouveau au cours du postmodernisme qui exige une analyse des données respectueuse de la pluralité et de la complexité de la réalité sociale et humaine. La question qui se pose est de savoir qu'est-ce qui fait que les résultats de la recherche sont valides et fiables si les critères de la recherche qualitative ne sont pas tout à fait adéquats? À ces deux crises, de représentation et de légitimité s'ajoute celle que Denzin et Lincoln (2000) appellent crise de la praxis. Les chercheurs qualitatifs sont de plus en plus impliqués dans l'action sociale, ils s'engagent dans la recherche de nouvelles voies afin de comprendre et de donner une réponse aux problèmes sociaux. Pendant cette période, des recherches engagées et politiquement orientées ainsi que des approches participatives cherchent une légitimité.

De nouveaux critères seront alors élaborés afin de traduire le caractère dynamique, collaboratif et socioconstructiviste de la recherche qualitative. Ces critères, considérés d'ordre relationnel par Savoie-Zajc (2000) à l'instar de Lincoln (1995) et de Manning (1997), tentent de répondre à de nouvelles

exigences. La recherche doit donner la voix aux différents participants. Elle doit assurer que les différents points de vue soient exprimés et produire des effets permettant aux participants d'élargir leurs points de vue, de mieux se connaître et de développer le sentiment de pouvoir agir sur soi et sur le monde (Manning, 1997; Savoie-Zajc, 2000). Il s'agit des critères d'équilibre et d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique. Ces critères ont été questionnés, car ils ne répondent pas aux exigences de crédibilité (validité interne), de transférabilité (validité externe) ou encore de fiabilité (fidélité). Ils se préoccupent surtout de la place du chercheur et des attitudes de celui-ci à l'égard des participants.

Selon Gohier (2004), il s'agit d'un glissement, car il y a passage des critères scientifiques vers des critères d'ordre éthique où ce qui est pris en compte est le rapport à l'Autre, le respect de son point de vue, son inclusion dans le processus de recherche ainsi que le souci que la recherche donne des retombées positives pour le milieu et qu'elle stimule les participants à poursuivre la démarche initiée par la recherche.

Ces nouveaux critères de rigueur répondent plus particulièrement aux exigences du cinquième moment de la recherche qualitative dans lequel les chercheurs sont préoccupés par les répercussions sociales de la recherche. Ils veulent répondre aux demandes d'une société démocratique et libre. En outre, la montée du courant participatif/collaboratif, avec un but explicite à caractère de plus en plus idéologico-politique et préoccupé par le changement social et la promotion de la démocratie, a aussi des répercussions importantes sur les approches qualitatives. Par exemple, un nombre grandissant de courants s'y rattachent. La recherche-action, la recherche évaluative et les recherches féministes ont trouvé dans les méthodes de la recherche qualitative un terrain très fertile. Ainsi, recherche qualitative et recherche participative établissent des dynamiques puissantes en partageant des postures théoriques et méthodologiques.

Ces nouveaux points de repère ont pour corollaire une centration sur le sujet, la prise en compte de la subjectivité du chercheur et des sujets, la valorisation des expériences et des potentialités des sujets et le renforcement, chez les personnes impliquées, d'une prise de conscience de leurs propres capacités. Dans ce contexte, les approches qualitatives, en prenant en compte la connaissance et la reconnaissance du sujet, peuvent l'amener à participer de plein droit à la définition de ce qui le lie collectivement aux autres. En ce sens, les approches qualitatives ont permis aux sciences sociales de retrouver l'espace du « politique » tel que conçu par Caillé (1993).

Le sixième moment que Denzin et Lincoln (2003) appellent « post-expérimental » se caractérise aussi par un élargissement des frontières de la recherche qualitative. Les approches autobiographiques, la création littéraire, les représentations et les multimédias commencent à être utilisées comme sources des données. Elles se cristallisent avec plus d'acuité pendant le septième moment caractérisé par une grande variété, voir par un éclatement, de recherches.

