

Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative

Lorraine Savoie-Zajc, Ph.D.

Université du Québec en Outaouais – Québec, Canada

Résumé

La question sous-jacente aux propos du texte est « comment sommes-nous, en tant que chercheurs qualitatifs, non seulement en mesure de qualifier le singulier mais aussi l'universel? ». Trois arguments sont retenus. Le premier tente de montrer que la richesse épistémologique sous-jacente au champ qualitatif et la diversité des pratiques qui en découlent permettent aux chercheurs d'être à tout le moins en mesure de qualifier le singulier avec rigueur. Le second argument souligne comment certaines propositions méthodologiques incluent déjà des mécanismes pour aider le chercheur à franchir le passage entre la description singulière et mènent à l'élaboration de schémas explicatifs dont l'envergure explicative permet de qualifier l'essence du phénomène, donc sa dimension globale et universelle. Le troisième argument repère finalement quelques-uns des outils, qu'ils soient d'ordre logique, technique ou personnel, que les chercheurs qualitatifs ont à leur disposition et leur permettent d'élargir l'envergure explicative du savoir produit.

Mots clés

COMPRENDRE, ENVERGURE EXPLICATIVE, SINGULIER, UNIVERSEL, COMPARAISON

Introduction

La diversité des pratiques et la polysémie attachée à la notion même de la recherche qualitative ont été soulignées à maintes reprises par divers auteurs dont Denzin et Lincoln (1994, 2003). Comme les auteurs le soulignent, c'est dans les rapports du chercheur à sa recherche et au savoir que la pratique de recherche prendra toute sa spécificité car au cœur du projet de toute recherche qualitative réside la finalité de comprendre et de donner du sens à un phénomène étudié, et ce, à partir de l'expérience et des voix des participants à la recherche. Une telle constante réunit les nombreuses approches inscrites dans les divers moments de la recherche qualitative¹. Ce que « comprendre » signifie pour les diverses approches variera toutefois, comme nous le verrons plus loin.

Plusieurs questionnements demeurent aussi dont celui du statut du savoir produit en termes d'envergure explicative. Si les chercheurs qualitatifs s'entendent à l'effet que le savoir produit ne vise pas la généralisation au sens statistique du terme (Guba & Lincoln, 1985), en contrepartie, ils continuent de se questionner au sujet de la nature du savoir produit ainsi que sur ses degrés d'idiosyncrasie (Schwandt, 2003). La position avancée ici s'inscrit dans la pensée que le chercheur qualitatif ne vise pas la généralisation des savoirs et ce, pour des questions qui sont d'abord et avant tout épistémologiques (dont la nature temporaire et dynamique du savoir). Le chercheur souhaite cependant proposer des savoirs qui contribuent non seulement à la compréhension d'un phénomène dans sa spécificité mais aussi en enrichissent la densité conceptuelle par la qualification apportée à son essence même.

La question qui guidera les propos dans ce texte sera donc « comment sommes-nous, en tant que chercheurs qualitatifs, non seulement en mesure de qualifier le singulier mais aussi l'universel? ». Ce que nous entendons par « universel » ne désigne pas, encore une fois la généralisation des savoirs produits mais vise plutôt l'envergure explicative du savoir produit permettant de dépasser le contingent, le local.

Trois arguments sont retenus. Le premier tente de montrer que la richesse épistémologique sous-jacente au champ qualitatif et la diversité des pratiques qui en découlent permettent aux chercheurs d'être, à tout le moins, en mesure de qualifier le singulier avec rigueur et que la compréhension des phénomènes, finalité des recherches qualitatives, traduit la riche complexité de l'expérience humaine. Le second argument souligne que certaines propositions méthodologiques incluent déjà des mécanismes pour aider le chercheur à franchir le passage entre la description singulière et mènent à l'élaboration de schémas dont l'envergure explicative permet de qualifier l'essence du phénomène, donc sa dimension globale et universelle. Le troisième argument repère finalement quelques-uns des outils, qu'ils soient d'ordre logique, technique ou personnel, que les chercheurs qualitatifs ont à leur disposition et qui leur permettent d'élargir l'envergure explicative du savoir produit.

Définitions des termes « singulier » et « universel »

Un savoir dit « singulier » met l'accent sur son caractère spécifique, unique, distinct. Ce savoir est fortement contextualisé et son envergure explicative vise une compréhension riche et en profondeur du phénomène étudié, dans un contexte et un temps donné.

Le terme « universel » lorsque mis en lien avec le concept de « savoir » réfère à une proposition qui qualifie une classe d'objets (Lercher, 1985). On retrouvera aussi l'usage du terme « universaux », terme qui provient des

travaux d'Aristote et par lequel celui-ci proposait cinq catégories de base permettant de définir l'essence d'un être, d'un phénomène.

Ces catégories sont :

1. l'espèce : l'ensemble auquel appartient l'être / le phénomène considéré (Marie est une fille);
2. le genre : l'ensemble d'extension supérieure auquel appartient l'espèce (Marie est un être humain);
3. la différence : ce qui distingue une espèce des autres espèces du même genre (Marie (fille) et Jean (garçon));
4. le propre : ce qui appartient en propre à l'espèce considérée (caractéristiques de Marie en tant que fille);
5. l'accident : un caractère secondaire, qui peut disparaître sans modifier l'être considéré (la taille de Marie, la couleur de ses cheveux) (Lercher, 1985, p. 88).

