

Recherches qualitatives et validités scientifiques

Jérôme Proulx, Ph. D.

Volume 38, Number 1, Spring 2019

La recherche qualitative aujourd'hui. 30 ans de diffusion et de réflexion

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059647ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

Article abstract

Cet article discute des enjeux de validités scientifiques en recherches qualitatives, à partir d'une discussion et d'une mise en question des critères proposés par Lincoln et Guba (1985) pour le *naturalistic inquiry*. Cette mise en question permet de faire ressortir un positionnement pour les recherches qualitatives concernant les enjeux de validités scientifiques. Par la suite, la notion de générativité est proposée comme façon de penser ces enjeux pour ce qui est des apports possibles et des intentions en recherches qualitatives.

Recherches qualitatives et validités scientifiques

Jérôme Proulx, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article discute des enjeux de validités scientifiques en recherches qualitatives, à partir d'une discussion et d'une mise en question des critères proposés par Lincoln et Guba (1985) pour le *naturalistic inquiry*. Cette mise en question permet de faire ressortir un positionnement pour les recherches qualitatives concernant les enjeux de validités scientifiques. Par la suite, la notion de générativité est proposée comme façon de penser ces enjeux pour ce qui est des apports possibles et des intentions en recherches qualitatives.

Mots clés

RECHERCHES QUALITATIVES, VALIDITÉS SCIENTIFIQUES, CRITÈRES, PARADIGME, GÉNÉRATIVITÉ

Introduction¹

Les enjeux de validités scientifiques ont toujours été fort présents en recherches qualitatives, dès leur émergence et leur besoin de se distinguer d'autres approches, dont la recherche quantitative et son association fréquente au paradigme positiviste. Une des intentions de cet article est d'illustrer la façon avec laquelle les travaux en recherches qualitatives ont évolué depuis leurs débuts et engagent sur de nouveaux terrains de validités scientifiques. La question des critères de validité est particulièrement mise à contribution, et analysée, permettant d'avancer sur un positionnement alternatif, voire une conceptualisation, des intentions et des apports possibles des recherches qualitatives². En ce sens, cet article ambitionne un certain rebrassage d'ordre épistémologique, éthique et scientifique quant aux enjeux de validités scientifiques, avec l'intention de les considérer par rapport aux travaux en recherches qualitatives.

Validités scientifiques et critères

À travers les années, et de différentes manières, divers critères ont pris une place importante dans le développement et la solidification des travaux de recherche. L'intention sous-jacente au développement de critères est d'offrir des balises aux chercheurs et de les guider pour juger et assurer que les recherches conduites (par eux ou par d'autres) respectent les standards de qualité et de rigueur du domaine. En bref,

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 38(1), pp. 53-70.

LA RECHERCHE QUALITATIVE AUJOURD'HUI. 30 ANS DE DIFFUSION ET DE RÉFLEXION

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

© 2019 Association pour la recherche qualitative

les critères permettent d'évaluer la fiabilité et la valeur des recherches et des résultats obtenus.

Dès les années 1980, Guba et Lincoln (1982; Guba, 1981; Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 1986) ont offert des critères pour attester et conceptualiser un type de recherche qu'ils ont nommé *naturalistic inquiry*, centré en particulier sur l'étude des phénomènes sociaux et humains. Ces critères se voulaient des répliques critiques au paradigme qu'ils ont nommé *rationalistic*, associé aux sciences naturelles ou dites pures, qui ne permettait pas de bien rendre compte des conditions de recherche du paradigme en sciences humaines et sociales et de l'orientation épistémologique de ses chercheurs. C'est dans cette foulée que le critère de « crédibilité » a été proposé pour remplacer le critère de « vérité » et de « validité interne » du paradigme rationaliste, que celui de « transférabilité » a été proposé pour remplacer la « validité externe » ou l'« applicabilité » de la recherche, que celui de « fiabilité » a remplacé la « consistance » ou la « fidélité », et celui de « confirmabilité » a été utilisé au lieu de « neutralité » et d'« objectivité ». Kemp (2012) offre de façon synthétique une mise en relation de ces nouveaux et anciens critères :

Le critère de transférabilité est lié au concept traditionnel de validité externe et réfère à l'applicabilité des données et résultats dans d'autres situations [...] les décisions concernant la possibilité de transfert de ces résultats vers d'autres contextes peuvent être plus facilement prises par le lecteur³ [traduction libre] (p. 120).

Le critère de « fiabilité » provient de la notion traditionnelle de fidélité ou de consistance d'une étude. La « fidélité » réfère à l'idée que si l'étude était reproduite sous les mêmes conditions les résultats obtenus seraient les mêmes. [...] La « fiabilité » repose sur une adaptation de la notion de fidélité et réfère au potentiel de reproduction de l'étude⁴ [traduction libre] (p. 121).

Le critère de « confirmabilité » sert à replacer le positionnement « neutre » ou « objectif » attendu des chercheurs, en lien avec une philosophie réaliste où un chercheur tente de comprendre le « monde réel » séparément de ses valeurs et biais. Pour un chercheur en éducation, une explication transparente des éléments contextuels de la recherche et du « positionnement » du chercheur est vue comme une approche alternative⁵ [traduction libre] (p. 121).

Le critère de « crédibilité » provient de la validité interne, qui repose essentiellement sur une théorie de la « correspondance » et la capacité des données d'être identifiées directement à une réalité externe. Les « retours aux participants » [...] sont souvent considérés essentiels pour établir la crédibilité. [...] La crédibilité permettrait de s'assurer que les propres

compréhensions du chercheur soient clairement distinctes de ce que les participants de l'étude ont exprimé, une dimension essentielle pour arriver à construire un compte rendu cohérent de la recherche⁶ [traduction libre] (pp. 121-122).

