

*Conceptualiser la recherche pour le développement en
Afrique : enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques*

**GUIDE DE RÉDACTION
D'UN PROJET DE RECHERCHE**

Recueil de textes

Décembre 1997

Centre de recherches pour le développement international
Fondation Rockefeller
Université du Québec à Montréal

*« Ces travaux ont été réalisés grâce à
une subvention du Centre de recherches
pour le développement international,
Ottawa, Canada. »*

Ce projet émane du deuxième Atelier de formation francophone « Conceptualiser la recherche pour le développement : enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques » organisé dans le cadre du programme *African Development Dissertation Workshops* de la Fondation Rockefeller, Atelier qui a eu lieu au Québec en mai 1997. Des informations relatives à ce programme sont disponibles sur le site web francophone qui a également constitué un projet de suivi des ateliers francophones (<http://www.unites.uqam.ca/rockefeller/>).

Grâce à l'appui du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), nous avons pu engager le docteur Sylvie Bélanger vivement intéressée par les questions méthodologiques et spécialisée dans les questions relatives au développement en Afrique, pour prendre la responsabilité de la production de ce *Guide*.

Nous tenons à remercier Madame Bélanger pour l'excellence de son travail, ainsi que le docteur Arpi Hamalian pour ses suggestions fort pertinentes. Nous exprimons également notre reconnaissance au CRDI pour son appui financier.

Bonnie Campbell
Responsable de l'Atelier francophone
Professeure
Département de science politique
Université du Québec à Montréal

TABLE DES MATIÈRES

Introduction : *Conceptualiser la recherche pour le développement en Afrique : enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques. Guide de rédaction d'un projet de recherche*, par Sylvie Bélanger, politologue, PH.D.

1. Le chercheur et les enjeux de la recherche

- ◇ DIAGNE, M., « Contribution à une critique des paradigmes dominants », dans J. Ki-Zerbo, *La natte des autres*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992, p.109-119.
- ◇ LALEYE, I. P., « Transdisciplinarité et développement endogène », dans J. Ki-Zerbo, *La natte des autres*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992, p.307-323.
- ◇ FOUCAULT, Michel, « Deux essais sur le sujet et le pouvoir » dans H.L. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique, au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*, Gallimard, Paris, 1984, p.297-321.
- ◇ FOUREZ, Gérard, « La science suppose-t-elle un monde donné ? », dans *La science partisane*, Duculot, Gembloux, 1974, p.43-57.
- ◇ GLESNE, C. et PESHKIN, A., « The Personal Dimension : Rapport and Subjectivity », dans *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992, p.93-107.

2. L'Art de la thèse

- ◇ BEAUD, Michel et LATOUCHE, Daniel, *L'Art de la thèse*, Boréal, 1988, Montréal, p.47-62.
- ◇ BOGDAN, R. C. et BIKLEN, S. K., « Research Design », dans *Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*, Toronto, Boston, London et Sydney, 1982, p.55-72
- ◇ BOURDIEU, Pierre et alii, « La construction de l'objet », dans *Le métier de sociologue*, Livre I, Mouton/Bordas, Paris, p.59-85.
- ◇ GLESNE, C. et PESHKIN, A., « Prestudy Tasks : Doing what Is Good for You », dans *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992, p.13-37.

3. Techniques et enquêtes

- ◇ DESLAURIERS, J.-P., « La collecte des informations », dans *Recherche qualitative, Guide pratique*, McGraw-Hill Ed., Montréal, 1991, p.33-58.

- ◇ DESLAURIERS, J.-P., « La constitution des données », dans *Recherche qualitative, Guide pratique*, McGraw-Hill Ed., Montréal, 1991, p.59-78.
- ◇ GLESNE, C. et PESHKIN, A, « Finding Your Story : Data Analysis », in *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992, p.127-149.

4. Genre et développement

- ◇ EICHLER, M., « Sexism in Research » dans *Non Sexist Research Methods. A Practical Guide*. Allen et Unwin, Boston et London, 1988, p.1-18.
- ◇ EICHLER, M., « Androcentricity », *ibidem*, p.19-47.
- ◇ STAMP, Patricia, « Les domaines de la connaissance », dans *La technologie, le rôle des sexes et le pouvoir en Afrique*, CRDI, 1990, p.10-29.

5. Textes de présentation des formateurs

- ◇ ASSIÉ-LUMUMBA, T. N'Dri, *La question du genre dans la recherche pour le développement : quelques implications conceptuelles théoriques*, communication, Atelier de formation francophone, Montréal, mai 1997, 15 p .
- ◇ KOUADIO Béné M., *La recherche en Afrique et l'insertion des jeunes chercheurs*, communication, Atelier de formation francophone, Montréal mai 1997, 7 p.
- ◇ TOURÉ, Moriba, *Rôle du CODESRIA face aux enjeux et obstacles que rencontre le renforcement des capacités de recherche en Afrique*, communication, Atelier de formation francophone, Montréal, mai 1997, 12 p.

6. Projets et subventions de recherche

- ◇ SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL, *The Art of Writing Proposals*, SSRC Web Site, New York, 1997, 7 p.

Bibliographie sélective

Introduction

***Conceptualiser la recherche pour le développement en
Afrique : enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques***

Guide de rédaction d'un projet de recherche

par

Sylvie Bélanger, politologue, PH .D.

**Conceptualiser la recherche pour le développement en Afrique :
enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques
Guide de rédaction d'un projet de recherche**

« Le 21^e siècle sera dominé par les questions africaines. Si l'on accepte que le développement passe par la recherche scientifique, les nouveaux acteurs dont font partie la nouvelle génération de chercheurs africains seront ceux en mesure d'apporter des solutions durables au développement¹ ».

Pour tout doctorant², qu'il soit du Nord ou du Sud, réaliser une recherche, de la conceptualisation à la rédaction de la thèse, en passant par l'élaboration du cadre théorique, la détermination de la méthodologie et des techniques de collecte de données, se révèle une véritable aventure où tantôt l'inconnu se mêle à l'enthousiasme, et où tantôt l'inconnu devient source d'incertitude, voire de découragement. Le chercheur sur l'Afrique est toutefois doublement confronté : non seulement a-t-il à relever le défi que constitue tout projet de recherche qui se veut original et rigoureux mais doit-il en plus se mesurer à des critères de scientificité le plus souvent étrangers aux réalités africaines qu'il s'efforce d'analyser et qu'il n'a « même pas contribué à élaborer » (Éla, 1997).

La conceptualisation d'une thèse portant sur l'Afrique, et en particulier l'élaboration du cadre théorique et le choix des concepts, présente donc des défis particuliers. Le premier de ceux-ci est la formulation de la question ou des questions à l'origine de la recherche. Que cherche-t-on à cerner ? Pourquoi ? Pour qui ? Un autre défi risque de surgir lors du choix d'un paradigme. Ainsi, dans une perspective respectueuse des réalités propres à l'Afrique, il n'est guère aisé de dénicher un paradigme qui respecte le concept de *développement endogène*. À cet égard, de plus en plus l'interdisciplinarité dans l'approche se révèle une clé très porteuse, comme le suggèrent par exemple, les questions complexes de la sécurité alimentaire, de l'environnement, de la santé, de la démographie, qui font appel à plusieurs disciplines des sciences naturelles, sociales, économiques et politiques. Les chercheurs africains en apprentissage à l'étranger se trouvent confrontés à la multiplicité des démarches méthodologiques élaborées dans des contextes différents et qui s'inscrivent dans des

¹ M. Jean-Marc Éla, professeur invité en sociologie à l'Université Laval, Québec, a consacré une partie de son exposé à cette question lors de l'Atelier de formation francophone de mai 1997.

² L'emploi du masculin dans ce texte ne vise qu'à faciliter la lecture et n'est d'aucune façon un facteur d'exclusion des femmes.

« modèles paradigmatiques dominants » (Diagne, 1989, p.113), ce qui tend à confirmer l'assertion selon laquelle « il y a crise (dans la connaissance), et épuisement des paradigmes pour penser le monde » (Éla, 1997).

De tels défis trop souvent vécus de manière solitaire ne sont pas uniques. Mais ils ont leur revers. Ils peuvent en effet conduire à une entreprise de *déconstruction* pour bâtir le cadre théorique puisqu'il existe rarement un paradigme satisfaisant *applicable* tel quel, ce qui forcément favorise la créativité. À tout le moins, ces défis ont un point commun : ils témoignent du caractère dominateur de certaines disciplines et de certaines techniques au sein de LA science, et du profond hiatus entre les conditions de recherche dans les sociétés occidentales et celles prévalant en Afrique. La recherche d'un paradigme, sur lequel se fonde habituellement une thèse, conduit donc à certains constats que certains chercheurs africains ont su résumer de manière particulièrement incisive : « la science ne s'inscrit pas en dehors de la société et de la politique, elle est un produit de celles-ci », « la recherche est un empire qui suppose que toutes les sociétés sont homogènes » (Éla, 1997)³. D'où la nécessité voire l'urgence pour l'Afrique d'être étudiée à partir d'elle-même, grâce à l'élaboration de concepts originaux, de nouvelles théories et de nouvelles méthodes, qui ne soient plus imposés de l'extérieur, en vue d'une *réappropriation* et, pour reprendre l'expression de la professeure T. N'Dri Assié-Lumumba, d'une *décolonisation* de la recherche.

Les chercheurs africains ont évidemment un rôle névralgique à jouer dans le développement d'une « réflexion endogène », cette « condition rigoureusement incontournable » pour le développement (Diagne, 1989, p.110). Car, « si on ne peut se développer dans la dépendance, on ne peut davantage penser la non-dépendance à l'intérieur du champ structuré des schémas et concepts forgés, par et pour la dépendance » (*ibidem*).

Aux observateurs et planificateurs externes qui diront que l'Afrique n'a pas les moyens de la recherche, surtout fondamentale, il faut rappeler que le développement du potentiel scientifique est un instrument indispensable pour le développement. Certes, on ne peut nier l'impact de la restructuration des économies sur l'enseignement supérieur et leurs institutions, notamment les universités, même dans les sociétés dites développées. De plus en plus on entend que la recherche fondamentale est un luxe qu'on ne peut plus se payer. Les politiques tendent plutôt à mettre la science au service de ce qu'il est convenu d'appeler la *recherche-développement*, qui confine souvent le chercheur à un travail de maître d'œuvre ou même d'exécutant des politiques gouvernementales, au lieu d'en faire un acteur-clé, et ce, souvent au détriment d'une réflexion audacieuse qui risquerait de porter atteinte à

³ Dans le texte qu'on retrouve dans ce recueil, « Contribution à une critique du principe des paradigmes dominants », le professeur Mamoussé Diagne va dans le même sens que les propos tenus par le professeur Jean-Marc Éla.

ces mêmes politiques. Ainsi, de manière pragmatique, la science montre de plus en plus sa *non-neutralité*, se dévoile de plus en plus comme un instrument au service de l'ordre établi. Cette évolution du rôle de la science, qui a engendré une transformation du rôle du chercheur à l'échelle universelle, a rendu celui-ci fragile, à la merci des pouvoirs des organismes attributeurs de subventions, et des gouvernements. Dans les pays africains, où la pauvreté est souvent exacerbée par l'ajustement structurel et les autres stratégies des grandes institutions internationales, cette fragilité devient précarité sinon survie pour un bon nombre d'intellectuels. Mais cette précarité des conditions de recherche aboutira inévitablement à autre chose, et ouvrira la voie à une opportunité pour l'Afrique d'aller de l'avant dans la *réappropriation* de la recherche et dans la reconnaissance de ses réalités.

Dans un contexte de nécessité de *recontextualisation* historique, politique, sociale, économique et culturelle de l'Afrique, le chercheur devient un acteur du développement et détient une responsabilité unique et non équivoque, qui passe par des choix stratégiques dans la recherche : choix du sujet, du cadre théorique et des concepts, de la méthodologie, des techniques.

Loin de prétendre offrir des recettes toutes faites, le présent recueil de textes choisis par la professeure Bonnie Campbell et moi-même se veut modestement un *Guide de rédaction d'un projet de recherche sur l'Afrique*. Il vise essentiellement à fournir à la fois des outils de réflexion et des outils à caractère plus technique qui restent à adapter à chacune des recherches qui se déroulent dans un environnement et dans des conditions spécifiques. Le *Guide* a été conçu dans la perspective de faire ressortir les apprentissages acquis lors des Ateliers de formation francophones de 1996 et 1997 qui font partie du programme *African Development Dissertation Workshops* mis sur pied par la Fondation Rockefeller. Il comprend six parties d'importance inégale en terme de nombre de pages mais dont les textes ont tous été choisis en fonction de leur pertinence, de leur apport au plan méthodologique, et de leur complémentarité. Le but premier du recueil est en quelque sorte de fournir quelques éléments déclencheurs pour faciliter la mise en branle et la mise en œuvre d'un projet de recherche tout en proposant des éléments de réflexion sur la science, la recherche et le chercheur-acteur.

La première section, *Le chercheur et les enjeux de la recherche*, la plus volumineuse, veut justement lancer la réflexion par des interrogations clés sur le chercheur et ses rapports à la recherche, à la science et au pouvoir. D'entrée de jeu les textes des chercheurs africains Mamoussé Diagne et Issiaka P. Laleye, tous deux profondément préoccupés par le développement endogène, lancent un débat fondamental pour l'Afrique, que les autres textes (Glesne et Pershkin, Foucault et Fourez), viennent étayer et alimenter d'une perspective plus globalisante.

Les textes sélectionnés pour *L'Art de la thèse* concernent des sujets essentiels pour tout projet de recherche telles que la problématique, la question, le cadre théorique. Ont été inclus des textes d'auteurs considérés comme « incontournables » en épistémologie et en recherche francophone, notamment de Michel Beaud, (que Daniel Latouche a complété et adapté), et de Pierre Bourdieu. Si le texte de ce dernier se double d'une réflexion soutenue de sociologue, les autres (Beaud et Latouche ; Bogdan et Biklen) proposent simplement des façons de faire dans le but de faciliter la démarche scientifique.

La section consacrée aux *Techniques et enquêtes* va un peu dans le même sens, en proposant quelques moyens susceptibles d'aider à la collecte de données et au traitement de celles-ci en autant qu'ils soient adaptés aux milieux dans lesquels ils sont mis à l'épreuve. Quels qu'ils soient, ces procédés doivent être manipulés avec prudence car eux non plus ne sont pas neutres et conditionnent l'étude en cours (Glesne et Peskin, 1992, p.127). Même si J.-P. Deslauriers y va avec beaucoup de circonspection, le conseil vaut même pour les méthodes dites qualitatives dont les modalités doivent aussi être revues le cas échéant. L'idée, somme toute, n'est pas de remplacer la mémoire mais de « l'aider à mieux travailler » (Deslauriers, 1991, p.65).

La partie *Genre et développement* comprend des textes de chercheurs réputés pour leur rigueur scientifique et leur apport original à cette question. La difficulté a plutôt résidé dans le choix des textes car on compte de plus en plus d'auteurs prolifiques sur cette question. Sans doute l'ouvrage de M. Eichler serait-il à consulter dans son entier. Il a fallu tenir compte des limites de ce *Guide* et aller à l'essentiel.

Dans la section qui suit et qui regroupe *Les présentations des formateurs* de l'Atelier 1997, la communication de la professeure N'Dri Assié-Lumumba propose une bibliographie exhaustive (pour un article ou une communication) sur la même question. Mais son texte constitue également une synthèse remarquable de la problématique de la recherche sur l'Afrique à travers la question du genre. Chacun à sa manière, ses collègues présentent d'autres enjeux pour la recherche en Afrique. Tandis que le docteur Marcel Kouadio présente les obstacles à l'insertion des jeunes chercheurs africains dans l'*entreprise* de la recherche, le docteur Moriba Touré, propose, à travers le CODESRIA, un exemple concret des défis relevés dans la redéfinition de la recherche en Afrique au sein de la crise de l'enseignement et de la recherche.

Dans la dernière section portant sur les *Projets et subventions de recherche*, on trouvera un texte du Conseil de recherche en sciences sociales des États-Unis qui donne des indications précieuses quant à la rédaction d'une Proposition de projet de recherche à soumettre à des organismes du genre. Enfin, on trouvera à la fin une bibliographie sélective complémentaire.

Nous vous souhaitons beaucoup de plaisir à parcourir ces textes. Nous espérons que ceux-ci contribueront à entretenir votre passion pour votre projet de recherche et, de manière fondamentale, pour la recherche elle-même.

Sylvie Bélanger, politologue, PhD

1. Le chercheur et les enjeux de la recherche

- ◇ DIAGNE, M., « Contribution à une critique des paradigmes dominants », dans J. Ki-Zerbo, *La natte des autres*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992, p.109-119.
- ◇ LALEYE, I. P., « Transdisciplinarité et développement endogène », dans J. Ki-Zerbo, *La natte des autres*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992, p.307-323.
- ◇ FOUCAULT, Michel, « Deux essais sur le sujet et le pouvoir », dans H.L. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique, au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*, Gallimard, Paris, 1984, p.297-321.
- ◇ FOUREZ, Gérard, « La science suppose-t-elle un monde donné ? », dans *La science partisane*, Duculot, Gembloux, 1974, p.43-57.
- ◇ GLESNE, C. et PESHKIN, A., « The Personal Dimension : Rapport and Subjectivity », dans *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992, p.93-107.

Contribution à une critique du principe des paradigmes dominants

Mamoussé DIAGNE

La rencontre à laquelle nous convie aujourd'hui le C.R.D.E. est, à maints égards, INEDITE. Non pas que d'innombrables colloques et séminaires n'aient été consacrés, ces dernières années notamment, aux questions de développement. Ils ont été le fait tant des pays dits développés que de ceux qualifiés pudiquement de pays en voie de développement. Mais l'inédit de cette rencontre réside précisément dans le fait paradoxal que la plupart des réunions et réflexions sur le développement n'en parlent pas, et que certaines d'entre elles ont pour fonction de n'en pas parler. La raison essentielle de cet état de fait est que le développement, un et indivisible, y apparaît comme un concept parfaitement lisse et transparent dans son univocité, ne laissant plus à la réflexion que l'étude de ses multiples réalisations (ou non-réalisations) empiriques. Il constitue dès lors un foyer unique qui irradie sur le monde la même lumière, dont il ne vient à l'idée de personne qu'elle peut sécréter de l'obscurité. Et l'obscurité dont il s'agit est celle de ces notions ou de ces constellations de notions dont on admet qu'elles vont de soi, et qui sont, par là même, dispensées de fournir leurs titres théoriques.

Questions de méthode

1- Position du problème

Parler de développement endogène c'est déjà, au moins programmatiquement, récuser l'idée d'un référentiel historique unique, et donc d'un pôle normatif unique des énoncés qui portent sur le développement. Et le mérite de cette rencontre, j'y insiste, est de rendre pensable un polycentrisme discursif sur le développement ou les développements, par la pluralité des sujets auxquels on reconnaît le droit à la parole et à l'initiative. Elle n'invite pas seulement à penser la question du développement, mais l'en-deçà de cette question.

Elle consacre, par là même, l'éclatement d'une perspective qui n'a d'unicité que postulée ou imposée. Et c'est pour cela que son thème global a de quoi enchanter, par ce qu'il sous-entend de décision méthodologique : tout projet de DEVELOPPEMENT ENDOGENE suppose, à titre de

condition rigoureusement incontournable, l'ENDOGENEITE DE LA REFLEXION qui l'élabore.

Et il faut se garder ici de réduire la signification de la notion de réflexion à la seule activité intellectuelle plus ou moins soutenue sur un objet, dont on serait séparé par toute distance de l'attitude analytique. La réflexion dont il s'agit - on serait plus rigoureux en parlant de REFLEXIF - est ce qui distingue, dans la devise du C.R.D.E., le "DEVELOPPER" du "SE DEVELOPPER".

Car si "développer" ne définit pas clairement, dans sa transitivité, ce qu'on développe, ni la finalité pour laquelle on le développe ; si a fortiori elle ne fait pas signe immédiatement vers un sujet actif, SE développer, en revanche, implique prise en charge et auto-position d'un sujet créateur et pas seulement bénéficiaire.

C'est dans une telle perspective que s'inscrit la préoccupation de ce grand Africain qu'était Alioune DIOP (1980) dans son dernier message à l'Afrique et au monde. La tâche de l'heure consiste, selon lui, à

"ressusciter et animer le pouvoir et l'initiative intellectuels de l'Africain (inséré dans son environnement naturel et socio-culturel)", afin de le mettre à même d'"exercer sa responsabilité de juger directement à même les réalités nationales et internationales".

C'est là, pensait-il

"la première condition à remplir pour assurer la correcte efficacité de notre développement intégral".

Responsabilité et initiative intellectuelle et pratique, ce sont là les conséquences qui découlent de la conviction qu'"on ne peut pas se développer dans la dépendance".

Et, si on ne peut pas se développer dans la dépendance, on ne peut pas davantage penser la non-dépendance à l'intérieur du champ structuré des schémas et concepts forgés dans, par et pour la dépendance. La critique de ces schémas et concepts apparaît ainsi comme le préalable à toute critique de l'ordre qui les engendre et les fait fonctionner, dont ils assurent en retour la pérennité théorique et pratique.

L'en-deça des questions

Comme on le voit, il s'agit, lorsqu'on parle de développement endogène et d'une endogénéité de la pensée, moins d'un constat que de l'énoncé d'une exigence, de la revendication d'une responsabilité historique par un sujet auto-impliqué.

Ainsi appréhendée, la notion de développement, au lieu d'être la réponse à une question, est cette question elle-même. Plus exactement, le lieu de son

inscription se situe en amont des questions, plutôt que dans l'aval des réponses. De telle sorte que la critique du discours dominant sur notre situation historique et existentielle passe, avant tout, par l'identification de ce lieu à partir duquel peuvent être générées les questions elles-mêmes. C'est, nous semble-t-il, la seule façon d'échapper au piège de l'anecdotique ou à celui de l'émotionnel (l'invective idéologique, ou le discours conjuratoire) que de s'élever jusqu'au principe d'engendrement des problématiques qui permet d'éclairer les cas particuliers et concrets.

Qu'on partage ou non la fameuse thèse selon laquelle l'humanité ne se pose que les questions qu'elle peut résoudre, on récusera difficilement celle qui affirme que l'humanité n'a de chance de résoudre que celles des questions qu'elle s'est correctement posées. Et poser correctement une question, revient, avant tout, à articuler les MODALITES mêmes de sa position, à aménager le LIEU à la fois théorique et pratique de son avènement. De telle sorte que notre réflexion commune vise à repérer et baliser les lieux où s'initie non pas le développement endogène, mais l'émergence de la question (ou des questions) qui le concerne. Une telle attitude méthodologique nous permet de soupçonner que les notions de DEVELOPPEMENT et D'ENDOGENEITE, si on leur confère tout leur sens, ne sont pas loin de créer, par leur accouplement, de la redondance. Et que le paradoxe naît justement de la surdité de notre oreille à telle redondance.

Il se trouve, simplement, que si l'expression "DEVELOPPEMENT ENDOGENE" ne constitue pas pour nous un scandale et un monstre théorique, c'est parce qu'il y a une fiction à laquelle nous sommes habitués au point de ne plus en voir la non-consistance scientifique : celle d'un DEVELOPPEMENT NON ENDOGENE. De telle sorte que toute critique du discours dominant sur le développement requiert, au préalable, pour qu'on puisse restaurer véritablement l'écoute, une autocritique de nos manières courantes de percevoir et de penser.

L'engendrement des questions

A dire vrai ce n'est pas seulement l'idée d'un développement non endogène qui est scandaleuse, mais la problématique (ou plutôt : l'absence de problématique - la croyance) qui l'engendre. Celle selon laquelle on peut penser le développement en faisant l'économie des questions : PAR QUI ? POUR QUI ? COMMENT ? et EN VUE DE QUOI ?

Ces questions (leur liste est ouverte) constituent en elles-mêmes une constellation explicitant un projet : celui qui commande la réflexion et l'initiative historique. Se les poser réellement et concrètement, c'est-à-dire les prendre en charge, ce n'est pas seulement entreprendre la critique des paradigmes dominants qui en interdisent l'accès, mais revendiquer pour

soi-même la capacité et le droit de créer des paradigmes alternatifs. De telle sorte qu'il y a là deux projets solidaires : la critique des paradigmes dominants effectuée à partir de leur foyer d'engendrement et l'acte d'auto-position par lequel un sujet s'affirme lui-même comme source de nouveaux paradigmes. Or nous savons au moins qu'une critique qui se veut radicale ne consiste pas à apporter des réponses différentes à des questions inchangées, mais à régresser analytiquement jusqu'au foyer où s'élaborent les questions, jusqu'à l'identification du sujet qui s'arroge le droit de les formuler.

II - L'Empire des paradigmes ou les paradigmes de L'empire

1 - *Le royaume de l'extraversion : les travestis et les extravertis*

Les questions soulevées il y a un instant n'ont aucune résonance métaphysique. Elles n'ont de sens qu'historique, leur intelligibilité exigeant qu'on les accouple à celle-ci qui les commande épistémologiquement : QUI s'arroge historiquement le droit de les poser pour soi-même et, éventuellement, pour les autres ? Ou, ce qui ne revient pas au même : qui se dépossède ou est dépossédé du droit de les poser pour soi-même ? Car on ne peut parler de "paradigmes DOMINANTS" sans faire signe, de quelque façon, vers un sujet qui consacre ou garantit leur hégémonie et/ou dont ils légitiment ou servent la DOMINATION sur un autre sujet. Ce dernier est le sujet dépossédé dont il vient d'être fait état, celui sur lequel et au détriment duquel s'exerce l'empire des paradigmes dominants, sans que soit évoquée et appréciée pour le moment sa responsabilité dans cet état de fait.

En tout état de cause, c'est le DECENTREMENT de la question par rapport au sujet qui, en toute légitimité, est seul habilité à la poser pour lui-même; qui définit rigoureusement la problématique du développement telle qu'elle fonctionne dans la quasi-totalité de nos pays comme une PROBLEMATIQUE EXTRAVERTIE. L'extraversion ne se trouve pas seulement dans les thèmes, mais elle réside avant tout dans l'identité du sujet qui les formule et les impose. Elle constitue la version contemporaine d'une situation dissymétrique héritée de l'histoire coloniale. Et cette extraversion des problématiques est précisément la matrice de toutes les extraversions subséquentes, si nous comprenons une problématique comme un champ structuré d'engendrement de thèses d'un certain type et de celles là seulement.

A l'inverse, une PROBLEMATIQUE DE L'ENDOGENE n'a de chance de se constituer et d'être féconde qu'à condition de revendiquer et de garantir son ENDOGENEITE EN TANT QUE PROBLEMATIQUE.

