

L'approfondissement de certains processus comme celui que vit le visiteur de musée échappe-t-il à la recherche qualitative?

Colette Dufresne-Tassé¹
université de montréal

L'exposé le plus rigoureux que nous connaissions des fondements de la recherche qualitative est celui de Lincoln et Guba. L'importance que ces auteurs accordent à l'approche inductive et à ce qu'ils appellent l'instrument humain rend impossible, croyons-nous, une étude approfondie de processus comme le processus créateur, le processus d'apprentissage, le processus de résolution de problème ou celui que vit le visiteur de musée devant un exhibit. Cette constatation nous amène à formuler plusieurs questions dont les principales sont celles-ci: en éducation, quel type de connaissance des processus est-il souhaitable d'obtenir? Si l'on ne peut mener indéfiniment l'investigation de certains processus sur le mode qualitatif, est-ce à dire que l'on doit les étudier à l'aide de l'approche déductive et en investiguant avec de plus en plus de minutie des problèmes de plus en plus minuscules?

The most rigorous explanation of the foundations of qualitative research that we know is Lincoln and Guba's. The importance that these authors give to the inductive approach and to what they call the human instrument makes it impossible, we believe, to study in depth such processes as the creative process, the learning process, the problem-solving process, and the process undergone by a visitor confronted with a museum exhibit. This leads us to ask two main questions: in education, what type of knowledge of processes would it be desirable to obtain? if we cannot indefinitely carry on qualitative research into these or other "processes," must we then study them using the deductive approach, researching in ever greater detail problems that are more and more minute?

Une recherche n'est jamais terminée, disent Lincoln et Guba (1985). Une investigation de type naturaliste suscite constamment de nouvelles questions et de nouvelles idées; la théorie qui s'en dégage est ouverte à l'infini. Empruntant à Kaplan (1964), les mêmes auteurs ajoutent: "à mesure que l'on accumule des connaissances, celles-ci s'insèrent dans un modèle et le modèle lui-même s'insère dans un tout plus grand" (p. 206).² On ne s'arrête que lorsque le temps et les ressources sont épuisés.

Une recherche n'est jamais terminée, mais peut-on la poursuivre indéfiniment sur le mode qualificatif? Cette question nous a semblé particulièrement pertinente et intéressante lorsque l'objet de la recherche

envisagée est un processus comme le processus créateur, le processus d'apprentissage, le processus de résolution de problème, c'est-à-dire un processus vécu par une personne solitaire. Les raisons de cette pertinence et de cet intérêt sont les suivantes: nombreux sont les processus observés par les éducateurs; nombreux sont également ceux sur lesquels ils désirent intervenir. Pourtant, on n'a de ces processus qu'une connaissance médiocre parce que l'approche positiviste, la seule utilisée jusqu'à maintenant de façon systématique, fragmente et perd de vue l'ensemble des phénomènes. Par ailleurs, les recherches réalisées avec l'approche qualitative semblent toutes de même type et assimilables à celles des ethnographes: les acteurs y sont nombreux, les phénomènes que ceux-ci vivent ou engendrent sont complexes et s'étendent sur des périodes assez longues.

La question demeure donc entière et fort à propos: peut-on réaliser des recherches qualitatives successives sur un même processus quand celui-ci est vécu par un seul individu, de façon isolée, dans l'intimité et le secret de son fonctionnement intellectuel et émotif? Pour tenter d'y répondre, nous examinerons les résultats d'une recherche de type qualificatif menée sur le processus vécu par un visiteur de musée adulte qui observe un exhibit,³ puis les possibilités de poursuivre l'exploration de ce processus avec le même type de recherche. Nous emprunterons à l'ouvrage de Lincoln et Guba (1985) les principes et les exigences de la recherche qualitative parce qu'à notre avis c'est celui qui les présente de la façon la plus explicite et la plus rigoureuse. Nous nous en tiendrons d'ailleurs aux chapitres théoriques de cet ouvrage car les chapitres pratiques contiennent, par rapport aux chapitres théoriques, des incohérences, ou au moins des concessions importantes difficilement défendables.

CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

Mais avant de décrire l'aboutissement de la recherche réalisée et de l'analyser, il nous semble nécessaire de clarifier les trois points suivants: (a) la justesse du terme processus appliqué au fonctionnement intellectuel et émotif humain, (b) les relations de la recherche qualitative et de l'approche naturaliste, et (c) les exigences de la recherche qualitative.

La justesse du terme processus appliqué au fonctionnement intellectuel et émotif

L'emploi que l'on fait en sciences humaines du terme processus pour identifier des phénomènes vécus par un individu comme l'apprentissage, la création ou la résolution de problème, est-il justifié? On considère habituellement comme processus la croissance d'une plante, le développement embryonnaire (Thines & Lempereur, 1975) ou même le mouvement héliotropique d'une fleur (Mead, 1938). Dans chacun de ces cas, il y

a modification, transformation de l'organisme, et la modification est continue (Thines & Lempereur, 1975). Cette dernière n'est donc perceptible que si l'on observe l'organisme à plusieurs moments. Elle apparaît alors à l'observateur comme une série de phénomènes successifs (Morfaux, 1980) et contrôlés, ou pour employer l'expression de Mead (1938), d'événements dynamiques qui tendent vers un but.

De ce qui précède, il ressort que deux caractères sont essentiels à l'existence d'un processus: les modifications engendrées sont continues et ces modifications tendent vers un but précis (Mead, 1938). Mais l'apprentissage, la création ou la résolution de problème sont des phénomènes discontinus: des arrêts et des sauts s'insèrent constamment dans leur déroulement, et leur but, la maîtrise d'un inconnu, ne peut être qu'esquissée, donc jamais fixée avec précision. Il en est de même de l'expérience du visiteur de musée, constituée en grande partie d'apprentissages et de découvertes par résolution d'énigme ou de problème. Si l'on parle de processus dans le cas de ces phénomènes, ce sera donc dans un sens dérivé, dans le sens d'étalement dans le temps d'un ensemble d'événements vécus par un individu, ensemble aboutissant à un résultat et dont le premier détermine jusqu'à un certain point l'apparition et le caractère des suivants.

Il va de soi que c'est dans ce dernier sens seulement que le terme est employé dans ce texte. Il nous est utile pour identifier la série de phénomènes dont l'individu est le siège ou les expériences qu'il vit lorsqu'il apprend, crée, résout un problème ou observe un objet. Il nous sert également à distinguer ces phénomènes ou ces expériences des démarches qu'il fait, c'est-à-dire des gestes qu'il pose, par exemple lire ou prendre des notes, pour apprendre, créer, résoudre un problème ou prendre connaissance d'un exhibit.

Les relations de la recherche qualitative et de l'approche naturaliste

Peut-on parler tout simplement de recherche qualitative comme nous l'avons fait plus haut et comme l'ont fait avant nous Miles et Huberman (1984)? Devrait-on plutôt parler d'approche naturaliste ou phénoménologique comme le font Bogdan et Biklen (1982)? Si on en croit Lincoln et Guba (1985), qui sont les seuls à justifier leur position, les deux expressions doivent être distinguées parce que la première ne désigne qu'une méthode alors que la seconde identifie un paradigme.

Par paradigme, Lincoln et Guba (1985) entendent "une distillation de ce que nous croyons sur le monde (mais que nous ne pouvons prouver)" (p. 15). Ils précisent, en s'appuyant sur des textes empruntés à Reese (1980) et

à Patton (1978), qu'un paradigme est "un ensemble de croyances de base ou de nature métaphysique organisées en système qui, ou bien nous fournissent un jugement sur la nature de la réalité ou bien une raison de nous contenter de connaissances moindres que la nature de la réalité, et une méthode pour l'approcher, pour embrasser ce que l'on veut connaître" (p. 15). C'est "une vue du monde, une perspective générale, une façon de morceler la complexité du monde réel" (p. 15).