C'est justement cet éclatement des manières de faire la recherche qui nous autorise à penser que la crise de légitimité est de grande actualité. De nouvelles préoccupations rejoignent les questionnements des chercheurs. Ainsi, une pluralité de formes d'expression humaine tels les arts, la danse, la musique, la littérature, la poésie et autres formes esthétiques deviennent objets de recherche et amènent des questionnements non seulement d'ordre méthodologique puisqu'elles ébranlent aussi les critères de rigueur. Les notions de subjectivité, de perspective, de réflexivité et de textes désordonnés (*messy texts*) sont plus valorisées pendant le processus de recherche que dans les autres moments de l'évolution de la recherche qualitative, car elles permettent de voir clairement la réalité psychologique, émotionnelle et spirituelle des acteurs impliqués. Par exemple, la *portraiture methodology* (Lawrence-Lightfoot, 1997) se présente comme un mélange de préoccupations esthétiques avec les théories des sciences sociales et les méthodologies de la recherche qualitative (histoires de vie, enquêtes naturalistes et méthodes ethnographiques). Dans cette approche, le chercheur prend une place de choix, il doit prendre en compte sa présence physique, psychologique, spirituelle et émotionnelle dans le processus de recherche. Non seulement une lecture plurielle de la réalité est valorisée mais aussi une lecture partielle et engagée, démystifiant l'image d'un chercheur extérieur et obligeant à repenser les rapports traditionnellement vus comme étant ceux de l'expert (le chercheur) en présence du néophyte (l'utilisateur, le praticien ou autre). Cette mise à jour des valeurs sous-jacentes à la recherche et la transparence du chercheur sont des éléments importants afin d'assurer la rigueur de la recherche. Le numéro du mois de février, 2005 de la revue *Qualitative Inquiry* est consacré entièrement à la *portraiture methodology*, les travaux s'intéressent à des questions sociales (race, genre, minorités, etc.) et à des questions esthétiques (le jazz, la danse, etc.).

Les ancrages épistémiques, théoriques et méthodologiques de la recherche sont alors en évolution et de nouveaux critères de rigueur exigent d'être systématisés car on dénonce une incompatibilité entre la position postmoderne et le recours à des critères fixes.

Savoie-Zajc (2003) a analysé 40 numéros de la Revue *Qualitative Inquiry* parus entre 1993 et 2003 avec l'objectif d'identifier l'utilisation de critères de rigueur dans les pratiques de recherche. Elle a identifié 13 stratégies de validation. Il s'agit de : 1) la localisation du chercheur; 2) les stratégies d'écriture; 3) les descriptions riches; 4) les clarifications des biais théoriques et idéologiques; 5) l'utilisation de plusieurs paliers d'interprétation; 6) le retour aux participants; 7) la réflexivité du chercheur; 8) la qualité des interactions chercheur/participants; 9) la durée de l'étude; 10) la place de la subjectivité dans l'interprétation; 11) le journal de bord; 12) la confirmation par la procédure de l'audit; et enfin, 13) l'échantillonnage contrasté.

On constate une panoplie de procédures qui ont en commun une grande préoccupation pour la place qu'occupe le chercheur dans le processus de recherche, pour les relations qu'il établit avec les participants et pour son engagement dans la recherche. Cependant, à l'instar de Savoie-Zajc (2003), on peut conclure que la communauté des chercheurs ne compte pas un ensemble de critères bien établis et bien définis pour baliser les pratiques.

Trois grandes orientations de la recherche qualitative

Ce bilan nous permet d'affirmer que la recherche qualitative est un champ interdisciplinaire qui préconise une approche multiméthodologique, une perspective naturaliste et une compréhension interprétative de la nature humaine. Ce champ est aussi essentiellement politique et construit par diverses positions éthiques et politiques. À grands traits, on peut synthétiser la recherche qualitative en trois grandes orientations : la recherche qualitative/interprétative, l'approche critique et les courants postmoderne et poststructural.

La recherche *qualitative/interprétative* est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Mais ces significations et ces interprétations sont élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs. On accepte que les intérêts sociaux et politiques orientent les interprétations des acteurs.

Ainsi, la prise en compte de ces facteurs contextuels a donné lieu à *l'approche critique* dans la recherche qualitative. Les tenants de la théorie critique (Marcuse, 1964; Adorno, 1976; Horkheimer, 1978; Benjamin, 1989; Habermas, 1987, 1990, 1992) héritiers du matérialisme historique et de l'École de Francfort, vont défendre l'idée que la recherche doit permettre une critique

radicale des aspects politiques, sociaux et culturels de la société afin de provoquer un changement social. Selon la perspective des théoriciens critiques, le savoir produit par le siècle de Lumières du XVIII^e siècle n'a pas été émancipateur (Crotty, 1998). Il a donné naissance à la technique et à la science moderne qui ont établi dans la société des rapports de pouvoir. Les recherches féministes, préoccupées par les rapports de domination homme-femme, ainsi que d'autres recherches voulant rendre compte des rapports de domination dans l'ensemble social (race, genre, etc.) ou encore de la situation sociale des groupes subalternes de la société (chômeurs, détenus, marginaux, minorités, etc.) prennent racine dans ce courant sociocritique. Les questions de pouvoir, d'oppression et de hiérarchies sociales sont le centre des préoccupations. Par ailleurs, quelques recherches participatives dont les fondements s'appuient sur les idées de contexte, de pratique, de participation et de prise en compte des savoirs des acteurs impliqués sont aussi orientées par l'approche sociocritique. Ces recherches impliquent une interaction démocratique entre chercheurs et participants, avec l'objectif de critiquer le statu quo et de travailler au changement des structures en donnant la «voix» aux groupes sociaux jusqu'à maintenant ignorés. Ces éléments caractérisent le courant de la recherche-action émancipatrice (Savoie-Zajc, 2001; King & Lonquist, 1994). En général, ce type de recherche vise l'*empowerment*, la conscientisation, la démocratisation, la solidarité et le leadership chez les participants.