Cette communication pourrait se conclure sur ces mots, une fois énoncée la préoccupation essentielle qui la traverse : montrer que le monopole ou, à

tout le moins, l'hégémonie d'une problématique dans le domaine qui nous intéresse, implique la possibilité de déterminer (ne serait-ce qu'en pointillés) le chemin qui mène à la solution qu'on a choisie par avance pour soi et pour les autres. C'est, en particulier, définir pour soi-même et pour les autres les modalités et les rythmes d'accèsion à un but historique déterminé; les étapes à franchir pour y parvenir. C'est surtout faire accepter ou imposer les schèmes et paradigmes à partir desquels un tel itinéraire devient pensable. Le but est atteint lorsque la clôture du champ qu'ils peuplent rend rigoureusement impensable, donc impraticable, toute proposition alternative et même toute volonté d'altérité. Et si clôturer le champ du pensable et du praticable n'est pas annuler les conflits, c'est viser à en institutionnaliser le principe d'engendrement, codifier la loi de leur surgissement inévitable.

La non-endogénéité apparaît ainsi en général comme la clôture qui empêche un sujet d'accéder à sa propre question ou qui le confine dans les réponses à des questions posées par d'autres.

2 - *Le sujet éclaté*

Il n'y a pas de dépossession plus grave que celle qui interdit à un sujet l'accès à la question qui le concerne. Il ne peut, dans cette situation, vivre que dans l'aliénation et le conflit, le rapport qui le lie aux autres et à lui-même. Beaucoup de discours sur l'"identité" ne fleurissent que sur un double décentrement du sujet dépossédé. Car le décentrement historique par rapport à la question qui le concerne se double d'un autre décentrement à l'intérieur du sujet qui en fait un SUJET ECLATE. Eclaté entre une multiplicité de projets dont il est sensé être le bénéficiaire, et dont il ne peut en aucun cas revendiquer la maîtrise. Ils s'intéressent les uns à son agriculture (qui demeure une agriculture de traite, incapable de juguler les famines périodiques), les autres aux soins de santé primaires de sa population (définis en fonction des intérêts des multinationales des produits pharmaceutiques), les autres à la politique de formation de ses cadres (en fonction de canons inadaptés à leur contexte). L'absence d'une volonté autocentrée (du fait de l'absence même d'un centre assignable) fait de ce sujet morcelé un sujet structurellement DESEQUILIBRE. C'est-à-dire frôlant à tout moment le point de rupture pour lui-même et pour les autres.

On pourrait multiplier ici les exemples empiriques pour illustrer le propos, si on n'avait pas quelque doute sur leur valeur heuristique. Mais ce qui nous intéresse par dessus tout, il convient de le rappeler, ce n'est pas tel ou tel paradigme dominant, mais le mécanisme d'engendrement et ses effets de ce qu'il faut bien appeler des MODELES PARADIGMATIQUES dominants.

3 - *La procession des modèles paradigmatiques*

Le principe des modèles paradigmatiques n'est pas lui-même un modèle parmi d'autres, mais la matrice qui permet de les engendrer en même temps que leur principe de systématisme. Il concerne, ce que nous pourrions appeler, faute d'un meilleur terme, le GRAND PARTAGE : celui qui classe les pays en "développés" et "sous-développés", les pense selon la métaphore géographique du Nord et du Sud.

Cet archéo-paradigme, qui semble être le fruit de la simple attitude méthodologique et n'avoir qu'une ambition classificatoire, fonctionne, en réalité, la plupart du temps, comme un moule normatif. Il engage une notion du développement qui n'a de neutralité que celle que lui procurent ses différents camouflages idéologiques.

Le premier de ces camouflages est celui qui empêche de décrypter, au travers des couples mis en place, une division internationale du travail générée et maintenue par la structure du marché mondial (capitaliste). Ce camouflage se prolonge dans le postulat d'homogénéité des pôles mis en présence, le Nord et le Sud présentés comme des pôles simples, ce qui a pour fonction de masquer les divergences d'intérêt à l'intérieur de chacun d'eux. Il occulte les alliances et les complicités qui se nouent entre couches sociales à l'intérieur de chacun d'eux, notamment entre celles qui dominent au "centre du centre" et au "centre de la périphérie" pour reprendre une terminologie chère à Samir AMIN. Le résultat est de nous faire penser et accepter une solidarité fictive entre populations de la périphérie et d'interdire l'accès à cette question : QUI, en définitive, A INTERET à dénoncer et à remettre en cause cet ordre dont l'empire des paradigmes n'est que le pendant dans le domaine de la pensée?

On voit ainsi que le "grand partage", par son "évidence" massive, barre l'accès aux partages apparemment secondaires, mais en réalité décisifs pour sa remise en cause fondamentale.

En outre, faire jouer les couples mis en place, n'est-ce pas tracer un itinéraire dont on proclame qu'il constitue la voie obligée pour tous? N'est-ce pas désigner son propre passé comme l'avenir inéluctable pour tous les autres? Et, du même coup, exempter ce passé et cet itinéraire mythifiés de toute critique et de toute volonté de remise en cause?

Pour couper au plus vite on peut souligner, n'ayant pas le loisir de le vérifier sur chaque cas, que la loi de fonctionnement des modèles paradigmatiques engendrés par une matrice de ce type est toujours de masquer leur vocation normative sous leur apparent parti-pris descriptif. Leur fonction est de nous donner à lire l'histoire, dans le moment où ils en dérobent la clé. Et c'est parce qu'ils mythifient l'histoire en mystifiant le sujet que la modalité privilégiée de leur expression est la métaphore - le

mythe est-il autre chose que l'expression métaphorique du réel? - et le brouillage conceptuel. Il est possible de repérer les plus courantes d'entre elles.

Ces métaphores sont souvent quantitativistes : elles ont pour ambition de nous faire penser la croissance (sans développement !) par la magie et l'illusion des chiffres et de leur comparaison dans les pays du nord et du sud. La fonction du recours aux chiffres et à l'abstraction est de revendiquer une neutralité axiologique et une asepticité politique qui enferme dans l'économisme : comme si le revenu par tête d'habitant reposait sur l'égalité des dites têtes !

Elles sont technologistes : le développement (ou son contraire) se mesurant directement par l'équipement technologique, sans qu'il soit nécessaire de se poser des questions sur le choix des techniques et de leur utilisation. Et surtout sans qu'on interroge l'écart entre ceux qui les conçoivent et ceux qui les utilisent. L'illusion technologiste fait aujourd'hui de la plupart de ce qu'on appelle les "transferts de technologie" les instruments les plus sûrs de la dépendance, en dehors même du transfert de pollution qui les accompagne souvent.

Elles sont spatiales ou chronomorphes, faisant intervenir l'image du chemin ("en voie de"... sous développement) ou du retard (qu'il est possible qu'on ne rattrape jamais).

Pour couronner le tout, elles peuplent l'univers éthique et para-éthique en y procédant à l'inversion des signes. Il est ici inutile d'insister sur le déguisement para-éthique d'un rapport de domination dont la fonction est d'accentuer la dépendance du pseudo-bénéficiaire, en inversant l'acte de la reconnaissance. L'"aide", ou la "coopération internationale", visant trop souvent à sceller le pacte de solidarité du cavalier et du cheval.

Ces métaphores peuvent même offrir une dérive fantasmagorique : celle d'une illusoire complémentarité entre le "monde froid des machines" et le "supplément d'âme" palpitant ou l'ingrédient culturel. Ici l'auto-valorisation idéale est le plus sûr moyen de fonder la résignation réelle, devant ce qui fonctionne, de toute évidence, comme un avatar de l'échange inégal.

Le dénominateur commun de tous ces "lieux communs", dont il est inutile de prolonger la liste, réside dans leur loi de fonctionnement qui est celle d'un double langage : celui des faits et celui de leur travestissement, le premier ne se livrant que dans les interstices et les lapsus du second.

Leur fonction, comme nous l'avons souligné, n'est pas de faire accéder à une intelligence de l'histoire. Elle est, bien au contraire, par l'acte même de mythifier celle-ci, d'empêcher de penser comment le procès d'accumulation qui a abouti à certain développement n'est que l'addition de pillages multiséculaires. Mais leur visée est surtout pratique : interdire la possibilité

d'une rupture théorique et pratique avec l'ordre que consacrent les modèles paradigmatiques en question.

Il faut insister sur le fait qu'un paradigme instaure un ordre dans la pensée. Ceux que nous venons de passer en revue relèvent de l'"ordre-à-penser", du "prêt-à-penser" qui dispense d'avoir à penser soi-même.

Pour n'en fournir qu'un exemple, on peut penser que se donner pour tâche de "rattraper" quelqu'un (cf. la métaphore du chemin), c'est admettre peu ou prou qu'on s'oblige ou qu'on est obligé de faire le même chemin que lui, après lui, et peut être d'après lui. C'est surtout établir avec lui un rapport qui ne peut s'inscrire que dans le canon d'une mimésis à l'échelle historique. C'est, pour nous résumer, revenir au modèle périmé d'une histoire paradigmatique et répétitive, par l'hypostase d'une particularité qui n'a pour elle que la force. Voilà comment l'histoire des paradigmes n'est elle-même compréhensible qu'à travers leur fonction qui est de sécréter une histoire elle-même paradigmatique. C'est ici que se trouve la clé qui mène à l'empire des paradigmes dominants : ils ne sont pas des instruments de connaissance mais des réalités idéo-motrices au service d'un Empire historique.

III - Alternatives

1 - Rupture et changement de terrain

Si un projet de développement endogène n'est concevable qu'adossé à un discours lui-même endogène, le rapport que celui-ci entretient avec le foyer générateur des paradigmes et modèles paradigmatiques dominants n'est pensable que comme DEMYTHISATION, RUPTURE et CHANGEMENT DE TERRAIN.

Une rupture de ce type ne signifie pas, tant s'en faut, renfermement et autarcie stérilisante de la pensée, mais revendication d'un point de départ autre pour un sujet qui assume une alternative. La volonté qui préside à une telle rupture est volonté de recentrement et d'élaboration autonome de projets. La pensée qui l'effectue est celle d'une cohérence dans son déploiement multidimensionnel.

Ici, on ne prendra qu'un exemple : celui du développement de notre potentiel scientifique, dont il n'échappe à personne qu'il constitue un instrument indispensable pour le développement. Il est clair qu'il ne s'agit pas de réinventer la science, mais d'inventer une autre pratique de la science, de mettre en place une autre politique scientifique. Ce qui ne signifie rien d'autre qu'une appropriation concertée et planifiée de celle-ci, commandée par une politique qui s'assigne en toute autonomie des objectifs déterminés par les besoins propres de nos sociétés. Il s'agit, comme le souligne Paulin HOUNTONDJI, (1988), dans une contribution récente, de "changer, de transformer en profondeur les rapports actuels de production scientifique

dans le monde, de promouvoir, dans les pays aujourd'hui périphériques, une activité scientifique auto-centrée". Qu'on nous entende bien : financer la recherche, équiper des laboratoires est une excellente chose, et tous les chercheurs dénoncent la politique malthusienne de nos différents pays en ce domaine. Mais cela ne saurait suffire, quand toute l'activité scientifique véritable continue de s'organiser et de se gérer à partir de centres de décision extérieurs au continent. Car ici le grand partage fait de nous de simples pourvoyeurs de matières premières intellectuelles ou, au mieux, des adaptateurs plus ou moins performants de modèles et découvertes théoriques élaborés par d'autres et pour d'autres. Ceci concerne jusqu'aux thèmes de recherche et aux problématiques globales qui orientent ceux-ci.

La rupture dont nous parlions il y a un instant consiste, justement, dans la remise en cause de cette division internationale du travail scientifique qui nous confine dans des tâches subalternes d'expérimentation et d'application. Car ce n'est ni en amont (dans la collecte des matériaux bruts) ni en aval (dans l'application des résultats) mais dans l'entre-d'eux que s'élabore l'activité scientifique véritable. Celle-ci requiert la mobilisation de moyens parfois importants (envisageables seulement dans de vastes regroupements), mais avant tout une volonté de souveraineté en matière de politique scientifique, voire de politique tout court.

Qui ne voit que ce que nous appelons la "recherche-développement" (qui fonctionne souvent comme un alibi, et dont il faut peut être discuter jusqu'au concept) n'est, la plupart du temps dans nos pays, que la matérialisation la plus scandaleuse, parce que la plus insidieuse du grand partage ? Elle vise trop souvent à accréditer l'idée selon laquelle la recherche fondamentale constitue un luxe que l'Afrique ne peut pas se payer. Ce qui est la meilleure façon d'en laisser le monopole à d'autres, ou de s'exiler si on veut en faire.

C'est ainsi que l'utilitarisme à courte vue finit par occulter, non seulement le rapport organique entre recherche fondamentale et recherche appliquée, mais la relation qui unit celles-ci, dans le long terme, à l'autonomie scientifique conçue comme facteur du développement endogène.

Une variante de cette idée se retrouve dans les grands axes de nos politiques de formation : l'Afrique, a-t-on décrété, a avant tout besoin de techniciens. Ce n'est pas tout à fait faux, à condition de ne pas entendre par là des personnes qui se préoccupent exclusivement d'appliquer des résultats, laissant le monopole de l'invention et de la conception à d'autres.

L'alternative, dans ce domaine consiste, comme le souligne HOUNTONDJI (1988) dans le travail évoqué plus haut, dans le renversement de la conception aujourd'hui dominante :

"une subordination stricte de la logique des "transferts" à une logique de l'invention, une rupture radicale avec l'extraversion, au profit d'un développement endogène des savoirs et des savoirs faire".

Reprendre l'initiative

On sait, par exemple, que le processus d'émergence et de développement des sciences ne résulte pas mécaniquement du cumul et de la sédimentation de leurs résultats, mais autant sinon davantage de l'irruption périodique de ce qu'il faut bien appeler des "hérésies" intelligentes.

En effet, si l'hérésie incarne une volonté alternative face à un ordre, elle n'est intelligente qu'à proportion de sa fécondité. Sinon elle n'est qu'un aventurisme intellectuel, une manifestation folklorique en réalité conservatrice.

Ces remarques veulent mettre en garde ceux qui se tournent vers les savoirs et savoirs-faire traditionnels en pensant faire l'économie d'une élaboration théorique conséquente et qui, ce faisant, risquent de se piéger dans certaines problématiques de l'"enracinement" qui n'ont rien d'endogène. Les hérésies dont il vient d'être fait état sont scientifiquement élaborées, et procèdent de ruptures épistémologiques qui renouvellent la configuration du savoir. Elles prouvent entre autres choses, à travers l'histoire épistémologique, qu'être révisionniste en matière de démarche et de politique scientifique, est parfois, la seule manière d'être révolutionnaire.

Procéder à la réévaluation des concepts peut être, aujourd'hui, l'une des tâches les plus urgentes. Travailler à la remise en cause du pseudo-bon sens dont se parent certains d'entre-eux, c'est contribuer à l'émergence d'un discours véritablement alternatif, véritablement endogène.

C'est pourquoi des rencontres comme celles-ci doivent être des instances de critiques, d'auto-critiques et de propositions et contre-propositions. L'iconoclastie salutaire, à laquelle elles ne peuvent pas ne pas procéder périodiquement, a pour fonction d'amener nos populations à contester dans la pensée et l'action la conception fataliste du non-développement ou du mal-développement. Ce qui ne vise rien d'autre si ce n'est la libération de leurs énergies créatrices.

Ce n'est qu'une fois un tel principe admis que peut être posé, de façon rigoureuse, le problème de la coopération internationale des peuples pour un développement véritable. Car l'échange, qui demeure la seule forme de coopération non appauvrissante et non aliénante, suppose la non-dépendance unilatérale. Et liquider les frustrations et les moyens de domination et de chantage dans ce domaine, n'est-ce pas travailler à la paix du monde ?

Il est cependant tout aussi certain que cette autonomie, que nous revendiquons pour nous-mêmes, n'a aucun sens si nous ne travaillons pas à l'instaurer en nous-même, entre nous-mêmes. Car un discours de la libération n'a de chance de s'élaborer que là où est instaurée une libération du discours. C'est-à-dire la liberté non-conditionnelle pour ceux qui acceptent d'en assumer l'énonciation.

Il nous plaît, pour finir, d'évoquer la fable de BORGES dont le commentaire ouvre le beau livre de Jean BAUDRILLARD (1981) intitulé "Simulacres et simulation".

Il y est question de ces cartographes de l'Empire qui ont confectionné une carte si détaillée qu'elle finit par épouser très exactement les limites du territoire. Lorsque l'Empire entre en décadence, la carte entame à son tour un processus de pourrissement. La leçon que BRAUDRILLARD en tire est qu'il faut en inverser les séquences : du fait de la précession des simulacres c'est, aujourd'hui, les territoires qui se corrompent sur l'étendue infinie des cartes.

La leçon que, pour notre part, nous en tirons n'est possible qu'en prolongeant le récit de BORGES : en imaginant que l'Empire dont il est question avait colonisé et occupé non seulement d'autres territoires, mais l'imaginaire de leurs habitants.

C'est dire que le projet de redessiner la carte de notre mémoire, accouplé à la volonté d'enraciner nos projets hic et nunc, apparaît comme une exigence avec laquelle il est possible de ruser un moment, mais qui demeure rigoureusement incontournable. Je veux voir, dans l'initiative de rencontres comme celle-ci, la volonté de matérialiser une telle idée.

Je n'ai convoqué cette fiction que pour ce qu'elle contient de charge symbolique : nous devons et pouvons faire en sorte que les simulacres de développement, et le réseau de paradigmes qui en dessinent la carte, ne nous occultent pas le territoire réel où doivent se mener nos luttes pour le seul développement authentique, parce que historiquement et librement assumé.

part de toute la réalité africaine pour rendre possible ou plus aisée la phase d'intériorisation des acquis de la science. Réhabilitant cette réalité dont elle part, la science peut plus facilement la féconder pour la transformer pour les africains et par les africains eux-mêmes d'abord. Rêvons.

Notes

1. On lira avec profit deux des ouvrages récents sur la crise du "tiersmondisme" confondu à tort en Occident avec la crise du concept de "développement":
Cl. LIAUZU, *L'enjeu tiersmondiste - Débats et combats*, l'Harmattan, coll. "Logiques Sociales", Paris, 1987 - Y.LACOSTE, *Contre les anti - Tiersmondistes*, "La Découverte", 1986.
2. Dans son article sur "l'acculturation" (in J. La GOFF et P. NORA, *Faire de l'Histoire*; T1, Nouveaux problèmes, Gallimard, folio, Paris, 1974, pp 180-181), Nathan WACHTEL oppose "l'acculturation imposée" et "l'acculturation spontanée". L'une et l'autre formes restent caractéristiques des rapports inégaux et des rapports de domination entre deux sociétés en présence.
3. Cf Notamment A. JAUBERT et J.M. LEVY-LEBLOND, (*Auto*) *Critique de la Science*, Ed du Seuil, Coll. "Points", 1975.
4. Voir les célèbres affaires Lyssenko dans les années 1930 (cf D. Buican, *L'Eternel retour de Lyssenko*, Ed. Copernic, 1978) en Biologie et du physicien R. BLONDLOT (en 1903-1905) à propos de "prétendus rayons "N". (Cf Irving KLOTZ, L'affaire des rayons "N", in *Pour la Science*, No.33, 1980). Dans *Le Jeu des possibles*, (éd. Fayard, 1981), Fr. JACOB, abordant le problème des "fraudes" scientifiques, rappelle qu'elles touchent à des aspects psychologiques et idéologiques de la science et des scientifiques ... "Les fraudes font partie de l'histoire des sciences".

Transdisciplinarité et développement endogène

Isslaka Prosper LALEYE

A bien des égards, il en va du *développement* comme de la *colonisation* et de l'*esclavage*. Ces trois mots ne désignent pas seulement des réalités inégalement oppressives, contraignantes et exploitatrices. Ils correspondent aussi à des concepts dominants. Ceux-ci sont alors de puissants instruments de manipulation des consciences, de confiscation des énergies de toutes sortes et de leur exploitation unilatérale judicieusement camouflée, voire occultée.

C'est pourquoi, lorsque nous parlons de *développement endogène*, au lieu de *développement* tout court, nous opérons de fait le réaménagement adaptatif intellectuel ou théorique d'un concept ou d'une notion dont nous aurions cependant tort de nous imaginer que nous supprimons d'un seul coup et définitivement, la contrainte, la domination et l'exploitation qui lui sont inhérentes. Car il se peut bien que, même réaménagé, le concept de développement demeure, à notre insu, un véritable cheval de Troie dont l'introduction dans nos préoccupations fera tôt ou tard voler en éclats les constructions que nous aurons péniblement érigées en vue de recouvrer la jouissance non point égoïste ou autarcique, mais équitablement partagée, de nos droits et de nos intérêts, en tant qu'individus et en tant que sociétés.

En conséquence, je ne saurais, en ce qui me concerne, tenir le *développement endogène* pour un lieu idéal où la transdisciplinarité se donne à analyser et à réaliser comme idéal-valeur. De fait, le développement endogène est aussi "non-encore-donné" que le développement tout court, si l'on en juge du moins, d'une part par l'avalanche de statistiques dont les instituts spécialisés nous abreuvent continuellement, et, d'autre part, par le réseau de plus en plus serré et de plus en plus inextricable des obstacles qu'il nous faut franchir pour faire aboutir - ne serait-ce qu'en partie - nos volontés individuelles, collectives, nationales et internationales.

Le développement endogène et le développement tout court sont donc, pour l'instant, encore contenus et comme prisonniers de nos vœux, de notre imagination et de nos projets. C'est à ce niveau qu'il nous faut les situer l'un par rapport à l'autre, et nous efforcer d'élucider les relations antinomiques - mais non nécessairement antagoniques - qui existent entre l'un et l'autre, en vue de pouvoir y découvrir non pas la transdisciplinarité elle-même toute faite, mais bien plutôt les formes de communauté dans la recherche qui

précèdent et à ce titre préparent l'avènement d'une authentique transdisciplinarité.

La première partie de mon exposé aura pour tâche de procéder à cette situation du développement endogène par rapport au développement tout court, et pour finalité, l'indication au moins en creux du lieu de pertinence de la transdisciplinarité.

L'histoire des sciences, la sociologie des savoirs, la méthodologie et l'épistémologie ont, toutes quatre, d'évidentes et respectables raisons de se préoccuper des disciplines, c'est-à-dire des formes identifiables que revêt la connaissance aussitôt qu'elle se particularise par un objet formel, un procédé, une procédure ou une méthode, et, enfin, un objectif spécifique ou une finalité. Mais, de toutes les quatre disciplines que sont, à leur tour, l'histoire, la sociologie, la méthodologie et l'épistémologie, seule l'épistémologie me paraît comporter à son point le plus haut, la soif de rigueur, l'élan critique et le souci d'une vérité qui n'exclut *a priori* ni l'idéalité, ni l'efficacité, mais recherche sans cesse les lieux mobiles de leur articulation. Aussi est-ce sur le terrain même de l'épistémologie qu'il faut s'efforcer d'établir la supériorité pratique et pragmatique de la transdisciplinarité par rapport à la multidisciplinarité, à la pluridisciplinarité et à l'interdisciplinarité. Ce sera l'objet de la deuxième partie de ma communication.

Si le développement endogène et la transdisciplinarité étaient con-substantiels l'un à l'autre, quiconque s'intéresserait à l'un serait conduit tôt ou tard à se préoccuper de l'autre. Qu'une telle supposition ne soit pas farfelue, c'est ce dont peut témoigner le fait digne d'attention que le premier colloque dont le CRDE prend l'initiative se donne pour thème la communauté de recherche, et s'impose, ce faisant, de réfléchir sur la recherche interdisciplinaire. Mais nous ne saurions nous contenter de cette immanence de la nécessité d'une pluralité de perspectives à toute volonté sincère de se prendre en charge soi-même, en tant qu'individu ou en tant que groupe. La pluralité de perspectives qui commande la transdisciplinarité ne pourra devenir effective que si l'on parvient à découvrir la stratégie appropriée pour une collaboration heureuse et féconde des acteurs dans la connaissance et des acteurs dans l'action, étant entendu que les premiers peuvent aussi être les seconds et vice versa.

Dans la troisième et dernière partie de mon exposé, je formulerai quelques unes des conditions appelées à favoriser la construction et la pratique de la transdisciplinarité comme stratégie cognitive, en vue d'un développement endogène.

1. Situation de la transdisciplinarité en matière de développement

Comme dit si bien l'adage, la meilleure manière de supprimer une chose, c'est de la remplacer. Une fois passée la vague qui fut aussi une vogue des cris d'alarme bien intentionnés, plusieurs observateurs, analystes et acteurs éprouvent, de façon évidente, le besoin de remplacer le concept de développement par autre chose, et donc de le supprimer. Mais, ce n'est, de toute évidence, pas une tâche facile, et plusieurs sont contraints de mettre leur vin nouveau dans des outres si vieilles et tellement vieillissantes que ce vin en perd toute sa nouveauté.

Mais, pour renouveler la réflexion, l'enquête, la discussion et le débat sur ce qu'il convient d'appeler *la problématique du développement*, (pour ne pas se laisser subrepticement et hâtivement récupérer par les différentes théories et doctrines pré-existantes du développement), une première précaution me paraît nécessaire : c'est de distinguer le niveau des idées, des théories et des doctrines de celui des choses, des faits, des attitudes, des comportements et des événements. Cette distinction n'est évidemment pas une séparation et encore moins une dichotomie. Mais je la trouve capitale, car c'est elle qui détermine ou devrait déterminer les niveaux successifs d'analyse et de réflexion dont l'entremêlement indu possède la vertu doublement pernicieuse de conserver vivantes des théories purement et simplement fausses, et de réduire à l'inefficacité tous nos efforts, toutes nos énergies.

Nul ne saurait nier, aujourd'hui, que la quasi totalité des théories relatives au développement sont de nature fondamentalement exogène par rapport aux espaces géographiques et aux sociétés humaines que ces théories aspirent cependant à développer. Une telle affirmation ne vise pas à considérer comme insignifiante la contribution par ailleurs appréciable que les théoriciens appartenant aux aires en voie de développement ont déjà apportée, et continuent d'apporter, à la théorie du développement en général. Le fait est plutôt que, même lorsque les théoriciens du développement réfléchissent de l'intérieur des lieux à développer, les instruments de cette réflexion sont d'une facture et d'une orientation si manifestement exogènes que les théories produites grâce à eux ne sont pas encore parvenues à se soustraire ni à cette facture, ni à cette orientation. Il y a là un problème de taille et il ne se pose pas seulement à l'Afrique et aux africains, car il existe, aujourd'hui, une théorie dominante du développement qui, de l'extérieur, s'impose à toutes les parties du monde et à tous les êtres dits en voie de développement.

Mais si au lieu de se cantonner avec entêtement et stérilité au niveau des doctrines et des idéologies, on observe les faits, les attitudes, les comportements et les événements, que constate-t-on ?