"L'approche naturaliste est un nouveau paradigme" disent Lincoln et Guba; elle "n'est pas définie au niveau de la méthode, mais du paradigme. Le chercheur qui n'adopte pas au moins provisoirement les axiomes du paradigme ne peut pas être considéré comme faisant de la recherche naturaliste" (1985, p. 250). Lincoln et Guba décrivent les composantes de ce nouveau paradigme. En voici les principales:

1. "Alors que le paradigme positiviste s'intéresse aux événements superficiels ou aux apparences, le nouveau paradigme s'intéresse à ce qui est le plus profond" (p. 30).
2. "Alors que le positivisme est atomiste, le nouveau paradigme est structural" (p. 30).
3. "Alors que le positivisme considère que son but principal est de prédire, le nouveau paradigme considère que le sien est de comprendre" (p. 30).
4. Le nouveau paradigme étudie des tous dans leur contexte. Des tous, parce que "le tout est différent de la somme de ses parties" (p. 39) et le contexte, parce que "les structures de valeur contextuelle déterminent au moins en partie ce que l'on trouve" (p. 39).
5. "La nature de la réalité n'existe pas si (1) elle n'est pas construite par un auteur ou (2) créée par un participant" (p. 87). "Les événements, les personnes, les objets sont à n'en pas douter des entités. Mais les significations et les tous dérivés de ces phénomènes ou attribués à ces éléments tangibles de façon à leur donner une signification ou à les organiser ...sont des *réalités construites*" (p. 84). Il y a donc autant de réalités que d'acteurs dans une situation, et le chercheur qui en fait partie ne peut intervenir sans influencer cette situation et être influencé par elle. "Le connaissant et le connu sont inséparables" (p. 94).

Lincoln et Guba considèrent que l'approche naturaliste, ou nouveau paradigme, n'est pas conciliable avec l'approche positiviste qui l'a précédée et que "l'acception du nouveau [paradigme] exige beaucoup plus qu'une simple accommodation de façons de voir du chercheur. C'est en fait un changement *révolutionnaire*" (p. 47).

À cette nouvelle approche correspond une méthode, la méthode qualitative. Le chercheur "choisit les méthodes qualitatives plutôt que les méthodes quantitatives," disent Lincoln et Guba, "parce qu'elles s'adaptent mieux à des réalités multiples (et peu faciles à synthétiser); parce que de telles méthodes exposent directement la nature de la transaction entre l'investigateur et celui qui lui répond (ou l'objet) et facilitent par là

l'évaluation du fait que le phénomène est décrit ou biaisé en fonction de la position de l'investigateur; enfin, parce que les méthodes qualitatives sont plus sensibles et s'adaptent mieux aux nombreuses influences et aux valeurs qui interagissent dans une situation" (p. 40). Cette méthode semble, au moins théoriquement, la seule acceptable, puisque "des stratégies mixtes ne sont pas permises, pas plus que des accommodations ou des compromis" (1985, p. 251). La méthode qualitative est donc *la* méthode de l'approche naturaliste. À notre avis, il n'y a donc pas de faute à employer l'expression *recherche qualitative* pour désigner une façon de conduire la recherche naturaliste ou phénoménologique, tant qu'on ne considère que l'aspect méthodologique de cette recherche.

Les exigences de la recherche qualitative

Lincoln et Guba dressent (pp. 39–43) une liste des exigences de la recherche qualitative. Certaines ont déjà été mentionnées. En voici trois autres qui ont une certaine importance ici: (a) il faut utiliser l'information *tacite*, c'est-à-dire non verbale, aussi bien que l'information *propositionnelle*, habituellement transmise par des documents ou obtenue au moyen d'entrevues; (b) il faut composer l'échantillon de façon à assurer la meilleure représentation possible de tous les éléments de la situation et à permettre l'évolution de la recherche; et (c) il faut élaborer la théorie à partir des données recueillies et au fur et à mesure de leur arrivée.