Les dernières décennies ont vu apparaître un autre type de recherche qualitative s'inspirant des *courants poststructurel et postmoderne* qui postulent que la réalité est incertaine, diversifiée et subjective, ce qui demande une pluralité de lectures. Certains auteurs (Lyotard, 1985; Baudrillard, 1987; Mafessoli, 1985, 1990) parlent des sociétés postmodernes pour qualifier les sociétés occidentales caractérisées par le pluralisme, la diversité croissante, l'économie postindustrielle, les technosciences et les mass media. Ils parlent aussi de culture postmoderne pour décrire les valeurs qui traversent ces nouvelles sociétés telles la promotion des droits et libertés individuelles, le libre-arbitre, l'expérience personnelle, etc. Cette culture se caractérise par l'éclectisme, la non-uniformité et le pluralisme. On parle aussi de paradigme de la postmodernité comme étant un schéma théorique dont l'objectif est de comprendre le fonctionnement de ces sociétés. Il s'agit d'un courant de pensée qui tente de dépasser le projet de la modernité, centré sur l'idée de progrès, et de comprendre ce qui se passe dans les sociétés occidentales contemporaines. Cette perspective théorique interpelle directement les méthodologies de la recherche en sciences sociales et humaines, valorise les approches herméneutiques centrées sur la subjectivité et du même coup défait le mythe de la neutralité analytique. Cela implique un travail de dialogue constant entre les

visions du monde du chercheur et celles des participants dans la quête de compréhension du monde. Des penseurs comme Ricoeur (1990, 1991), Gadamer (1982) Deleuze (1973) sont des chefs de file de l'analyse postmoderne.

Évidemment, les termes utilisés pour désigner ce type de recherche dénotent l'importance de la perspective choisie par le chercheur, les significations que les sujets de la recherche assignent à ses actions, au contexte de l'étude, à la relation entre chercheur et participants, aux procédures et techniques utilisées dans la collecte des données ainsi que dans les démarches d'analyse.

À partir de ce bref bilan, nous pouvons constater que la recherche qualitative possède de profondes racines historiques et de solides assises théoriques et méthodologiques. Au long des années, elle a consolidé sa dimension épistémologique et sa légitimité scientifique. Les choix méthodologiques de saisie des données et des modes d'interprétation et d'analyse se sont aussi stabilisés donnant à la communauté scientifique des points de repères solides. Ces nouveaux points de repère ont pour corollaire une centration sur le sujet, la prise en compte de la subjectivité du chercheur et des sujets, la valorisation des expériences et des potentialités des sujets et le renforcement chez des personnes impliquées d'une prise de conscience de leurs propres capacités.

Afin de présenter ce que nous considérons comme étant des acquis certains de la recherche qualitative, il nous semble intéressant d'aborder les différents types de recherche qualitative qui, au cours des années, se sont stabilisés et qui, aujourd'hui, constituent des modèles autant sur le plan théorique que méthodologique. Il convient toutefois de préciser qu'il s'agit d'une synthèse imparfaite, dans la mesure où chacun de ces types de recherche mériterait une réflexion plus approfondie.

Des acquis indéniables de la recherche qualitative

Différents types de recherche se sont établis au cours des années, ils montrent non seulement la diversité et la richesse de la recherche qualitative mais aussi des acquis indéniables aux plans épistémologique, théorique et méthodologique. La présentation que nous faisons n'est pas exhaustive, mais elle permet d'illustrer la variété de la recherche qualitative.