Il faut, pour répondre à cette question, d'une part se représenter le phénomène humain dans ses deux dimensions indissociables que sont la dimension individuelle et la dimension collective ou sociale, et, d'autre part, distinguer dans ce phénomène humain globalement considéré des niveaux et non point des strates allant du matériel au spirituel, en passant par l'intellectuel et l'axiologique, c'est-à-dire l'univers des valeurs, lequel, on en conviendra aisément, ne s'isole pas des trois autres niveaux, mais les compénètre profondément et les anime continuellement.

a) Au niveau du phénomène humain individuel et collectif, que je nomme *niveau matériel* par commodité de langage, les référentiels les plus élémentaires des faits, attitudes, comportements et événements peuvent être ramenés à quatre : la terre, l'eau, l'air et le feu. Ce n'est pas pour retrouver à tout prix les quatre éléments primordiaux sur lesquels avaient médité les philosophes grecs du sixième au quatrième siècle avant Jésus-Christ que je reprends leur nomenclature.

Ces quatre éléments sont plutôt véritablement fondamentaux et lorsqu'on envisage la vie humaine dans sa dimension matérielle, il n'est possible ni de diminuer ni d'augmenter leur nombre. L'agriculture, l'élevage, le transport et le commerce - pour ne prendre que ces quelques exemples - ont trait à la terre, pendant que ces mêmes activités se réfèrent à l'eau, à l'air et au feu, c'est-à-dire, d'une manière générale, à la chaleur dont il va de soi que le problème de la maîtrise se pose sous la forme et au travers des aléas du climat. La volonté de se restreindre au niveau des faits, des attitudes, des comportements et même des événements oblige donc à privilégier la terre, l'eau, l'air et le feu, comme des référentiels cardinaux du phénomène humain et, partant, de l'activité humaine individuelle et collective.

Si nous observons l'Afrique et les africains tels qu'ils se présentent aujourd'hui, en ayant en vue non les théories, mais les rapports concrets qu'ils entretiennent avec la terre, l'eau, l'air et le feu, qui oserait nier que nos activités destinées à nous rendre maîtres, utilisateurs et comme possesseurs de ces quatre éléments n'ont pas encore obtenu le succès que nous les voyons avoir ailleurs et la réussite que nous-mêmes, dans un élan autonome et héréditaire, nous souhaiterions les voir obtenir chez nous? On exprimerait ce même état de choses d'une autre manière en disant - ce qui alors prendrait toutes les apparences d'une banalité - que la terre, l'eau, l'air et le feu posent aux africains d'aujourd'hui, un ensemble apparemment inextricable et indomptable de problèmes qui sont loin d'être résolus.

b) Dans la dimension intellectuelle, ou au niveau intellectuel, du phénomène humain tel que je me le représente ici, on peut citer un ensemble d'activités que je réparties en trois groupes. Le premier contient la connaissance au sens large, les savoirs en tant que corps de connaissances

organisées en système, et la science, en tant que projection, sur le double rail de la raison et de l'expérience, des systèmes de savoirs à l'horizon de l'humanité envisagée non comme une abstraction, mais au contraire, comme un universel concret.

Le second groupe d'activités du niveau intellectuel contient la formation, et l'initiation, c'est-à-dire l'instruction et l'éducation dans les acceptions les plus générales ou englobantes que l'on peut donner à ces mots. Tandis que le troisième et dernier groupe d'activités de ce niveau contient la mise en pratique des connaissances théoriques (qui, de toute évidence, relève encore de l'intelligence), la technologie entendue, justement, comme la théorie qui prend en charge l'applicabilité et l'application des théories disponibles et, enfin, la stratégie, c'est-à-dire l'art de coordonner des forces pour atteindre un but déterminé, que ces forces soient militaires, politiques, intellectuelles, morales ou spirituelles.

Sans craindre de me répéter, force nous est de constater qu'au niveau globalement intellectuel, et tel qu'il vient d'être détaillé ci-dessus, ce qui saute aux yeux de quiconque parcourt l'Afrique aujourd'hui, est que d'innombrables problèmes ayant trait au savoir, à la science, à la technologie et à la stratégie, attendent encore qu'on les pose, non de l'extérieur, mais de l'intérieur, et qu'on entreprenne de les résoudre.

c) Le niveau spirituel, ou la dimension spirituelle, du phénomène humain est d'appréhension difficile, par suite de l'immatérialité de l'esprit. Cependant, nous savons tous à quel point le spirituel prime sur le matériel, car nous voyons bien que la quasi totalité des comportements humains ayant pour référentiel la matière sont, cependant, profondément motivés et déterminés par des options spirituelles. Aussi pouvons-nous citer dans la dimension spirituelle du phénomène humain l'art, au sens large, c'est-à-dire le sens qui englobe tout ce que l'homme travaille ou manipule pour lui faire exprimer autre chose que sa dimension simplement matérielle ou physique : l'art plastique, la statuaire, la musique, la danse, la peinture, la poésie, etc. A côté de l'art au sens large, il faut citer dans la dimension spirituelle, la religion ou les religions, et enfin, à ce même niveau, il faut citer toutes les formes de spiritualité qui ont tendance à privilégier un transcendant non personnel ou non personnifié, ce qui oblige à les tenir distinctes d'une religion, mais qui n'en aspirent pas moins à offrir à leurs adeptes une forme de salut que l'on est sociologiquement obligé de prendre en considération, si l'on en juge par l'engouement que connaissent de nos jours les formes de spiritualité en pratique autour de nous.

Les composantes de la dimension spirituelle du phénomène humain ne sont pas seulement difficiles à appréhender. Elles sont aussi et surtout extrêmement difficiles à évaluer, à apprécier. Car, avec le spirituel, ce n'est

pas seulement l'immatérialité du transcendant qui résiste à la saisie discursive, c'est aussi l'inviolabilité du for intérieur - c'est-à-dire de la conscience - qui rend dérisoire toute approche sociologique, anthropologique ou psychologique quelles qu'en soient la sagacité et la perspicacité.

Cependant, le souci du spirituel à l'échelle individuelle, comme à l'échelle collective, est nécessairement vécu à travers des pratiques, des conduites, des comportements dans lesquels s'entremêlent des choses et des êtres, donc grâce à une matérialité par ailleurs accessible à l'observation et à l'analyse. Et quand on observe l'Afrique d'aujourd'hui au triple point de vue de ses arts, de ses religions et de ses formes de spiritualité, nul doute que là encore et là aussi, des problèmes se posent auxquels il va falloir faire face.

Certes, il s'agit de problèmes inégalement perçus et, de ce fait, jugés d'importance ou d'urgence inégale. Mais qui oserait nier qu'un problème de survie, non sous la forme d'une répétition de soi, mais plutôt sous celle d'une récréation qui implique une conservation et un dépassement de soi, se pose aujourd'hui à l'art africain, aux religions traditionnelles africaines venues de leur passé profond mais confrontées aux religions de l'Afrique moderne, de même qu'aux formes de spiritualité héritées du passé mais confrontées à d'autres formes d'importation ou d'adoption plus ou moins récente ?

d) Le domaine, ou le niveau, axiologique, du phénomène humain n'est pas, comme je l'ai dit, séparable des autres domaines ou niveaux de ce phénomène. Les valeurs imprègnent, déterminent et orientent toutes les formes de l'activité humaine individuelle et sociale. Cependant, dans une attitude théorique parfaitement légitime, on a coutume de considérer à part la morale d'un individu ou d'une société, et de s'évertuer à découvrir le système plus ou moins original selon lequel certaines valeurs s'organisent pour constituer l'éthique individuelle ou collective.

Nous pouvons donc énumérer dans la dimension axiologique du phénomène humain : la morale individuelle, la morale collective et surtout le droit, lequel, en s'emparant de toute la densité philosophique, religieuse et matérielle, d'une structuration originale des valeurs dans une société, propose aux membres de cette société, un cadre pour penser, s'exprimer et agir seul, en groupes restreints ou en groupes nationaux, sans contrevenir à des impératifs jugés primordiaux, mais en les promouvant, au contraire, en les célébrant et en les réalisant sans cesse. Or, qu'on envisage la morale individuelle, la morale collective ou le droit, n'est-il pas de nouveau évident que, par suite de l'adoption par les africains d'aujourd'hui, de métaphysiques (pour ne pas dire de philosophies), de religions, de spiritualités, de morales et de droits non primitivement africains, des problèmes nombreux et

complexes sont désormais à formuler et à résoudre dans les domaines de la morale individuelle et collective, et du droit ?

Si l'on considère les quatre dimensions, ou niveaux, du phénomène humain distingués et très sommairement présentés ci-dessus, deux remarques peuvent être faites, et il est possible de leur donner la forme de deux questions pour faciliter leur prise en compte. La première serait de savoir si quelques aspects importants du phénomène humain n'ont pas été omis, et la seconde est de savoir lequel des quatre aspects retenus ici pourrait être considéré comme le plus important, le plus déterminant, et pour quelles raisons.

Pour illustrer la première de ces deux questions, on pourrait citer la culture et la politique, comme exemples des dimensions du phénomène humain qui auraient été oubliées par l'énumération quadripartite sur laquelle je m'appuie ici. Je répondrais à cette remarque que la culture et la politique sont présentes dans les quatre aspects que j'ai retenus, mais qu'elles s'y trouvent sous une forme qui au lieu de les absolutiser, les présente comme relatives et comme soumises aux dimensions matérielle, intellectuelle, spirituelle et axiologique. Mais, plus radicalement encore, j'appuierais cette réponse à la première question sur ma réponse à la deuxième remarque. Je dirais alors que quel que soit le nombre d'aspects que l'on peut distinguer dans le phénomène humain envisagé individuellement et collectivement, ce sont les conjonctures, c'est-à-dire les facteurs spatio-temporels, qui permettront, chaque fois, de déterminer l'aspect le plus important et le plus déterminant par rapport à tous les autres.

En l'occurrence, c'est par rapport à nous qui procédons à l'analyse dont j'assume ici individuellement une partie que doit être posée et résolue la question de savoir celle des dimensions du phénomène humain que nous distinguons qui nous paraît plus importante et plus déterminante que toutes les autres. De la sorte, si c'est en tant qu'intellectuels que nous nous réunissons - ce qui me paraît être le cas - alors, c'est la dimension intellectuelle du phénomène humain que nous serons portés à pratiquer et aussi à privilégier, et c'est à partir de cette dimension intellectuelle que nous percevrons les autres dimensions.

Au-delà de ces deux questions et face au diagnostic pessimiste qui se dégage de mon analyse du phénomène humain tel qu'il apparaît en Afrique aujourd'hui, il me semble plus utile à la perception de la place de la transdisciplinarité dans le développement endogène, de se demander ce dont dispose l'Afrique à laquelle nous appartenons pour faire face à ces problèmes que je viens de situer, pour ma part, dans les dimensions matérielle, intellectuelle, spirituelle et axiologique.

Quand on observe ce que fait l'Afrique pour sortir des difficultés qu'elle rencontre aujourd'hui, on peut distinguer, pour les commodités de l'analyse, les solutions que les africains essaient de réaliser, des agents chargés de cette réalisation. Si l'on privilégie la dimension intellectuelle, ces solutions apparaîtront comme autant de théories ou de doctrines du développement, et ces agents seront considérés comme des intellectuels africains tout court, comme des agents du développement de l'Afrique, comme des experts, ou tout simplement comme des cadres dont dispose l'Afrique pour se développer. Ce qui frappe ou devrait frapper, c'est la provenance exogène des solutions en vigueur, mais aussi, la nature en majeure partie également exogène des cadres présents en Afrique et oeuvrant à son développement tel que, pour le moment, celui-ci est conçu, désiré, planifié.

Il n'est que de considérer les langues et, au-delà des langues, les concepts qui, pour le moment, nous servent à formuler les problèmes relatifs aux différents aspects de notre développement, pour commencer à apercevoir la nature exogène d'une partie importante des ressources dont nous disposons. Lorsqu'on passe, ensuite, au niveau des moyens, et surtout des moyens matériels, alors la provenance apparemment extérieure des capitaux injectés dans l'effort de développement dévoile une dimension supplémentaire de cette nature exogène de nos ressources.

Les tribulations actuelles de la majeure partie des pays du Tiers Monde face au phénomène de la dette rappellent cruellement cette nature exogène d'une partie tenue pour décisive des ressources que nous essayons d'utiliser pour nous développer.

Mais puisque c'est la dimension intellectuelle qu'une assemblée comme la nôtre est censée pratiquer de façon préférentielle, quand bien même ce serait à ses risques et périls, observons brièvement comment les cadres dont dispose l'Afrique aujourd'hui pour son développement sont parvenus au degré d'expertise qui fait qu'on les tient pour des agents nécessaires à ce développement.

Chacun de ces cadres, dans son initiation au savoir et à la science, a commencé par être éloigné - et comme isolé - des savoirs qui lui reviennent par héritage, pour être introduit dans des savoirs acquis, structurés, expérimentés et centrés ailleurs. Ces savoirs exogènes avaient la particularité d'être présentés - pour des raisons pédagogiques, semble-t-il - en des corps distincts plus ou moins rigidement séparés les uns des autres, et qui ont pour noms "matières", "disciplines", "spécialités", et parfois même "sciences".

Le progrès de ces cadres dans la science ainsi morcelée en disciplines s'est effectué par une accentuation croissante de ce morcellement, de telle sorte qu'à terme (*terminus ad quem*), l'expertise en matière de science n'a été

possible et n'est réelle que dans un domaine limité, quand bien même une telle limitation n'empêchait pas une grande richesse interne et locale.

Sans doute cette initiation à un savoir émiétté ou éparpillé n'a-t-elle pas été le propre des intellectuels africains. Cet éparpillement est indiscutablement le signe extérieur d'une étape atteinte par une certaine science - et donc la science elle-même - dans son évolution propre. Mais, face aux problèmes qu'un continent comme l'Afrique avait et continue d'avoir à résoudre, la première image qu'offrent des intellectuels parvenus au plus haut degré d'expertise dans cette science éclatée, est celle d'une pluridisciplinarité et d'une multidisciplinarité.

Avec de tels cadres pour oeuvrer à son développement, le problème de l'Afrique paraît irrémédiablement émiétté en une série de problèmes disciplinaires qui reprennent plus ou moins fidèlement les contours et les visées des diverses disciplines auxquelles les intellectuels africains ont été initiés.

De l'intérieur-même de la science éclatée, les théoriciens du savoir (logiciens, historiens des sciences et épistémologues), n'ont pas manqué d'apercevoir les risques auxquels expose l'expertise locale en matière de connaissance, et plusieurs parmi eux ont prescrit comme remède et pratiqué eux-mêmes avec plus ou moins de bonheur, l'interdisciplinarité dans l'approche de certaines réalités, et la recherche des solutions à certains problèmes. Les intellectuels africains ne semblent pas, pour leur part, avoir été préoccupés par l'interdisciplinarité comme telle. Or, de nos jours, et en particulier lorsqu'on réfléchit à partir de la situation critique dans laquelle se trouvent l'Afrique et les africains, mon avis est que l'interdisciplinarité devrait elle-même être dépassée dans ce que je nomme la transdisciplinarité. Il s'agit de savoir comment. Mais, pour comprendre pour quelles raisons c'est la transdisciplinarité et elle seule qui pourrait convenir à la volonté d'un développement endogène, considérons ce concept sur le terrain où sa pertinence se révèle avec le plus de netteté et qui n'est autre que celui de l'épistémologie.

2. Approche épistémologique du concept de transdisciplinarité

En comparaison de l'histoire des sciences, de la méthodologie en tant qu'étude descriptive des sciences particulières dans leurs activités de connaissance, et de la philosophie des sciences qui l'a cependant abritée des siècles durant, le trait distinctif de l'épistémologie est son option résolument critique. Les principes, les règles, les résultats de la science qu'étudie l'épistémologue ne sont pas décrits à des fins contemplatives. Ils le sont dans un but d'évaluation et donc de jugement. C'est pourquoi l'un des auteurs ayant contribué de manière décisive à soustraire l'épistémologie à la philosophie pour l'aider à se pratiquer comme une science rigoureuse, est

celui que sa formation et sa pratique personnelle de certaines disciplines rigoureuses ont rendu capable de redéfinir la finalité de l'épistémologie et de mettre au point patiemment mais avec rigueur et clarté, le complexe méthodologique susceptible de doter l'épistémologue d'une autonomie suffisante, en même temps que d'une efficacité vérifiable, sur le terrain même de l'acquisition des connaissances. Cet auteur, c'est le malacologiste, logicien, psychologue et épistémologue genevois Jean PIAGET.

Mais, si j'évoque très rapidement le nom et la contribution piagétienne à l'édification d'une épistémologie scientifique, ce n'est ni pour exposer cette contribution dans le détail, ni pour me livrer ici déjà à une épistémologie de la connaissance de l'Afrique et des africains d'aujourd'hui. Ce n'est évidemment pas qu'une étude critique et ouvertement évaluative de notre "être-au-monde" d'ici et de maintenant soit déjà disponible, ni qu'une telle étude soit d'importance secondaire. C'est là, au contraire, une tâche dont l'ampleur et l'importance requièrent des énergies nombreuses et variées. Je me contenterai donc, pour le moment, d'exploiter la finalité carrément évaluative de l'épistémologie pour faire voir la nécessité de la transdisciplinarité à la fois comme concept, comme attitude et comme comportement.

Cependant, il ne me semble pas inutile d'indiquer que tandis que la philosophie des sciences s'efforçait de savoir ce qu'est la connaissance en soi, KANT substitua à ce projet difficilement réalisable celui de savoir comment nous connaissons, et PIAGET assigna plus modestement à l'épistémologue de chercher à savoir "comment s'accroissent nos connaissances". On est ainsi passé d'une tâche métaphysique apte à diviser les esprits, par suite des options profondes mais dogmatiques que sa réalisation nécessite, à une tâche concrète de description, d'analyse et d'évaluation opérée sur des connaissances effectives, spatio-temporellement données, au lieu de l'être sur la connaissance ou la science en général.

Cela dit, pour pouvoir jeter sur l'ensemble des sciences un regard évaluatif, il est indispensable de réduire la pluralité et la grande diversité des sciences particulières à quelques disciplines cardinales. C'est ainsi qu'ont toujours procédé ceux qui, pour juger la science, ont entrepris de classer les sciences et de les hiérarchiser. Adoptons, pour notre part, la classification qui situe au premier palier des sciences les disciplines logico-mathématiques, et au dernier palier, les disciplines psycho-sociologiques, les deux paliers intermédiaires étant ceux de la physique et de la biologie. Mais, au lieu de situer ces quatre paliers sur une ligne rigide, disposons-les plutôt sur un cercle ou une sphère animée d'un mouvement de rotation autour de son centre, de manière à figurer la dépendance relative des sciences les unes par rapport aux autres, même si cette dépendance relative n'est pas simple, et

comporte, comme PIAGET l'a établi, des aspects carrément soustraits à la réciprocité des services entre les sciences.

Lorsqu'à partir de cette répartition quadripolaire mais partiellement circulaire des disciplines scientifiques, on médite sur la pluridisciplinarité, la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité, la première chose qui frappe est l'autosuffisance radicale des disciplines logico-mathématiques. Il faut entendre par là qu'il y a une telle coïncidence entre l'essence et l'existence, la définition et l'expérience conceptuelle ou notionnelle de l'objet des disciplines logico-mathématiques que ces disciplines n'éprouvent jamais le besoin de multiplier les perspectives et, par conséquent, de faire appel à d'autres disciplines pour asseoir, illustrer et au besoin défendre la vérité des propositions qu'elles soutiennent. En termes clairs, ce sont les autres disciplines qui ont recours à la mathématique pour asseoir leur scientificité et non l'inverse.

Mais, au fur et à mesure qu'on s'éloigne des sciences rigoureuses et comme dures, pour prendre en considération les sciences souples et molles, on constate une telle relation et une telle dépendance entre la perspective choisie et l'objet perçu qu'il devient inévitable de multiplier les perspectives, si l'on veut cerner l'objet d'un peu plus près. C'est là l'origine théorique ou le fondement métaphysique de la pluridisciplinarité ou de la multidisciplinarité. Maurice MERLEAU-PONTY, un phénoménologue bien connu, a jadis exprimé cette nécessité du déploiement de plusieurs regards pour saisir un seul et même objet, lorsqu'il a dit que la maison, c'est la maison vue de toutes parts, de tous les côtés.

Cependant, si en se plaçant en dehors et comme au-dessus des sciences, le souci de mieux saisir l'objet de connaissance oblige à multiplier les perspectives, et force à constater la pluridisciplinarité, c'est de l'intérieur de la pratique scientifique qui lui est familière que chaque savant peut ressentir la nécessité de l'interdisciplinarité. Seulement, cela ne se fait pas de façon automatique. Aussi longtemps qu'un type donné de connaissance satisfait aux aspirations théoriques et pratiques qui lui sont relatives, les experts qui oeuvrent à la production de cette connaissance n'éprouvent aucun besoin de faire appel à des spécialistes des disciplines voisines. Mais si, pour une raison ou pour une autre, les praticiens d'une discipline particulière en viennent à constater l'échec des moyens théoriques et pratiques que leur science met à leur disposition, alors, de gré ou de force, ils feront appel à des regards centrés hors de leur spécialité, regards forts d'une expertise ou d'une compétence différente de la leur.

Le rôle de l'échec pour mettre fin à l'autosuffisance disciplinaire ne peut pas, selon moi, être exagéré. Un savoir qui ignorerait l'échec, ignorerait ses limites et, de succès en succès, il emplirait ceux qui le détiennent d'un orgueil

démessuré fondé sur une autosuffisance absolue. Ce qui se dit ici des disciplines particulières doit l'être aussi de la science dans son ensemble. Car, il n'échappe à personne que le savoir humain n'est pas scientifique dans sa totalité. Ce n'est que de façon fort lente et fort inégale que la science fait la conquête de quelques aspects du savoir, dotant les savants d'une efficacité et d'une assurance plus critique et vigilante que tranquille et dogmatique.

Plus en profondeur, par rapport à l'expérience de l'échec qui, même dans la connaissance, possède sur celui qui en fait l'expérience un effet de découragement, c'est le *problème aporétique* qui possède la propriété de transformer le parallélisme des disciplines scientifiques pratiquées dans un faux sentiment d'autosuffisance épistémologique en une convergence des objectifs poursuivis, convergence qui commande et détermine la mise en commun des ressources conceptuelles et méthodologiques.

Mais, pour comprendre ce que l'on entend par "problème aporétique", et être en mesure de suivre le passage de la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité, en transitant plus ou moins longuement par l'interdisciplinarité, il faut s'arrêter quelque peu à la notion de problème.

Dans la réflexion comme dans l'action, la difficulté qui provoque l'échec et l'arrêt de l'activité ne constitue pas, par elle-même, un problème. Cette difficulté et l'échec qu'elle provoque ont plutôt pour conséquence immédiate de démobiliser et de désarmer. Ce n'est qu'en revenant sur soi, sur son échec et sur la difficulté qui l'a causé, que l'on peut commencer à formuler d'abord et à poser ensuite, le problème dont la solution permettra de sortir de la difficulté et de la vaincre. A ce niveau de notre phénoménologie de l'échec et du problème, il importe peu que le savant ou l'expert soit seul ou en groupe, qu'il s'enferme dans les limites d'une discipline ou qu'il ait le souci de tirer profit de plusieurs connaissances particulières.

Mais si un savant isolé, ou un groupe d'experts, pour venir à bout d'une difficulté, formulait et posait un problème et se rendait compte, par lui-même, du bien-fondé de ce problème en même temps que de son incapacité de le résoudre, alors nous aurions à faire à ce qu'un épistémologue contemporain (Jean-René LADMIRAL, dans la revue *Ethnopsychologie*, 1971, pp.153-191), a appelé le "problème aporétique", mais qui n'est rien de plus et rien de moins qu'un problème que celui qui le pose constate qu'il est incapable de résoudre.

Alors que le parallélisme dans la pratique des sciences peut, par simple voisinage, et par accumulation des moyens, conduire les experts ou les savants à une interdisciplinarité provoquée par le recouvrement involontaire et inorganisé des domaines de recherche, le problème aporétique conçu comme il vient d'être dit plus haut, possède une vertu mobilisatrice plus

grande et déclenche une solidarité consciente qui appelle une organisation conséquente.

Que le problème aporétique ait été senti et formulé par un savant isolé ou que plusieurs chercheurs l'aient rencontré, chacun pour soi sur leurs chemins d'abord parallèles, le désir de vaincre la difficulté amène, tôt ou tard, ces savants isolés à procéder ensemble à la position du problème aporétique, et à répartir les tâches élémentaires dont la réalisation et l'organisation viendront à bout du problème aporétique lui-même.

A partir de cet instant, le cheminement de chaque expert dans la discipline à laquelle il a été formé subit une véritable transfiguration. L'échec et la difficulté qui l'a provoqué auront déjà ébranlé les remparts de l'orgueil, de la suffisance et du dogmatisme. Mais, c'est le problème aporétique qui détruira définitivement ces remparts et engagera le savant jusque-là isolé dans un travail concerté avec des spécialistes d'autres disciplines, lesquelles recevront le respect et la considération qui leur sont dus, grâce à la découverte de la solidarité nécessaire de différentes disciplines sur un point donné. C'est ainsi qu'au lieu d'oeuvrer dans sa discipline en empiétant sur le domaine du voisin, ou en laissant le voisin grignoter sur son propre domaine, chaque expert ou chaque savant travaillera à la lisière de sa propre science, dans le souci permanent d'articuler ses efforts théoriques et pratiques aux efforts des experts des autres disciplines ou des autres sciences. C'est ainsi que naîtra ce que je nomme la transdisciplinarité.

Sitôt que l'on place la transdisciplinarité dans le rapport génétique qui l'unit au problème aporétique, il devient possible de voir en quoi cette transdisciplinarité n'a pas seulement un fondement pratique, mais possède aussi et surtout une portée pragmatique. Toutefois, pour saisir comme il convient le contenu exact de ces deux qualificatifs dont je crois devoir me servir pour situer convenablement la transdisciplinarité, il est indispensable de concevoir cette dernière beaucoup plus comme une attitude, une conduite, voire un comportement, que comme un concept ou même comme une notion plus ou moins fugitive.

En effet, la référence à la difficulté, à l'échec, puis à la formulation et à la position d'un problème est particulièrement propre à rappeler à qui serait tenté de l'oublier, que la connaissance est essentiellement une activité, une pratique, une pratique théorique si l'on veut. L'épistémologie, on le sait, s'est débarrassée, et cela depuis ARISTOTE, de la conception qui voit dans la connaissance une contemplation passive à la faveur de laquelle des idées immuables ou éternelles se rappelleraient au bon souvenir du sujet connaissant, au cours d'un survol féérique agrémenté de jouissances littéralement paradisiaques.

ARISTOTE d'abord, DESCARTES et KANT ensuite, et plus près de nous, MARX, FREUD, FOUCAULT et PIAGET, ont contribué - chacun à sa manière - à nous familiariser avec cette idée capitale que la connaissance est, tout entière, une pratique ou une activité dans laquelle le sujet, loin de refléter le monde et de le singer, avec plus ou moins de dextérité, s'engage au contraire - mais à ses risques et périls - dans son organisation ou dans sa structuration selon une finalité conjointement soutenue par des visées théoriques et par des besoins pratiques.