Donc, au sein du projet qualitatif, tenant compte de la complexité du champ créé en partie par la polysémie et la diversité des pratiques, comment, en tant que chercheurs qualitatifs, serons-nous, non seulement, en mesure de qualifier le singulier mais aussi l'universel? Comment qualifier un phénomène avec une envergure explicative accrue en poussant au-delà du spécifique, du local et en tentant de le situer en regard de son espèce, de son genre, de ses différences et de ses caractéristiques secondaires?

La littérature scientifique propose d'excellents exemples de recherches qualitatives qui ont enrichi non seulement la compréhension de phénomènes mais ont réussi à les densifier conceptuellement parlant. Citons notamment les travaux de l'anthropologue Marcel Mauss auprès de « sociétés archaïques »² qui lui ont permis dans son *Essai sur le Don* paru dans les années 20 de proposer l'existence de trois processus sociaux fondamentaux : le donner, le recevoir et le rendre (Mauss, 1968), proposition théorique qui a su capturer ce que signifie vivre en société. Pensons aussi aux observations de Maria Montessori auprès d'enfants déficients intellectuellement lesquelles lui ont permis de systématiser ses apprentissages à propos des besoins éducatifs des enfants et ont donné naissance à la pédagogie Montessori (Savoie-Zajc, 2009) encore reconnue et appliquée de nos jours. Ces deux chercheurs, pour ne citer que ceux-là, ont su extraire de leurs observations ethnographiques (locales, situées) des dimensions universelles (espèce, genre) sur la base desquelles ils ont proposé des théories anthropologiques ou pédagogiques qui franchissent les limites du local et du situé et ils ont su inspirer des générations de chercheurs et de pédagogues.

Le premier argument : la richesse épistémologique de la recherche qualitative ou ce que « comprendre » signifie selon divers cadres théoriques

La recherche qualitative s'appuie sur plusieurs cadres théoriques, elle met en œuvre une diversité d'approches méthodologiques et elle recourt à des outils qui permettent aux chercheurs de qualifier, non seulement, le singulier mais aussi, par extension, l'universel. Le chercheur puisera ainsi dans le système de sens et de cohérence que chacun des cadres théoriques propose des avenues pour supporter l'envergure explicative du savoir produit dans sa recherche. Ma prétention n'est certes pas de retracer l'ensemble de ces cadres et de ces approches. Je me contenterai dans un premier temps d'une description de quelques-uns des systèmes de cohérence du courant interprétatif lesquels seront, dans un deuxième temps, mis en parallèle avec le courant critique faisant ainsi ressortir l'éventail des facettes de ce que « comprendre » signifie pour chacun.

Les cadres interprétatifs

Schwandt (2003) compare trois courants théoriques importants de la recherche qualitative : l'interactionnisme (les travaux de Blumer, de Mead, de Geertz, de Schutz), l'herméneutique (les travaux de Gadamer, de Taylor) et le socio-constructivisme (les travaux de Berger et Luckmann, de Giddens) afin de souligner ce que « comprendre » signifie dans chacun des courants. Ces trois courants appartiennent au cadre épistémologique interprétatif. Ils seront ici brièvement rappelés.

- Dans la tradition interactionniste, « comprendre ou *Verstehen*» signifie, au premier niveau, un processus complexe par lequel, chaque être humain, dans la vie quotidienne, interprète le sens de ses actions et de celles des personnes avec lesquels il est en interaction. Il convient de rappeler les trois prémisses interactionnistes de Blumer (1969) qui propose que : l'être humain est vu comme agissant sur les objets à partir du sens qu'il leur attribue; le sens attribué à ces objets émane et provient des interactions sociales que l'être humain établit avec ses semblables; l'être humain s'approprie le sens de ces objets grâce à un processus interprétatif qui se met en place lors de l'interaction avec les objets. C'est donc dans cette relation fondamentale et dynamique de la personne avec son monde que cette dernière attribue un sens à sa réalité. La tradition interactionniste retient également que l'action humaine est signifiante et qu'il est possible de comprendre sa dimension subjective grâce à divers processus d'objectivation.

La recherche du *Verstehen* s'appuie aussi sur une méthode utilisée dans les sciences sociales et désigne un processus utilisé par le chercheur pour étudier la construction de sens effectuée au premier niveau³ (Schwandt, 2003). Morrissette, Guignon et Demazière (2011), qualifiant ce deuxième niveau, écrivent que l'analyse interactionniste portera attention aux « croisements [des] points de vue qui procèdent de la négociation des significations et des normativités » (p. 1).

Schwandt, en conclusion à son analyse des courants de la tradition interactionniste, fait remarquer que le chercheur, dans sa position d'interprète, occupe une posture d'objectivation du processus de reconstruction de sens. Dans ce sens, le chercheur prend une posture d'extériorité dans le processus interprétatif : il se fait l'interprète des propos des personnes et il assume la reconstruction des schèmes de sens afin les rendre compréhensibles et de les communiquer à un auditoire donné.