Tableau 2
Les acquis de la recherche qualitative

Questionnement	Approche	Source	Instruments de collecte de données	Autres sources de données	Critères de rigueur	Principales références
Questions autour des significations : expliciter le sens de l'expérience et du vécu des acteurs	Phénoménologie	Philosophie	Entretiens, récits de vie et de pratique, incidents critiques. <i>Self-report</i>	Écrits personnels	-description détaillée -confirmation -confrontation des données -place de la subjectivité dans l'interprétation	Giorgi (1985) Mèlich (1994) van Manen (1984,1990) Deschamps (1989)
Questions descriptivo-interprétatives : valeurs, idées, représentations, pratiques des différents groupes, culture	Ethnographie	Anthropologie	Entretiens non directifs et semi-directifs, observation participante, notes de terrain	Documents, photographies, cartes géographiques, généalogies, réseaux sociaux	-crédibilité -immersion dans le terrain -triangulation -principes éthiques	Gumperz (1989) Mehan (1978, 1980), Spradley (1979)
Questions autour du processus : expérience dans le temps, changements, étapes, phases	Théorisation ancrée	Sociologie (interactionnisme symbolique)	Gestes, discours, échanges symboliques Entretiens, observations	Journaux, journal de bord	Analyses comparatives et constantes	Glaser et Strauss (1967), Strauss et Corbin, 1990) Paillé (1994)
Questions autour de l'interaction verbale, le dialogue	Ethnométhodologie, analyse conversationnelle	Sociologie, sémiotique	Entretiens, observations, entretiens journaux.	Enregistrements vidéo, notes de terrain	Description détaillée	Garfinkel (1967) Coulon (1995)
Questions subjectives. Mise en relation des histoires individuelles et sociales	Analyse narrative	Psychologie, anthropologie, linguistique	Entretiens, Journaux, récits biographique	Documents	Stratégies d'écriture et retour aux participants des interprétations	Bertaux (1976) Denzin (1989) Ferraroti (1983)
Questions autour des problématiques historico-organisationnelles, communautaires, biographiques	Étude de cas	Sociologie	Stratégies composites		triangulation	Merriam (1988) Yin (1984, 1994)

Phénoménologie

Il faut situer les racines de la phénoménologie dans la pensée d'Husserl au début du XX^e siècle. En recherche qualitative, elle désigne la démarche visant à étudier la conscience humaine. On postule qu'au-dessous de la conscience réfléchie existe un autre niveau, celui de l'intentionnalité implicite et inattentive. Au lieu d'être explicative, en étudiant les faits et les significations que les sujets donnent aux phénomènes, la méthode phénoménologique est essentiellement descriptive et compréhensive. Ce qui différencie cette approche d'autres approches qualitatives est qu'elle met l'accent sur le vécu de l'individu et sur l'expérience subjective. Comme disent Bullington et Karlson (1984), « La phénoménologie est la recherche systématique de la subjectivité » (cité dans Tesch, 1990, p.51).

Selon Van Manen (1984), la recherche phénoménologique met l'accent sur l'étude de l'expérience de vie et de la quotidienneté ni rationalisée ni catégorisée. Ainsi, la phénoménologie se questionne sur l'essence même des phénomènes avec l'objectif de révéler les structures significatives internes au monde vécu. Selon cet auteur, le terme « phénoménologie » englobe la perspective herméneutique, car le chercheur travaille sur deux aspects simultanément, la description phénoménologique et l'interprétation herméneutique. Les instruments de collecte des données les plus utilisés sont ceux qui accordent préséance au sujet et à sa singularité. Ainsi, l'entrevue et le récit de vie sont des instruments qui permettent au sujet de se révéler et de révéler sa propre singularité.

Même si, dans les recherches d'orientation phénoménologique consultées, les critères de rigueur ne sont pas explicités, on peut affirmer que la localisation du chercheur et son empathie face au sujet sont des stratégies utilisées dans la reconstruction du phénomène tel que vécu par les participants et constituent une garantie de crédibilité de la recherche. On valorise la description détaillée des données et la place de la subjectivité dans l'interprétation.

Ethnographie

Cette approche a une longue tradition dans le champ de l'anthropologie et de l'étude de la culture. Une grande controverse existe autour des caractéristiques distinctives de l'ethnographie. Ainsi pour Spradley (1979), ce qui est fondamental, c'est qu'elle s'occupe du registre de la connaissance culturelle. Pour Gumperz (1989), les études ethnographiques se centrent sur des interactions sociales et pour Lutz (1981), il s'agit de l'analyse holistique des sociétés. Par ailleurs, quelques auteurs la définissent comme essentiellement

descriptive alors que d'autres (Walker, 1981) la définissent comme une manière d'enregistrer des récits oraux et d'autres encore, mettent l'accent dans le développement des théories (Glaser & Strauss, 1967; Denzin, 1978).

Toutefois, en recherche qualitative, l'ethnographie est perçue comme une approche qui requiert une immersion directe du chercheur dans le milieu étudié afin d'appréhender le « style de vie » d'un groupe à partir de la description et de la reconstruction analytique et interprétative de la culture, des formes de vie et de la structure sociale du groupe étudié. Ainsi, une famille, un établissement scolaire, une classe sont quelques exemples des unités sociales et éducatives qui peuvent être étudiées par une approche ethnographique. Les stratégies de collecte des données sont notamment l'observation participante, l'entretien et les notes de terrain.