Toutefois, que penser de ces critères pour les travaux en recherches qualitatives? Et quels regards porter sur les enjeux de validités scientifiques? C'est de ces questions que cet article participe et veut apporter une contribution.

Analyse des critères de validités scientifiques en recherches qualitatives

Quoi penser du concept de critères en général, et celui de validité en particulier, pour les travaux en recherches qualitatives? Tel que l'explique Seale (1999), en offrant des critères qui répondent directement aux critères positivistes, Guba et Lincoln en viennent à confirmer que les critères positivistes sont la référence à satisfaire en recherche sur le plan de la validité scientifique et que les recherches en sciences humaines et sociales doivent s'y conformer.

Toutefois, pour Schwandt (1996), il est clair que nous n'arriverons pas à réellement déployer et réaliser la tradition en sciences humaines et sociales tant que les disciplines s'en réclamant continuent à chercher, à adapter ou à reformuler ce type de critères : non seulement ces critères sont fondamentalement basés sur une quête d'objectivité, mais ils sont aussi justifiés par la considération du chercheur comme un outil imparfait et limité, parce qu'humain, et pour lequel des critères bien établis et appropriés lui permettront de dépasser ses limites et défaillances. Plusieurs chercheurs en recherches qualitatives seraient fort inconfortables avec ces affirmations.

Se réclamer d'un nouveau paradigme, tel que l'ont montré de nombreux auteurs (par exemple, Bakker, 1995; Feyerabend, 1988; Kuhn, 1962), implique davantage qu'une réécriture de certaines idées appartenant à l'ancien paradigme : un bon nombre d'idées, de concepts, de questions et de façons de faire deviennent souvent intenable à l'intérieur d'un nouveau paradigme. Ceci mène plusieurs enjeux à devenir sans réponse, car ancrés dans une conception alternative du monde qui est justement contestée, voire critiquée, par le nouveau paradigme en question (Varela, 1999; Varela & Poerksen, 2004).

C'est en ce sens que l'avènement du paradigme des recherches qualitatives fait émerger de nouveaux enjeux qui lui permettent de se définir, tout en se distinguant des autres traditions de recherche à plusieurs égards. Ce qui suit propose une analyse de ces quatre critères « alternatifs » de validité à la lumière des développements en recherches qualitatives.

Sur la transférabilité

La question du transfert a fait couler beaucoup d'encre en recherche de façon générale. Vue sous l'angle des résultats de recherche, la notion de transférabilité élargue le fait

que les travaux de recherche et ses résultats sont ancrés dans un contexte particulier, qui permet justement de leur donner un sens et de saisir leurs apports et leur pertinence. Penser en termes de transférabilité implique une intention (explicite ou non) de faire fi du contexte duquel les résultats sont issus.

Dans l'intention de transférer, le contexte est perçu péjorativement comme du bruit, qu'on tente de toutes les façons inimaginables de réduire au minimum. Pourtant, en recherches qualitatives, c'est surtout grâce à ce bruit, à cette dimension contingente et contextuelle, que les résultats sont produits : le bruit contextuel accompagne les données, participe aux résultats de recherche, leur donne un sens et leur offre une force contextuelle; et celle-ci est soit perdue lors de l'illusion de transfert ou encore impossible à élarguer. En bref, *exit* le contexte, *exit* le sens et *exit* les résultats.

Et il y a plus. Les éléments de contexte sont des éléments dynamiques (culture, nature, histoire, civilisation, moyens mis en œuvre, etc.) qui se transforment mutuellement au fil du temps, faisant qu'ils ne se (re)produisent pas de la même façon : on ne peut pas reproduire les conditions initiales d'émergence d'un phénomène – conditions de toute façon non statiques. Au-delà de leur contexte d'émergence, qui leur donne vie et sens, les résultats sont contingents à ce contexte : ils émergent de l'interaction entre le chercheur et l'objet d'étude dans un mouvement continu et réciproque d'influence mutuelle (on pense en ce sens aux recherches participatives, voir par exemple Anadón, 2001, 2007; Bednarz, 2013). Comme le dit Mucchielli (2005), la connaissance scientifique est contingente, elle « dépend du système scientifique qui permet de la faire émerger » (p. 11). C'est en ce sens que les données et les résultats sont perçus comme émergeant d'un contexte, d'un air du temps, des interactions sporadiques et non prévisibles entre le chercheur et le phénomène étudié, etc., qui nous mènent ailleurs qu'une intention de transférabilité, voire la rendent non pertinente.