- L'herméneutique, deuxième courant, voit la compréhension comme étant indissociable de l'interprétation. La compréhension est au cœur même de la condition humaine. Schwandt rappelle les propos de Gadamer qui écrit « la compréhension n'est pas une activité isolée de l'être humain mais la structure de base de toute expérience » (cité par Schwandt, 2003, p. 301). L'engagement répété dans ces expériences de compréhension forme le type de personnes que chacun devient au cours de sa vie.

Ainsi, dans la tradition herméneutique, comprendre ne se fait pas par un processus de mise entre parenthèses des préjugés ou des divers cadres constitutifs du chercheur (qu'ils soient culturels, politiques, idéologiques, conceptuels) mais bien au contraire, ces différents biais sont intimement convoqués au cours du processus d'interprétation. Le savoir produit résulte d'un processus participatif et dialogique entre au moins deux personnes⁴, le chercheur et le participant à la recherche. La compréhension obtenue est vue comme le fruit du dialogue entre ces personnes et non une reproduction ou une traduction de quelque chose. Pour les chercheurs engagés dans une démarche herméneutique, la question ne consiste donc pas à recourir à une série de procédures pour valider le savoir produit mais bien de clarifier les conditions à l'intérieur desquelles la négociation et la compréhension émergente de sens se sont développées. Gadamer (1989) écrit « L'acte de comprendre doit être compris moins comme un engagement subjectif mais plutôt un retour à la tradition, un processus de transmission dans lequel passé et présent sont en constante médiation » (cité par Crotty, 1998, p. 101).

- Pour les socio-constructivistes, troisième courant, l'accent est placé sur comment l'être humain construit le sens qu'il attribue à son expérience

plus que sur le sens de l'expérience comme telle. Le processus de construction ne se fait toutefois pas indépendamment mais bien à l'intérieur de cadres culturels, langagiers, politiques, idéologiques lesquels proviennent de l'expérience, des pratiques. Berger et Luckmann (1967) décrivent le rituel d'attribution de sens que tout individu accomplit dans sa vie quotidienne par une série de « typifications » qui deviennent de plus en plus anonymes lorsqu'elles s'éloignent de « l'ici et maintenant ». C'est dans un tel processus que la personne apprend à connaître son monde et qu'elle construit son rapport à la société. Ils écrivent « la structure sociale est faite de la somme des typifications conjuguée et des patrons interactifs récurrents. La structure sociale est ainsi un élément essentiel de la réalité quotidienne » (Berger & Luckmann, 1967, p. 33). Autrement dit, tout individu, dans cette perspective, ne peut comprendre sa réalité qu'à travers la structure sociale dans laquelle il est inséré.

Le processus de compréhension et de production du savoir à l'intérieur de cette perspective ne pourra donc faire l'économie des dimensions structurantes de la réalité humaine, permettant de les révéler, de les commenter, de les critiquer. Le savoir y sera vu comme étant intéressé (il vise un but), politique (il s'inscrit dans un agenda), affectif (il est teinté des préférences conscientes ou non de la personne). Les résultats de la recherche porteront aussi à la fois sur le sens du phénomène étudié mais également sur les contextes, les cadres structurants du phénomène : normatifs, légaux, culturels. Le savoir produit comportera donc à la fois une dimension singulière (qui appartient aux participants ou aux cas étudiés) mais aussi une dimension globale attribuable aux cadres structurants de la réalité étudiée.

La théorie critique en recherche qualitative

Les différentes avenues des recherches issues du courant critique (l'herméneutique, l'ethnographie ou la recherche-action, par exemple) poursuivent comme finalité d'associer à la recherche des buts de justice et d'équité (Freire, Foucault, Habermas). Le processus de recherche aide à révéler les structures de pouvoir et d'iniquité (selon le genre, l'ethnicité, les idéologies) constitutives du système social. Le postulat est le suivant : dans la mesure où l'individu prend conscience de cette iniquité, il est en mesure de se donner des moyens pour 1) s'en affranchir et 2) pour travailler à modifier la structure. Le chercheur vise aussi la clarification des diverses formes de pouvoir à l'œuvre et leur façon de dominer et de former la conscience de la personne (Kincheloe & MacLaren, 2003).

Les chercheurs vont ainsi rechercher les conditions à partir desquelles les processus d'interprétation et de compréhension vont s'organiser. Ces conditions (les dimensions contextuelles) seront recadrées pour tenir compte des forces sociales (perspective globale) en présence. Les dimensions culturelles ainsi que le climat idéologique seront ainsi convoqués et permettront de relier à l'interprétation, les jeux de forces opprimantes qui font partie de l'arène de construction de sens. Le savoir produit est donc historiquement et culturellement situé. C'est un savoir évolutif dans la mesure où le contexte étant en évolution, les lectures des « textes » peuvent également acquérir une autre dimension, une autre perspective au cours du temps. Car selon Kincheloe et MacLaren (2003) « les diverses traditions de recherche issues de la théorie critique en sont venues à reconnaître que les prétentions au savoir sont toujours situées discursivement parlant et sont teintées de relations de pouvoir » (p. 466). Ceci exige donc des chercheurs qu'ils soient conscients de leurs propres cadres de référence, idéologiquement parlant, et qu'ils reconnaissent les relations de pouvoir activées lorsqu'ils assument leur position de chercheurs.