C'est au regard de la connaissance ainsi conçue et pratiquée que la transdisciplinarité révèle sa dimension également pratique. Mais la transdisciplinarité possède en plus une portée pragmatique, c'est-à-dire utilitaire. Cela ne signifie point que l'adepte de la transdisciplinarité réduit la vérité à la part de cette vérité impliquée dans la solution du problème aporétique qui a conduit l'expert isolé à sortir de l'autosuffisance disciplinaire, et à ne plus se complaire dans une interdisciplinarité par dilettantisme. D'ailleurs, l'une des conséquences majeures du réaménagement, au plan des finalités et à celui de la méthode, récemment opéré en épistémologie, est d'inviter le savant à ne plus se préoccuper de la vérité en général ou de la vérité totale, universelle et éternelle. Le parti pris d'étudier, dans des secteurs restreints de la connaissance, le processus grâce auquel s'accroissent les connaissances, pour mieux épauler la connaissance encore et la rendre plus performante, possède un utilitarisme de bon aloi contre lequel aucun des reproches jadis adressés au pragmatisme comme philosophie et comme métaphysique, ne saurait désormais avoir prise.

Le pragmatisme de la transdisciplinarité est, de ce fait, d'autant plus facile à accepter et à observer que ce n'est pas un pragmatisme doctrinal qui clôt prématurément un savoir isolé sur lui-même, en l'élevant au-dessus de tous les savoirs, c'est, au contraire, un pragmatisme qui rend le savant à la fois humble, vigilant et ouvert sur les autres savants, en tant que praticiens des aspects du savoir qui, en limitant le sien, lui rappelle constamment à quel point il demeure ignorant.

3. Stratégie transdisciplinaire pour un développement endogène

J'ai, au début de mon exposé, couvert le concept et les théories du développement actuellement en vigueur d'une suspicion que je crois le moment venu de rappeler et donc de maintenir. Je vois à cela deux raisons liées l'une à l'autre. La première est l'économisme prédominant et persistant qui paraît de mise dans les approches du développement telles qu'elles s'effectuent en ce moment en Afrique et dans le Tiers Monde. Il s'agit même d'une prédominance conquérante du concept de développement, puisque, pour mettre au premier plan des préoccupations de l'humanité actuelle une réalité aussi complexe et subtile que la culture, l'Organisation des Nations

Unies n'a trouvé rien de mieux que de parler d'une décennie du développement culturel, consolidant ce faisant, le concept de développement à une place et dans un rôle qu'il me semble que l'on devrait commencer par ré-examiner.

C'est pourquoi la deuxième raison du maintien de la suspicion qui doit, pour l'instant, couvrir le concept de développement, se trouve dans la nécessité pour ceux qui veulent oeuvrer à un développement endogène, d'inscrire en tête de la liste de leurs soucis, celui d'examiner et au besoin de rejeter le développement comme notion, comme concept, c'est-à-dire comme cadre pour la pensée et pour l'action.

Cela dit, les principaux linéaments d'une stratégie transdisciplinaire se dégagent assez clairement des considérations faites plus haut pour situer la transdisciplinarité comme telle dans la pratique scientifique. En les reprenant pour les préciser dans cette troisième et dernière partie de ma communication, j'ai conscience d'apporter ma quote-part à l'édification d'une pratique scientifique qu'il n'est pas indispensable d'asservir au développement, fut-il endogène, mais qu'il doit être loisible à tout développement, y compris le développement endogène, d'entreprendre d'exploiter à son profit, tout en sauvegardant sa pleine liberté de critique et de jugement.

La condition qui, au terme de l'analyse conduite plus haut, est génétiquement première, pour qu'advienne dans la pratique scientifique une attitude transdisciplinaire, n'est réalisée, pour le moment, en Afrique, que de façon partielle ou virtuelle. Cette condition génétiquement première n'est pas, en effet, l'échec dans l'activité qu'est la connaissance, ainsi que dans la pratique subséquente à la connaissance acquise, et elle n'est pas davantage la difficulté qui se trouve à l'origine de l'échec comme tel. Les hommes de science qui de l'Afrique, et pour l'Afrique, se livrent aujourd'hui à leurs pratiques cognitives multiples et diverses, font déjà l'expérience de cet échec ou tout au moins du contact démobilisant et désarmant d'une difficulté théorique ou pratique que l'on ne parvient pas à vaincre.

La condition véritablement et génétiquement première pour qu'advienne une attitude transdisciplinaire est qu'en réaction à une difficulté et à un échec, un problème soit formulé puis posé, problème dont la nature aporétique c'est-à-dire insoluble, devient évidente pour différents experts isolés dans leurs disciplines scientifiques respectives. Les hommes de science africains - toutes disciplines confondues - me paraissent encore devoir réaliser cette première étape qui, de ce fait, doit être considérée comme le premier point de leur stratégie.

Mais, il pourrait être fallacieux de continuer de parler d'un problème aporétique. Car cela supposerait que, enchaîné comme l'est chacun de nous

dans sa spécialité, nous soyons cependant déjà capables de ne percevoir qu'un seul problème, et d'être prêts à oeuvrer pour sa solution, chacun selon ses moyens. Il serait plus exact de parler de *problèmes aporétiques*, et d'inviter, par conséquent, les praticiens de chaque discipline scientifique à procéder à la formulation du problème de l'Afrique actuelle, tel que ce problème leur apparaît à partir de leur discipline, certes, mais en se livrant à un exercice apparemment périlleux et cependant salutaire, qui consisterait à pousser la discipline dont on est le spécialiste dans ses derniers retranchements, de manière à lui faire sentir et à sentir en même temps qu'elle, les points sur lesquels s'arrêtent les capacités d'un certain savoir et où commencent celles d'un autre savoir dont on ne possède pas nécessairement l'expertise.

Mais stratégiquement parlant, l'humilité qui découle de l'attitude préconisée ci-dessus pour qu'advienne la transdisciplinarité, ne sera pas efficace par elle-même. Il sera nécessaire de partir des situations conflictuelles qui jonchent littéralement le sol de notre quotidien individuel et collectif et de pouvoir bénéficier de l'incitation naturellement inhérente à ces situations conflictuelles, pour sentir et organiser la solidarité en matière de pratique scientifique.

C'est le lieu de déplorer que les universités africaines n'aient pas encore réussi à conquérir, vis-à-vis de leurs mères et modèles euro-américaines, une autonomie suffisante et responsable qui leur ferait créer des facultés inédites, pour y inviter des spécialistes d'horizons jusqu'ici éparpillés, à travailler dans une convergence et dans une solidarité imposées par des problèmes qui nous sont propres.

En matière de développement comme en science, l'attitude endogène consiste, justement, à fournir les efforts et à consentir les sacrifices souvent importants qu'exige la volonté de centrer son regard, son savoir et sa pratique à partir de soi, au lieu de continuer, par paresse ou par inconscience, à se regarder avec les yeux d'autrui et à ne vouloir appliquer à ses problèmes que des solutions élaborées ailleurs.

A chacun des quatre niveaux que j'ai distingués dans le phénomène humain, pour présenter en un certain raccourci la situation actuelle de l'Afrique et des africains, la constance de l'échec et de la difficulté qui n'ont pas manqué de faire apparaître mon diagnostic comme particulièrement pessimiste, est, en même temps, l'indication des innombrables lieux de tension, de conflit et de souffrance à partir desquels il nous faut, aujourd'hui, pratiquer les différentes disciplines auxquelles nous avons été formés, dans une conscience aiguë de la solidarité qui doit nous unir et qui conditionne le succès de l'ensemble de notre entreprise.

Et, plutôt que de nous plaindre que nos universités s'attardent à s'africaniser dans l'acception de cette expression à laquelle j'ai fait allusion, félicitons-nous au contraire de ce qu'un centre du genre et du style du CRDE nous offre la possibilité de contribuer, avec des spécialistes d'autres disciplines que les nôtres, à sentir, à formuler et à poser à nos frais, les problèmes insolubles qui, pour l'instant, semblent irrémédiablement bloquer la marche en avant de nos individualités et de nos sociétés.

3. *Le pouvoir.*

A) Foucault utilise la notion de pouvoir comme un concept pour essayer de comprendre le fonctionnement des pratiques sociales sans retomber dans une théorie traditionnelle de l'histoire. Mais le statut de ce concept est très problématique. Foucault, à l'évidence, ne cherche pas à le faire fonctionner comme un fondement métaphysique. Mais alors, si le pouvoir est « nominalisé », comment peut-il encore servir de principe d'explication?

B) La généalogie de la vérité et celle du corps remontent maintenant très loin dans notre histoire culturelle. Peut-on en dire autant du pouvoir? Si oui, comment l'expliquer? Sinon, pourquoi?

C) Qu'est-ce que le pouvoir? Le pouvoir ne peut pas être une simple force extérieure qui organise des interactions locales; on ne peut pas le réduire non plus à la totalité des interactions individuelles, puisque c'est lui qui, dans une large mesure, produit les interactions et les individus. Et pourtant, si l'on veut que le pouvoir soit une notion efficace, il faut définir spécifiquement son statut. Comment peut-il être à la fois un principe productif dans les pratiques elles-mêmes et un principe heuristique qui sert seulement à comprendre les pratiques rétroactivement?

FOUCAULT, Michel, "Deux essais sur le sujet et le pouvoir"
1984

in H.L. Dreyfus et P. Rabinow, Michel
Foucault, un parcours philosophique, au-delà de l'ob-
jectivité et de la subjectivité. Paris: Gallimard:
MICHEL FOUCAULT 297-321.

Deux essais sur le sujet et le pouvoir

I
POURQUOI ÉTUDIER LE POUVOIR :
LA QUESTION DU SUJET

Les idées dont j'aimerais parler ici ne tiennent lieu ni de théorie ni de méthodologie.

Je voudrais dire d'abord quel a été le but de mon travail ces vingt dernières années. Il n'a pas été d'analyser les phénomènes de pouvoir, ni de jeter les bases d'une telle analyse. J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l'être humain dans notre culture; j'ai traité, dans cette optique, des trois modes d'objectivation qui transforment les êtres humains en sujets.

Il y a d'abord les différents modes d'investigation qui cherchent à accéder au statut de science; je pense par exemple à l'objectivation du sujet parlant en grammaire générale, en philologie et en linguistique. Ou bien, toujours dans ce premier mode, à l'objectivation du sujet productif, du sujet qui travaille, en économie et dans l'analyse des richesses. Ou encore, pour prendre un troisième exemple, à l'objectivation du seul fait d'être en vie en histoire naturelle ou en biologie.

Dans la seconde partie de mon travail, j'ai étudié l'objectivation du sujet dans ce que j'appellerai les « pratiques divisantes ». Le sujet est soit divisé à l'intérieur de lui-même, soit divisé des autres. Ce processus fait de lui un objet. Le partage entre le fou et l'homme sain d'esprit, le malade et l'individu en bonne santé, le criminel et le « gentil garçon », illustre cette tendance.

Enfin, j'ai cherché à étudier – c'est là mon travail en cours – la manière dont un être humain se transforme en « sujet » ; j'ai orienté mes recherches vers la sexualité, par exemple – la manière dont l'homme a appris à se reconnaître comme sujet d'une « sexualité ».

Ce n'est donc pas le pouvoir, mais le sujet, qui constitue le thème général de mes recherches.

Il est vrai que j'ai été amené à m'intéresser de près à la question du pouvoir. Il m'est vite apparu que, si le sujet humain est pris dans des rapports de production et des relations de sens, il est également pris dans des relations de pouvoir d'une grande complexité. Or il se trouve que nous disposons, grâce à l'histoire et à la théorie économiques, d'instruments adéquats pour étudier les rapports de production ; de même, la linguistique et la sémiotique fournissent des instruments à l'étude des relations de sens. Mais pour ce qui est des relations de pouvoir, il n'y avait aucun outil défini ; nous avons recours à des manières de penser le pouvoir qui s'appuyaient soit sur des modèles juridiques (qu'est-ce qui légitime le pouvoir ?), soit sur des modèles institutionnels (qu'est-ce que l'État ?).

Il était donc nécessaire d'élargir les dimensions d'une définition du pouvoir si on voulait utiliser cette définition pour étudier l'objectivation du sujet.

Avons-nous besoin d'une théorie du pouvoir ? Puisque toute théorie suppose une objectivation préalable, aucune ne peut servir de base au travail d'analyse. Mais le travail d'analyse ne peut se faire sans une conceptualisation des problèmes traités. Et cette conceptualisation implique une pensée critique – une vérification constante.

Il faut s'assurer tout d'abord de ce que j'appellerai les « besoins conceptuels ». J'entends par là que la conceptualisation ne doit pas se fonder sur une théorie de l'objet : l'objet conceptualisé n'est pas le seul critère de validité d'une conceptualisation. Il nous faut connaître les conditions historiques qui motivent tel ou tel type de conceptualisation. Il nous faut avoir une conscience historique de la situation dans laquelle nous vivons.

Deuxièmement, il faut s'assurer du type de réalité auquel nous sommes confrontés.

Un journaliste d'un grand journal français exprimait un

jour sa surprise : « Pourquoi tant de gens soulèvent-ils la question du pouvoir aujourd'hui ? Est-ce là un sujet si important ? Et si indépendamment qu'on puisse en parler sans tenir compte des autres problèmes ? »

Cette surprise m'a stupéfié. Il m'est difficile de croire qu'il a fallu attendre le *xx^e* siècle pour que cette question soit enfin soulevée. Pour nous, de toute façon, le pouvoir n'est pas seulement une question théorique, mais quelque chose qui fait partie de notre expérience. Je n'en prendrai à témoin que deux de ses « formes pathologiques » – ces deux « maladies du pouvoir » que sont le fascisme et le stalinisme. L'une des nombreuses raisons qui font qu'elles sont pour nous si déconcertantes, c'est qu'en dépit de leur singularité historique, elles ne sont pas tout à fait originales. Le fascisme et le stalinisme ont utilisé et étendu des mécanismes déjà présents dans la plupart des autres sociétés. Non seulement cela, mais malgré leur folie interne, ils ont, dans une large mesure, utilisé les idées et les procédés de notre rationalité politique.

Ce qu'il nous faut, c'est une nouvelle économie des relations de pouvoir – et j'utilise ici le mot « économie » dans son sens théorique et pratique. Pour dire les choses autrement : depuis Kant, le rôle de la philosophie est d'empêcher la raison d'excéder les limites de ce qui est donné dans l'expérience ; mais depuis cette époque aussi – c'est-à-dire depuis le développement de l'État moderne et de la gestion politique de la société – la philosophie a également pour fonction de surveiller les pouvoirs excessifs de la rationalité politique. Et c'est lui demander beaucoup.

Ce sont là des faits d'une extrême banalité, que tout le monde connaît. Mais ce n'est pas parce qu'ils sont banals qu'ils n'existent pas. Ce qu'il faut faire avec les faits banals, c'est découvrir – ou du moins essayer de découvrir – quel problème spécifique et peut-être original s'y rattache.

La relation entre la rationalisation et les excès du pouvoir politique est évidente. Et nous ne devrions pas avoir à attendre la bureaucratie ou les camps de concentration pour reconnaître l'existence de relations de ce type. Mais le problème qui se pose est le suivant : que faire d'une telle évidence ?

Faut-il faire le procès de la raison ? À mon avis, rien ne

saurait être plus stérile. D'abord, parce que le champ à couvrir n'a rien à voir avec la culpabilité ou l'innocence. Ensuite, parce qu'il est absurde de renvoyer à la raison comme l'entité contraire de la non-raison. Enfin, parce qu'un tel procès nous condamnerait à jouer le rôle arbitraire et ennuyeux du rationaliste ou de l'irrationaliste.

Allons-nous essayer d'analyser ce type de rationalisme qui semble propre à notre culture moderne et qui trouve son point d'ancrage dans l'*Aufklärung*? Telle a été l'approche de certains membres de l'école de Francfort. Mon objectif, cependant, n'est pas d'entamer une discussion de leurs œuvres, pourtant importantes et précieuses. Mais plutôt de proposer un autre mode d'analyse des rapports entre la rationalisation et le pouvoir.

Sans doute est-il plus sage de ne pas envisager globalement la rationalisation de la société ou de la culture, mais plutôt d'analyser le processus dans plusieurs domaines, dont chacun renvoie à une expérience fondamentale : la folie, la maladie, la mort, le crime, la sexualité, etc.

Je pense que le mot « rationalisation » est dangereux. Ce qu'il faut faire, c'est analyser des rationalités spécifiques plutôt que d'invoquer sans cesse les progrès de la rationalisation en général.

Même si l'*Aufklärung* a constitué une phase très importante de notre histoire et du développement de la technologie politique, je crois qu'il faut remonter à des processus beaucoup plus éloignés si l'on veut comprendre par quels mécanismes nous nous sommes retrouvés prisonniers de notre propre histoire.

Je voudrais suggérer ici une autre manière d'avancer vers une nouvelle économie des relations de pouvoir, qui soit à la fois plus empirique, plus directement reliée à notre situation présente, et qui implique davantage de rapports entre la théorie et la pratique. Ce nouveau mode d'investigation consiste à prendre les formes de résistance aux différents types de pouvoir comme point de départ. Ou, pour utiliser une autre métaphore, il consiste à utiliser cette résistance comme un catalyseur chimique qui permet de mettre en évidence les relations de pouvoir, de voir où elles s'inscrivent, de découvrir leurs points d'application et les méthodes qu'elle utilisent. Plutôt que d'analyser le pouvoir du point de vue de sa ratio-

nalité interne, il s'agit d'analyser les relations du pouvoir à travers l'affrontement des stratégies.

Par exemple, il faudrait peut-être, pour comprendre ce que la société entend par « être sensé », analyser ce qui se passe dans le champ de l'aliénation. Et de même, analyser ce qui se passe dans le champ de l'illégalité pour comprendre ce que nous voulons dire quand nous parlons de légalité. Quant aux relations de pouvoir, pour comprendre en quoi elles consistent, il faudrait peut-être analyser les formes de résistance et les efforts déployés pour essayer de dissocier ces relations.

Je proposerai, comme point de départ, de prendre une série d'oppositions qui se sont développées ces quelques dernières années : l'opposition au pouvoir des hommes sur les femmes, des parents sur leurs enfants, de la psychiatrie sur les malades mentaux, de la médecine sur la population, de l'administration sur la manière dont les gens vivent.

Il ne suffit pas de dire que ces oppositions sont des luttes contre l'autorité ; il faut essayer de définir plus précisément ce qu'elles ont en commun.

1) Ce sont des luttes « transversales » ; je veux dire par là qu'elles ne se limitent pas à un pays particulier. Bien sûr certains pays favorisent leur développement, facilitent leur extension, mais elles ne sont pas restreintes à un type particulier de gouvernement politique ou économique.

2) Le but de ces luttes, c'est les effets de pouvoir en tant que tels. Par exemple, le reproche qu'on fait à la profession médicale n'est pas d'abord d'être une entreprise à but lucratif, mais d'exercer sans contrôle un pouvoir sur les corps, la santé des individus, leur vie et leur mort.

3) Ce sont des luttes « immédiates », et ce pour deux raisons. D'abord parce que les gens critiquent les instances de pouvoir qui sont les plus proches d'eux, celles qui exercent leur action sur les individus. Ils ne cherchent pas l'« ennemi numéro un », mais l'ennemi immédiat. Ensuite, ils n'envisagent pas que la solution à leur problème puisse résider dans un quelconque avenir (c'est-à-dire dans une promesse de libération, de révolution, dans la fin du conflit de classes). Par rapport à une échelle théorique d'explication ou à l'ordre révolutionnaire qui polarise l'historien, ce sont des luttes anarchiques.

Mais ce ne sont pas là leurs caractéristiques les plus originales. Leur spécificité se définit plutôt comme suit :

4) Ce sont des luttes qui mettent en question le statut de l'individu : d'un côté, elles affirment le droit à la différence et soulignent tout ce qui peut rendre les individus véritablement individuels. De l'autre, elles s'attaquent à tout ce qui peut isoler l'individu, le couper des autres, scinder la vie communautaire, contraindre l'individu à se replier sur lui-même et l'attacher à son identité propre.

Ces luttes ne sont pas exactement pour ou contre l'« individu », mais elles s'opposent à ce qu'on pourrait appeler le « gouvernement par l'individualisation ».

5) Elles opposent une résistance aux effets de pouvoir qui sont liés au savoir, à la compétence, et à la qualification. Elles luttent contre les privilèges du savoir. Mais elles s'opposent aussi au mystère, à la déformation et à tout ce qu'il peut y avoir de mystificateur dans les représentations qu'on impose aux gens.

Il n'y a rien de « scientifique » dans tout cela (c'est-à-dire aucune croyance dogmatique en la valeur du savoir scientifique), mais il n'y a pas non plus de refus sceptique ou relativiste de toute vérité attestée. Ce qui est mis en question, c'est la manière dont le savoir circule et fonctionne, ses rapports au pouvoir. Bref, le régime du savoir.

6) Enfin, toutes les luttes actuelles tournent autour de la même question : qui sommes-nous ? Elles sont un refus de ces abstractions, un refus de la violence exercée par l'État économique et idéologique qui ignore qui nous sommes individuellement, et aussi un refus de l'inquisition scientifique ou administrative qui détermine notre identité.

Pour résumer, le principal objectif de ces luttes n'est pas tant de s'attaquer à telle ou telle institution de pouvoir, ou groupe, ou classe, ou élite, qu'à une technique particulière, une forme de pouvoir.

Cette forme de pouvoir s'exerce sur la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories, les désigne par leur individualité propre, les attache à leur identité, leur impose une loi de vérité qu'il leur faut reconnaître et que les autres doivent reconnaître en eux. C'est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujets. Il y a deux sens au mot « sujet » : sujet soumis à l'autre par le contrôle

et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugué et assujettit.

D'une manière générale, on peut dire qu'il y a trois types de luttes : celles qui s'opposent aux formes de domination (ethniques, sociales et religieuses); celles qui dénoncent les formes d'exploitation qui séparent l'individu de ce qu'il produit; et celles qui combattent tout ce qui lie l'individu à lui-même et assure ainsi sa soumission aux autres (luttes contre l'assujettissement, contre les diverses formes de subjectivité et de soumission).

L'histoire est riche en exemples de ces trois types de luttes sociales, qu'elles se produisent de manière isolée ou conjointe. Mais même lorsque ces luttes s'entremêlent, il y en a presque toujours une qui domine. Dans les sociétés féodales, par exemple, ce sont les luttes contre les formes de domination ethnique ou sociale qui prévalent, alors même que l'exploitation économique aurait pu constituer un facteur de révolte très important.

C'est au *xix^e* siècle que la lutte contre l'exploitation est venue au premier plan.

Et aujourd'hui, c'est la lutte contre les formes d'assujettissement – contre la soumission de la subjectivité – qui prévaut de plus en plus, même si les luttes contre la domination et l'exploitation n'ont pas disparu, bien au contraire.

J'ai le sentiment que ce n'est pas la première fois que notre société se trouve confrontée à ce type de lutte. Tous ces mouvements qui ont pris place au *xv^e* et au *xvi^e* siècle, trouvant leur expression et leur justification dans la Réforme, doivent être compris comme les indices d'une crise majeure qui a affecté l'expérience occidentale de la subjectivité et d'une révolte contre le type de pouvoir religieux et moral qui avait donné forme, au Moyen Âge, à cette subjectivité. Le besoin alors ressenti d'une participation directe à la vie spirituelle, au travail du salut, à la vérité du Grand Livre – tout cela témoigne d'une lutte pour une nouvelle subjectivité.

Je sais quelles objections on peut faire. On peut dire que tous les types d'assujettissement ne sont que des phénomènes dérivés, les conséquences d'autres processus économiques et

utilité

sociaux : les forces de production, les conflits de classes et les structures idéologiques qui déterminent le type de subjectivité auquel on a recours.

Il est évident qu'on ne peut pas étudier les mécanismes d'assujettissement sans tenir compte de leurs rapports aux mécanismes d'exploitation et de domination. Mais ces mécanismes de soumission ne constituent pas simplement le « terminal » d'autres mécanismes, plus fondamentaux. Ils entretiennent des relations complexes et circulaires avec d'autres formes.

La raison pour laquelle ce type de lutte tend à prévaloir dans notre société est due au fait qu'une nouvelle forme de pouvoir politique s'est développée de manière continue depuis le XVI^e siècle. Cette nouvelle structure politique c'est, comme chacun sait, l'État. Mais la plupart du temps, l'État est perçu comme un type de pouvoir politique qui ignore les individus, ne s'occupant que des intérêts de la communauté ou, devrais-je dire, d'une classe ou d'un groupe de citoyens choisis.

C'est tout à fait vrai. Cependant, j'aimerais souligner le fait que le pouvoir de l'État – et c'est là une des raisons de sa force – est une forme de pouvoir à la fois globalisante et totalisatrice. Jamais, je crois, dans l'histoire des sociétés humaines – et même dans la vieille société chinoise – on n'a trouvé, à l'intérieur des mêmes structures politiques, une combinaison aussi complexe de techniques d'individualisation et de procédures totalisatrices.

Cela est dû au fait que l'État occidental moderne a intégré, sous une forme politique nouvelle, une vieille technique de pouvoir qui était née dans les institutions chrétiennes. Cette technique de pouvoir, appelons-la le pouvoir pastoral.

Et pour commencer, quelques mots sur ce pouvoir pastoral.

On a souvent dit que le christianisme avait donné naissance à un code d'éthique fondamentalement différent de celui du monde antique. Mais on insiste en général moins sur le fait que le christianisme a prospéré et étendu à tout le monde antique des nouvelles relations de pouvoir.

Le christianisme est la seule religion à s'être organisée en Église. Et en tant qu'Église, le christianisme postule en théorie que certains individus sont aptes, de par leur qualité religieuse, à en servir d'autres, non pas en tant que princes,

magistrats, prophètes, devins, bienfaiteurs ou éducateurs, mais en tant que pasteurs. Ce mot, toutefois, désigne une forme de pouvoir bien particulière.

1) C'est une forme de pouvoir dont l'objectif final est d'assurer le salut des individus dans l'autre monde.

2) Le pouvoir pastoral n'est pas simplement une forme de pouvoir qui ordonne; il doit aussi être prêt à se sacrifier pour la vie et le salut du troupeau. En cela, il se distingue donc du pouvoir souverain qui exige un sacrifice de la part de ses sujets afin de sauver le trône.

3) C'est une forme de pouvoir qui ne se soucie pas seulement de l'ensemble de la communauté, mais de chaque individu particulier, pendant toute sa vie.

4) Enfin, cette forme de pouvoir ne peut s'exercer sans connaître ce qui se passe dans la tête des gens, sans explorer leurs âmes, sans les forcer à révéler leurs secrets les plus intimes. Elle implique une connaissance de la conscience et une aptitude à la diriger.

Cette forme de pouvoir est orientée vers le salut (par opposition au pouvoir politique). Elle est oblatrice (par opposition au principe de souveraineté) et individualisante (par opposition au pouvoir juridique). Elle est coextensive à la vie et dans son prolongement; elle est liée à une production de la vérité – la vérité de l'individu lui-même.