Cette dimension non statique se retrouve aussi en ce qui concerne le phénomène étudié ou l'objet d'étude. À la suite de travaux en épistémologie évolutionniste (par exemple, Campbell, 1974), les chercheurs en recherches qualitatives sont maintenant sensibilisés au fait que l'étude d'un phénomène transforme autant les façons de s'approprier le phénomène que le phénomène lui-même (Mucchielli, 2005, parle du principe de récursivité), ce qui rend la transférabilité fort problématique. L'objet une fois étudié n'est plus le même, il a changé, il a une nouvelle texture et un nouveau sens : l'étude des relations homme-femme transforme les relations homme-femme qui continuent toutefois à être étudiées, mais ne sont plus les mêmes; l'étude de la résolution de problèmes en mathématiques à l'école transforme la résolution de problèmes à l'école; l'étude du travail infirmier transforme ce travail; l'étude du décrochage scolaire transforme le décrochage scolaire; tout comme l'étude de l'atome transforme l'atome et ce qu'on en comprend, et donc comment par la suite on travaille

avec lui (Heisenberg, 1958, 2010). C'est l'essence même de la recherche scientifique, soit d'apporter des compréhensions et des distinctions nouvelles pour comprendre des phénomènes et les faire avancer : les objets de recherche ne sont pas statiques, mais plutôt dynamiques, évoluant à travers leur étude. La transférabilité, au contraire, implique une dimension statique de l'objet et les recherches qualitatives se retrouvent difficilement dans ce positionnement.

Sur la fiabilité

Le critère de fiabilité est une adaptation de celui de reproductibilité des études et des résultats : sous les mêmes conditions, les résultats seront les mêmes ou encore auraient le potentiel d'être les mêmes; voire son corollaire, soit que sous des conditions similaires les résultats seront similaires (Corbin & Strauss, 1990).

Les propos précédents sur la transférabilité ont offert un début de positionnement sur cette idée pour les recherches qualitatives, où non seulement les résultats, mais les méthodes de recherche sont contingentes au contexte de recherche. En bref, la méthode de recherche n'est pas un objet indépendant, vivant en silo et séparé du contexte de recherche. Il n'y a pas de méthode générale, exocontexte, celle-ci étant constamment élaborée, changée, adaptée, déformée, modulée, voire remplacée, durant le processus de recherche (Maso, 1994; Mucchielli, 2005).

Jacob (1988) soulève l'importance pour différentes traditions de recherches qualitatives de cette adaptabilité au cours de la recherche; de façon simplifiée on peut penser aux processus d'entrevues semi-dirigées, qui nécessitent des adaptations constantes durant et après leur réalisation, au travail de terrain qui requiert une adaptation constante aux conditions sociales et professionnelles des participants (voir par exemple Guillemette & Boisvert, 2003). En ce sens, la reproductibilité est non seulement impossible, mais surtout non désirée : l'idée de reproductibilité participe à un affaiblissement du processus de recherche. Au-delà de l'idée en recherches qualitatives que la méthode s'adapte et est adaptée dans l'action à travers et par l'expertise du chercheur, il y a que si la méthode n'est pas adaptée elle est alors rigide et peu arrimée au contexte, donc appauvrie. C'est par cette adaptation constante au contexte que les recherches qualitatives tirent leur pertinence et leur force scientifique (Jeffrey, 2005).

La question de la reproduction impose au contraire une certaine rigidité de la méthode, mais aussi que c'est la méthode qui commande les résultats et que c'est grâce à elle, et rien qu'à elle, que les résultats sont obtenus (Schwandt, 1996). La méthode ferait tout et, dans des conditions similaires, ferait tout à nouveau ou presque (ou on le souhaiterait). Après le contexte, *exit* aussi le chercheur qui, sous cette vision, ne peut être que nuisance au processus de recherche, à la méthode :

De ce point de vue, les chercheurs sont vus comme des nuisances nécessaires qui, malheureusement, sont essentielles pour mettre les

méthodes en pratique. Les chercheurs contribuent eux-mêmes à cette mystification en se dégageant de toute responsabilité par rapport aux résultats obtenus, et en les présentant comme des conséquences inévitables de la méthode utilisée⁷ [traduction libre] (Maso, 1994, p. 84).

Mais tout ceci n'est que pure illusion, car le chercheur non seulement ne peut pas être physiquement élagué de la recherche, mais il joue un rôle central pour faire fonctionner ladite méthode et la recherche en elle-même : il adapte, organise, réoriente, etc., la méthode en question. La recherche est rendue possible par l'expertise du chercheur et ses compréhensions, ses sensibilités, ses façons de faire, d'interpréter, de s'adapter, etc.

Tel que l'explique Wolcott (1994), les recherches qualitatives ont remis le chercheur au centre du processus et c'est ce qui en fait leur force. À titre d'exemple, Jacob (1988) mentionne comment certaines traditions de recherches qualitatives soulèvent l'essentialité de la subjectivité du chercheur pour avoir des apports intelligibles, ancrés et signifiants de la recherche conduite, par exemple chez les chercheurs travaillant en symbolisme interactionnisme ou en ethnographie, qui sont eux-mêmes vus comme instruments de collecte (Steffe, 1991, fait le même argument pour la méthodologie du *teaching experiment*; idem pour Van Manen, 1997, pour la phénoménologie). De là l'importance de cette expertise du chercheur : un autre chercheur fait différemment, produit une recherche différente, dit les choses différemment et offre une intelligibilité qui lui est propre. Le chercheur n'est pas interchangeable : changer le chercheur change les résultats, change la recherche, donc change tout (Stengers, 1991b).

Les recherches qualitatives tirent en ce sens leurs forces de cet entre-maillage du chercheur, de l'objet, des méthodes et du contexte de recherche, qui offrent une force au processus de recherche.

Sur la confirmabilité

En remplacement du critère de neutralité du chercheur et d'objectivité, la confirmabilité insiste plutôt sur la transparence du chercheur concernant son positionnement et son contexte. Pour Guba et Lincoln, l'objectivité n'est pas un enjeu qui revient au chercheur, mais plutôt aux données qui doivent être elles-mêmes la preuve. Toutefois, comme souligné précédemment, en recherches qualitatives les données ne sont pas plus objectives que le sont les chercheurs et l'on ne peut pas élaguer le chercheur de la recherche et de ses résultats (Maso, 1994); on peut « évaluer l'intérêt et le gain d'intelligibilité d'un récit sans exiger que ce récit ait le pouvoir de faire oublier qu'il a un auteur » (Stengers, 1991a, p. 66).