Ce que ce très bref tour de piste de quelques courants théoriques importants en recherche qualitative nous permet de retenir, c'est que la notion même de ce que « comprendre » signifie comporte des nuances selon les choix théoriques qui cadrent la recherche. En effet, le rapport au savoir et la posture du chercheur dans la recherche vont varier selon que celui-ci adopte un point de vue interactionniste, herméneutique, socio-constructiviste ou critique. Ces diverses perspectives vont, en outre, teinter les façons par lesquelles il va interpréter ses données ainsi que sur le degré d'envergure explicative recherché.

Le Tableau 1 propose des parallèles entre les perspectives décrites.

On retient donc que l'envergure explicative des courants interactionniste et herméneutique vise d'abord le singulier. Pour comprendre un phénomène, le chercheur priorise la voix des participants qui décrivent leur expérience laquelle s'incarne dans un contexte et un temps donnés. Les cadres socio-constructiviste et critique vont toutefois au-delà de la spécificité de l'expérience. Ils assument en effet que la réalité ne peut être comprise uniquement par la subjectivité de l'individu mais que le chercheur doit aussi tenir compte des cadres structurants de l'expérience. La proposition théorique de ces deux derniers courants assume donc en partant une dimension

Tableau 1
Quelques courants théoriques et leur rapport au savoir

Dimensions	Interactionniste	Herméneutique	Socio- Constructivisme	Théorie Critique
Rapport au savoir	Le chercheur souhaite accéder à la réalité de l'autre, à son expérience vécue afin de la comprendre et la faire connaître.	Dialogues entre le chercheur et les participants pour dégager le sens de l'expérience.	Regard intéressé du chercheur sur les cadres structurants et les modes de production de savoirs que les participants mettent en œuvre dans leur quotidien.	Le chercheur veut mettre en lumière les cadres intériorisés par les participants et par lesquels ils interprètent leur quotidien.
Posture du chercheur	Externe au savoir à produire.	Engagé dans la co-production de sens.	Externe au savoir à produire.	Militant pour l'affranchissement.
Envergure explicative	Cible d'abord un savoir singulier.	Cible d'abord un savoir singulier.	Un savoir singulier dans un cadre normatif assumé (universel).	Un savoir singulier dans un cadre idéologique intériorisé (universel).

universelle au savoir produit (que ce soit par les cadres culturels, idéologiques, politiques) qui traversent et sont indissociables de l'expérience humaine.

Argument 2 : les cadres méthodologiques proposent ou non des avenues pour passer du singulier à l'universel

Plusieurs cadres méthodologiques comprennent déjà dans leurs formulations des propositions qui permettent au chercheur d'interpréter leurs données avec une envergure explicative plus grande. Pensons notamment à la phénoménologie, à la théorisation ancrée ou à l'ethnographie structurale. C'est cette dernière forme qui sera décrite ici. Elle sera suivie de la description d'un cadre méthodologique où il n'y a pas de proposition explicite faite au chercheur. Il appartient donc à celui-ci de se doter de stratégies pour élargir l'envergure explicative des résultats de sa recherche. Nous parlerons de la recherche-action qui appartient au courant critique.

L'ethnographie structurale du courant interprétatif

Pour Spradley (1979) une culture est constituée d'un univers de symboles (notamment linguistiques, kinésiques, spatiaux) et le rôle de l'ethnographe est de comprendre comment les acteurs sociaux organisent leur quotidien en explorant la structure de l'univers du groupe étudié (Coffey & Atkinson, 1996).

Le défi de l'ethnographe sera de repérer, avec l'aide de l'informant, les symboles signifiants pour ce groupe et d'en comprendre le sens non pas en le traduisant (c'est-à-dire demander aux personnes la signification de ce symbole) mais plutôt en induisant son sens à partir de l'usage que les personnes en font. Car pour Spradley le travail de traduction est réducteur dans la mesure où les personnes qui traduisent laissent tomber les nuances, celles-là même qui font la richesse du symbole.

Ce qui est intéressant dans la proposition de Spradley c'est que l'analyse se fait sur deux plans : un plan micro (le singulier) et un plan macro (le rattachement à une thématique générale (l'universel)).

Au plan micro

Il existe entre tout symbole analysé et les sens que les membres de la culture étudiée y donnent une relation sémantique. Pour Spradley, il existe neuf relations sémantiques universelles : relation d'inclusion stricte, spatiale, de cause-effet, rationnelle, de location d'action, de fonction, de moyens-finalité, de séquence, d'attribut. Ces relations sémantiques constituent, selon nous, une extension des cinq universaux énumérés plus tôt et sommairement décrits : l'espèce, le genre, la différence, le propre et l'accident. Les données seront donc classées selon qu'elles constituent une instance de l'une ou l'autre des relations sémantiques. La résultante est une cartographie détaillée de certains des symboles signifiants de la culture étudiée.