Ces exigences seront satisfaites si l'instrument de cueillette des données est un humain. "On n'a pas le choix d'utiliser un type d'instrument ou un autre" disent Lincoln et Guba (1985): "seul l'instrument humain possède les caractéristiques nécessaires" (p. 193), "seul il peut fonctionner dans la multitude confuse des éléments d'une situation" (p. 194), seul il peut être sensible à ce que "les individus ressentent, à leurs sympathies non avouées, à leurs désirs inconscients" (p. 194), en un mot, à l'information tacite. Seul enfin, il peut "recueillir la variété des informations présentes, car seul il peut considérer simultanément de l'information sur des facteurs multiples et à de multiples niveaux" (p. 193). À part ces qualités, il faut considérer que l'instrument humain peut "doubler n'importe quel instrument connu" (p. 107), "qu'il est aussi sûr que n'importe quel test papier-crayon" (p. 194) et qu'"il peut être raffiné comme n'importe quel autre [instrument]" (p. 194).

Si c'est un humain qui doit recueillir les données, ses outils seront forcément "des extensions de ses cinq sens, de sa vue, de son ouïe, et de ce 'sixième sens' pour la récolte de l'information tacite" (p. 43). Ce seront "l'entrevue, l'observation, l'étude de documents, d'archives, mais aussi tout

moyen permettant d'obtenir des données sans déranger les gens de quelque façon que ce soit" (p. 199).

UN EXEMPLE DE RECHERCHE QUALITATIVE

Quand on a déjà réalisé une première investigation de type qualitatif sur un processus comme celui que vit un adulte qui visite un musée en solitaire, peut-on en faire une autre de même type pour approfondir ce que l'on a trouvé dans la première? Voici des données qui vont permettre de répondre à cette question.

À l'issue d'une recherche qui a duré environ deux ans,⁴ et menée en collaboration avec André Lefebvre, nous sommes arrivée à la description suivante du processus que vit le visiteur lorsqu'il s'intéresse à l'exhibit: l'expérience commence toujours par des perceptions, puis contient une activité imaginaire et émotive, des questions, des raisonnements et des vérifications. Par exemple, regardant une coquille de type saint-Jacques, un visiteur note ses nervures et des couleurs qui vont du brun au blanc, en passant par l'orange et le mauve. Il vérifie tout de suite qu'il s'agit bien d'une saint-Jacques en lisant l'étiquette. Les couleurs mauve et orangé lui rappellent certains couchers de soleil qu'il a vus les soirs d'été et il se sent heureux en se remémorant ces souvenirs. Regardant à nouveau la coquille, ce sont ses nervures qui le frappent et il s'interroge sur leur provenance. L'étiquette ne lui permettant pas de répondre à cette question, il passe à une autre. Il se demande comment cet animal se déplace. Il croit que la chair qu'il a déjà mangée est un muscle qui retient les deux faces de la coquille et que l'ouverture et la fermeture des deux faces entraîne un mouvement dans certaines conditions qu'il ne connaît pas. Il n'est pas sûr de son raisonnement, mais il lui semble assez vraisemblable pour se sentir fier de sa trouvaille. Comme il n'y a rien dans l'exhibit qui lui permette de la vérifier, il abandonne la coquille saint-Jacques et passe à un autre exhibit.

En plus d'identifier les diverses composantes de l'expérience qui vient d'être illustrée, nous avons également trouvé que le processus vécu par le visiteur aboutit à *construire* l'objet qu'il regarde, à lui attribuer toute une série de caractéristiques et, ce faisant, à l'intégrer à ce qu'il sait déjà, au moyen de ses souvenirs et de ses émotions.