Schwandt (1996) affirme que les connaissances scientifiques en sciences humaines et sociales sont remplies de présuppositions, modelées par des valeurs et des enjeux moraux et politiques. Ces présuppositions permettent de donner vie aux

connaissances scientifiques, qui s’ancrent en elles et arrivent à résonner (et raisonner) avec l’interlocuteur. Les connaissances scientifiques ne sont pas intemporelles, dirait Feyerabend (1988), elles sont ancrées dans une histoire, une culture et une vision du monde, mais surtout dans des chercheurs qui les ont fait naître et les ont proposées : elles sont remplies, tant implicitement qu’explicitement, des intuitions, des valeurs, des croyances, des épistémologies, de l’imagination, des lubies, voire du sens de l’humour des chercheurs, transportées et modelées à travers le langage utilisé. Vouloir donner une objectivité aux données est imaginer que toutes ces dimensions n’existent pas et que « les faits sont les faits », alors que les recherches qualitatives empruntent plutôt la maxime de Douglas (1999) selon laquelle « les faits sont bel et bien faits », qui renvoie au caractère maillé du chercheur et des données, en constantes interactions.

La transparence, paradoxalement, implique elle-même sa propre transparence. Elle demande à ce que le contexte soit expliqué clairement, comme si ce contexte existait en soi, indépendamment de celui qui l’exprime. Pourtant, l’explication « transparente » du contexte provient de ce que le chercheur comprend et voit. Le chercheur, par son expertise, permet au contexte d’être contexte, d’avoir ces attributs, etc. : on s’engage avec le phénomène *du* chercheur, celui qu’il nous offre, bonifié à travers son apport.

C’est en ce sens que les descriptions denses (*thick descriptions*) de Geertz (1973) n’ont pas pour but d’offrir une transparence, mais plutôt un cadre pour donner un sens aux données, aux résultats et à la recherche conduite. Les résultats n’en sont pas plus transparents, au contraire, ils sont fortement biaisés par ces descriptions denses, qui leur donne une force de signification. Une lecture différente du contexte, une description dense différente, voire aménagée différemment, offre une signification différente. Ces descriptions denses ne sont n’est pas offertes dans le but de pouvoir réussir à l’élaguer ou en faire fi, mais pour rendre plus forts les résultats et la signification à tirer, tout en les rendant possibles.

De même pour les valeurs du chercheur, et Guba et Lincoln (1982) insistent, qui sont partout dans le processus. Les valeurs du chercheur donnent forme à la recherche, en faisant ressortir ses éléments à prendre en compte. On y fait des choix, par exemple : on prend en compte le type de formation suivi par les enseignants participant au projet, mais non la relation qu’ils entretiennent avec leur direction d’école; on s’intéresse au parcours scolaire passé des élèves, mais pas à leur situation familiale actuelle. En bref, les recherches qualitatives sont intimement liées aux valeurs des chercheurs qui les conduisent : elles orientent les décisions (sur l’objet d’étude, la méthodologie, etc.) en les rendant intelligibles et justifiées, elles guident les choix de théories et d’ancrages épistémologiques, dont la façon d’analyser les données, elles permettent à la recherche de résonner et mettent en dialogue ses différents aspects, etc.

En recherches qualitatives, toutes ces valeurs et influences ne sont pas à minimiser et permettent de tirer avantage de la qualité et de l'apport qu'elles fournissent aux recherches.

Sur la crédibilité

La question de la crédibilité relève de l'accord entre les données et la réalité. Cette adéquation, pour Kemp (2012, et pour Guba & Lincoln, 1982), doit surtout être abordée, par exemple, comme une séparation entre les participants de la recherche et le chercheur en ce qui a trait aux données obtenues, pour assurer que les données ne soient pas des fabrications, ou soient contaminées, de la part du chercheur.

On propose ici une autre forme d'élagage du chercheur dans le processus de recherche : on veut assurer que les données soient les bonnes et qu'il n'y ait pas du « chercheur » dedans, pour ne pas « nuire » aux données. C'est parce que le chercheur et son objet d'étude sont en constante interaction et en mutuelle influence que Guba et Lincoln (1982) affirment que des mesures supplémentaires doivent être mises en route pour limiter la contamination des données par cette interactivité, parmi lesquelles :

- L'engagement sur le long terme sur le site de recherche, pour surmonter les distorsions possiblement créées par la présence du chercheur.
- L'observation persistante, pour porter attention aux caractéristiques saillantes des données et éliminer celles de moindre importance.
- Les comptes rendus entre pairs, pour garder le chercheur « honnête » et lui permettre de mettre ses idées à l'épreuve, de recevoir des conseils, etc., et pour délaissier ses sentiments personnels et éviter qu'ils affectent la recherche.
- La triangulation, pour établir des recoupements entre les données et les interprétations.
- La conservation de matériel de référence supplémentaire et non analysé, à utiliser ultérieurement pour faire des vérifications et tester les interprétations faites.
- Les retours aux participants, de façon constante, pour qu'ils vérifient l'adéquation des interprétations développées et des résultats de recherche (pp. 247-248).