Au plan macro

Le travail de cartographie étant achevé, les regroupements effectués et les liens entre les regroupements tracés, il est nécessaire selon Spradley de rattacher le portrait de la culture étudiée à un ensemble théorique. Car pour Spradley, toute étude ethnographique constitue une instance de l'un ou l'autre des thèmes suivants : le conflit social (types, modes de résolution, etc.); les contradictions culturelles (tensions entre l'être, le paraître et le dire); les techniques informelles de contrôle social (les rumeurs, les systèmes de récompense, etc.); les stratégies pour traiter avec des inconnus; les stratégies pour acquérir et maintenir un statut social (les tactiques, les symboles); les modes de résolutions de problèmes, la culture étant vue comme fournissant ses propres outils pour résoudre des problèmes (modes d'expression, types de problèmes).

La proposition méthodologique développée par Spradley comprend donc des dimensions structurantes pour étudier non seulement le plan micro, c'est-à-dire une cartographie de la culture locale mais aussi un deuxième niveau, macro, qui permet de renforcer l'envergure explicative du savoir produit. C'est grâce au rattachement thématique proposé, dernière étape de l'analyse dans l'ethnographie structurale, que la densité conceptuelle s'en trouve accrue.

La recherche-action du courant critique

La recherche-action se définit comme : l'étude d'une situation avec le désir d'améliorer les pratiques qui s'y conduisent. En recherche-action les théories ne sont pas validées indépendamment et appliquées ensuite dans la pratique. Elles sont validées dans l'action et dans la pratique. (Elliott, 1991, 2007; Savoie-Zajc, 2001). Pour que l'amélioration des pratiques soit possible, les participants sont placés dans un contexte où ils prennent conscience des incohérences entre leur dire et leur faire; ils sont aussi en mesure de dégager les conditions d'exercice de la pratique, les rapports d'autorité et les jeux de pouvoir qui traversent leur quotidien professionnel. L'individu et le groupe travaillent ainsi à réduire leurs incohérences (au plan micro). Au plan structurel toutefois, ils se regroupent pour tenter d'infléchir certaines façons de faire, pour développer leur voix visant non seulement à faire connaître leurs demandes, leurs propositions mais aussi pour s'engager dans la modification des structures organisationnelles qui les encadrent.

Les spirales d'action, d'observation et de réflexion, caractéristiques de la recherche-action donnent lieu à des mises en pratique, à des retours, à des exercices réflexifs pour analyser ce qui s'est passé et pour se relancer dans l'action à l'issue des rencontres de groupes. La dimension singulière de la recherche-action appartient à ce travail continu d'action et de réflexion qui mène à une résolution de problèmes et s'apprécie dans le développement professionnel que les participants réalisent (Savoie-Zajc & Bednarz, 2007).

La recherche-action, comme toute autre forme de recherche, contribue aussi à la production du savoir. Elle est en mesure de produire des connaissances [fondamentales] dans le domaine des sciences humaines, que l'on pense par exemple, à la thématique du changement, à la notion de pouvoir dans les groupes et dans les organisations, au processus de résolution de problèmes. Si les mécanismes pour passer du singulier à l'universel ne sont pas aussi clairement énoncés comme dans l'ethnographie structurale, il n'en reste pas moins que les chercheurs ont le choix de se relier à des thématiques génériques pour permettre un tel passage de la donnée à la théorie.

Donc des deux approches choisies, la voix d'autorité du chercheur est fort différente. Dans le cas de l'ethnographie structurale, le chercheur structure, à partir des schèmes prévus, le discours des « informants ». Il dérive aussi de l'approche même de l'ethnographie structurale des modes spécifiques, explicites pour organiser d'abord les données et ensuite pour les rattacher à un ensemble plus large, celui de l'une ou l'autre des thématiques culturelles qui constituent le cœur des préoccupations ethnographiques selon Spradley. Dans le cas de la recherche-action, le chercheur travaille avec les participants à la

recherche, nommés parfois « co-chercheurs », à la résolution du problème de pratique et ce faisant, à dynamiser la co-construction de sens, fruit du travail collectif. Les participants à la recherche sont aussi impliqués dans le déroulement des différentes phases de la recherche, ils peuvent en influencer le parcours. Ils sont également souvent invités à collaborer lors de la diffusion des résultats. Le travail du chercheur consiste donc dans un premier temps à s'engager dans une négociation et une co-production de sens avec les participants et, dans un deuxième temps, de rechercher les thématiques conceptuelles par lesquelles il sera en mesure de proposer un savoir savant, autre niveau d'extrait de la recherche-action.

Ce qui peut être retenu de cette brève comparaison c'est que certains cadres méthodologiques proposent explicitement des chemins pour passer du singulier à l'universel (en plus de l'ethnographie structurale, il est possible de citer la phénoménologie, la théorisation ancrée) alors que d'autres abordent la question de façon indirecte, selon le souhait du chercheur d'étendre l'envergure explicative des résultats de sa recherche (outre la recherche-action, pensons à l'étude de cas, à l'ethnométhodologie).

C'est vers la question des outils que nous allons maintenant nous tourner, ce qui constitue notre troisième argument pour montrer que la recherche qualitative est en mesure d'étudier non seulement le singulier mais aussi de proposer des interprétations qui possèdent une envergure explicative et une densité conceptuelle plus larges, plus étoffées. Les outils abordés ne sont pas spécifiques à une forme quelconque de recherche. Ce sont des outils qui peuvent être qualifiés de génériques. Ils sont néanmoins vus comme étant centraux dans le processus de production de connaissances à partir de données qualitatives. Ils constituent des alliés incontournables pour dépasser le niveau descriptif de l'analyse et permettre au chercheur de proposer des interprétations crédibles, transférables visant une envergure explicative accrue.