Nous avons également pu trouver des explications de cet ensemble de phénomènes; nous avons pu établir que le visiteur construit l'objet regardé et sa signification parce que la situation muséale l'y invite. En effet, en entrant dans un musée, un objet perd son contexte et, ce faisant, ce que l'on en sait; le visiteur doit donc l'identifier, trouver ses caractéristiques et sa signification. Par ailleurs, un objet n'entre pas au musée par hasard, mais par la volonté de quelqu'un et, dans notre culture, cette volonté signifie que

l'objet est rare, beau ou précieux. Il mérite donc qu'on le regarde, que l'on sache ce qu'il est et qu'on se le rende familier.

Les données qui nous ont amenée à ces conclusions sont de sources variées: comptes rendus verbaux ou écrits obtenus à l'issue d'une visite, réflexions ou commentaires faits durant une visite, témoignages d'habitues de musées. Nous avons en fait utilisé toutes les sources, tous les moyens de la recherche qualitative applicables dans une telle situation. Nous avons arrêté la recherche quand les données obtenues sont devenues redondantes, c'est-à-dire ne nous ont plus fourni d'information nouvelle.

UNE FAÇON DE CONTINUER LA RECHERCHE

En augmentant le nombre de comptes rendus recueillis, on aurait pu élargir l'éventail des connaissances acquises, ou procéder à certaines vérifications. On aurait pu, par exemple, esquisser une typologie des visiteurs suivant l'importance qu'ils accordent à chacune des composantes de l'expérience décrite plus haut, ou identifier les types de raisonnement qu'il poursuit, ou vérifier si tel type de visiteur se pose un plus grand nombre de questions qu'un autre. En d'autres termes, on aurait pu explorer de nouveaux aspects du processus à l'étude, ou parlant métaphoriquement, on aurait pu agrandir l'espace déjà cartographié, l'étendre à de nouvelles régions.

UNE DIFFICULTÉ

Mais aurait-on pu continuer la recherche à l'intérieur de l'espace déjà cartographié? Tout en respectant les exigences de la recherche qualitative, aurait-on pu revenir sur les phénomènes déjà identifiés pour en savoir davantage sur eux? En d'autres termes, aurait-on pu approfondir la connaissance déjà acquise des éléments de l'expérience du visiteur? Par exemple, aurait-on réussi à ce que le visiteur *dise* la forme que prennent ses perceptions? Aurait-on obtenu de l'information sur le lien qu'il fait entre celles-ci et les images ou les souvenirs qu'il entretient? Aurait-on pu savoir d'où viennent ses questions: de ce qu'il a vu ou de ce qu'il a imaginé? Aurait-on pu savoir en quoi consistent ses vérifications et comment il les fait?

Nous avons tenté mais sans succès d'obtenir réponse à ces questions en demandant aux personnes qui nous avaient fourni des données d'élaborer autant qu'elles le pouvaient sur chacun des points qu'elles avaient abordés et de vérifier s'il n'y avait pas *quelque chose*, des parties de leur expérience, qu'elles avaient laissé de côté. Nous n'avons rien obtenu de plus. Leurs comptes rendus, quoique intéressants, nous fournissent toujours les mêmes données frustrées et fragmentaires sur leur propre fonctionnement. Témoins, les extraits du compte rendu suivant, un des plus explicites que

nous ayons recueillis. Le musée visité est le musée McCord de Montréal et les exhibits dont il est question sont des photographies de Notman. Une visiteuse d'une trentaine d'années nous dit:

J'ai appris la technique que M. Notman peintre-photographe utilisait pour mettre la couleur et retoucher les photos (négatif sur verre) à son époque. Je fus étonnée d'apprendre comment il arrivait à faire des photos de 300 personnes.

Voir et observer des photos des lieux canadiens tels qu'ils étaient autrefois m'a appris la topographie du paysage au début du siècle. Cela est difficile de s'imaginer comment ils étaient quand on les voit aujourd'hui. Cette vision m'a remis en mémoire l'évolution physique de la géographie et le travail de l'homme et de la nature.