De nombreuses critiques ont toutefois été formulées sur ces différentes « mesures ». Par exemple, Feyerabend (1988) a critiqué l'idée de faire des observations sur le long terme dans le but d'éviter les biais, qui suppose que :

Une telle procédure fait du sens uniquement si nous assumons que les éléments de notre connaissance – les théories, les observations, les principes de nos arguments – sont des entités *intemporelles* qui ont le même degré de perfection, sont toutes également accessibles et sont

reliées les unes aux autres de façon indépendante des événements qui les ont produits⁸ [traduction libre] (p. 110).

Une sensibilité à l'épistémologie évolutionniste (Campbell, 1974) conduit aussi à un rejet de cette mesure centrée sur le long terme : l'objet évolue à travers son étude, justement parce qu'il est étudié. La notion de triangulation des données a aussi été fortement nuancée, par les chercheurs, concernant son illusion d'atteindre par des recoupements une objectivité indépendante des moyens utilisés et une exactitude des résultats (Blaikie, 1991; Seale, 1999). De leur côté, Mok et Clarke (2015) suggèrent même au contraire de s'attarder aux incohérences et aux inconsistances entre les chercheurs (voire pour le même chercheur) lors des analyses, car celles-ci illustrent à leur façon toute la richesse et la complexité des données.

La question du retour aux participants (*member checks*), est aussi fort épineuse. Les retours aux participants ont pour but d'établir et de confirmer la crédibilité des interprétations développées, d'assurer que les participants se reconnaissent dans le travail du chercheur et se sentent représentés de façon appropriée. Cette mesure, au cœur de la question de la séparation entre le chercheur et les données (ou les participants), semble de fait contredire certaines intentions clés des recherches qualitatives, qui veulent produire des connaissances et des compréhensions nouvelles, voire des façons alternatives de concevoir les phénomènes étudiés. En ce sens, le fait que les participants se reconnaissent ou non ou soient en accord ou non avec l'analyse conduite est tout à fait possible et *n'affecte aucunement la crédibilité de la recherche*. Il semble tout à fait normal, voire sain, que des participants ne se reconnaissent pas dans les analyses conduites : les recherches permettent souvent de voir les phénomènes autrement, de voir « autre chose », sous un autre jour. Et, rien ne dit que des participants seront en accord avec cette « autre chose », surtout si la perspective offerte est critique : un dysfonctionnement organisationnel, une gestion de classe déficiente, des interactions abusives entre collègues, etc. Ces recherches seraient-elles invalidées parce que des participants ne s'y retrouvent pas ou sont en désaccord? À l'opposé, une recherche peut offrir une vision positive du phénomène étudié : des gestes professionnels efficaces, une organisation offrant un environnement de travail égalitaire, des enseignants ayant développé des moyens d'évaluation ingénieux, etc. Les participants voudront peut-être tenter de s'y reconnaître, indépendamment de l'adéquation ou non avec leur expérience. Cela ne fera pas en sorte non plus que la recherche sera d'emblée crédible.

Ces exemples montrent qu'en recherches qualitatives l'enjeu n'est pas d'empêcher une possible contamination des données, ni encore « d'accepter » cette contamination inévitable : l'enjeu est de tirer profit de cette « contamination » du chercheur, qui permet d'enrichir la recherche et lui donne un sens.

Ces différentes mesures peuvent aussi surprendre par la conception véhiculée sur ce que signifient des « données de recherche ». Les données en recherches qualitatives n'existent pas sans le chercheur et son cadre qui les « rendent » des données de recherche (voir par exemple Kieran & Towers, 1998). En recherches qualitatives, une entrevue, une vidéo de classe, un questionnaire rempli, etc., ne sont pas des données de recherche : ils deviennent des données lorsqu'ils sont considérés à la vue d'un cadre, d'une théorie, d'un ancrage qui leur donne un sens, qui sans même en faire une analyse à proprement parler les décrit comme des données de recherche (voir aussi Feyerabend, 1988).

À ce moment, la séparation du chercheur des données n'est plus possible : elles ne sont que contaminées! De plus, en suivant une épistémologie évolutionniste, la relation entre le chercheur et les données n'est pas statique et évolue constamment au cours de la recherche, où le chercheur et les données se transforment mutuellement. Pour Jardine (1997), cette envie de séparation, de conservation et de maintien de l'écart en vient à être non scientifique, voire non éthique, car le processus en recherches qualitatives se réclame justement de cette relation entre chercheur et participant, entre chercheur et données de recherche. En somme, c'est cette interaction constante entre le chercheur et son objet de recherche qui est au cœur du processus en recherches qualitatives.

Retours sur les critères

Les propos précédents rendent saillant le fait –, et ce, tant pour la transférabilité, la reproductibilité, la crédibilité, que la confirmabilité – qu'on ne peut pas couper la façon d'arriver aux résultats des résultats eux-mêmes : les faits ne sont pas indépendants de quand les résultats ont été produits, comment ils ont été obtenus et qui les a faits. Ces critères, reformulés ou non, ne représentent plus des enjeux actuels en recherches qualitatives.

Plus encore, la notion même de critère est mise en doute, tel que l'explique Schwandt (1996), car elle tire sa source d'un paradigme positiviste auquel les recherches qualitatives ne s'associent plus. Cette idée d'établir des critères alimente cette crainte, cette anxiété cartésienne, dirait Bernstein (1983), qu'à moins de dépasser cette limitation humaine et d'atteindre une certitude dans nos affirmations, nous n'ayons rien atteint. Les recherches qualitatives tirent plutôt avantage de ces « limitations », tournées en force pour l'intelligibilité et la signification des résultats de recherche.