Mais, me direz-vous, tout cela appartient à l'histoire; la pastorale a, sinon disparu, du moins perdu l'essentiel de ce qui faisait son efficacité.

C'est vrai, mais je pense qu'il faut distinguer entre deux aspects du pouvoir pastoral : l'institutionnalisation ecclésiastique qui a disparu, ou du moins perdu sa vigueur depuis le XVIII^e siècle, et la fonction de cette institutionnalisation qui s'est étendue et développée en dehors de l'institution ecclésiastique.

Il s'est produit, vers le XVIII^e siècle, un phénomène important : une nouvelle distribution, une nouvelle organisation de ce type de pouvoir individualisant.

Je ne crois pas qu'il faille considérer l'« État moderne » comme une entité qui s'est développée au mépris des individus, en ignorant qui ils sont et jusqu'à leur existence, mais au contraire comme une structure très élaborée, dans laquelle les individus peuvent être intégrés à une condition : qu'on

assigne à cette individualité une forme nouvelle et qu'on la soumette à un ensemble de mécanismes spécifiques.

En un sens, on peut voir en l'État une matrice de l'individualisation ou une nouvelle forme de pouvoir pastoral.

Je voudrais ajouter quelques mots à propos de ce nouveau pouvoir pastoral.

1) On observe, au cours de son évolution, un changement d'objectif. On passe du souci de conduire les gens au salut dans l'autre monde à l'idée qu'il faut l'assurer ici-bas. Et dans ce contexte, le mot « salut » prend plusieurs sens : il veut dire santé, bien-être (c'est-à-dire niveau de vie correct, ressources suffisantes), sécurité, protection contre les accidents. Un certain nombre d'objectifs « terrestres » viennent remplacer les visées religieuses de la pastorale traditionnelle et ce d'autant plus facilement que cette dernière, pour diverses raisons, s'est toujours accessoirement assigné certains de ces objectifs ; il suffit de penser au rôle de la médecine et à sa fonction sociale qu'ont longtemps assurée les Églises catholique et protestante.

2) On a assisté conjointement à un renforcement de l'administration du pouvoir pastoral. Parfois, cette forme de pouvoir a été exercée par l'appareil d'État, ou, du moins, une institution publique comme la police. (N'oublions pas que la police a été inventée au XVIII^e siècle non seulement pour veiller au maintien de l'ordre et de la loi et pour aider les gouvernements à lutter contre leurs ennemis, mais pour assurer l'approvisionnement des villes, protéger l'hygiène et la santé ainsi que tous les critères considérés comme nécessaires au développement de l'artisanat et du commerce.) Parfois, le pouvoir a été exercé par des entreprises privées, des sociétés d'assistance, des bienfaiteurs et, d'une manière générale, des philanthropes. D'autre part, les vieilles institutions, comme par exemple la famille, ont été elles aussi mobilisées pour remplir des fonctions pastorales. Enfin, le pouvoir a été exercé par des structures complexes comme la médecine, qui englobait à la fois les initiatives privées (la vente de services sur la base de l'économie de marché) et certaines institutions publiques comme les hôpitaux.

3) Enfin, la multiplication des objectifs et des agents du pouvoir pastoral a permis de centrer le développement du savoir sur l'homme autour de deux pôles : l'un, globalisant

et quantitatif, concernait la population ; l'autre, analytique, concernait l'individu.

L'une des conséquences, c'est que le pouvoir pastoral, qui avait été lié pendant des siècles – en fait pendant plus d'un millénaire – à une institution religieuse bien particulière, s'est tout à coup étendu à l'ensemble du corps social ; il a trouvé appui sur une foule d'institutions. Et, au lieu d'avoir un pouvoir pastoral et un pouvoir politique plus ou moins liés l'un à l'autre, plus ou moins rivaux, on a vu se développer une « tactique » individualisante, caractéristique de toute une série de pouvoirs multiples : celui de la famille, de la médecine, de la psychiatrie, de l'éducation, des employeurs, etc.

À la fin du XVIII^e siècle, Kant publie dans un journal allemand – le *Berliner Monatschrift* – un texte très court, qu'il intitule « Was heisst Aufklärung ? ». On a longtemps considéré – et on considère encore – ce texte comme relativement mineur.

Mais je ne peux m'empêcher de le trouver à la fois étonnant et intéressant, parce que, pour la première fois, un philosophe propose comme tâche philosophique d'analyser non seulement le système ou les fondements métaphysiques du savoir scientifique, mais un événement historique – un événement récent, d'actualité.

Lorsque Kant demande, en 1784, « Was heisst Aufklärung ? », il veut dire : Qu'est-ce qui se passe en ce moment ? Qu'est-ce qui nous arrive ? Quel est ce monde, cette période, ce moment précis où nous vivons ?

Ou, pour dire les choses autrement : Qui sommes-nous ? Qui sommes-nous en tant qu'*Aufklärer*, en tant que témoins de ce siècle des Lumières ? Comparons avec la question cartésienne : Qui suis-je ? Moi, en tant que sujet unique, mais universel et non historique ? Qui suis-je, « je » car Descartes c'est tout le monde, n'importe où et à tout moment.

Mais la question que pose Kant est différente : Qui sommes-nous, à ce moment précis de l'histoire ? Cette question, c'est à la fois nous et notre situation présente qu'elle analyse.

Cet aspect de la philosophie est devenu de plus en plus important. Qu'on pense à Hegel, à Nietzsche...

L'autre aspect, celui de la « philosophie universelle », n'a pas disparu. Mais l'analyse critique du monde dans lequel nous vivons constitue de plus en plus la grande tâche philosophique. Sans doute le problème philosophique le plus infail-

libre est-il celui de l'époque présente, de ce que nous sommes à ce moment précis.

Sans doute l'objectif principal aujourd'hui n'est-il pas de découvrir, mais de refuser, ce que nous sommes. Il nous faut imaginer et construire ce que nous pourrions être pour nous débarrasser de cette sorte de « double contrainte » politique que sont l'individualisation et la totalisation simultanées des structures du pouvoir moderne.

On pourrait dire, pour conclure, que le problème à la fois politique, éthique, social et philosophique qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions, mais de nous libérer nous de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles.

II

LE POUVOIR, COMMENT S'EXERCE-T-IL?

Pour certains, s'interroger sur le « comment » du pouvoir, ce serait se limiter à en décrire les effets sans les rapporter jamais ni à des causes ni à une nature. Ce serait faire de ce pouvoir une substance mystérieuse qu'on se garde d'interroger elle-même, sans doute parce qu'on préfère ne pas la « mettre en cause ». Dans cette machinerie dont on ne rend pas raison, ils soupçonnent un fatalisme. Mais leur méfiance même ne montre-t-elle pas qu'eux-mêmes supposent que le Pouvoir est quelque chose qui existe avec son origine d'une part, sa nature de l'autre, ses manifestations enfin.

Si j'accorde un certain privilège provisoire à la question du « comment », ce n'est pas que je veuille éliminer la question du quoi et du pourquoi. C'est pour les poser autrement ; mieux : pour savoir s'il est légitime d'imaginer un « Pouvoir » qui s'unit un quoi, un pourquoi, un comment. En termes brusques, je dirai qu'amorcer l'analyse par le « comment » c'est introduire le soupçon que le « Pouvoir » *ça n'existe pas* ; c'est se demander en tout cas quels contenus assignables on peut viser lorsqu'on fait usage de ce terme majestueux, globalisant et substantifi-

cateur ; c'est soupçonner qu'on laisse échapper un ensemble de réalités fort complexes, quand on piétine indéfiniment devant la double interrogation : « Le Pouvoir, qu'est-ce que c'est ? Le Pouvoir, d'où vient-il ? » La petite question, toute plate et empirique : « Comment ça se passe ? », envoyée en éclaireur, n'a pas pour fonction de faire passer en fraude une « métaphysique », ou une « ontologie » du pouvoir ; mais de tenter une investigation critique dans la thématique du pouvoir.

1. « Comment », non pas au sens de « Comment se manifeste-t-il ? », mais « Comment s'exerce-t-il ? », « Comment ça se passe lorsque des individus exercent, comme on dit, leur pouvoir sur d'autres ? »

De ce « pouvoir », il faut distinguer d'abord celui qu'on exerce sur les choses, et qui donne la capacité de les modifier, de les utiliser, de les consommer ou de les détruire – un pouvoir qui renvoie à des aptitudes directement inscrites dans le corps ou médiatisées par des relais instrumentaux. Disons qu'il s'agit là de « capacité ». Ce qui caractérise en revanche le « pouvoir » qu'il s'agit d'analyser ici, c'est qu'il met en jeu des relations entre individus (ou entre groupes). Car il ne faut pas s'y tromper : si on parle du pouvoir des lois, des institutions ou des idéologies, si on parle de structures ou de mécanismes de pouvoir, c'est dans la mesure seulement où on suppose que « certains » exercent un pouvoir sur d'autres. Le terme de « pouvoir » désigne des relations entre « partenaires » (et par là je ne pense pas à un système de jeu, mais simplement, et en restant pour l'instant dans la plus grande généralité, à un ensemble d'actions qui s'induisent et se répondent les unes les autres).

Il faut distinguer aussi les relations de pouvoir des rapports de communication qui transmettent une information à travers une langue, un système de signes ou tout autre médium symbolique. Sans doute communiquer, c'est toujours une certaine manière d'agir sur l'autre ou les autres. Mais la production et la mise en circulation d'éléments signifiants peuvent bien avoir pour objectif ou pour conséquences des effets de pouvoir, ceux-ci ne sont pas simplement un aspect de celles-là. Qu'elles passent ou non par des systèmes de communication, les relations de pouvoir ont leur spécificité.

*de
Bouvier*

« Relations de pouvoir », « rapports de communication », « capacités objectives » ne doivent donc pas être confondus. Ce qui ne veut pas dire qu'il s'agisse de trois domaines séparés; et qu'il y aurait d'une part le domaine des choses, de la technique finalisée, du travail et de la transformation du réel; de l'autre celui des signes, de la communication, de la réciprocité et de la fabrication du sens; enfin celui de la domination des moyens de contrainte, de l'inégalité et de l'action des hommes sur les hommes¹. Il s'agit de trois types de relations qui, de fait, sont toujours imbriquées les unes dans les autres, se donnant un appui réciproque et se servant mutuellement d'instrument. La mise en œuvre de capacités objectives, dans ses formes les plus élémentaires, implique des rapports de communication (qu'il s'agisse d'information préalable, ou de travail partagé); elle est liée aussi à des relations de pouvoir (qu'il s'agisse de tâches obligatoires, de gestes imposés par une tradition ou un apprentissage, de subdivisions ou de répartition plus ou moins obligatoire de travail). Les rapports de communication impliquent des activités finalisées (ne serait-ce que la mise en jeu « correcte » des éléments signifiants) et sur le seul fait qu'ils modifient le champ informatif des partenaires, ils induisent des effets de pouvoir. Quant aux relations de pouvoir elles-mêmes, elles s'exercent pour une part extrêmement importante à travers la production et l'échange de signes; et elles ne sont guère dissociables non plus des activités finalisées, qu'il s'agisse de celles qui permettent d'exercer ce pouvoir (comme les techniques de dressage, les procédés de domination, les manières d'obtenir l'obéissance) ou de celles qui font appel pour se déployer à des relations de pouvoir (ainsi dans la division du travail et la hiérarchie des tâches).

Bien sûr la coordination entre ces trois types de relations n'est ni uniforme ni constante. Il n'y a pas dans une société donnée un type général d'équilibre entre les activités finalisées, les systèmes de communication et les relations de pouvoir. Il y a plutôt diverses formes, divers lieux, diverses circonstances ou occasions où ces inter-relations s'établissent sur un modèle spécifique. Mais il y a aussi des « blocs » dans

1. Lorsque Habermas distingue domination, communication et activité finalisée, il n'y voit pas, je pense, trois domaines différents, mais trois « transcendants ».

lesquels l'ajustement des capacités, les réseaux de communication et les relations de pouvoir constituent des systèmes réglés et concertés. Soit, par exemple, une institution scolaire : son aménagement spatial, le règlement méticuleux qui en régit la vie intérieure, les différentes activités qui y sont organisées, les divers personnages qui y vivent ou s'y rencontrent, avec chacun une fonction, une place, un visage bien défini – tout ceci constitue un « bloc » de capacité-communication-pouvoir. L'activité qui assure l'apprentissage et l'acquisition des aptitudes ou des types de comportement s'y développe à travers tout un ensemble de communications réglées (leçons, questions et réponses, ordres, exhortations, signes codés d'obéissance, marques différentielles de la « valeur » de chacun et des niveaux de savoir) et à travers toute une série de procédés de pouvoir (clôture, surveillance, récompense et punition, hiérarchie pyramidale).

Ces blocs où la mise en œuvre de capacités techniques, le jeu des communications et les relations de pouvoir sont ajustés les uns aux autres, selon des formules réfléchies, constituent ce qu'on peut appeler, en élargissant un peu le sens du mot, des « disciplines ». L'analyse empirique de certaines disciplines telles qu'elles se sont constituées historiquement, présente pour cela même un certain intérêt. D'abord parce que les disciplines montrent selon des schémas artificiellement clairs et décentés la manière dont peuvent s'articuler les uns sur les autres les systèmes de finalité objective, de communications et de pouvoir. Parce qu'elles montrent aussi différents modèles d'articulations (tantôt avec prééminence des rapports de pouvoir et d'obéissance, comme dans les disciplines de type monastique ou de type pénitentiaire, tantôt avec prééminence des activités finalisées comme dans les disciplines d'ateliers ou d'hôpitaux, tantôt avec prééminence des rapports de communication comme dans les disciplines d'apprentissage; tantôt aussi avec une saturation des trois types de relations comme peut-être dans la discipline militaire, où une pléthore de signes marque jusqu'à la redondance des relations de pouvoir serrées et soigneusement calculées pour procurer un certain nombre d'effets techniques.

Et ce qu'il faut entendre par la disciplinarisation des sociétés, depuis le XVIII^e siècle en Europe, ce n'est pas bien entendu que les individus qui en font partie deviennent de plus en

plus obéissants : ni qu'elles se mettent toutes à ressembler à des casernes, des écoles ou des prisons; mais qu'on y a cherché un ajustement de mieux en mieux contrôlé – de plus en plus rationnel et économique – entre les activités productives, les réseaux de communication et le jeu des relations de pouvoir.

Aborder le thème du pouvoir par une analyse du « comment » c'est donc opérer, par rapport à la supposition d'un « Pouvoir » fondamental, plusieurs déplacements critiques. C'est se donner pour objet d'analyse *des relations de pouvoir* et non un pouvoir; des relations de pouvoir qui sont distinctes des capacités objectives aussi bien que des rapports de communications; des relations de pouvoir enfin qu'on peut saisir dans la diversité de leur enchaînement avec ces capacités et ces rapports.

2. En quoi consiste la spécificité des relations de pouvoir?

L'exercice du pouvoir n'est pas simplement une relation entre des « partenaires », individuels ou collectifs; c'est un mode d'action de certains sur certains autres. Ce qui veut dire, bien sûr, qu'il n'y a pas quelque chose comme le « Pouvoir », ou « du pouvoir » qui existerait globalement, massivement ou à l'état diffus, concentré ou distribué : il n'y a de pouvoir qu'exercé par les « uns » sur les « autres »; le pouvoir n'existe qu'en acte, même si bien entendu il s'inscrit dans un champ de possibilité épars s'appuyant sur des structures permanentes. Cela veut dire aussi que le pouvoir n'est pas de l'ordre du consentement; il n'est pas en lui-même renonciation à une liberté, transfert de droit, pouvoir de tous et de chacun délégué à quelques-uns (ce qui n'empêche pas que le consentement puisse être une condition pour que la relation de pouvoir existe et se maintienne); la relation de pouvoir peut être l'effet d'un consentement antérieur ou permanent; elle n'est pas dans sa nature propre la manifestation d'un consensus.

Est-ce que cela veut dire qu'il faille chercher le caractère propre aux relations de pouvoir du côté d'une violence qui en serait la forme primitive, le secret permanent et le recours dernier – ce qui apparaît en dernier lieu comme sa vérité, lorsqu'il est contraint de jeter le masque et de se montrer tel

qu'il est? En fait, ce qui définit une relation de pouvoir, c'est un mode d'action qui n'agit pas directement et immédiatement sur les autres, mais qui agit sur leur action propre. Une action sur l'action, sur des actions éventuelles, ou actuelles, futures ou présentes. Une relation de violence agit sur un corps, sur des choses: elle force, elle plie, elle brise, elle détruit: elle referme toutes les possibilités; elle n'a donc auprès d'elle d'autre pôle que celui de la passivité; et si elle rencontre une résistance elle n'a d'autre choix que d'entreprendre de la réduire. Une relation de pouvoir, en revanche, s'articule sur deux éléments qui lui sont indispensables pour être justement une relation de pouvoir: que « l'autre » (celui sur lequel elle s'exerce) soit bien reconnu et maintenu jusqu'au bout comme sujet d'action; et que s'ouvre, devant la relation de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets, inventions possibles.

La mise en jeu de relations de pouvoir n'est évidemment pas plus exclusive de l'usage de la violence que de l'acquisition des consentements; aucun exercice de pouvoir ne peut, sans doute, se passer de l'un ou de l'autre, souvent des deux à la fois. Mais s'ils en sont les instruments ou les effets, ils n'en constituent pas le principe ou la nature. L'exercice du pouvoir peut bien susciter autant d'acceptation qu'on voudra: il peut accumuler les morts et s'abriter derrière toutes les menaces qu'il peut imaginer. Il n'est pas en lui-même une violence qui saurait parfois se cacher, ou un consentement qui, implicitement, se reconduirait. Il est un ensemble d'actions sur des actions possibles: il opère sur le champ de possibilité où vient s'inscrire le comportement de sujets agissants: il incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable; à la limite, il contraint ou empêche absolument; mais il est bien toujours une manière d'agir sur un ou sur des sujets agissants, et ce tant qu'ils agissent ou qu'ils sont susceptibles d'agir. Une action sur des actions.

Le terme de « conduite » avec son équivoque même est peut-être un de ceux qui permettent le mieux de saisir ce qu'il y a de spécifique dans les relations de pouvoir. La « conduite » est à la fois l'acte de « mener » les autres (selon des mécanismes de coercition plus ou moins stricts) et la manière de se comporter dans un champ plus ou moins ouvert de possibilités.

L'exercice du pouvoir consiste à « conduire des conduites » et à aménager la probabilité. Le pouvoir, au fond, est moins de l'ordre de l'affrontement entre deux adversaires, ou de l'engagement de l'un à l'égard de l'autre, que de l'ordre du « gouvernement ». Il faut laisser à ce mot la signification très large qu'il avait au xvi^e siècle. Il ne se référerait pas seulement à des structures politiques et à la gestion des États; mais il désignait la manière de diriger la conduite d'individus ou de groupes : gouvernement des enfants, des âmes, des communautés, des familles, des malades. Il ne recouvrait pas simplement des formes instituées et légitimes d'assujettissement politique ou économique; mais des modes d'action plus ou moins réfléchis et calculés, mais tous destinés à agir sur les possibilités d'action d'autres individus. Gouverner, en ce sens, c'est structurer le champ d'action éventuel des autres. Le mode de relation propre au pouvoir ne serait donc pas à chercher du côté de la violence et de la lutte, ni du côté du contrat et du lien volontaire (qui ne peuvent en être tout au plus que des instruments); mais du côté de ce mode d'action singulier – ni guerrier ni juridique – qui est le gouvernement.

Quand on définit l'exercice du pouvoir comme un mode d'action sur les actions des autres, quand on les caractérise par le « gouvernement » des hommes les uns par les autres – au sens le plus étendu de ce mot – on y inclut un élément important : celui de la liberté. Le pouvoir ne s'exerce que sur des « sujets libres », et en tant qu'ils sont « libres » – entendons par là des sujets individuels ou collectifs qui ont devant eux un champ de possibilité où plusieurs conduites, plusieurs réactions et divers modes de comportement peuvent prendre place. Là où les déterminations sont saturées, il n'y a pas de relation de pouvoir; l'esclavage n'est pas un rapport de pouvoir lorsque l'homme est aux fers (il s'agit alors d'un rapport physique de contrainte) mais justement lorsqu'il peut se déplacer et à la limite s'échapper. Il n'y a donc pas un face-à-face de pouvoir et de liberté, avec entre eux un rapport d'exclusion (partout où le pouvoir s'exerce la liberté disparaît); mais un jeu beaucoup plus complexe : dans ce jeu la liberté va bien apparaître comme condition d'existence du pouvoir (à la fois son préalable, puisqu'il faut qu'il y ait de la liberté pour que le pouvoir s'exerce, et aussi son support permanent puisque si elle se dérobaient entièrement au pouvoir qui s'exerce sur elle celui-

ci disparaîtrait du fait même et devrait se trouver un substitut dans la coercition pure et simple de la violence); mais elle apparaît aussi comme ce qui ne pourra que s'opposer à un exercice du pouvoir qui tend en fin de compte à la déterminer entièrement.

La relation de pouvoir et l'insoumission de la liberté ne peuvent donc être séparées. Le problème central du pouvoir n'est pas celui de la « servitude volontaire » (comment pouvons-nous désirer être esclaves?): au cœur de la relation de pouvoir, la « provoquant » sans cesse, il y a la rétivité du vouloir et l'intransitivité de la liberté. Plutôt que d'un « antagonisme » essentiel, il vaudrait mieux parler d'un « agonisme » – d'un rapport qui est à la fois d'incitation réciproque et de lutte; moins d'une opposition terme à terme qui les bloque l'un en face de l'autre que d'une provocation permanente.

3. Comment analyser la relation de pouvoir?

On peut – je veux dire : il est parfaitement légitime de l'analyser dans des institutions bien déterminées; celles-ci constituant un observatoire privilégié pour les saisir, diversifiées, concentrées, mises en ordre et portées, semble-t-il, à leur plus haut point d'efficacité; c'est là, en première approximation, qu'on peut s'attendre à voir apparaître la forme et la logique de leurs mécanismes élémentaires. Pourtant l'analyse des relations de pouvoir dans des espaces institutionnels fermés présente un certain nombre d'inconvénients. D'abord le fait qu'une part importante des mécanismes mis en œuvre par une institution sont destinés à assurer sa propre conservation amène le risque de déchiffrer, surtout dans les relations de pouvoir « intra-institutionnelles », des fonctions essentiellement reproductrices. En second lieu, on s'expose, en analysant les relations de pouvoir à partir des institutions, à chercher dans celles-ci l'explication et l'origine de celles-là, c'est-à-dire en somme à expliquer le pouvoir par le pouvoir. Enfin, dans la mesure où les institutions agissent essentiellement par la mise en jeu de deux éléments : des règles (explícites ou silencieuses) et un appareil au risque de donner à l'un et à l'autre un privilège exagéré dans la relation de

pouvoir et donc à ne voir en celles-ci que des modulations de la loi et de la coercition.

Il ne s'agit pas de nier l'importance des institutions dans l'aménagement des relations de pouvoir. Mais de suggérer qu'il faut plutôt analyser les institutions à partir des relations de pouvoir et non l'inverse; et que le point d'ancrage fondamental de celles-ci, même si elles prennent corps et se cristallisent dans une institution, est à chercher en deçà.

Reparlons de la définition selon laquelle l'exercice du pouvoir serait une manière pour les uns de structurer le champ d'action possible des autres. Ce qui serait ainsi le propre d'une relation de pouvoir, c'est qu'elle serait un mode d'action sur des actions. C'est-à-dire que les relations de pouvoir s'enracinent loin dans le nexus social; et qu'elles ne reconstituent pas au-dessus de la « société » une structure supplémentaire et dont on pourrait peut-être rêver l'effacement radical. Vivre en société c'est, de toute façon, vivre de manière qu'il soit possible d'agir sur l'action les uns des autres. Une société « sans relations de pouvoir » ne peut être qu'une abstraction. Ce qui, soit dit en passant, rend politiquement d'autant plus nécessaire l'analyse de ce qu'elles sont dans une société donnée, de leur formation historique, de ce qui les rend solides ou fragiles, des conditions qui sont nécessaires pour transformer les unes, abolir les autres. Car dire qu'il ne peut pas y avoir de société sans relation de pouvoir ne veut dire ni que celles qui sont données sont nécessaires, ni que de toute façon le « Pouvoir » constitue au cœur des sociétés une fatalité incontournable; mais que l'analyse, l'élaboration, la remise en question des relations de pouvoir, et de l'« agonisme » entre relations de pouvoir et intransitivité de la liberté, est une tâche politique incessante; et que c'est même cela la tâche politique inhérente à toute existence sociale.

Concrètement, l'analyse des relations de pouvoir exige qu'on établisse un certain nombre de points.

1. *Le système des différenciations* qui permettent d'agir sur l'action des autres : différences juridiques ou traditionnelles de statut et de privilèges; différences économiques dans l'appropriation des richesses et des biens; différences de place dans les processus de production; différences linguistiques ou culturelles; différences dans le savoir-faire et les compétences, etc. Toute relation de pouvoir met en œuvre des dif-

férenciations qui sont pour elle à la fois des conditions et des effets.

2. *Le type d'objectifs* poursuivis par ceux qui agissent sur l'action des autres : maintien de privilèges, accumulation de profits, mise en œuvre d'autorité statutaire, exercice d'une fonction ou d'un métier.

3. *Les modalités instrumentales* : selon que le pouvoir est exercé par la menace des armes, par les effets de la parole, à travers des disparités économiques, par des mécanismes plus ou moins complexes de contrôle, par des systèmes de surveillance, avec ou sans archives, selon des règles explicites ou non, permanentes ou modifiables, avec ou sans dispositifs matériels, etc.

4. *Les formes d'institutionnalisation* : celles-ci peuvent mêler des dispositions traditionnelles, des structures juridiques, des phénomènes d'habitude ou de mode (comme on le voit dans les relations de pouvoir qui traversent l'institution familiale); elles peuvent aussi prendre l'allure d'un dispositif fermé sur lui-même avec ses lieux spécifiques, ses règlements propres, ses structures hiérarchiques soigneusement dessinées, et une relative autonomie fonctionnelle (ainsi dans les institutions scolaires ou militaires); elles peuvent aussi former des systèmes très complexes dotés d'appareils multiples, comme dans le cas de l'État qui a pour fonction de constituer l'enveloppe générale, l'instance de contrôle global, le principe de régulation et, dans une certaine mesure aussi, de distribution de toutes les relations de pouvoir dans un ensemble social donné.

5. *Les degrés de rationalisation* : car la mise en jeu des relations de pouvoir comme action sur un champ de possibilité peut être plus ou moins élaborée en fonction de l'efficacité des instruments et de la certitude du résultat (raffinements technologiques plus ou moins grands dans l'exercice du pouvoir) ou encore en fonction du coût éventuel (qu'il s'agisse du « coût » économique des moyens mis en œuvre, ou du coût « réactionnel » constitué par les résistances rencontrées. L'exercice du pouvoir n'est pas un fait brut, une donnée institutionnelle, ni une structure qui se maintient ou se brise : il s'élabore, se transforme, s'organise, se dote de procédures plus ou moins ajustées.