Considérant que le chercheur est un élément central de la recherche ethnographique, la réflexion sur son influence dans le processus de recherche est une stratégie de rigueur méthodologique. Les techniques de triangulation sont utilisées par les chercheurs afin d'assurer la rigueur de la recherche effectuée (Goetz & LeCompte, 1984).

En outre, Spradley (1979) a identifié des principes éthiques qui orientent la recherche ethnographique : dialogue avec les informateurs afin de communiquer les buts et les résultats de la recherche, protection de la vie privée et écriture du rapport de recherche pour le rendre compréhensible pour les informateurs.

Théorie enracinée

La théorie enracinée (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967) s'inspire de l'interactionnisme symbolique de Mead et de Blumer. On peut affirmer que cette approche a marqué l'évolution des approches qualitatives en établissant des règles systématiques d'utilisation des perspectives qualitatives. Elle s'apparente et se différencie à la fois des autres approches telles la phénoménologie et l'ethnométhodologie, l'ethnographie, etc. et elle peut être considérée comme une approche de recherche et comme une méthode d'analyse des données cumulées selon d'autres perspectives de recherche. Le point de départ est que le chercheur, à partir du sens que les gestes, les discours et les échanges symboliques ont pour les individus et les groupes, peut construire de manière inductive des concepts, des hypothèses et des propositions afin de développer une « théorie » par le processus constant de collecte et d'interprétation des données. Dans cette construction théorique, le chercheur procède par des analyses comparatives et constantes des données ou des concepts qui s'en dégagent pour n'arrêter que si la saturation est atteinte,

c'est-à-dire lorsqu'aucun autre élément ne vient apporter quelque chose de neuf ou modifier ce qui est déjà trouvé. Les sources de données que ce type d'approche utilise sont les entrevues, les observations de terrain ainsi que les documents de tout type. La principale différence que nous pouvons établir avec les autres approches qualitatives est que l'emphase est mise sur le développement des théories substantives, c'est-à-dire des théories en contexte. L'approche par théorisation peut être aussi utilisée comme une forme d'analyse des données qualitatives (Paillé, 1994).

Depuis sa première présentation dans l'ouvrage de Glaser et Strauss, les travaux qui en font usage sont très nombreux, ce qui a permis une évolution de cette approche que Stern (1994) dénonce comme étant un processus d'érosion de la méthode mais que Strauss et Corbin (1994) voient comme positif et enrichissant.

Ethnométhodologie

Cette approche est née pendant la décennie 1960-1970 dans les universités californiennes (Coulon, 1995; Hithcock & Hughes, 1989) grâce aux travaux d'un petit groupe de sociologues préoccupés par les manières dont les gens interagissent. Elle tente d'étudier les phénomènes sociaux intériorisés dans les discours et dans les actions à travers l'analyse des activités humaines. La caractéristique particulière de cette approche est qu'elle étudie les méthodes et les savoirs de sens commun utilisés par les gens pour gérer leurs pratiques sociales quotidiennes. Les ethnométhodologues renforcent l'idée que le monde social est composé de significations et de visions partagées du monde. Ils veulent savoir comment les acteurs produisent leurs mondes et quelles règles les engendrent. Cependant, les travaux ne sont pas monolithiques. À partir des années 1970, deux grandes tendances se dessinent dans cette approche. Un premier groupe de travaux s'intéressent aux domaines de l'éducation, de la justice, des institutions. Ils partent du postulat que seules les actions individuelles peuvent être comprises en référence au contexte dans lequel elles se produisent. Ces travaux se préoccupent particulièrement des processus par lesquels les individus acquièrent les perspectives culturelles de leur société d'appartenance et les utilisent dans la vie quotidienne. Un deuxième groupe de travaux s'intéressent à l'analyse conversationnelle. Ce qui importe en dernière instance est l'analyse de l'interaction verbale et les méthodologies de l'analyse de l'énonciation et du discours ont été mises à profit.

Les critères de rigueur méthodologique sont en général les mêmes que dans les autres approches; le chercheur doit décrire de façon détaillée les

activités des individus que selon Garfinkel (1967) se caractérisent par la descriptibilité (*accountability*).