Argument 3 : quelques outils génériques au service des chercheurs pour élargir l'envergure explicative de leur interprétation

Quelques outils génériques seront décrits : certains sont d'ordre logique comme la comparaison, d'autres plus techniques comme le cas négatif, la description contextuelle. D'autres finalement viseront à mettre en lumière certaines caractéristiques personnelles du chercheur comme l'intuition, le flair et l'imagination qui vont opérer à divers moments de la recherche et surtout lors de l'interprétation des données.

La comparaison

Vigour (2005) place la comparaison au fondement de l'analyse en sciences sociales. Elle la définit comme étant une opération qui permet de relever des points communs et des différences à partir de critères qui orientent le regard du chercheur. Citant Ragin, elle écrit « la connaissance produite par les comparaisons 'fournit la clé de la compréhension, de l'explication et de l'interprétation' » (Vigour, 2005, p. 123). Elle identifie plusieurs objectifs à la comparaison : prendre de la distance, mieux connaître, classer et ordonner, généraliser. L'atteinte de ces divers objectifs signifiera la mise en œuvre de plusieurs types de logiques de comparaison qu'elles soient épistémologique, descriptive, explicative et théorique.

La forme de comparaison que nous rappellerons dans ce texte est celle proposée par Glaser et Strauss (1980).

Leur proposition méthodologique pour faire de la théorisation ancrée repose sur deux mécanismes centraux soit l'échantillonnage théorique et l'analyse comparative. Grâce à ces mécanismes interreliés, le chercheur, selon Glaser et Strauss, sera en mesure de générer des théories avec une envergure explicative de plus en plus grande. L'analyse comparative vise essentiellement à dégager le niveau de généralité d'un fait. Ce que les auteurs proposent alors c'est de rechercher des cas entre lesquels il sera possible d'établir une comparaison. Deux niveaux de comparaisons sont prévus : à l'intérieur du groupe et entre les groupes.

Les niveaux de comparaison se font donc comme l'indique le Tableau 2 :

Les niveaux 1, 2, et 3 conduisent le chercheur à énoncer une théorie de type substantif c'est-à-dire selon Glaser et Strauss qu'il s'agit d'une théorie issue des données d'un tissu social donné (étude dans plusieurs classes de niveaux différents (primaire, secondaire, adulte) pour dégager le processus motivationnel engendré par le recours aux TIC, par exemple). Le niveau 4, celui de la théorie formelle, possède une envergure explicative beaucoup plus large car elle repose déjà sur des théories substantives qui décriraient par exemple le processus motivationnel engendré par l'introduction des TIC, dans des milieux donnés et auprès de groupes différents : par exemple des élèves en classes primaire et secondaire, des adultes en alphabétisation, des employés d'usine qui voient leur manipulation de produits être changée due à l'arrivée de nouvelles technologies. On voit donc qu'une recherche de niveau 4 possède une envergure explicative très large comparativement au niveau 1. Car les similitudes dans la description du processus motivationnel seraient vues comme qualifiant l'essence même du phénomène et les différences s'expliqueraient par les particularités de chacun des sites.

Tableau 2
Les niveaux de l'analyse comparative (Glaser & Strauss, 1980)

	Groupe similaire	Groupe différent
Contexte similaire	1- Comparaison à l'intérieur du groupe	3- Envergure théorique plus grande
Contexte différent	2- Comparaison entre les groupes	4- Recherche de parenté conceptuelle.

Si Glaser et Strauss ont formalisé cette forme de comparaison, dans la mesure où ils ont nommé des niveaux de comparaison et des finalités différentes pour chacun, il n'en reste pas moins qu'un tel processus appartient à l'ordre logique et que d'autres chercheurs l'ont utilisé sans pour cela prétendre faire de la théorisation ancrée. On pense notamment aux travaux de Lave et Wenger (1991) qui, à partir d'une diversité d'études de cas dans des contextes et des groupes très différents (les sages-femmes, les tailleurs africains, les bouchers et les alcooliques anonymes), ont dégagé une théorie sociale de l'apprentissage (la cognition située), apprentissage qui se réalise dans la pratique et au sein de groupes de pairs qu'ils ont nommé « communauté de pratique ». Ils ont également décrits les mécanismes d'accès aux communautés de pratique, celles-ci s'avérant être plus ou moins ouvertes, normées et elles existent à l'intérieur d'un réseau constitué d'autres communautés de pratique. Le travail de Lave et Wenger constitue un exemple fort de la puissance explicative de la comparaison, faite avec rigueur, ainsi que du type de théorie qui peut émerger d'une étude multi-cas.