On voit pourquoi l'analyse des relations de pouvoir dans une société ne peut pas se ramener à l'étude d'une série d'institutions, pas même à l'étude de toutes celles qui méri-

teraient le nom de « politique ». Les relations de pouvoir s'enracinent dans l'ensemble du réseau social. Cela ne veut pas dire pourtant qu'il y a un principe de Pouvoir premier et fondamental qui domine jusqu'au moindre élément de la société; mais qu'à partir de cette possibilité d'action sur l'action des autres qui est coextension à toute relation sociale, des formes multiples de disparité individuelle, d'objectifs, d'instrumentations données sur nous et aux autres, d'institutionnalisation plus ou moins sectorielle ou globale, d'organisation plus ou moins réfléchie, définissent des formes différentes de pouvoir. Les formes et les lieux de « gouvernement » des hommes les uns par les autres sont multiples dans une société; ils se superposent, s'entrecroisent, se limitent et s'annulent parfois, se renforcent dans d'autres cas. Que l'État dans les sociétés contemporaines ne soit pas simplement une des formes ou un des lieux – fût-il le plus important – d'exercice du pouvoir, mais que d'une certaine façon tous les autres types de relation de pouvoir se réfèrent à lui, c'est un fait certain. Mais ce n'est pas parce que chacun dérive de lui. C'est plutôt parce qu'il s'est produit une étatisation continue des relations de pouvoir (bien qu'elle n'ait pas pris la même forme dans l'ordre pédagogique, judiciaire, économique, familial). En se référant au sens cette fois restreint du mot « gouvernement », on pourrait dire que les relations de pouvoir ont été progressivement gouvernementalisées, c'est-à-dire élaborées, rationalisées et centralisées dans la forme ou sous la caution des institutions étatiques.

4. Relations de pouvoir et rapports stratégiques.

Le mot de stratégie est employé couramment en trois sens. D'abord pour désigner le choix des moyens employés pour parvenir à une fin; il s'agit de la rationalité mise en œuvre pour atteindre un objectif. Pour désigner la manière dont un partenaire, dans un jeu donné, agit en fonction de ce qu'il pense devoir être l'action des autres, et de ce qu'il estime que les autres penseront être la sienne; en somme la manière dont on essaie d'avoir prise sur l'autre. Enfin pour désigner l'ensemble des procédés utilisés dans un affrontement pour priver l'adversaire de ses moyens de combat et le réduire à renoncer

à la lutte; il s'agit alors des moyens destinés à obtenir la victoire. Ces trois significations se rejoignent dans les situations d'affrontement – guerre ou jeu – où l'objectif est d'agir sur un adversaire de telle manière que la lutte soit pour lui impossible. La stratégie se définit alors par le choix des solutions « gagnantes ». Mais il faut garder à l'esprit qu'il s'agit là d'un type bien particulier de situation; et qu'il en est d'autres où il faut maintenir la distinction entre les différents sens du mot stratégie.

En se référant au premier sens indiqué on peut appeler « stratégie de pouvoir » l'ensemble des moyens mis en œuvre pour faire fonctionner ou pour maintenir un dispositif de pouvoir. On peut aussi parler de stratégie propre à des relations de pouvoir dans la mesure où celles-ci constituent des modes d'action sur l'action possible, éventuelle, supposée des autres. On peut donc déchiffrer en termes de « stratégies » les mécanismes mis en œuvre dans les relations de pouvoir. Mais le point le plus important, c'est évidemment le rapport entre relations de pouvoir et stratégies d'affrontement. Car s'il est vrai qu'au cœur des relations de pouvoir et comme condition permanente de leur existence, il y a une « insoumission » et des libertés essentiellement rétives, il n'y a pas de relation de pouvoir sans résistance, sans échappatoire ou fuite, sans retournement éventuel; toute relation de pouvoir implique donc, au moins de façon virtuelle, une stratégie de lutte, sans que pour autant elles en viennent à se superposer, à perdre leur spécificité et finalement à se confondre. Elles constituent l'une pour l'autre une sorte de limite permanente, de point de renversement possible. Un rapport d'affrontement rencontre son terme, son moment final (et la victoire d'un des deux adversaires) lorsqu'au jeu des réactions antagonistes viennent se substituer les mécanismes stables par lesquels l'un peut conduire de manière assez constante et avec suffisamment de certitude la conduite des autres; pour un rapport d'affrontement, dès lors qu'il n'est pas lutte à mort, la fixation d'un rapport de pouvoir constitue un point de mire – à la fois son accomplissement et sa propre mise en suspens. Et en retour, pour une relation de pouvoir, la stratégie de lutte constitue elle aussi une frontière: celle où l'induction calculée des conduites chez les autres ne peut plus aller au-delà de la réplique à leur propre action. Comme il ne saurait

y avoir de relations de pouvoir sans points d'insoumission qui par définition lui échappent, toute intensification, toute extension des rapports de pouvoir pour les soumettre ne peuvent que conduire aux limites de l'exercice du pouvoir; celui-ci rencontre alors sa butée soit dans un type d'action qui réduit l'autre à l'impuissance totale (une « victoire » sur l'adversaire se substitue à l'exercice du pouvoir), soit dans un retournement de ceux qu'on gouverne et leur transformation en adversaires. En somme toute stratégie d'affrontement rêve de devenir rapport de pouvoir; et tout rapport de pouvoir penche, aussi bien s'il suit sa propre ligne de développement que s'il se heurte à des résistances frontales, à devenir stratégie gagnante.

En fait, entre relation de pouvoir et stratégie de lutte, il y a appel réciproque, enchaînement indéfini et renversement perpétuel. À chaque instant le rapport de pouvoir peut devenir, et sur certains points devient, un affrontement entre des adversaires. À chaque instant aussi les relations d'adversité, dans une société, donnent lieu à la mise en œuvre de mécanismes de pouvoir. Instabilité donc qui fait que les mêmes processus, les mêmes événements et les mêmes transformations peuvent se déchiffrer aussi bien à l'intérieur d'une histoire des luttes que dans celle des relations et des dispositifs de pouvoir. Ce ne seront ni les mêmes éléments significatifs, ni les mêmes enchaînements, ni les mêmes types d'intelligibilité qui apparaîtront, bien que ce soit au même tissu historique qu'ils se réfèrent et bien que chacune des deux analyses doive renvoyer à l'autre. Et c'est justement l'interférence des deux lectures qui fait apparaître ces phénomènes fondamentaux de « domination » que présente l'histoire d'une grande partie des sociétés humaines. La domination, c'est une structure globale de pouvoir dont on peut trouver parfois les ramifications et les conséquences jusque dans la trame la plus ténue de la société; mais c'est en même temps une situation stratégique plus ou moins acquise et solidifiée dans un affrontement à longue portée historique entre des adversaires. Il peut bien arriver qu'un fait de domination ne soit que la transcription d'un des mécanismes de pouvoir d'un rapport d'affrontement et de ses conséquences (une structure politique dérivant d'une invasion); il se peut aussi qu'un rapport de lutte entre deux adversaires soit l'effet du développement

des relations de pouvoir avec les conflits et les clivages qu'il entraîne. Mais ce qui fait de la domination d'un groupe, d'une caste ou d'une classe, et des résistances ou des révoltes auxquelles elle se heurte, un phénomène central dans l'histoire des sociétés c'est qu'elles manifestent, sous une forme globale et massive, à l'échelle du corps social tout entier, l'enclenchement des relations de pouvoir sur les rapports stratégiques, et leurs effets d'entraînement réciproque.

tenté de privilégier les interprétations qui sont les plus proches des mythes fondamentaux d'une société. C'est ainsi que dans notre civilisation et dans notre culture scientifiques, on estimera qu'on est à un niveau de réalité « plus profond » lorsqu'on parle de la table comme un amas d'atomes, car notre culture privilégie l'explication scientifique et la considère comme l'explication ultime de l'univers. En d'autres termes, la science est le mythe central de notre monde. C'est pourquoi l'on dira qu'une table est « en réalité » un amas d'atomes. Il importe cependant de bien noter le caractère relatif et mythique du privilège ainsi donné à la conception scientifique; en fait, le mythe scientifique a pris dans la société occidentale le relais de l'interprétation privilégiée antérieure: l'interprétation religieuse.

Dans le cadre de la construction sociale du monde que nous avons décrite, le mot « réel » ne se réfère donc pas à une « entité en soi », à laquelle on se référerait comme base ultime. Il fonctionne au contraire comme un opérateur de traduction, indiquant qu'on passe d'un type d'interprétation à un autre, privilégié⁷. Ainsi la connaissance du monde se réfère-t-elle à « l'inter-action »⁸ des hommes et à leurs intérêts. On ne peut parler d'un monde donné une fois pour toutes, indépendamment des structures sociales, des projets et des conflits humains. Une question alors s'impose: « la science, telle que nous la pratiquons, suppose-t-elle un tel « donné »? ».

7. Cf. J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, Duculot, 1973, p. 204: « Le problème posé par l'herméneutique est en définitive celui d'un discours privilégié ».

8. Cf. J. HABERMAS, *La science et la technique comme idéologie*, Paris Gallimard, 1973.

LA SCIENCE SUPPOSE-T-ELLE UN MONDE « DONNÉ » ?

L'idée traditionnelle de la science expérimentale

Les conclusions des chapitres précédents semblent en contradiction avec la manière dont on envisage généralement la science. Alors que nous avons insisté sur le fait que le monde est « construit » par l'homme, l'entreprise scientifique apparaîtrait comme une démarche par laquelle « l'homme veut connaître les rapports objectifs de la nature, qu'il n'a pas créés »¹. Un tel projet présuppose que l'existence d'un monde à connaître soit indépendante de toute activité humaine. Dans cette perspective, la vérité scientifique est perçue comme un discours qui reproduit de façon adéquate « les rapports objectifs de la nature », une représentation valable des « structures du réel ». Selon une idéologie encore très courante chez les scientifiques, il existe une méthode extrêmement fructueuse pour obtenir cette représentation « vraie » du monde. C'est la méthode scientifique. Cette méthode reposerait sur deux attitudes: le désengagement de tous les éléments subjectifs et l'utilisation adéquate de la méthode expérimentale.

Certaines expressions de Descartes résument admirablement l'idéal de désengagement propre à cette attitude scientifique.

1. Claude BERNARD, *Introduction à l'Étude de la Médecine expérimentale*, Paris, Delagrave, 1934, p. 52.

Pour que sa connaissance repose sur « le roc ou l'argile » et non pas « sur la terre mouvante et le sable », il voulait n'être troublé par « aucuns soins ni passions ». De plus, il estimait que pour connaître, rien n'est tel que de « rouler ça et là dans le monde, tâchant d'y être spectateur plutôt qu'acteur ». La méthode expérimentale, d'autre part, fut admirablement décrite par Claude Bernard² qui y distingue trois étapes. D'abord l'observation par laquelle le chercheur examine les faits. Ceux-ci lui suggèrent ensuite une hypothèse se rapportant aux lois qui les gouvernent. Finalement, grâce au raisonnement, le chercheur peut élaborer et réaliser des expériences et des contre-expériences qui contrôleront la valeur de vérité des hypothèses. Ainsi parviendra-t-on finalement à « connaître la loi des phénomènes ».

C'est ainsi que s'articulent un certain nombre d'idées courantes relatives aux pratiques scientifiques. On les considère comme « neutres » et « désengagées », reposant sur des « faits » et dégageant finalement (bien que d'une manière toujours provisoire) « les lois de la nature ». On présuppose ainsi un « monde objectif » qui serait donné une fois pour toutes et dont il faudrait exprimer la rationalité. Toutes ces idées sont en contradiction manifeste avec ce que nous avons dit de la construction du monde. Il s'agira, dans ce chapitre, de voir si l'idéologie que nous venons de rappeler correspond bien à la pratique scientifique ou si elle ne fait, au contraire, que masquer une pratique fort différente. Nous allons montrer que la « méthode expérimentale », telle qu'elle est pratiquée, ne présuppose nullement les idées courantes qu'on s'est souvent faites d'elle. Nous indiquerons, en effet, qu'on ne peut parler de faits empiriques en dehors d'une construction du monde et de son interprétation. Nous verrons aussi comment la pratique des scientifiques ne consiste pas en une « observation neutre de faits », suivie de l'élaboration d'hypothèses et de la vérification de celles-ci par l'expérience.

Y a-t-il des faits?

Un des présupposés les plus fondamentaux de l'idée de la science que nous venons d'exposer est l'existence de faits bruts d'observation. Il est, semble-t-il, absolument indéniable que ceux-ci

2. *Op. cit.*, p. 52 et svv.

existent et que le but de la science soit de les connaître et de les coordonner. Il y a des interactions, des diffusions de particules, des augmentations ou des diminutions de température, des leviers, etc. Tout cela, selon la vision habituelle, représente des faits indéniables dont il faut tenir compte. Mais est-ce si évident?³ Ainsi, pour parler de température, il faut avoir préalablement élaboré une théorie qui permette d'utiliser ce concept. En conséquence, la température n'est pas un fait pur, c'est un fait construit. Parler d'un électron comme d'un fait, témoigne aussi d'une conception naïve de la pratique scientifique. Qu'est-ce qu'un électron? Comment peut-on le désigner? Quelles sont les théories nécessaires pour pouvoir en parler? D'une manière encore beaucoup plus simple, il semble que ce soit un fait que le micro que je tiens en main marche. Mais sera-ce aussi un fait pour un Indien d'Amazonie qui me regarderait agir en ce moment? Y a-t-il vraiment des faits sans contexte culturel et social, et même biologique et humain, qui les interprète? A première vue on aurait pu croire qu'il y avait à la base de l'activité scientifique une observation fidèle des faits. Mais c'est précisément dans des termes généraux tels que « fidèle » et « fait » que réside toute l'ambiguïté⁴. On s'en aperçoit d'ailleurs avec évidence lorsqu'on examine le travail des historiens qui, à première vue, veulent nous décrire des faits qui se sont passés.

On pourrait croire l'historien purement réceptif face à un fait; il n'en est rien, car pour comprendre le passé, il doit l'interpréter et donc le « reconstruire ». Son travail consiste en effet à faire un

3. Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire aujourd'hui que tout fait scientifique est construit en fonction de théories préalables. Cf. par exemple: P. K. FEYERABEND: in R. G. COLODNY: *Beyond the Edge of Certainty: Essays in Contemporary Science and Philosophy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1965, p. 213; ou: J. F. MALHERBE, *Le problème de la référence des termes théoriques*, in Archives de philosophie (1974, sous presse); ou: W. V. QUINE, *Ontological Relativity*, Columbia University Press, 1969; ou G. THILL, *La Fête scientifique*, Paris, 1972. Aussi B. L. WHORF, *Science and Linguistics*, in Ihsan AL-ISSA et Wayne DENNIS, eds: *Cross — Cultural Studies of Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1970, pp. 429-441, qui avait, bien avant QUINE, FEYERABEND et THILL, indiqué ces points de vue par le biais de la linguistique interculturelle.

4. C'est ce qu'a bien montré G. BACHELARD dans *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F., p. 16: « L'observation scientifique est toujours une observation polémique... Il en sort des phénomènes qui portent de toutes parts, la marque théorique. »

choix « intelligent ». Il ne traite jamais que ce qu'il a reconstruit. Mais l'historien n'est pas seul à « construire » les faits qu'il étudie: tout scientifique opère de telles constructions lorsqu'il procède à des expériences. Pour travailler en laboratoire, en effet, on n'utilise jamais des « faits » bruts; il faut avoir des « cas » purs. Dans ce but, on élimine toujours de nombreux éléments, estimant qu'ils ne correspondent pas aux critères qu'on s'est donnés. Ainsi, pour considérer qu'une photographie dans une chambre à bulle représente une interaction de particules, on décidera de critères d'acceptation. Ces critères, sans être arbitraires, déterminent ce que seront les « faits ». Ceux-ci ne sont donc — en aucun cas — « naturels ». D'ailleurs, la notion de longueur d'un objet elle-même, présuppose une théorie. On ne peut en effet dire qu'une table a une longueur donnée que si l'on présuppose des propriétés théoriques d'invariance de l'espace.

Pratiquement toute détermination de « faits » présuppose un arrière-fond conceptuel et théorique sans lequel on ne pourrait rien dire. Il n'y a donc jamais de « faits » donnés une fois pour toutes; pour « obtenir » un « fait » il faut tracer une limite entre ce « fait » et le « reste ». Une telle opération met toujours en jeu une structure théorique et exige que l'on décide d'utiliser cette structure pour comprendre le réel. C'est pourquoi il n'y a pas de différence essentielle entre les propositions théoriques et les propositions d'observation: les unes comme les autres font appel à des structures théoriques. Percevoir quelque chose présuppose toujours l'usage d'une structure théorique — c'est-à-dire en définitive, d'un critère d'élimination de ce qui ne sera pas perçu. La perception repose donc toujours sur un projet et une certaine attente.

Perception et structure

Regardons des traces de pas sur la neige. Que voyons-nous? Alors que partout la neige est uniforme, nous percevons, à un endroit donné, quelque chose de différent: une disposition de la neige nous paraît *a priori improbable*; nous ne nous y attendions pas. Mais cela ne suffit pas pour que nous percevions les traces. Il y a en effet de nombreuses dispositions improbables qui n'atti-

rent pas notre attention. Pour que notre attention soit attirée par celles-ci, il faut que nous mettions ce que nous voyons en relation avec l'homme qui a laissé ces traces; autrement dit, nous relierions les traces à d'autres événements. Pour que nous les percevions, il fallait que nous soyons capables d'intégrer la situation improbable devant laquelle nous nous trouvons dans une série de relations dont l'ensemble forme pour nous une signification: par exemple, un homme est passé par là. Il existe autour de nous bien des situations improbables que nous ne percevons pas, faute de les mettre en relations avec quelque chose. Une feuille qui nous tombe sur l'épaule, dans une forêt, en automne, ne nous dit rien: nous pensons que cette feuille est venue là par hasard. Cela veut dire en fait que nous ne disposons pas d'une suite de relations qui pourraient relier à autre chose la présence de cette feuille sur notre épaule et lui donner un sens pour nous; ou bien, ce qui revient au même, la suite de relations que nous pourrions utiliser ne nous intéresse pas. Remarquons qu'aucune situation n'est, en elle-même, improbable ou plus probable; la probabilité ou l'improbabilité d'une situation dépend de la suite d'événements avec lesquels on veut les mettre en rapport. La précipitation d'une solution en une couleur rouge, apparemment improbable, peut paraître tout à fait probable au chimiste. Cela signifie simplement que le chimiste possède une suite de schémas mentaux qui lui permettent de relier cet événement à d'autres.

Quelques définitions seront ici utiles: nous appellerons *transformation* l'opération par laquelle on relie un événement à un autre; par exemple lorsqu'à une trace de pas je fais correspondre un homme; nous appellerons *structure* un ensemble de transformations reliées entre elles. Nous pouvons dès lors dégager la définition structuraliste du *sens*: un événement a un sens quand il se rattache à une structure. Pour comprendre cette définition, examinons une autre structure: l'écriture. Pour celui qui est habitué à lire, les signes sont significatifs: étant liés entre eux, ils font partie d'une structure. Mais si l'on ne connaît pas la structure appropriée, si l'on ne sait pas lire, ces lettres n'ont aucun sens. Pour y trouver un sens, il faut connaître la structure de l'écriture; alors ces signes peuvent être mis en relation avec un langage. Supposons que ces signes soient gravés sur une plaque de marbre, l'attention du lecteur ne s'arrêtera pas aux taches ou fossiles incrustés, bien que

ceux-ci soient improbables. Le lecteur en effet ne dispose habituellement d'aucune structure à laquelle il puisse intégrer ces dispositions improbables. Celles-ci ne sont donc pas des faits pour lui. Dans ce sens, la « factuelité » est très subjective. En conclusion, *percevoir quelque chose suppose que l'on dispose d'un certain nombre de structures* grâce auxquelles on distingue des situations probables et des situations improbables: la connaissance de ces structures fournit un sens. Il n'y a donc aucun fait brut d'observation.

En principe, toute structure réalisée dans le monde a un nombre fini de transformations. Les éléments qui ne sont l'aboutissement ou le point de départ d'aucune transformation ne peuvent être perçus: ils ne peuvent être mis en relation avec autre chose. Le caractère fini des structures de perceptions mentales n'est pas toujours reconnu, car l'esprit comporte, chez un homme qui sait parler, un très grand nombre de transformations. Pourtant ce nombre est fini, ce qui limite l'imagination. C'est ainsi, sans doute, qu'il est probablement aussi difficile à un Amazonien de comprendre la philosophie de Descartes que pour Attila d'imaginer qu'un jour des hommes pourraient parler de lois humanisant la guerre. Pour comprendre, il faut disposer de structures riches. C'est pourquoi, une fonction spéciale de la société consiste à développer des structures de plus en plus complexes. Ainsi, dans l'énorme structure que constitue la culture d'une société, seul un petit nombre de personnes connaissent certaines transformations: ce sont des savants spécialisés. Comme l'homme pense par structures, celles-ci déterminent son champ d'action; son pouvoir sera fonction de la richesse de ses structures; si, par ailleurs, ses structures sont pauvres, il ne pourra pas faire grand-chose: elles restreindront son espace d'existence.

Les sciences sont donc un ensemble de structures dont dispose une société. L'ingénieur, par exemple, connaît un grand nombre de transformations: celles-ci lui feront voir un pont bien autrement que le simple usager. Cette connaissance lui ouvre évidemment une grande possibilité d'action. Toute l'éducation intellectuelle consiste ainsi à donner à l'homme des structures aussi riches que possible. C'est ce qui fait la différence entre la perception d'un spécialiste et celle d'un homme de la rue. Toute perception est donc reliée à d'autres perceptions. L'ensemble de ces relations forme une structure et celle-ci détermine le sens de la perception. Les interprétations différeront suivant la structure dans laquelle

on insère la perception. Interpréter, c'est donner un contexte culturel à une perception ou un événement. Ceux-ci n'existent jamais que dans le cadre d'une interprétation.

Interprétation

Parler du monde, c'est moins observer et décrire des faits et des événements historiques que les interpréter. Interpréter, c'est insérer dans un contexte. Sans interprétation, toute connaissance serait non seulement inutile mais impossible, car connaître c'est relier à autre chose. Un fait ou un événement ne peut être mentionné qu'en relation à autre chose, et dans un cadre donné. Suivant la nature de ce cadre, les faits apparaissent différemment: c'est ainsi que, aux ides de mars, selon nous, « César a été assassiné »; tandis que pour Brutus, « César a été exécuté »; une autre interprétation pourrait indiquer que « César est mort d'un coup de couteau entre les côtes ». Ces interprétations sont divergentes, car l'événement considéré, « la référence » comme disent les philosophes, se trouve à chaque fois insérée dans un cadre différent. Un événement supporte autant d'interprétations qu'il existe de cadres dans lesquels il puisse être intégré. Ainsi, parler d'un fait, c'est toujours interpréter; c'est finalement se référer aux projets humains dans lesquels ce « fait » prend son sens.

D'un point de vue sociologique, on peut distinguer trois types d'interprétations: une « interprétation universelle » est une interprétation admise par tous dans une culture donnée. C'est sans doute la meilleure manière de définir ce qu'on appelle un « fait »: un fait serait ce qui est admis par tous sans que personne ne songe à le contester. C'est pourquoi, les « faits » sont à la base de toute « explication ». Il existe d'autre part des interprétations « partisans ». Ce sont les interprétations qui ne sont admises que par certains sous-groupes donnés dans une culture. On les qualifie parfois d'« idéologiques ». Ce mot présente un sens double. Il désigne d'une part l'ensemble des idées admises et opérationnelles dans un groupe. D'autre part, il souligne le caractère « partisan » de ces idées: selon le point de vue d'un autre groupe en effet, une idéologie paraît toujours masquer des intérêts et légitimer un point de vue ou des options particulières. Ce qui fait à nos yeux la diffé-

rence entre les « faits » et les « idéologies », c'est que les premiers sont admis par tous, tandis que les autres ne sont acceptées que par certains sous-groupes. La consistance d'une interprétation idéologique vient de ce que la pensée de ces sous-groupes est suffisamment structurée pour présenter un type de cohérence similaire à celle nécessaire à la production d'une construction sociale du réel.

On peut enfin considérer ³⁾ une troisième forme d'interprétation, l'interprétation purement « individuelle ». Il s'agit d'un type d'interprétation qui n'est partagée que par quelques individus. Si cette interprétation ne cadre vraiment pas avec l'interprétation des autres groupes ou sous-groupes de la société, et qu'il devient impossible de l'intégrer dans les autres interprétations, on parlera de « folie » ⁵⁾. Si d'autre part, ces interprétations individuelles prennent finalement un sens dans la société, on les considérera tout autrement. Si le sens considéré apparaît comme positif, on parlera de « prophétisme ». Le concept de folie que nous envisageons ici peut d'ailleurs nous aider à pousser plus loin notre réflexion. De même en effet que la folie, la rationalité et la science sont toujours définies par une culture donnée. Au Moyen Âge, les fous étaient plutôt des simples d'esprit, des excentriques, ou des possédés. Après la Renaissance, on constate que ce sont ceux qui « ont perdu leur raison » (mais qu'est-ce que la raison?). Aujourd'hui, est fou celui qui ne parvient pas à s'adapter à la société, qui ne sait pas communiquer suffisamment avec le « monde ». Le concept de folie est manifestement culturel. Il en va de même des sciences: une interprétation considérée, dans une culture donnée, comme une méthode de communication universelle, sera dite rationnelle ou scientifique. La science n'est donc pas simplement la connaissance « des rapports objectifs de la nature », c'est une interprétation de la réalité. Mais s'il en est ainsi, que signifient les « preuves » présentées par les scientifiques?

Preuves et justifications

Si l'on en croit la manière dont les gens se représentent la science, celle-ci est une recherche du vrai, usant d'une méthode

5. Cf. par exemple: M. FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961.

propre à prouver ce qu'elle avance; on parle de « rigueur scientifique ». Beaucoup s'imaginent que la science est très différente d'autres manières de connaître, par exemple de la philosophie; et ils attribuent cette différence à la rigueur ou au contrôle expérimental caractérisant le travail scientifique. Nous voudrions ici examiner de plus près ces questions. Est-il exact de dire que la science fournisse des preuves? De quel ordre sont ces preuves? Quel est leur rapport à la « vérité »?

Une distinction s'impose d'abord entre les sciences de type « mathématique » et les sciences du type « expérimental » ⁶⁾. Les mathématiques étudient un langage. Elles ne se préoccupent pas de ce qui est dit grâce à ce langage: seule la forme de ce langage, sa précision et sa rigueur les intéressent. Les sciences expérimentales, par contre, veulent dire quelque chose à propos du monde. C'est pourquoi elles s'intéressent moins à la forme du langage qu'elles utilisent, qu'à son contenu. Pour le mathématicien, il s'agira de construire un système non contradictoire, c'est-à-dire un système de propositions dans lequel il est impossible de démontrer en même temps la proposition A et la proposition non-A. Les sciences expérimentales, elles, tentent d'exprimer à l'aide d'un langage plus ou moins mathématisé une interprétation du monde et des faits. C'est pourquoi c'est dans le cadre des sciences expérimentales que la notion de preuve scientifique prend son importance.