Analyse narrative

L'analyse narrative des histoires de vie et des récits est une autre approche importante en recherche qualitative. Autrement dit, ce type d'approche inclut des biographies, autobiographies, ethnobiographies et récits. Ces approches biographiques sont multiples et les perspectives théoriques qui les sous-tendent aussi. Plusieurs stratégies peuvent être utilisées dans l'analyse narrative. Les plus importantes sont l'analyse psychologique, l'analyse biographique et l'analyse du discours. D'un point de vue psychologique, on s'intéresse à analyser le récit en termes de motivations, attentes et pensées propres à l'individu. La perspective biographique met en relation l'histoire individuelle avec celle de la société et pour cela l'analyste met l'accent dans des rapports sociaux, de sexe, de genre, de classe et prend en compte l'appartenance sociale de la famille. La perspective centrée sur l'analyse du discours considère le récit comme une production de sens et essaie d'aller au-delà de la transparence, de l'évidence du texte, car la signification et le sens d'un discours ne sont pas donnés de manière immédiate et univoque, elle se donne par un processus de production de discours.

Les instruments de collecte des données sont l'entrevue libre et semi-dirigée, les documents personnels, les journaux intimes, la correspondance épistolaire, etc. et les perspectives analytiques les plus utilisées relèvent de l'analyse de contenu et de l'analyse du discours. Comme discipline, l'analyse du discours constitue un champ très actif même si ses limites disciplinaires ne sont pas claires. Elle a été annexée à la problématique linguistique et plus particulièrement au domaine de l'énonciation et de la sémantique et se situe dans la conjonction de la réflexion linguistique et des autres sciences sociales (socio, psycho, éducation, etc.).

Les stratégies de validation utilisées s'appuient fondamentalement dans les stratégies d'écriture et dans le retour aux participantes des interprétations produites par l'analyste.

Étude-Cas

L'étude de cas est une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social. Comme approche de recherche, elle a évolué au rythme des autres

approches de la recherche qualitative, fondamentalement dans les champs de la sociologie et de l'anthropologie.

Dans le domaine de l'éducation, les travaux de Merriam (1988) proposent l'étude de cas comme une démarche interprétative sensible au phénomène humain et à sa complexité. Selon cette auteure, l'étude de cas se définit par quatre traits; elle est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste parce que ce qui l'intéresse c'est le cas particulier. Elle est descriptive car le résultat est une description minutieusement détaillée du cas étudié. L'étude de cas est heuristique car elle permet une compréhension approfondie du cas étudié. Finalement, l'étude de cas est inductive, elle part de l'observation de terrain et par raisonnement inductif le chercheur peut élaborer des liens entre les propriétés du cas, des catégories et des hypothèses interprétatives.

Les instruments de collecte de données qu'elle utilise sont les entrevues qualitatives, l'observation directe et participante, les questionnaires, documents, etc.

Les critères de rigueur sont essentiellement les mêmes que ceux qui sont utilisés dans les autres approches qualitatives. Merriam (1988) considère les stratégies de triangulation comme la méthode la plus efficace pour atteindre la validité des résultats dans l'étude de cas. D'autres stratégies sont suggérées par Merriam afin d'assurer la validité des résultats : la révision des données par les acteurs impliqués dans le cas étudié, l'observation à long terme du même lieu, l'implication des participants à toutes les étapes de la recherche et la déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur.

Conclusion

La recherche qualitative a fait des progrès certains et aujourd'hui, elle peut se caractériser par quelques traits particuliers. Elle est souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle s'intéresse à la complexité et met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets, elle combine plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu, elle valorise l'exploration inductive et elle élabore une connaissance holistique de la réalité.

En outre, elle a établi et maintient une riche dynamique d'échanges avec les recherches dites participatives non seulement au niveau des instruments méthodologiques mais aussi aux niveaux des perspectives théoriques (critique et pragmatique par exemple) et des critères de rigueur. Ces

deux perspectives de recherche partagent l'objectif de contribuer à la compréhension et à la résolution des problèmes sociaux. Elles prennent en compte la connaissance et la reconnaissance du sujet et donc occupent une place de choix dans les sciences sociales et humaines car elles peuvent l'amener à participer de plein droit à la définition de ce qui le lie collectivement aux autres.

Cependant, ces formes de recherche se fragmentent de plus en plus afin de donner réponse à de multiples demandes sociales. Par exemple, sa sensibilité à la complexité des phénomènes sociaux et humains et sa préoccupation pour comprendre une pluralité de formes d'expression humaine (arts, danse, littérature, et autres formes esthétiques) ont conduit la recherche qualitative à un éclatement des manières de faire la recherche. Je crois qu'actuellement la recherche qualitative est dans une nouvelle période. Malgré le fait que les chercheurs comptent sur une quantité impressionnante de modèles, de paradigmes, de méthodes et d'instruments de collecte et d'analyse, nous sommes dans un moment d'exploration, d'invention et de réinvention des manières de voir, d'interpréter, d'argumenter et d'écrire la recherche qualitative.