Toutefois, mettre de côté la question des critères ne signifie pas, comme l'explique Schwandt (1996), que nous l'avons résolue, mais plutôt que nous l'avons dépassée, que nous sommes passés à autre chose. Et ce passage « ailleurs » implique aussi un certain changement de vocabulaire sur les façons de parler des travaux de recherche conduits (Feyerabend, 1988). C'est avec cette intention que la prochaine

section propose une entrée sur les enjeux de validités scientifiques en recherches qualitatives, pour les parler et les penser sous l'angle de la *générativité*.

Validités scientifiques à travers la générativité

Laisser tomber les critères implique de penser d'une autre façon, de penser à une autre démarche pour apprécier les enjeux de validités scientifiques en recherches qualitatives. La notion d'appréciation est importante. Contrairement à ce que Lincoln (1995) affirmait, de nos jours la question n'est plus de dire si une recherche est bonne ou « pauvre » (p. 276), mais plutôt de trouver ce qu'elle apporte à l'avancement de la science. Les questions de validités scientifiques deviennent donc des enjeux dont on parle en termes des apports possibles de la recherche et, tel que l'explique Schwandt (1996), de ce qui peut être soutiré d'une recherche. Mason (2009), quant à lui, formule cette idée en termes d'*educating awareness*⁹ :

S'il est soit impossible ou non-nécessaire d'être capable de reproduire les conditions d'une étude, que gagnons-nous à présenter nos études? Ma réponse radicale à une telle question est que ce qui importe le plus est d'*educating awareness* en portant à mon attention des éléments qui valent la peine d'être pris en compte, parce qu'ils offrent la possibilité de choisir de répondre, plutôt que de réagir, avec une action créative. Je n'ai pas besoin de toutes sortes de données, parce que plus il y a de détails, moins je risque de porter attention au phénomène global en cause, et en retour moins je risque de le reconnaître encore dans le futur et d'agir différemment¹⁰ [traduction libre] (p. 12).

Cette orientation n'est toutefois pas nouvelle, étant reconnue implicitement par de nombreux chercheurs comme centrale pour aborder les apports des recherches. Par exemple, les travaux en sociologie des sciences de Pickering (1984) ou encore ceux de Pepper (1942) insistent et illustrent comment les idées et les façons de concevoir proposées par et dans les recherches sont jugées valides par les chercheurs lorsque celles-ci leur offrent de nouveaux *insights* sur les phénomènes qu'ils étudient et leur façon de les aborder. C'est *ce que les recherches génèrent* qui est pris en compte pour valider, et non pas une satisfaction de critères préétablis traités indépendamment de la recherche elle-même. Dans cette façon d'entrer sur les travaux en recherche, tel qu'expliqué ailleurs (Proulx, 2015), l'intérêt est alors placé sur la génération de nouvelles idées, de nouvelles façons de faire, de nouvelles occasions de donner un sens, de nouvelles avenues à explorer, etc.

Ainsi, plutôt que d'évaluer une recherche qualitative sous l'angle de la généralisation, sa capacité générative apparaît comme une façon d'apprécier son apport scientifique. La générativité, comme l'expriment Valero et Vithal (1998), peut être conçue comme la capacité pour une recherche qualitative de stimuler et de participer à la production de nouveaux objets, de nouvelles perspectives, de nouvelles méthodes de

cueillette, etc.; ce que Jeffrey (2005) nomme aussi sa fécondité. L'appréciation de l'apport d'une recherche qualitative, sa validité scientifique, se rapporte alors aux idées et aux distinctions qu'elle permet de générer.

La question de la générativité s'inscrit dans une conception des recherches qualitatives qui n'est pas linéaire. Les recherches qualitatives ne sont plus des entreprises orientées vers la découverte de réponses et de solutions statiques, universelles et intemporelles, voire l'offre de réponses toutes faites pour résoudre des problèmes prédéterminés, c'est-à-dire émanant d'une vision technico-rationaliste, dit Schön (1983). Elles s'arriment avec l'idée de contribuer et de participer à l'avancement des compréhensions (de toutes sortes) et de produire de nouvelles idées (de toutes sortes). Tournée vers le futur et l'avancement des compréhensions, l'intention des travaux en recherches qualitatives sous l'angle de la générativité n'en devient plus d'offrir un état de fait sur ce qui est et comment ceci l'est : on ouvre plutôt la porte au possible et à ce qui peut arriver. C'est en ce sens que les recherches qualitatives participent au développement de nouvelles problématiques de recherche, de nouvelles questions, de nouvelles connaissances scientifiques, de nouvelles distinctions, de nouvelles dynamiques de recherche, qui en génèrent de nouvelles à leur tour. Et c'est l'ensemble des éléments d'une recherche qui possède un potentiel de générativité : de la façon de formuler les questions de recherche aux outils méthodologiques et d'analyse, en passant par la façon d'aborder et de ficeler les enjeux et ancrages théoriques, jusqu'aux résultats eux-mêmes.