Notre incapacité d'obtenir plus que ce qui précède est compréhensible: la plupart des aspects du fonctionnement du visiteur sont devenus des automatismes et, de ce fait, lui échappent. Les comptes rendus qu'il offre sont à la limite de ses capacités de narration.

UNE SOLUTION INACCEPTABLE

Nous ne voyons qu'une façon d'obtenir des données de plus en plus précises sur le processus vécu par le visiteur de musée adulte: utiliser des instruments comme les instruments de type projectif, qui incitent une personne à raconter des éléments de son expérience qu'elle ne livrerait pas spontanément (non parce qu'elle veut les cacher, mais parce qu'elle ne pense pas en parler). Ensuite, faire des hypothèses à partir des résultats obtenus avec cet instrument, c'est-à-dire interpréter leur signification et vérifier jusqu'à quel point ces projections sont exactes.

Cependant, en agissant ainsi, on n'utilise plus l'instrument humain et, surtout, on ne procède plus de façon inductive; on devient déductif. Si on se reporte à ce qui a été dit plus haut, il s'agit là de deux transgressions importantes des exigences de la recherche qualitative. Même si l'on tente de conserver une approche globale du phénomène étudié, chaque fois que l'on utilise un instrument comme l'instrument projectif, on ne peut plus dire que l'on fait encore de la recherche qualitative. Que l'on se rappelle le passage où Lincoln et Guba (1985) affirment: "Des stratégies mixtes ne sont par permises, pas plus que des accommodations ou des compromis" (p. 251).

Il en est de même lorsque l'on tente d'approfondir le processus d'apprentissage, le processus créatif ou le processus de résolution de problème: le matériel fourni librement par les individus ou obtenu au moyen d'une information qui ne modifie pas leur fonctionnement spontané permet d'obtenir une première vue d'ensemble des phénomènes vécus par ces individus, mais non l'approfondissement de ces phénomènes.

QUELQUES QUESTIONS EN GUISE DE CONCLUSION

On vient de voir qu'il semble impossible d'approfondir, au moyen de la seule recherche qualitative, certains processus vécus par un adulte isolé lorsque ces processus reposent en grande partie sur des automatismes. Cette conclusion implique-t-elle obligatoirement que l'on doive étudier ces processus à l'aide de l'approche déductive, à la façon dont l'ont utilisée la psychologie et certaines sciences biologiques, en investiguant avec de plus en plus de minutie des problèmes de plus en plus minuscules? En d'autres termes, est-il vrai qu'adopter l'approche déductive signifie nécessairement perdre de vue l'ensemble du phénomène étudié?

L'exposé le plus rigoureux que nous connaissions des fondements de la recherche qualitative est celui de Lincoln et Guba. L'importance que ces auteurs accordent à l'instrument humain et à l'approche inductive est très grande. Est-il possible de diminuer cette importance? Si oui, étant donné le lien intime que ces deux éléments entretiennent avec le paradigme auquel ils appartiennent, changer leur poids signifie changer le paradigme. Modifié, que deviendrait alors celui-ci? En d'autres termes, quels seraient les fondements de l'approche qualitative dans cette conception remaniée de la recherche?

En éducation, quel type de connaissance des processus est-il souhaitable d'acquérir? Les travaux très poussés des psychologues sur le processus d'apprentissage ne sont habituellement que de peu d'utilité aux enseignants. Pour s'en convaincre, il suffit de se rappeler l'usage restreint que ces derniers font des résultats des recherches sur le renforcement. À quoi cela tient-il? Au fait que les recherches d'où sont tirés ces résultats portent sur des aspects trop restreints du phénomène, sur des aspects qui ont trop peu de similitude avec ce qui se passe en classe, au fait que ces recherches ont été la plupart du temps réalisées en laboratoire, avec contrôle de toutes les variables indésirables, c'est-à-dire précisément de celles qui jouent en classe? À la lumière de cet exemple, faut-il penser que l'approfondissement de certains processus est une préoccupation plutôt académique et, finalement, passablement vaine? Sinon, que signifie acquérir une bonne compréhension d'un processus pour un éducateur? En obtenir une description détaillée, l'identification des phénomènes qui le composent, l'enchaînement de ceux-ci, l'explication de cet enchaînement et des situations qui amènent des anomalies?