Les recherches du courant participatif/collaboratif sont aussi éclatées. En effet, le courant participatif/collaboratif, qui prend naissance dans les débats épistémologiques et méthodologiques qui traversent les sciences sociales et humaines et qui se préoccupe par le changement social et la promotion de la démocratie, peut couvrir les différents modèles de la recherche-action (King & Lonnquist, 1994; Savoie-Zajc, 2001), de la recherche participative (Fals Borda, 1982), de la recherche collaborative (Ward & Tikunoff, 1982) ainsi que le modèle élaboré par Desgagné (1997) pour ne citer que ceux-là. Les différences et les similitudes ne sont pas très claires et plusieurs fois elles se limitent à des subtilités. Cependant, on peut affirmer qu'en général les travaux issus de ce courant font référence à un type de recherche qu'on peut définir comme étant axé sur des problèmes de la pratique avec l'objectif de mettre en œuvre des solutions, provoquer un changement et évaluer les résultats. Il s'agit donc d'un type de recherche qui s'intègre à l'action et s'associe aux finalités de l'action. La force de ce type de recherche se situe dans sa faculté d'influencer la pratique, tout en recueillant systématiquement des données dans une rétroaction constante qui doit permettre d'évaluer les résultats et de changer, si nécessaire, le parcours de la recherche. Le caractère scientifique de ce type de recherche tient plus à la manière de travailler, à des critères d'ordre relationnel et éthique qu'à des critères traditionnels de scientificité. En effet, les résultats seront valides s'ils sont utilisables dans l'action et dans la pratique.

Ces recherches participatives constituent aussi une alternative aux modèles traditionnels dans le sens qu'elles établissent un rapport actif et co-construit aux savoirs et à la réalité. Même si ces formes de recherche se distinguent de la recherche qualitative par ses finalités car elles ont comme objectif de produire un changement ou de produire un savoir praxéologique, elles ont des répercussions importantes sur les approches qualitatives autant au niveau méthodologique qu'au niveau des critères de rigueur. Ces différentes formes de recherche nous obligent à renouveler le regard porté sur les démarches méthodologiques et sur la critériologie scientifique.

Par ailleurs, il faut affirmer qu'aujourd'hui les « chercheurs qualitatifs » disposent d'une pluralité de modèles théoriques, de méthodes, de techniques de collecte et d'analyse des données pour comprendre les problèmes actuels traversés par des questions sociales et politiques. En effet, la recherche est de plus en plus appelée à prendre position, elle ne peut pas se définir comme objective et neutre, elle doit être attentive et réagir à la revalorisation des approches de recherche centrées sur la mesure à grande échelle et sur la généralisation. Cette remontée des modèles traditionnels de recherche en éducation et dans les autres sciences sociales et humaines appelle à la réflexion.

Références

- Adorno, T. (1976). *The positivist dispute in German sociology*. London : W. Heinemann.
- Anadón, M. (1997). Le sujet est de retour: il faut lui donner la parole. Dans C. Baudoux & M. Anadón (Éds). *La recherche en éducation, la personne et le changement*. Les Cahiers du LABRAPS, 23, 27-41.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (Éds). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 19-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination : textual construction of reality*. London : Routledge.
- Baudrillard, J. (1987). *L'autre par lui-même*. Paris : Éditions Galilée.
- Benjamin, A. (1989). *The probleme of modernity : Adorno and Benjamin*. London : Routledge.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bogdan, R., & Bilken, S. K. (1982). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon
- Bogdan, R., & Taylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research method : a phenomenological approach to the social sciences*. New York : Wiley.
- Caillé, A. (1993). *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*. Paris: La Découverte.
- Cicourel, A. (1964). *Method and measurement in sociology*. New York : Free Press.
- Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology*. Newbury Park : Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Deleuze, G. (1973). *Empirisme et subjectivité*. Paris : Presses Universitaires e France.
- Deschamps, C. (1989). Considérations éthiques sur les difficultés méthodologiques rencontrées dans la conduite d'une approche phénoménologique. *Recherches qualitatives* (2), 19-28.
- Desagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives* (18), 77-105.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage.
- Derrida, J. (1987). *De l'esprit*. Paris : Galilée.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Tome I. Paris : Aubier/Montaigne. [Origines et développement de l'herméneutique (1900) et contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896)].