Dès qu'on aborde cette question de la preuve, on se heurte au problème de l'induction. La plupart des scientifiques sont persuadés qu'ils tirent de l'expérience les lois propres à leur discipline. Tel est en effet leur raisonnement: lorsqu'après avoir procédé à un grand nombre d'expériences, on est parvenu à y déceler des traits communs, on peut en induire une loi scientifique. Celle-ci, une fois soumise à l'épreuve et à la contre-épreuve de l'expérience, sera considérée comme « expérimentalement prouvée ». Mais cette procédure ne laisse pas de poser un grand problème: quelle preuve avons-nous que ce raisonnement soit fondé? Aucune. On peut même montrer qu'il n'est pas valide. En effet, ce n'est pas parce

6. Cf. H. WERZL, *Über die neue Grundlagenkrise der Mathematik*, dans *Math Zeitschrift*, Vol. 10, 1921, p. 55: « Ce n'est pas le théorème d'existence qui a une valeur, mais la construction accomplie dans la démonstration. La mathématique est, comme le dit parfois BROUWER, « plus un agir qu'une science ». Cf. aussi J. LADRIÈRE, *La notion de constructivité en mathématique* dans *Bull. Soc. Math. Belg.*, VIII, 1956, pp. 82-97.

que tous les cygnes que j'ai vus sont blancs que je puis légitimement en induire la proposition universelle: «Tous les cygnes sont blancs». Peut-être existe-il, dans un pays où je ne suis pas allé, des cygnes noirs...⁷. De même, la proposition universelle: «Tous les corps s'attirent avec une force proportionnelle à leur masse et inversement proportionnelle au carré de la distance qui les sépare» prétend exprimer que cette attraction s'opérera *nécessairement*, quels que soient les corps mis en présence. Cependant, elle ne peut être induite valablement de l'observation du phénomène, quelque nombreux que soient les cas considérés. Ici encore, en stricte logique, on ne peut induire que la proposition moins générale: «Tous les corps *observés*...». Une telle proposition n'est cependant pas satisfaisante, car elle ne se prononce pas sur la nécessité de l'attraction des corps inobservés. Or ce sont précisément ces possibilités «prédictives» qui constituent l'intérêt de lois scientifiques et le caractère universel de ces propositions. Les propositions induites valablement de l'observation étant toujours particulières, elles ne peuvent donc pas être considérées comme de telles «lois scientifiques». En fait, si l'on pense que les lois scientifiques sont tirées de l'expérience, on néglige de considérer que l'observation même d'un fait n'est possible que si l'on possède déjà une théorie qui permet de penser l'expérience.

Une des personnes qui a le plus étudié ce problème est probablement le physicien Ernst Mach. Dans son ouvrage: *La Mécanique, exposé historique et critique de son développement*⁸, il a montré qu'il n'existe finalement aucune preuve expérimentale des principes de la physique et de la mécanique. Lorsqu'il étudie le développement des principes de la physique statique, il montre que toute preuve repose sur une pétition de principe. Pour expliquer et «prouver» le principe que l'on avançait, on le présupposait toujours d'une manière ou d'une autre. Ainsi Archimède «dans sa démonstration de la loi du levier fait usage de notions sur le centre de gravité, qu'il n'avait pu acquérir qu'à l'aide du théorème

7. Il est utile de distinguer les propositions particulières telles que «il existe des cygnes blancs» (opérateur \exists), des propositions universelles du type «tous les cygnes sont blancs» (opérateur \forall). Le problème traditionnel de l'induction est celui du passage de l'opérateur d'observation \exists à l'opérateur universel \forall . Seules, traditionnellement, les propositions universelles donnent des lois scientifiques.

8. Paris, Herman, 1925.

même qu'il veut démontrer»⁹. En effet, la loi du levier se fonde sur la notion de centre de gravité (un levier en équilibre a pour centre de gravité son point d'appui) alors que cette notion répond à la définition d'un équilibre des leviers! Ainsi que le fait remarquer notre auteur, «en fait, cette manie de la démonstration introduit dans la science une sorte de *rigueur fausse et absurde*. Quelques propositions sont tenues pour plus certaines et elles sont considérées comme la base nécessaire et inattaquable des autres propositions, alors qu'en réalité, il ne leur revient qu'un degré de certitude au plus égal si pas moindre»¹⁰. Ainsi donc, les lois scientifiques ne sont pas «prouvées» par l'expérience.

Beaucoup de philosophes contemporains ont tenté d'apporter une solution à ce problème de l'induction. La tentative la plus originale est sans doute celle de Karl Popper qui propose une théorie de la «falsifiabilité» des propositions scientifiques¹¹. Avant les remarques de Popper, il était courant de considérer qu'une théorie scientifique devait être «vérifiée». On entendait par là que, pour être vraiment digne du nom «scientifique», cette théorie devait d'abord avoir du sens, ensuite, être vérifiée par l'expérience. On disait qu'une proposition ou un théorème avait du sens, s'il était possible de montrer des situations où ils pourraient s'appliquer; d'autre part, ce théorème ou cette proposition étaient «vérifiés» si on trouvait effectivement des situations où ils s'appliquaient.

Nous venons de voir que la justification expérimentale d'un théorème est un leurre puisqu'il n'est pas légitime d'induire une proposition générale (nécessaire) à partir d'observations particulières, si grand soit leur nombre. Par contre, une seule situation particulière suffit à montrer la fausseté d'une proposition universelle. C'est pourquoi Popper a suggéré qu'une proposition ne soit considérée comme scientifique que si on pouvait déterminer avec précision des situations grâce auxquelles on pourrait la réfuter (falsifier). Dans cette perspective, ne sont scientifiques que les propositions pour lesquelles on peut envisager une expérience particulière dont le résultat, s'il était positif, indiquerait que la

9. *Op. cit.*, p. 78.

10. *Ibid.*, p. 80.

11. Karl R. POPPER, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973.

proposition générale est fautive. Telle apparaît alors la méthode scientifique: on avance certaines hypothèses que l'on estime valables (tout en gardant un profond scepticisme à leur égard) et on tâche de montrer qu'elles sont fausses. En travaillant de cette manière, on arrive peu à peu à éliminer certaines hypothèses et à en avancer d'autres. Ce jeu continue et tout le succès de la science moderne semble en montrer l'efficacité.

Cette conception ne doit cependant pas être comprise de façon trop simpliste. Lorsqu'une expérience indique qu'une hypothèse est fautive, le scientifique n'abandonne pas cette dernière. Ainsi que le montre la pratique, quand l'expérience ne semble pas s'accorder avec une théorie, le scientifique imagine des hypothèses « ad hoc » qui lui permettraient de sauver la théorie. Comme nous le verrons au chapitre suivant, on n'abandonne pas une théorie ou une hypothèse lorsqu'elle est contredite par l'expérience, mais uniquement quand on en possède une meilleure, c'est-à-dire lorsqu'on a trouvé une théorie qui permet une maîtrise plus grande du monde. Ceci montre bien le caractère éminemment pragmatique de la recherche scientifique.

Karl Popper a bien montré cette *compétition* entre différentes théories; il maintient que la meilleure, celle qui résiste le mieux aux tentatives de « falsification », est la plus vraie, c'est-à-dire celle qui correspond le mieux aux faits¹². Ainsi, Popper, comme beaucoup de philosophes, estime que les sciences sont toujours en quête de la vérité¹³. Comme le fait remarquer S. Toulmin, « les questions de Popper se situent dans une problématique d'acceptabilité de propositions plutôt que d'applicabilité de concepts »¹⁴.

Lorsqu'ils essayaient de montrer comment les propositions scientifiques sont prouvées par l'expérience, les philosophes des sciences se heurtaient à des difficultés insurmontables. Celles-ci les ont

12. Karl R. POPPER, *Objective Knowledge, an evolutionary approach*, Oxford Univ. pr., 1972, pp. 257-263.

13. C'est ainsi que, finalement, pour POPPER, une théorie T est considérée comme falsifiée lorsqu'elle est supplantée par une théorie T' et que: 1) T' couvre plus de données empiriques que T; 2) T' explique les succès antérieurs de T; 3) certaines données empiriques de T' non couvertes par T sont vérifiées en fait.

Cf. I. LAKATOS, *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*, p. 116, in I. LAKATOS et A. MUSGRAVE (eds), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge Univ. Pr., 1970.

14. Cf. S. TOULMIN, *Human Understanding*, Princeton, 1972, p. 480.

amenés à remettre en question une des propositions de base de toute la philosophie spontanée des scientifiques selon laquelle les sciences ont pour objet le vrai. Remettre cela en question devait apparaître à beaucoup comme une sorte d'insanité. Cependant, peu à peu, une évidence se fait jour parmi les scientifiques. Le terme de « vérité » est pratiquement inutile en science. Il a une résonance philosophique, mais la manière dont on le comprend n'influence en rien la pratique scientifique. L'important pour la science ne serait pas d'être « vraie » mais de « fonctionner ». Un bon nombre de scientifiques, Einstein entre autres, ont toutefois gardé la perspective traditionnelle: pour eux, la science cherche à donner du monde une représentation vraie. Ils sont à la recherche d'un système total qui, intellectuellement, correspondrait à ce qui se passe dans la réalité. Mais pour les autres, de plus en plus nombreux, les sciences sont devenues plus pragmatiques: leur but est de permettre un certain nombre d'expériences, et par là d'étendre le pouvoir que l'homme prend sur la nature. Si l'on s'en tient à ce qui est vraiment nécessaire pour que la science « marche », dire qu'une théorie scientifique est « vraie » signifie que cette théorie rend possible toutes les expériences qu'elle prévoit, et donc permet tout ce que l'on attend d'elle. La justification effective d'une loi scientifique serait alors d'ordre pratique. C'est pourquoi, nous ne considérons plus les sciences comme une recherche théorique du vrai, appuyée sur une justification expérimentale, mais comme une recherche pratique, visant par un langage théorique à la maîtrise du monde. C'est en ce sens qu'on peut dire des sciences qu'elles sont pragmatico-théoriques (praxéologiques)¹⁵.

Si la science est recherche d'un pouvoir et d'une pratique, cela ne signifie évidemment pas que la nature de ce pouvoir soit technologique. Il existe bien des propositions scientifiques qui n'ont rien à voir avec des applications techniques. Mais la science est pouvoir en ce sens que la communauté des scientifiques rejetterait comme explication purement valable et « inintéressante » toute proposition de laquelle on ne pourrait finalement déduire des règles pour procéder à des expériences. La science expérimentale est toute tournée vers la *possibilité* de réaliser. Son but ne serait donc pas la découverte de vérités (pas plus que ce ne semble être directe-

15. C'est la position de S. TOULMIN dans *l'Explication scientifique*, Armand Colin, 1973.

ment les applications techniques) mais l'élargissement des possibilités des hommes. Le savoir scientifique, c'est savoir que l'on peut ¹⁶.

Il n'existerait donc pas de preuve expérimentale qui montrerait valablement la « vérité » d'une théorie scientifique; il n'existerait que des justifications pragmatiques des théories scientifiques. Ainsi, en reprenant ce que nous avons dit de la construction sociale du monde, nous pouvons donner au mot « preuve », un nouveau sens qui confirmera le caractère pratique des théories. Prouver une proposition scientifique, ce serait montrer qu'elle peut s'intégrer dans notre construction du monde. Une preuve serait un processus d'intégration dans une structure de plausibilité, c'est-à-dire une démonstration de la compatibilité de la proposition à prouver et de la construction du monde utilisée au moment de la démonstration. Une preuve serait donc toujours une interprétation. Mais comme notre construction du réel et nos théories scientifiques sont élaborées en fonction de notre agir, une preuve ne serait jamais un pas supplémentaire dans la quête de la vérité, mais une justification de l'usage possible de la proposition à démontrer. Toute preuve serait donc directement pragmatique.

Si cela est exact, la science telle qu'elle se pratique vraiment, et non telle qu'on l'imagine parfois, dépend toujours d'un facteur humain essentiel qui détermine « ce qui est intéressant » à étudier. Étudier un problème, c'est toujours s'y intéresser et donc se référer à une certaine attente, peut-être encore mal exprimée, mais qui détermine finalement l'objet de l'étude. Une telle conception bouleverse toute la conception traditionnelle: les sciences n'apparaissent plus comme la recherche d'une vision du monde, mais plutôt comme la recherche de possibilités d'action, c'est-à-dire d'un pouvoir sur le monde. L'activité scientifique, loin d'être désintéressée, se réfère au but qu'on poursuit, et prend donc sa place parmi les multiples projets humains, avec toute la relativité qu'ils comportent. Le but n'est plus de comprendre quelque chose, mais d'acquérir un « pouvoir faire », ou, inversement, la compréhension en science se ramène à savoir que l'on peut faire. Le concept de « vérité » devient soit un raccourci pratique pour tâcher d'exprimer

16. Cf. le concept d'écologie intellectuelle présenté par S. TOULMIN, dans *Human Understanding*, Princeton, 1972, p. 488.

que l'on obtient ce que l'on désire, soit un concept « mythique » symbolique ou une idée régulatrice qui n'a plus guère de liens avec ce qui se passe. Quant à l'objet de la recherche scientifique, il est déterminé par l'intérêt et le projet des hommes qui le choisissent et en décident les limites ¹⁷. Le chapitre suivant développera ce point de vue et les conséquences qu'il entraîne.

17. S. TOULMIN insiste sur le fait qu'on ne peut juger de la rationalité des changements de théories que par rapport aux buts des hommes, *op. cit.*, p. 318.

One of the most enjoyable surprises was finding common ground with those respondents I was least inclined to interview. I would be struck, upon leaving, at how pleasant a time we had together. . . . I wrote in my journal: "Up close, these people don't seem so extreme to me as they appeared before I met them."

The type of interviewing emphasized in this chapter is (1) structured—you have specified questions you know you want to ask; (2) open—you are prepared to follow unexpected leads that arise in the course of your interviewing; and (3) depth-probing—you pursue all points of interest with various expressions that mean "tell me more" and "explain." The intent of such interviewing is to capture the unseen that was, is, will be, or should be; how respondents think or feel about something; and how they explain or account for something. Such a broad-scale approach to understanding is drawn from the assumption that qualitative research, notably nonreductionist, is directed to understanding phenomena in their fullest possible complexity. The elaborated responses you hear provide the affective and cognitive underpinnings of your respondents' perceptions. With this picture you have obtained what is characteristic of qualitative inquiry: the native's point of view.

Interviewing is an occasion for close researcher-other interaction. Although the personal feelings of researchers of any paradigmatic loyalty can be engaged from whatever distance they stand from their others, qualitative research provides many opportunities to engage feelings because it is a distance-reducing experience. The feelings in question are those that are involved in the researchers' relationships with others—the matter of rapport—and those that are involved in the researchers' reactions to what they are learning in the world of their others—the matter of subjectivity (the issues in Chapter 5).

Gans, Glesne, C. et Peshkin, A,
Becoming Qualitative
Researchers, An Introduction,
 Longman, London & Toronto,
 1992.

CHAPTER 5

The Personal Dimension: Rapport and Subjectivity

In qualitative inquiry, the nature of relationships depends on two factors: the quality of our interactions to support our research—or rapport—and the quality of our self-awareness to manage the impact of self on our research—or subjectivity.

RAPPORT¹

The term *rapport* describes the character of effective field relationships. Just what that character is, however, is vague and sometimes confusing. This section does not delineate steps for achieving rapport; there is no such list, although we will talk generally about some apparent antecedents of rapport.² This section, rather, explicates some of the issues that complicate establishing and maintaining rapport. (For other references on rapport, see Gans 1982; Glesne 1989; and Gonzalez 1986.)

Definitions of Rapport

The dictionary defines rapport as the "relation characterized by harmony, conformity, accord, or affinity," and notes that it refers to the "confidence of a subject in the operator as in hypnotism, psychotherapy, or mental testing with willingness to cooperate" (*Webster's* 1986, 1882). Rapport is an attribute that is instrumental to a variety of professional relationships, from used-car salesperson to marriage counselor. Its function, however, varies with each relationship. For example, counselors establish rapport so that clients can feel suffi-

ciently comfortable to disclose information; their intent is to attain ends shaped by the clients' needs, as they and the clients ascertain them.

Researchers, to the contrary, traditionally establish rapport to attain ends shaped primarily by their own needs. In qualitative research, rapport is a distance-reducing, anxiety-quieting, trust-building mechanism that primarily serves the interest of the researcher. Spradley gently acknowledges rapport's acquisitive function: "Rapport encourages informants to talk about their culture" (Spradley 1979, 78). Freilich is more pointed: "The researcher . . . 'engineers' people and situations to get the type of data required by the study" (Freilich 1977, 257). Rapport is a necessary but not sufficient condition for obtaining good data; researchers partake in the opportunities it enables by virtue of other skills.

Rapport is sometimes used interchangeably with *friendship* in the fieldwork literature. Although the line between the two is often hard to distinguish, they are not the same thing. A friend is "one that seeks the society or welfare of another whom he holds in affection, respect, or esteem or whose companionship and personality are pleasurable" (Webster's 1986, 911). Friendship means mutual liking and affection and implies a sense of intimacy and mutual bonding. We trust our friends; even more, we like them and will do things for them that we would not do for others. The concept *liking* also helps to differentiate rapport and friendship. A relationship characterized by rapport is marked by confidence and trust, but not necessarily by liking; friendship invariably is. "One can learn a great deal from people one dislikes or from people who dislike one" (Wax 1971, 373). You do not need to like or be liked by your others, although your work will be even more rewarding if mutual liking occurs. In research relationships, your ordinary need to be liked is overshadowed by the necessity of being accepted.

Control over the relationship also distinguishes the two concepts. Friends are (or should be) equal actors in establishing and maintaining their relationship. The rapport relationship is more asymmetrical, with control in the hands of the researcher. (We address rapport and friendship in more detail later in this chapter.)

Factors Bearing on Rapport

The literature and lore of fieldwork often portray consummate researchers as sensitive, shrewd, patient, nonjudgmental, friendly, and inoffensive. They have a sense of humor and a high tolerance for ambiguity; and they learn the other's language, wear appropriate dress, and maintain confidentiality. These factors affecting rapport are personal characteristics, which, to some degree, the researcher can manipulate.

You manage your appearance and behavior in rapport-building efforts in order to acquire continual access to information. Measor (1985) discussed the

role of appearance and shared interests in her data collection in a British school. She found that how she looked mattered to both students and teachers, and that this in itself caused a problem because each group had a different notion of appropriateness. As a result, Measor sought a compromise that showed she was fashion conscious, but not too much so. About her overall presentation of self, Measor observed, "In a research relationship, one presents a particular front or a particular self. My own view is that it is important to come over as very sweet and trustworthy, but ultimately rather bland" (Measor 1985, 62).

In order to maintain access, you will continually need to act in culturally appropriate ways. This may mean "getting mad" or "causing a disturbance," as Pettigrew (1981) discovered while working among Sikhs in the Punjab. When someone made a derogatory remark, she could not ignore it with a tolerant, indifferent attitude. In keeping with cultural rules, she had to display her opposition in order to maintain respect and rapport. Conversely, when Pettigrew witnessed the blatant sexist treatment of women, she could not object, or she would not have been allowed to stay.

Your appearance, speech, and behavior must be acceptable to your research participants. This may be hard to manage at first because you are habituated to acting in certain ways that reflect your personal sense of propriety, dignity, and integrity—and to take offense when your strongly held values have been assailed. It is important to learn, however, that your strongly held values often are not appropriate guides for conducting your research. For example, teachers in the Christian day school we studied were actively involved in anti-ERA (Equal Rights Amendment) rallies. As researchers concerned with rapport, we not only had to keep our thoughts on this topic to ourselves, but we also were restricted from partaking in any pro-ERA rallies that might be televised throughout the state. We could not be seen endorsing what was antithetical to core fundamental Christian belief: Thus, rapport places limitations on the researcher's ordinary interactions and expressions.

Although the range of accommodations you make to be inoffensive in your research role do not ensure rapport, they do enhance the prospects of its establishment. You consciously monitor your behavior so that people who are unaccustomed to the presence of researchers in their lives will be at ease in your presence. Your challenge is to fit in.

Gender, age, and ethnicity—attributes over which the researcher has a lesser degree of control—can also make a difference in your access to data. For example, Banks, a black anthropologist, may have had an advantage in developing rapport among Malaysians who were resentful of the British (Lawless, Sutlive, and Zamora 1983). Your color is not amenable to manipulation, but you do have other attributes that are and which you can emphasize in the effort to overcome disadvantages that might result from gender, age, or ethnicity.

Perhaps to some extent it is possible even to control ascribed characteristics. By acting in ways that others do not expect women to act, Hunt (1984) modified the impact of gender in her study of city police. Appearing as if one is something that one is not can also extend some degree of control over ascribed and achieved attributes. For example, Thomas Robbins (Robbins, Anthony, and Curtis 1973) appeared to be a member of a proselytizing group known as "Jesus Freaks," even though he was not. The use of an as-if posture rests on the researcher's sense of what is feasible and ethical, not merely on the demands of rapport. Clearly, in research, as in other matters, what works is not necessarily good.

The ideal of rapport is developing sufficient trust for the conduct of a study. Sufficiency is largely contextual, depending on your goals; the personality, age, gender, and ethnicity of all participants; and the setting and time of the study (Glazer 1972; Gonzalez 1986; Spradley 1979). In the end, you will know when you have established rapport, because you will see it in the willingness of others to allow access to that part of their life of interest to you.

Developing and Maintaining Rapport

When asked, "How do you know when you have rapport," students replied:

The way the interview goes shows rapport. When the interviewee keeps looking at her watch, you know you have not achieved good rapport.

Rapport comes when the interviewee gets something out of the interview. One person told me, "No one has asked me this before." In good interview situations, people get to think about things that they have not put together before. They learn about themselves in the process. Another person told me, "I think I got more out of this than you did." You feel good then.

The first student describes how being attuned to the nonverbal language of your others can inform you about your research relationship, although people do check the time for reasons other than boredom. The second student introduces the concept of reciprocity into the relationship. Rapport is more easily achieved if both parties get something out of the interaction. Often your others will find being part of a study flattering; they will welcome the attention and enjoy the opportunity to reflect on matters of importance to them.

This willingness can be found where least expected. Andrea received a letter from one of her interviewees after their first meeting. The interviewee expressed sincere desire to get together again, sent information relevant to their discussion, apologized for being too enthusiastic, and complimented Andrea on the approach she was taking to investigating change in a small rural community. The interviewee was a developer with whom Andrea had postponed talking because she feared her ability to keep an open, interested, learner

perspective. Ironically, she found herself fascinated both by what he had to say and by his clear, logical, sensitive way of expressing his point of view. Rapport, obviously, had been achieved.

Generally, people will talk more willingly about personal or sensitive issues once they know you. In most cases, this means being perceived as someone who is willing to invest the time truly to understand them. Sometimes it simply means giving the person time to learn that you are an all-right sort of person. Dick tells of doing an interview with a teacher aspiring to be a principal. Dick had a single, 1 1/2 hour interview scheduled and felt dismayed going into it. "These people," he said beforehand, "will never tell a stranger all this information." But the interviewee was someone who talked easily, and Dick responded appropriately with "umms" and "uh huhs." After forty-five minutes, during which Dick thought he was getting good information, the interviewee asked, "Now that I know you, can we go back to one of the earlier questions?" Dick was delighted that he had been able to develop rapport sufficient for the interviewee to reveal deeper layers of information comfortably. He also learned that many layers of data existed and that, even though his single-session interviews might give him enough data for his purposes, he was getting "thinner" data than he could through multiple interviews.

Although contact over a long period of time does not assure the development of rapport, time may prove to be a determining condition once you have attended to other matters. If you are around long enough, you can verify that the self you have been projecting is an enduring self: You have said that you will maintain anonymity of respondents and you *always* do, and you have said that you have not come to find fault and you *never* do. Time allows you to substantiate that you will keep the promises you made when you were negotiating access, and that you will remain the person you have been showing yourself to be.

Like access, rapport is something to be maintained. Maintaining rapport means conscious attunement to the emerging needs of a relationship. An interviewee may become suspicious, distrustful, and uneasy after several sessions of interviewing. Pick up on these reactions and find ways to be more reassuring and to build trust (this may mean revealing more of yourself or your research thoughts). Alternately, you may find that in the interest of good data collection, you have to withdraw from certain research relationships. Many fieldworkers advise awareness and avoidance of a society's "marginals"—frequently the very ones who, because of their fringe status, are most open to rapport and friendship with researchers. It does not reassure your research participants if you are identified with someone whom they see as undesirable. Thus, when you realize that a close association is detrimental to your research, you may have to renegotiate the relationship or withdraw to some degree.

Developing and maintaining rapport involves more than consideration of one individual at a time; it calls for awareness of social interactions among

participants. Researchers enter into social systems in ways which demonstrate that participants are valued, that is, that the worth of their time and attention and association are appreciated. Thus, if researchers are not equitable in the time they allot to participants, then they may risk bruising feelings or eroding relationships.

You often need to remain above the politics of your site, but this does not free you from understanding the political landscape and its pitfalls and mines upon which you might tread. Maintaining access is associated with becoming informed about your setting's social and political structure so that you can shape your conduct with the sure-footedness that such knowledge affords. It is no small matter to be aware of the formal and informal loci of power, of the issues that irritate, and of the history that continues to shape current behavior. All of this is part of rapport—both developing it and keeping it—for it is the knowledge on which we fashion fitting behavior.

Safety Valves

Given the stress of fieldwork, maintaining rapport may require safety valves. Immersed in a life that is not your normal one, which, accordingly, abnormally constrains you, you periodically need to get away to be with others from your own subculture and talk to those who have similar beliefs and ideas. You may need to blow off steam or simply disappear for a few days so that you do not destroy the rapport that has been developed.

Fieldwork accounts do not always address this need, but field notes or journals do. Malinowski's (1967) diary while among the Trobriand Islanders is a well-known example. It became the place for him to vent his feelings and make statements that would not have endeared him to his host community. You won't earn a merit badge if you persist in unbroken duty to the obligations of your study. Immersion is valued, but it can be overdone. Sustaining the needed degree of rapport depends on your capacity to continue making careful, considered judgments. Taking breaks promotes your ability to keep a sharp edge to the multitude of daily decisions that you make. Gaining distance by whatever means—trips, reading, strongly worded personal journals—is advised.

Rapport and Friendship

When a distinction between rapport and friendship is made in qualitative literature, the overwhelming tendency is to warn against forming friendships because of the hazards of sample bias and loss of objectivity. These hazards are linked to overidentification, also called "over-rapport" and "going native" (Gold 1969; Miller 1952; Shaffir, Stebbins, and Turowitz 1980; Van Maanen 1983).