Cette générativité, de plus, dépend du chercheur (*observer-dependant*) : elle n'est pas un état de fait des recherches conduites ou une universalité, elle vit dans le monde des possibles du chercheur, elle est relative à ce chercheur qui perçoit les possibilités, qui voit ces idées générées. La générativité peut être jugée différente pour la même recherche d'un chercheur à l'autre, d'une ère à l'autre. On ouvre ici la porte à l'apport des recherches qui peuvent inspirer différemment et générer des idées diverses d'un chercheur à l'autre. La générativité n'est pas une dimension statique ni intemporelle : elle est relative au contexte, pertinente dans ce dernier, se plaçant dans un air du temps spécifique (un contexte, une histoire, une culture, une communauté, etc.). Ce caractère situé, contingent et historique de la générativité en fait une dimension bien arrimée au caractère situé, contingent et surtout dynamique des recherches qualitatives.

Remarques finales

Une métaphore intéressante pour penser les recherches qualitatives est de les percevoir comme émanant d'une autre culture de recherche et qui nécessite, tel que le dirait Lévi-Strauss (1962), de mettre les préjugés de côté lorsqu'on la considère et l'analyse. Pour bien comprendre les travaux en recherches qualitatives, il faut probablement se placer dans la peau d'un anthropologue qui étudie une (autre) culture (étrangère). Tel que

l'explique Feyerabend (1988), le travail de l'anthropologue implique qu'il se libère des interférences externes. Par exemple, l'anthropologue ne doit pas tenter d'obtenir une meilleure compréhension des idées d'une tribu en la reliant aux idées qu'il connaît déjà ou qu'il considère plus intelligibles ou plus précises : il ne doit pas tenter une reconstruction « logique ». Une telle procédure, expliquent autant Feyerabend que Lévi-Strauss, le lie au connu ou à ce qui est préféré par un certain groupe et l'empêche d'obtenir ou de développer des compréhensions de la culture nouvelle qu'il investigate. C'est en ce sens que les recherches qualitatives ont leurs propres enjeux de validités, développés au cours des années et qui n'impliquent pas de répondre à ceux appartenant à d'autres cultures de recherche.

En particulier, les recherches qualitatives ont remis au centre la place du chercheur dans toutes les dimensions de la recherche (Maso, 1994; Wolcott, 1994), du début à la fin, et dans une optique d'en tirer une force en capitulant sur son expertise. La générativité offre de faire un pas de plus vers cette expertise, en plaçant tout autant au centre du processus de recherche le chercheur qui s'en inspire. Le chercheur en recherches qualitatives se voit donc en ce sens constamment et doublement au cœur du processus de recherche. De là émerge une dimension particulière des recherches qualitatives.

La générativité est proposée ici sous cette double perspective, et non pas comme critère absolu ou qualité inhérente aux recherches, ni comme façon de distinguer le scientifique du non-scientifique ou encore comme « repérage des éléments qui constituent l'essence de l'acte scientifique » (Albert, 2013, p. 56). La générativité se veut plutôt une façon de concevoir les recherches qualitatives en se centrant non pas sur l'état immuable et fixé des recherches, mais plutôt sur leurs possibles, sur leurs futurs. En un mot, en se tournant vers notre propre futur...

Notes

¹ Cet article est une version abrégée du premier jet beaucoup plus long qui a été soumis. Plusieurs nuances et clarifications supplémentaires, en plus de références, se retrouvent dans la version longue de cet article au <http://profmath.uqam.ca/~jproulx/>

² Tel que Jacob (1988) l'illustre déjà à la fin des années 1980, comme toute tradition de recherche, il n'existe pas une et une seule forme de recherche qualitative; une diversité bien illustrée par la présence des *s* dans le nom de la revue *Recherches qualitatives*. Toutefois, dans le cas de cet article, certains des positionnements proposés se veulent transversaux aux travaux se réclamant des recherches qualitatives.

³ « *The criterion of transferability relates to the traditional concept of external validity and is concerned with the applicability of the data and findings to different settings. [...] decisions about the extent to which the findings are transferable to other contexts may be more easily made by the reader of the research text* » (Kemp, 2012, p. 120).

⁴ « *The criterion of “dependability” draws from the traditional notion of reliability, or the consistency of the study. “Reliability” refers to the idea that if the study were replicated under the same conditions the results would be the same. [...] “Dependability” relies on an adaptation of the notion of reliability and refers to the potential replicable nature of the study* » (Kemp, 2012, p. 121).

⁵ « *The criterion of “confirmability” is a replacement for the traditionally “neutral,” or “objective,” stance expected by researchers, in keeping with a realist philosophy where a researcher aims to understand a “real world” separate from the values and biases of the researcher. For an educational researcher, a transparent explication of the contextual features of the research and the “positionality” of the researcher is referred as an alternative approach [...]* » (Kemp, 2012, p. 121).

⁶ « *The criterion of “credibility” is derived from internal validity, the latter premised on a “correspondence” theory of truth and the ability of the data to match an external reality. “Member checks” [...] are often considered essential for establishing credibility. [...] One mechanism is that credibility could be contingent on ensuring that the researcher’s own expressions of understandings and meanings are clearly distinguished from the expression of the participants in the study [...]* » (Kemp, 2012, pp. 121-122).

⁷ « *From this point of view, researchers are seen as necessary nuisances who, unfortunately, are needed to put a method into practice. Even researchers collaborate in this mystification by disclaiming any responsibility for the results of that practice, and presenting them as inevitable consequences of the method that was used* » (Maso, 1994, p. 84).

⁸ « *Such a procedure makes sense only if we assume that the elements of our knowledge – the theories, the observations, the principles of our arguments – are timeless entities which share the same degree of perfection, are all equally accessible, and are related to each other in a way that is independent of the events that produced them* » (Feyerabend, 1988, p. 110).