- Dolbec, A., & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. *The Handbook of qualitative research in education* (pp.643-680) (chapitre 15). New York : Academic Press.
- Fals Borda, O. (1982). Teoría de la investigación'aación. La ciencia y el pueblo. *Praxis centroamericana*, 1, 156-178.
- Filstead, W. (Ed.) (1970). *Qualitative methodology : firsthand involvement with the social world*. Chicago : Rand McNally.
- Fonow, M. M., & Cook, J. A. (Ed.) (1991). *Beyon methodology : feminist scholarships as lived research*. Bloomington : Indiana University Press.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre*. Paris : Aubier Montagne.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives*. Stanford, Ca : Stanford University Press.
- Giorgi, A. (1985). Editor's preface. Dans A. Giorgi (Ed.). *Phenomenology and psychological research* (pp. vii-x). Pittsburgh : Duquesne University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative desing in educational research*. Boston : Academic Press, Inc.
- Greene, M. (1994). Epistemology and educational research : The influence of recent approaches to knowledge. Dans L. Darling Hammond (Éd.), *Review of research in education*, 20, 423-464.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology journal*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Foreword. Dans *Fourth generation evaluation* (pp.7-19). London : Sage.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Judging the quality of fourth generation evaluation. Dans *Fourth generation evaluation*, p.229-251. London : Sage.
- Gumperz, J.P. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Saint-Denis de la Réunion : Université de la Réunion.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. En ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>
- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1). Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1990). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1992). *L'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher*. London : Routledge.
- Horkheimer, M. (1978). *Théorie critique*. Paris : Payot.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- King, J. A., & Lonnquist, P. (1996). *A review of action research (1944-present)*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Center for applied research and educational improvement, College of Education, Université de Minesota, Minesota.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart (Éd.), *Recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (pp.392-418). Montréal : Université de Montréal, Centre International de criminologie comparée.
- Lather, P. A. (1991). *Getting Smart : feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London : Routledge.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative inquiry*, 1(3), 275-289. Beverly Hills, Ca : Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1981). Effective evaluation : improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco, Ca : Jossey-Bass.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif. : Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. Dans D. D. Williams (Éd.), *Naturalistic evaluation* (pp.73-84). San Francisco : Jossey-Bass.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings : a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif : Wadsworth.
- Lyotard, J.F. (1985). *La condition postmoderne*. Paris :Éditions de Minuit.
- Lutz, F. W. (1981). Ethnography : the holistic approach to understanding schooling. Dans J. L. Green; C. Wallat (Eds). *Ethnography and language in educational setting* (pp.51-63). Norwood, NJ : Ablex
- Maffessoli. M. (1985). *La connaissance ordinaire*. Paris: Librairie Des Méridiens.
- Maffessoli. M. (1990). *Au creux des apparences*. Paris: Plon.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative inquiry*, 3(1), 93-115.
- Marcus, G.E., & Fisher, M.M.J. (1986). *Anthropology as cultural critique : an experimental moment in the human sciences*. Chicago : University of Chicago Press.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Boston : Beacon Press.
- Mead, J. H. (1965). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco, Ca : Jossey-Bass.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement : Voices from interpretive research Traditions. *Educational researcher*, 25(1), January-February, 20-28.

- Mucchielli, A. (Éd.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Poupart, J., Groulx, L.H., Mayer, R., Deslauriers, J-P., Laperrière, A., & Pires, A. (1998). *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Qualitative Inquiry*, 11(1) février 2005.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). *Lectures I, Autour du politique*, Paris : Seuil.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L (2003). Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : du discours à la pratique. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel de l'ARQ. Trois-Rivières, novembre.
- Savoie-Zajc, L (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York ; Montréal : Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. Dans Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, Ca: Sage.

- Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meaning*. New York : Wiley.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis, types and software tools*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Turner, V.W., & Bruner, E.M. (1986). *The Anthropology of Experience*. Urbana : University of Illinois Press.
- Van Manen, M. (1984). « *Doing* » *phenomenological research and writing : an introduction*. Edmonton : University of Alberta.
- Vidich, A., & Lyman, S. (2000). Qualitative methods : Their history in sociology and anthropology. Dans N. K. Denzin & Y. S., Lincoln,. (2000). *Handbook of qualitative research*. (pp. 37-84). Thousand Oaks : Sage.
- Walker, R. (1981). On the uses of fiction in educational research. Dans D. Smetherham (Éd.). *Practising evaluation*. Driffield : Nafferton.
- Ward, B., & Tikunoff, W. (1982). *Collaborative research*. Washington : National Institute of Educational Teaching and Learning.

Marta Anadón est professeur 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 : Identité professionnelle et formation des maîtres; Recherche collaborative/recherche-action et développement professionnel; Développement professionnel de l'enseignant de l'éducation des adultes. Ses champs d'intérêt professionnel sont : Épistémologie des sciences humaines et de l'éducation; Fondements de l'éducation; Analyse sociopolitique de l'éducation (sociologie de l'éducation, politiques éducatives); Processus identitaires; psychologie sociale du développement; Méthodes qualitatives de recherche et recherche participative.