La série de questions qui précède témoigne, une fois de plus, du malaise que ressentent beaucoup de chercheurs en éducation. Un moment, la recherche qualitative a semblé une réponse à leurs insatisfactions. L'est-elle toujours? Cette recherche qualitative ne serait-elle qu'un moment, qu'une étape, dans le long questionnement d'un chercheur sur un phénomène qui

l'intrigue, une étape qui revient périodiquement dans la spirale que trace son cheminement?

Si oui, et s'il est vrai que la recherche qualitative est avant tout inductive, l'ouvrage de Lincoln et Guba, malgré certaines faiblesses, aura eu le grand mérite de distinguer clairement les deux moments, qui se succèdent et qui réapparaissent périodiquement dans toute recherche prolongée, de montrer ce qui différencie ces deux mouvements et de clarifier les approches qui les caractérisent.

NOTES

- ¹ Avec la collaboration d'André Lefebvre, Université de Montréal.
- ² La traduction française des passages de l'ouvrage de Lincoln et Guba cités dans cet article est notre propre traduction.
- ³ Le terme exhibit est un néologisme dont on a du mal à se passer quand on parle d'un objet ou d'un ensemble d'objets dans un musée.
- ⁴ Cette recherche a été subventionnée par l'Université de Montréal, par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, et par les Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche.

RÉFÉRENCES

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research in education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry*. San Francisco: Chandler.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mead, G. (1938). *The philosophy of the act* (C.W. Morris, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morfaux, L. M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Librairie Armand Collin.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Reese, W. L. (1980). *Dictionary of philosophy and religion*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Thines, G., & Lempereur, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris: Éditions Universitaires.

Die strengste Darstellung, die uns bezüglich der Grundlagen qualitativer Forschung vorliegt, ist die von Lincoln und Guba. Die Bedeutung, die diese Autoren dem induktiven Ansatz beimessen, und dem, was sie das menschliche Instrument nennen, schließt unserer Meinung nach eine vertiefte Studie der Abläufe, wie dem schöpferischen Prozeß, dem Lernprozeß, dem Prozeß der Problemlösung oder dem, welchen etwa der Museumsbesucher vor einem Exponat erfährt, aus. Diese Feststellung veranlaßt uns, mehrere Fragen aufzuwerfen, von denen diese die

wichtigsten sind: welche Form des Bewußtseins dieser Prozeße sollte man in der Erziehung zu erreichen trachten? Bedeutet die Unmöglichkeit einer endlosen Erforschung gewisser Abläufe auf qualitativer Basis, daß man mittels deduktiver Ansätze arbeitet und bei zunehmend einengender Präzision immer kleinere Teilprobleme untersuchen muß?

La exposición más rigurosa que conozcamos de los fundamentos de la investigación cualitativa es la de Lincoln y Guba. La importancia que estos autores le otorgan al encaramiento inductivo y a lo que ellos llaman el instrumento humano hace imposible, creemos, un estudio a fondo de procesos tales como el proceso creador, el proceso de aprendizaje, el proceso de solución de problemas o el que vive el visitante a un museo frente a una exhibición. Esta constatación nos lleva a plantear varias interrogantes, siendo las principales: ¿cuál es el tipo de conocimiento de los procesos que es deseable obtener en educación? Si uno no puede llevar a cabo indefinidamente la investigación de ciertos procesos de manera cualitativa, ¿debe eso decir que uno debe estudiar por medio del encaramiento deductivo e investigar de manera más y más minuciosa problemas cada vez más minúsculos?

Colette Dufresne-Tassé est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6203, Succursale A, Montréal, Québec H3C 3T3.