⁹ Le concept d’*awareness* est difficile à traduire avec précision. Des expressions francophones telles que « prise en compte », « prise en considération », « être avisé » et « conscientisation » sont toutes intéressantes mais insuffisante pour bien traduire le sens voulu.

¹⁰ « *If it is either impossible or not necessary to be able to replicate the conditions of a study, what is it that we are gaining by reporting on our studies? My radical response to such a question is that what matters most is educating awareness by alerting me to something worth noticing because it then opens the way to choosing to respond rather than react with a more creative action than would otherwise be the case. I don’t need all sorts of detailed data, because the more precise and fine-grained the detail, the less likely I am to pay attention to the over all phenomenon being instantiated, and so the less likely I am to recognise it again in the future and so choose to act differently* » (Mason, 2009, p. 12).

Références

- Albert, M. (2013). La définition des critères de scientificité : un débat philosophique et sociologique. *Recherches qualitatives, Hors-série*, (15), 55-59.
- Anadón, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bakker, A. J. (1995). *Les paradigmes : à la découverte du futur*. St-Hubert : Éditions Monde Différent.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism : Science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Blaikie, N. W. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Campbell, D. T. (1974). Evolutionary epistemology. Dans P. A. Schlipp (Éd.), *The philosophy of Karl Popper* (pp. 413-463). LaSalle, IL : Open Court.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research : Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte/MAUSS.
- Feyerabend, P. (1988). *Against method* (2^e éd.). London : Verso.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY : Basic Books.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology*, 30(4), 233-252.
- Guillemette, F., & Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches qualitatives*, 23, 15-26.
- Heisenberg, W. (1958). *The physicist's conception of nature*. London : Hutchinson.
- Heisenberg, W. (2010). *La partie et le tout : le monde de la physique atomique*. Paris : Flammarion.
- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research : A focus on traditions. *Educational Researcher*, 17(1), 16-24.

- Jardine, D. W. (1997). Their bodies swelling with messy secrets. Dans T. R. Carson, & D. J. Sumara (Éds), *Action research as a living practice* (pp. 161-166). New York, NY : Peter Lang.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives, Hors-série*, (1), 115-127.
- Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organising and designing educational research: How might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective? *Constructivist Foundations*, 8(1), 118-125.
- Kieran, C., & Towers, J. (1998). From theory to observational data (and back again). *Proceedings of CMESG* (pp. 43-49). Vancouver : CMESG.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : 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, CA : Jossey-Bass.
- Maso, I. (1994). The excellent researcher. Dans W. W. Hamman (Éd.), *New metaphysical foundations of modern science* (pp. 81-95). Sausalito, CA : Institute of Noetic Sciences.
- Mason, J. (2009). Mathematics education : Theory, practice and memories over 50 years. Dans S. Lerman, & B. Davis (Éds), *Mathematical action and structures of noticing : Studies on John Mason's contribution to mathematics education* (pp. 1-14). Rotterdam : Sense publishers.
- Mok, I. A. C., & Clarke, D. J. (2015). The contemporary importance of triangulation in a post-positivist world : Examples from the learner's perspective study. Dans A. Bikner-Ahsbabs, C. Knipping, & N. Presmeg (Éds), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 403-425). Dordrecht : Springer.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-série*, (1), 7-40.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses*. Berkeley, CA : University of California Press.

- Pickering, A. (1984). *Constructing quarks : A sociological history of particle physics*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Proulx, J. (2015). Mathematics education research as study. *For the Learning of Mathematics*, 35(3), 25-27.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Schwandt, T. A. (1996). Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 58-72.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Steffe, L. P. (1991). The constructivist teaching experiment : Illustrations and implications. Dans E.von Glasersfeld (Éd.), *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 177-194). Kluwer : The Netherlands.
- Stengers, I. (1999a). Le pouvoir des concepts. Dans I. Stengers, & J. Schlanger (Éds), *Les concepts scientifiques* (pp. 29-66). Paris : Gallimard.
- Stengers, I. (1999b). Le thème de l'invention en physique. Dans I. Stengers, & J. Schlanger (Éds), *Les concepts scientifiques* (pp. 133-171). Paris : Gallimard.
- Valero, P., & Vithal, R. (1998). Research methods of the "north" revisited from the "south". Dans A. Olivier, & K. Newstead (Éds), *Proceedings of the 22nd conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 4, pp. 153-160). Stellenbosch : PME.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience*. London : The Althouse Press.
- Varela, F. J. (1999). *Ethical know-how. Action, wisdom, and cognition*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Varela, F. J., & Poerksen, B. (2004) Truth is what works. Dans B. Poerksen (Éd.), *The certainty of uncertainty : Dialogues introducing constructivism* (pp. 85-107). Exeter : Imprint Academic.
- Wolcott, H. F. (1994). On seeking – and rejecting – validity in qualitative research. Dans E. W. Eisner, & A. Peshkin (Éds), *Qualitative inquiry in education – the continuing debate* (pp. 121-152). New York, NY : Teachers College Press.

Jérôme Proulx, Ph. D., est professeur en didactique des mathématiques au département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal. Il travaille au sein du Laboratoire Épistémologie et Activité Mathématique (www.leam.uqam.ca). Ses travaux sont axés sur l'étude des dimensions épistémologiques, mathématiques et cognitives de l'enseignement et l'activité mathématique. Son programme de recherche actuel est centré sur les processus de résolution

en contexte de calcul mental, maillé avec la résolution de problèmes en classe de mathématiques.

Pour joindre l'auteur :
proulx.jerome@uqam.ca