Le cas négatif

Le cas négatif, deuxième outil générique décrit, s'inscrit dans une logique de remise en question des interprétations par le chercheur (Pirès, 1997). En fait, il s'agit d'un « cas déviant qui ne se comporte pas comme l'analyste pensait et avait prédit qu'il le ferait, et qui remet ainsi en question les conclusions qu'il ou qu'elle voulait tirer de son étude » (Becker, 2002, p. 298). Becker réagissait ainsi à la remarque de Kuhn (1970) qui écrivait que les chercheurs ont tendance à laisser de côté les données qui ne cadrent pas avec l'ensemble. Une méthode d'échantillonnage intentionnel visera ainsi à repérer un cas « déviant » à travers lequel les autres cas seront réinterprétés. L'envergure explicative de l'interprétation s'en trouvera ainsi maximisée. Becker écrit « Cette ficelle consiste donc à identifier le cas qui risque de chambouler votre vision des choses, et à le rechercher » (2002, p. 148). Dans un bref historique qu'il trace du cas négatif, il écrit que G.H. Mead et H. Blumer y voyaient une clé du progrès scientifique, car « le fait de découvrir que vos idées sont fausses est la

meilleure manière d'apprendre quelque chose de neuf » (Becker, 2002, p. 302). L'introduction d'un cas négatif dans la recherche, oblige donc le chercheur à revoir ses explications, afin d'incorporer des éléments nouveaux ou de modifier le cadre interprétatif de manière à « exclure le cas récalcitrant de l'univers des choses à expliquer » (Becker, 2002, p. 303).

Pirès (1997) écrit que l'introduction par les chercheurs qualitatifs du cas négatif ou du « contre-cas type » a été faite en réponse à la critique selon laquelle il était impossible de généraliser avec cette forme de recherche. Le recours au cas négatif constitue pour Pirès une réponse radicale pour les chercheurs qualitatifs à rechercher la généralité d'un fait et ainsi accroître la puissance explicative de la théorie formulée.

La description en profondeur

La description en profondeur, troisième outil générique, mieux connue par son appellation originale *thick description* provient du philosophe anglais Gilbert Ryle. Ce dernier souhaitait ainsi décrire les structures significatives à travers lesquelles les personnes étudiées perçoivent, interprètent et agissent sur elles-mêmes et sur les autres. Clifford Geertz a repris l'expression qu'il a appliquée dans ses recherches (Becker, 2002). Ce que Geertz voulait obtenir c'est une formulation théorique qui recourt à des concepts familiers au groupe étudié plutôt qu'à des concepts généraux.

Au cours des années, le terme *thick description* en est venu à désigner le soin pris par le chercheur de bien décrire les contextes à l'intérieur desquels la recherche s'est déroulée : les caractéristiques des personnes, les spécificités organisationnelles, les dimensions culturelles. C'est, entre autres, par l'attention soignée portée aux divers contextes et leur description dans la recherche que le chercheur est à même de communiquer le degré de typicalité et d'atypicalité de son échantillon. Le chercheur et le lecteur de la recherche pourront ainsi saisir la nature de la singularité de l'échantillon et le chercheur sera à même de proposer des éléments d'interprétation qui tiendront compte de cette singularité. Il pourra de plus, conscient des limites que les caractéristiques de l'échantillon apportent à son interprétation, proposer des pistes de recherche qui signaleront les points de comparaison intéressants à effectuer avec d'autres groupes, d'autres contextes et qui constitueront des avenues éventuelles pour élargir l'envergure explicative de même qu'accroître la densité conceptuelle de la compréhension d'un phénomène donné.

La créativité du chercheur : l'intuition, le flair, l'imagination

Au cœur du processus de toute recherche réside l'interprétation ou, pour le chercheur, le moment de se commettre face aux données recueillies et proposer du sens. Paillé (2006) rappelle fort justement que l'interprétation est une

construction symbolique dans la mesure où le chercheur, à partir de l'exposé de ses données, à partir des divers cadres (théoriques, méthodologiques, analytiques) mis en place pour conduire la recherche, en arrive à l'étape où il doit travailler à la fois en convergence, c'est-à-dire à partir de ce qui ressort des données compte tenu des divers cadres convoqués mais aussi en divergence, en extrapolation. C'est à ce moment-là que les caractéristiques personnelles du chercheur d'intuition, de flair, d'imagination seront particulièrement interpellées ou pour rappeler les propos de Guba et Lincoln (1985), le chercheur prend conscience qu'il est son principal instrument de recherche. Comment faire sens, quels liens tisser entre les dimensions qui ressortent des données, de quel phénomène les données me parlent-elles? Ou pour recadrer les questions, au-delà de la singularité du contexte de la recherche, compte tenu de l'échantillon établi, compte tenu des diverses pistes qui se dégagent de mes données, selon les niveaux comparatifs introduits, comment puis-je rattacher mon interprétation à un ensemble plus large conceptuellement parlant? Pour reprendre, les exemples cités précédemment, on peut faire l'hypothèse que Lave et Wenger, Mauss, Montessori ont su prendre un certain recul de leurs données, les recadrer à un niveau d'abstraction plus élevé et qu'ils ont pu formuler des théories explicatives pertinentes, crédibles. Donc de la singularité de leurs données ils ont proposé des théories qui se sont avérées être riches en envergure explicative, stimulantes conceptuellement parlant. Ils ont certes, pour ce faire, recouru à des stratégies de recherche rigoureuses. Mais ils ont aussi été en mesure de conjuguer l'intelligence de leur savoir être à leur savoir-faire de chercheurs.

Conclusion

La réflexion dans ce texte a été construite autour de la question « comment sommes-nous, en tant que chercheurs qualitatifs, non seulement en mesure de qualifier le singulier mais aussi l'universel? ». Nous avons pris soin de prendre des distances par rapport à la notion de généralisation, le terme « universel » étant entendu ici comme la volonté de la part du chercheur de contribuer à la densité conceptuelle des phénomènes étudiés en proposant des interprétations riches, crédibles, transférables et dont l'envergure explicative peut dépasser, le local et le situé. Nous avons recouru à trois arguments pour supporter notre proposition, arguments qui prennent appui à la fois sur la richesse des cadres théoriques importants en recherche qualitative, à la fois aussi sur les cadres méthodologiques qui vont ou non proposer des avenues au chercheur pour déboucher sur des schémas explicatifs plus larges et, à la fois, finalement, sur la disponibilité d'outils génériques pour le chercheur qui souhaite accroître l'envergure explicative de ses interprétations.

Il ressort des comparaisons effectuées que pour toutes les pratiques de recherche qualitative, il sera fort important de qualifier de façon rigoureuse et crédible la singularité. Il importe aussi de rappeler que les cadres théoriques disponibles nuancent le sens de ce que « comprendre » signifie. Ceci est important dans la mesure où le chercheur, en cohérence avec ses choix théoriques, va déjà assumer une posture face au savoir qui l'amènera à proposer des interprétations qui sont d'abord singulières (interactionnisme et herméneutique) ou singulières et situées dans un cadre plus large (socio-constructivisme et théorie critique).

Il ressort aussi qu'au plan méthodologique, certaines formes de recherche seront plus normatives que d'autres. Et dans les cas où la démarche est ouverte (sans prescription), il en reviendra au chercheur de décider du degré d'envergure explicative des interprétations proposées pour passer du singulier à l'universel. La littérature disponible en recherche qualitative offre un grand éventail d'outils pour supporter le chercheur dans sa quête du savoir et son travail d'interprétation. Quelques-uns ont été brièvement décrits ici : la comparaison, le cas négatif qui lui-même induit une forme de comparaison, la description en profondeur et le chercheur lui-même.

En définitive, il est possible d'affirmer que la finalité de « comprendre » l'expérience humaine par la voix même des participants qui réside au cœur de tout projet qualitatif passe par de multiples pratiques et traduit divers degrés d'idiosyncrasies. Il appartiendra donc au chercheur de mettre en œuvre des stratégies permettant de dégager des interprétations qui seront à tout le moins singulières et crédibles et viseront, dans certains cas, une envergure explicative plus grande, allant jusqu'à la proposition de théories formelles (Glaser & Strauss, 1980). Une des forces de la recherche qualitative n'est-elle pas de s'ouvrir à un tel registre d'interprétations?

Notes

¹ En 2003, Denzin et Lincoln recensaient 7 « moments » qui fonctionnaient non pas comme des étapes évolutives mais comme des courants qui continuaient de coexister.

² Ces « sociétés » seraient nommées aujourd'hui « peuples autochtones ».

³ C'est alors une ré-interprétation des interprétations de premier niveau qui est effectuée. Elle rend compte d'une posture macro à propos du « regard sur l'interprétation de premier niveau » (Schwandt, 2003, p. 299).

⁴ Dans la tradition de l'exégèse, un chercheur serait en interaction avec des textes.

Références

- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte & Syros.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York : Anchor Book.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data : complementary research strategies*. Newbury Park : Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousand Oaks : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds). (2003). *The landscape of qualitative research : theories and issues*. Thousand Oaks : Sage.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes : Open University Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is : the selected work of John Elliot*. New York : Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1980). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research* (11^e éd.). New York : Aldine Pub.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : Sage.
- Kincheloe, J. L., & MacLaren, P. (2003). Rethinking critical theory and qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The landscape of qualitative research : theories and issues* (pp. 433-488). Thousand Oaks : Sage.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lercher, A. (1985). *Les mots de la philosophie*. Paris : Belin.
- Mauss, M. (1968). Essai sur le don : libéralité, honneur et monnaie. Dans M. Mauss (Éd.), *Sociologie et anthropologie* (pp. 145-279). Paris : PUF.

- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (pp. 99-123). Paris : Armand Colin.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. P. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-173). Boucherville : Gaëtan Morin.
- 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 : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Pédagogie et méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 175-178). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L., & Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research : their specific contributions to professional development. *Educational Action Research : An International Journal*, 15(4), 577-596.
- Schwandt, T. A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry : interpretivism, hermeneutics and social construction. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The landscape of qualitative research : theories and issues* (pp. 292-331). Thousand Oaks : Sage.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte.

Lorraine Savoie-Zajc est professeure associée à l'Université du Québec en Outaouais. Elle a enseigné durant plusieurs années au Département des sciences de l'éducation des cours liés à la méthodologie de la recherche qualitative et de la recherche-action. Elle poursuit ses recherches sur les processus de changement en éducation. C'est, entre autres, l'angle du développement professionnel des intervenants scolaires et celui des dynamiques d'accompagnement à l'innovation pédagogique, par le biais de communautés d'apprentissage, qui sont retenus.