Friendship appears to bias data selection and to decrease objectivity in

three main ways (Gans 1982; Hammersley and Atkinson 1983; Pelto and Pelto 1978; Zigarmi and Zigarmi 1978). In the first situation, data bias may result from a somewhat unconscious subjective selection process. Researchers are tempted to talk primarily with people they like or find politically sympathetic. If they follow such impulses, Gans suggests that "the pleasure of participant observation [would] increase significantly, but the sampling of people and situations . . . may become badly distorted" (Gans 1982, 52). Or it may be that researchers talk to a variety of people, but overidentify with one group. They then hear what this group has to tell them, but less fully what other groups tell them. Therefore, they may censor their own questioning process to avoid alienating those with whom they are overidentifying. They also may be tempted to give such friends confidential information that would help them.

In the second situation, researchers are consciously aware of their best data sources, but they are denied access to some of them because of their friendship with others. Pelto and Pelto warn that "every firm social relationship with a particular individual or group carries with it the possibility of closed doors and social rebuffs from competing segments of the community" (Pelto and Pelto 1978, 184). In the Caribbean, Corrine attempted to maintain access simultaneously to alienated young adults, to unalienated young adults, to government officials, and to estate owners. She found herself frequently explaining to those of the unalienated group her time with the more alienated. Achieving a politically neutral presence is, however, easier in some settings than in others.

In the third situation, research participants overidentify with the researchers. In doing so, they may begin to act in ways that they perceive the researchers want them to act or in ways that impress them. Van Maanen (1983) cites the example of police he studied who used overly aggressive patrol tactics in an effort to increase their worth in the eyes of the observer. Gold (1969) suggests that the informant who becomes too identified with the fieldworker may even become an observer much like the researcher. In sum, friendship can affect the behavior of researchers or their others, with potential detrimental consequences for complete data collection and analysis.

It appears, therefore, that you should establish rapport but avoid friendships in the research setting or, at least, as Zigarmi and Zigarmi (1978) suggest, with research participants. Most prescriptions are easier to say than to follow. Many researchers do form friendships during fieldwork, most frequently with those who play the special role of key informant (West 1980). In other cases, the nature of the research requires getting to know a small number of people well. Friendship often develops in the process. Hansen's work is illustrative:

That I did not remain fully detached from the flow of Danish life might be seen as a failure in my role as objective analyst. Yet to understand the subtle

dynamics of Danish behavior *required* as detailed a knowledge of the individual Danes as I had the capacity to acquire. Access to this information was made possible by friendship, and once established that relationship imposed standards of behavior at least as compelling (to me) as the rules of my discipline. (Hansen, 1976, 131-132)

The work of Hansen and others challenges the positivist paradigm's deep concern for objectivity. Contemporary qualitative researchers most often perceive subjectivity as a persisting dimension of the entire research process; thus, they acknowledge the invariable presence of personal factors. The issue is not whether personal factors will be present, but when, which ones, and with what impact (discussed in the next section).

As a researcher, you need to examine the assumptions underlying your relationships with your others. If "objectivity" is important, then friendship is a problem. Friendship entangles in that it conveys the impression that one has chosen sides, taken a stand, decided on preferences. Each such impression risks shutting down data sources or biasing the data collection process. From another perspective, however, friendship may be a goal that rapport helps to achieve. Friendship may assist you and your others to achieve and act on new perspectives in a negotiated fashion.

As a researcher, you also need to recognize the role of power distribution in your interactions. In the traditional research mode, those who are studied grant the researcher access and may benefit from the research process and product in a number of ways. The researcher, however, retains control over the project's purpose, methods, analysis, and use.

Collaborative modes of research attempt to distribute power more equitably among the various aspects of the research process. The researcher assists and facilitates rather than develops and executes. Since intent presumably lies with the group as a whole, the researcher is thereby exonerated from feelings of exploitation, deception, or guilt. But just how are research agendas actually set? What happens to established friendships when the researcher goes home?

The contribution of rapport to all modes of qualitative research remains *essential*. It is not separate from other aspects of doing good research, but an integral part of collecting data. Research could not succeed without the trust that rapport engenders.

SUBJECTIVITY

Reading about subjectivity is like reading about other aspects of the research process: It may represent the beginning of understanding, a necessary condition on the way to making the researcher's biases explicit and to grasping the place of subjectivity in research. Although we cannot absolutely specify what

the sufficient conditions are for this to occur, we believe that the conditions relate to a personal encounter with self in the course of research. Aware that there is something to seek, to uncover, and to understand about yourself, you are ready to be informed through the research experience.

The voice of subjectivity takes an I, the first-person singular, the attestation that a particular person was in a particular place for a particular purpose. Accordingly, we organize our discussion of subjectivity in the voice of an I. It is Alan's voice as he recounts his experience with subjectivity beginning in rural Mansfield, continuing in fundamentalist Christian Bethany, and ending, for the time being, in multiethnic Riverview. Research in each of these settings became an occasion for considering subjectivity in general, and Alan's own subjectivity in particular. From this point on, we shift our voice to Alan's.³

I began my encounter with subjectivity by accepting, as I often had heard and read, that although there is no value-free research, objectivity is the researcher's ideal, and subjectivity, the prototypical orphan in the cinders, is just something to live with, avoid, and never be caught consorting with. I understood subjectivity in the way we understand something we hear a lot about, but hopefully remain distant from—things such as hunger, drought, poverty, and other forms of devastation. I could shake my head appropriately, make the right sounds in the right place, to such important acknowledgments as this one by anthropologist Robert Redfield as he explains why his study of Tepotzlan differed so much from that of his colleague Oscar Lewis (1951):

I think we must recognize that the personal interests and values of the investigator influence the content of the descriptions of the study. . . . The hidden question behind my book is, "What do these people enjoy?" The hidden question behind Dr. Lewis' book is, "What do these people suffer from?" (Redfield 1955, 136).

And this one by Jean Strouse, who wrote about Alice James, sister of William and Henry James. After she had visited Alice's grave, saddened to tears at Alice's neglect relative to that of her famous brothers, Strouse wrote: "In fact, all these emotional responses that you have as a biographer are important parts of the work" (Strouse 1988, 195).

Indeed, what questions drive your work, what emotions you feel as you contemplate the subject of your research, are clearly important matters. Questions and emotions are not obscure abstractions. Applying their point to the conduct of your own inquiry, however, may be another matter altogether. What follows is my personal experience of coming to grips with subjectivity.

From 1972 to 1974, I studied the relationship between school and community in the midwestern village of Mansfield, a place of considerable distance from my upbringing in Chicago and my life thereafter in university towns. The longer I lived in Mansfield, and the more young and old Mansfield residents I

interviewed, the more I felt at home there and admired the way of life the residents had created. These sentiments were evident to me in the course of the study. By the time I completed the study, and the book based on it was published (Peshkin 1978), other sentiments also were evident.

I realized that not only did I like the community of Mansfield, but also that I liked places characterized by a sense of community, places such as my neighborhood in Chicago where I spent the first twenty years of my life, and places such as the small resort town in southern Michigan where I spent all of my adolescent summers. "Discovering" community in Mansfield was for me like going home again, Thomas Wolfe notwithstanding. Moreover, I also realized that Mansfield, a village of only 1,300 or so, was vulnerable, facing an uncertain future because of population loss and economic decline. In this context, Mansfield High School assumed significance as a major contributor to the well-being of its host community, a point I acknowledged in my book's subtitle: "Schooling and the Survival of Community."

Because I liked Mansfield, thought it a special place, I rooted for its perpetuation. I concluded that state legislators, usually given to favoring consolidation as the answer to small-school financial and academic woes, should be alert to what they may be destroying—community—when they assume the role of educational saviors and pass legislation that closes all schools below a specified student enrollment. Not so fast, I cautioned; legislator spare that school because there is more at stake than just the education of children. Schools in Mansfield, and also in larger places, have communal as well as educative functions.

Beyond these substantive awarenesses of self was a procedural one: I thoroughly enjoyed the entire experience of long-term fieldwork. One day in Mansfield, my host and octogenarian friend Charlie Glancy, a retired coal miner and farmer, asked me if I got paid for the work he saw me doing. He was incredulous that anyone could get paid for going to meetings, church, and basketball games, and for sitting in classrooms. I confess to being a little incredulous myself, as if one should not get paid for doing what one so thoroughly enjoys. The point is that I like fieldwork, it suits me, and I concluded that rather than pursuing research with questions in search of the "right" methods of data collection, I had a preferred method of data collection in search of the "right" question.

In short, what I learned about a sense of community in Mansfield, what I made of what I learned about (tread lightly with school policy that may sever the school-community linkage), and how I learned in the first place (long-term participation, observation, and interviewing)—all were rooted in those personal orientations that I call subjectivity. They operate sometimes dispositionally, sometimes deterministically; and sometimes consciously, sometimes unconsciously. They derive from my life history, my biography. They are a complex composite of my values, attitudes, beliefs, interests, and needs.

Given the potential for many stories that could be told about Mansfield and Mansfield High School, I chose to tell one that centered on community. This was a far from random choice. Although I do not believe there is a one-to-one relationship between one's biography and research focus, the roots of the latter are most likely to be found in the former. If I know you well, I can't predict what you will study and how, but I am able to understand why you have made the decisions you have made.

With this level of understanding of subjectivity in hand, I came to my next school-community study in the fundamentalist Christian setting of Bethany Baptist Church and Bethany Baptist Academy (BBA). In research terms, this setting provided entry to the world of true believers, a world that I had never known before. Never before had I felt so alien, so distant from where I lived, while being geographically so close to home. I was proselytized by persons who were certain I was condemned to eternity in hell unless I was born again by accepting Christ as my personal savior. I had to learn to perceive proselytizing as the act of persons who sincerely wished me well, rather than as an act that offended my integrity as a Jew. At BBA, I became singularly conscious of my identity as a Jew and the threats to Jews in general from groups that assumed they were armed with God's Truth.

When I began to write chapter one of the book based on the Christian school (Peshkin 1986), I knew that I was annoyed by my *personal* (as opposed to research) experience at BBA. I soon became sharply aware that my annoyance was pervasively present, that I was writing out of pique and vexation. Accordingly, I was not celebrating community at Bethany, and community prevailed there no less robustly than it had at Mansfield. Why not? I was more than annoyed in Bethany; my ox had been gored. The consequence was that the story I was feeling drawn to tell had its origins in my personal sense of threat. I was not at Bethany as a cool, dispassionate observer (are there any?); I was there as a Jew whose otherness was dramatized directly and indirectly during eighteen months of fieldwork.

Looking back at Mansfield, I realized that of the many stories that could be told about Mansfield and its high school, I told one that drew on my attachment to community. I was aware of the facts for two other stories, but I referred to them only in passing. One was about a small minority of Mansfield residents who lived beyond the village's warm embrace of community. The other was about the racism of Mansfield residents, which I euphemized as their "antiblack sentiment." I further realized that if I had the outlook of a critical theorist, or if I were an African-American researcher, I most likely would have told other, verifiable stories.

Then, looking back at BBA, I realized that if I were a born-again Christian or a Christian apostate, I would have been enabled, no less, to see stories other than the one that I was moved to tell: the one that saw schools such as BBA as extraordinary opportunities for Christians of a particular ideological

commitment, at the same time that they exemplified and challenged the principle of pluralism that undergirded their very existence.

In short, the subjectivity that originally I had taken as an affliction, something to bear because it could not be foregone, could, to the contrary, be taken as "virtuous." My subjectivity is *the* basis for the story that I am able to tell. It is a strength on which I build. It makes me who I am as a person *and* as a researcher, equipping me with the perspectives and insights that shape all that I do as researcher, from the selection of topic clear through to the emphases I make in my writing. Seen as virtuous, subjectivity is something to capitalize on rather than to exorcise.

One's subjectivity, however, has the capacity not only to enable but also to disable. It is necessary, therefore, to try to see what you are not seeing, to detect what you are making less of than could be made, so that you can temper as necessary that which your subjectivity is pressing you to focus on. Moreover, subjectivity should not be confused with subjectivism, which exalts personal feeling as "the ultimate criterion of the good and the right" (*Webster's*, 1986, 2276). By means of my subjectivity, I construct a narrative, but it must be imaginable by others, and it must be verifiable by others. The worth of my narrative cannot rest on its goodness or rightness in some private sense. It cannot be illusion or fantasy that has no reality outside of my own mind.

Having stumbled on my subjectivity as I began to write my Christian study, I resolved to look for it breaking out—like the measles, one red eruption after another—at the inception of my return to fieldwork. My next study took me to Riverview, a town of about 40,000 that caught my attention by the ethnic stratification of its high school. I intended to follow the play of ethnicity in school and community in order to learn how ethnicity operated in the lives of the students and their parents. Given my resolve, I looked for my subjectivity. On finding its manifestation, I took note of the feeling and the circumstance.

The results of this search for subjectivity I incorporated into a set of six subjective "I's," named as follows:

1. **Ethnic-Maintenance I**—This is my Jewish self, the one that values and means to sustain my own ethnic identity. It emerged when I observed activities in school and community that contributed to ethnic maintenance. I felt good when I saw others doing what I valued.
2. **Community-Maintenance I**—This is the self I had learned about first in Mansfield. In Riverview many were third-generation residents of the town. Their affection ran deep; they engaged in formal and informal activities that contributed to perpetuating a sense of community. Of course, I approved of such activities in Riverview, as I had earlier in Mansfield.
3. **E-Pluribus-Unum I**—This is the self that emerged my first day at

Riverview High School and that stayed with me throughout my period of data collecting. It resulted from seeing the high school students doing what they called "mingling." Their physical appearances signaled ethnic diversity, but it seemed that students, characterized by whatever expression of diversity, were together. Most particularly, color did not predictably separate students in this school, whose population was approximately 33 percent African-American, 33 percent white, 22 percent Hispanic, and 12 percent Filipino. The mingling cheered me; my subjectivity had been elicited.

4. **Justice-Seeking I**—This is a defensive self, the product of my identification with the well-being of Riverview's school and community. Once evident, it appeared repeatedly as I heard the stories of Riverview citizens being stigmatized by their wealthier neighbors whose children vied with Riverview's in football and basketball, and whose towns contained the malls where Riverview residents shopped. It seemed that no one was too young to escape the insults of outsiders directed against Riverview's poorer, nonwhite population. The sentiment aroused by this element of subjectivity was of the "my people" wronged, so "let's set the record straight" type.
5. **Pedagogical-Melliorist I**—This, too, is a defensive self. It is directed toward students, generally minorities, whom I observed getting nowhere in their classrooms. They were being taught by teachers who had not learned enough, often did not care enough, to make a difference in their students' lives. Class time for both students and teachers was an occasion for little more than marking time until the bell released both from their meaningless engagement. This circumstance, regrettably common, disturbed me more than I had ever been disturbed by the ineffective teachers I had observed at other schools. The difference at Riverview High School was that the students in such classes were usually minorities, those who came to school with two strikes against them. I found myself doing what I never before had done as I sat in the back of classrooms: hatching schemes that would alter the classrooms I was watching, schemes that were calculated to reorient instruction and make a difference in the lives of the students.
6. **Nonresearch-Human I**—This refers to the self who does not get left behind when the research self is at work. Its presence relates to the warm reception that Riverview residents extended to my wife and me as sojourners in their town. Feeling well received, I felt well disposed toward Riverview. This particular aspect of subjectivity is inclined to moderate otherwise sharp judgments. Its distance-reducing impact creates feelings of involvement and concern that develop a stake in the people and place under study.

These six subjective I's are points on a map of myself. They do not create a complete map because the experience of Riverview's school and community did not evoke all of my subjectivity. It is well, then, to speak of "situational subjectivity," of the personal aspects that arise for a particular person at a particular time and place. Some of these I's surely will appear again in other studies; just as surely, new I's will appear in other studies. I left Riverview with a record of my subjectivity. I was aware in the course of data collection, and thereby alerted as I proceeded to analyze and write up my data, of what within me was operative to shape, skew, distort, construe, and misconstrue what I was making of what I saw. My hope was to tame my subjectivity, to know it well, to get it in shape, so that I could use it in its virtuous capacity, while minimizing its negative potential. Undoubtedly, the book developed from my Riverview experience (Peshkin 1991) reflects my subjective I's.

We have no doubt that monitoring your subjectivity is a productive undertaking. Although it is not possible to be complete in this mapping of self, you can learn enough that is consequential about the selves generated in a particular research situation to be able to make use of this knowledge and to be responsible in reporting those selves to the readers of your work. How you pursue your own subjectivity matters less than that you pursue it; the means can be as idiosyncratic as the special, personal twist that all researchers give to the standard methods that they adopt to conduct their research. Reading, reflecting, and talking about subjectivity are valuable, but they are no substitute for monitoring it in the process of research.

RAPPORT AND SUBJECTIVITY

There is a connection between rapport and subjectivity: Your capacity and limitations for establishing rapport are affected positively and negatively by your subjectivity. Liking or not liking a person (or a place or event) presses you toward or away from that person, with the predictable consequence that you distort by under- or over-sampling. Being aware that you are so inclined suggests the need for moderation. Being aware that you are so disinclined suggests that you have an obstacle to overcome if you are successfully to pursue contact with people not to your taste; your others need not be to your taste. As observed earlier, friendship is not an essential condition for conducting research; being accepted and trusted is. Also essential is consciousness of your own subjectivity so that you can disabuse yourself of the fiction that, as the disembodied passive voice conveys, watching, listening, and reading are going on without a known human agent. Invariably, a sentient being does the watching, listening, and doing. We think it makes a difference who. The goal is to get as fully as possible in touch with the embodied self who performs the acts of research.

NOTES

1. This section on rapport draws on "Rapport and friendship in ethnographic research" by Corrine Glesne, from *The International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1989, vol. 2, no. 1, pages 45-54, published by Taylor & Francis Group.
2. There are writers who presume to have nailed down the techniques for achieving rapport. From within the self-help literature, see Brooks 1989.
3. The section that follows is drawn from Peshkin 1982b, 1988a, 1988c. See also Barone 1990b; Couch 1987; Eisner 1990; Krieger 1985; LeCompte 1987; Riley, 1974.

2. L'Art de la thèse

- ◇ BEAUD, Michel et LATOUCHE, Daniel, *L'Art de la thèse*, Boréal, 1988, Montréal, pp. 47-62.
- ◇ BOGDAN, R. C. et BIKLEN, S. K., « Research Design », dans *Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*, , Toronto, Boston, London et Sydney, 1982, p.55-72.
- ◇ BOURDIEU, Pierre et *alii*, « La construction de l'objet », dans *Le métier de sociologue*, Livre I, Mouton/Bordas, Paris, p.59-85.
- ◇ GLESNE, C. et PESHKIN, A, « Prestydy Tasts : Doing What Is Good for You », dans *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992, p.13-37.

si cela vient de vous, ou d'une autre source, et, si elles viennent de vous, en les datant).

Ce qui est essentiel, dans cette phase, c'est:

- de mesurer l'ampleur de la tâche: y a-t-il, concernant le sujet, quelques livres, quelques dizaines ou quelques centaines? Y a-t-il trois liasses d'archives ou de documents, un mètre cube ou dix mètres cubes?
- de repérer les deux, cinq, dix livres ou articles qu'il faut absolument, impérativement, lire et analyser;
- de repérer les deux, cinq, dix personnes, spécialistes, personnages clés, témoins, anciens ou autres, qu'il faut absolument voir, écouter, consulter;
- prévoir les permissions à demander, les délais, les formules, le temps-machine, le financement, les voyages.

Et il faut lire les livres les plus importants en prenant des notes; voir les personnes les plus importantes; commencer à réfléchir, à brasser dans votre tête les questions, les débats, les certitudes, les doutes, les interrogations, les points forts, les zones d'ignorance. Il faut aussi faire un premier tri, dégager l'essentiel de l'inutile ou du secondaire; il faut faire des choix, trier, décider sur quels axes vous allez concentrer votre recherche, sur quels terrains vous allez concentrer votre effort, sur quels matériaux vous allez mener l'approfondissement.

Le prix en sera quelques journées d'insatisfaction, de blocage et de découragement et quelques nuits d'insomnie ou de sommeil troublé: c'est souvent le signe que le travail se fait. Et bientôt vous serez en mesure de rédiger la problématique I et d'élaborer votre plan de travail.

Beaud, Michel +
 La Touche, Daniel -
 "L'Art de la Thèse, Boréal, 1988 -
 Montréal -

DÉFINIR UNE PROBLÉMATIQUE

La problématique, c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Elle est, pour le travail de la thèse, aussi importante que le cerveau et le système nerveux pour un être humain ou que le poste de pilotage pour un avion de ligne. Il n'y a pas de bonne thèse sans bonne problématique.

Évidemment, la problématique évolue, mûrit, au fur et à mesure qu'avance la préparation de la thèse. Elle peut être ébauchée et parcellaire au moment du choix du sujet (problématique provisoire). En fait elle est toujours à recommencer. Mais elle doit déjà, après le travail de débroussaillage-dégrossissage, être solide, claire, assurée: c'est ce que nous appellerons la *problématique I* qui permet d'organiser le *plan de travail*. Plan indispensable qui permettra de centrer utilement le travail de recherche, et évitera de trop tourner en rond ou de vous égarer sur des pistes inutiles. C'est votre guide avant de vous lancer sur le terrain.

Ensuite, au fur et à mesure que progresse votre recherche, vos idées se clarifient, vos hypothèses se précisent, vos analyses s'affirment: bref, votre problématique mûrit; et il n'est pas mauvais, à certaines phases, d'en reprendre la rédaction.

Au terme de votre recherche sur le terrain et de l'évaluation critique de votre matériel, vous serez en mesure de

rédigé une nouvelle version de votre problématique. Cette *problématique II* vous permettra de construire le raisonnement qui sous-tendra votre *plan de rédaction*. Elle devrait être partie intégrante de l'introduction générale de votre thèse. Mais attention, cette *problématique II* ne doit être qu'un raffinement de votre première ébauche. S'il vous fallait rédiger une problématique entièrement différente à la suite de votre travail sur le terrain, c'est que vous avez une très mauvaise perception de la réalité. Après le débroussaillage, l'enchaînement est donc le suivant:

Problématique I → *Plan de travail* → *Problématique II* → *Plan de rédaction*.

∞ La question principale

La problématique I ne tombe pas du ciel. Elle est l'aboutissement du double travail antérieur: choix du sujet et débroussaillage. Ceux-ci ne vous permettent pourtant pas encore d'aller au cœur de la problématique qui vous guidera tout au long de votre recherche. En fait, vous tournez autour du pot. Il va vous falloir trancher. Il vous faut une «poignée» intellectuelle: il vous faut une question principale. On ne saurait trop insister: *l'élaboration de la problématique I passe par le choix d'une question principale qui doit être cruciale, essentielle, centrale par rapport au sujet choisi.*

Ensuite il s'agit de développer cette question principale à travers un jeu construit d'hypothèses, de questionnements, d'interrogations, fondés sur des «outils idéels», concepts, éléments théoriques, aussi cohérents et rigoureux que possible.

À ce stade-ci, il importe peu que vous disposiez d'un cadre théorique étoffé. Il faut cependant être capable de relier ces interrogations et l'ébauche de la question principale à certaines grandes explications qui ont cours dans le domaine d'études concerné. N'oubliez pas que la thèse devra éventuellement comprendre une «*revue de la littérature*» et il est temps d'y penser.

Sur cette base et, compte tenu à la fois de la question principale et des domaines de recherche repérés, il s'agit d'élaborer le plan de travail pour la recherche en cours. Ce plan devrait comprendre: une liste des questions à élucider, un aperçu de quelques grands domaines de recherche qu'il vous faudra regarder de près et une réflexion sur les moyens et méthodes qui seront mis en œuvre.

Une fois que vous aurez en main cette première version de votre problématique et de votre plan de travail, vous êtes alors prêt à rédiger la première version de votre proposition de thèse.

La question principale doit être formulée en quelques lignes: le plus simple sera le mieux. Ce n'est pas une mauvaise idée de commencer votre proposition de thèse par cette question principale. Le jeu d'hypothèses quant à lui pourra être présenté en quelques pages, de même que le plan de travail. Au total, il s'agira donc d'une présentation de cinq à dix pages pour une thèse de maîtrise et de dix à vingt pages au doctorat. Il est bon d'y joindre une première bibliographie sélective indiquant les principales sources qui seront explorées et utilisées ainsi que les principaux livres et articles.

Si votre université impose une démarche formelle pour ce qui est de l'approbation d'un sujet de thèse, vous pourrez alors utiliser cette première formulation de votre problématique pour vous y conformer. Il vous faudra cependant l'adapter; certains départements ont même des formulaires qu'il faut remplir.

La problématique I doit être présentée au directeur de recherche et discutée avec lui. Vous devez vous mettre d'accord avec lui sur l'orientation générale de votre travail, sur les champs d'application, sur les méthodes et sur les étapes de la recherche.

Outre le directeur, chaque étudiant préparant une thèse devrait trouver autour de lui deux ou trois autres «lecteurs intéressés»: un autre enseignant, un jeune chercheur, un autre étudiant de thèse. Il serait bon qu'au moins un con-

naisse assez bien le domaine étudié et qu'un autre l'ignore largement. Ne vous braquez pas à la lecture de leurs commentaires. Ne les considérez surtout pas comme des attaques personnelles.

Si vous n'arrivez pas à formuler la question principale, si vous êtes ballotté entre plusieurs questions, si de semaine en semaine vous changez de question, passant de l'une à une autre proche, puis encore à une autre, c'est qu'il y a une difficulté de fond. Vous n'êtes peut-être pas prêt à vous engager dans le travail de recherche. Parlez-en à votre directeur. Prenez le temps de laisser mûrir.

S'embarquer dans un travail de recherche sans la question principale est aussi peu sensé que de partir sans boussole dans une immense forêt, ou sans compas dans une navigation à travers l'océan. Ne pas avoir de plan de travail, c'est se condamner à l'avance à se laisser déborder par la documentation.

Cela dit, la formulation de la question principale peut prendre du temps. Continuez à travailler... avec le souci permanent de cerner de mieux en mieux et d'exprimer le plus précisément possible cette indispensable question principale.

⇒ Le plan de travail

Au cœur de la problématique, il y a donc la question principale. Elle permet de ne pas s'égarer. Car une difficulté en soulève une autre; un problème résolu débouche sur de nouveaux horizons, une ignorance sur de nouvelles interrogations. La question principale permet de garder le cap: est-ce vraiment important de piocher dans cette immense masse de matériaux, est-ce que cela me sera finalement utile? N'est-il pas préférable de me concentrer sur ces deux ou trois sources, limitées, mais qui correspondent mieux à mon axe de recherche? C'est la question principale qui permettra par la suite de prendre des décisions difficiles, laisser tomber tout un chapitre par exemple.

C'est aussi elle qui aidera ultérieurement le lecteur à s'y retrouver. Elle constituera le fil lui permettant de passer d'un chapitre à l'autre, sans se perdre ni perdre l'intérêt.

La question principale doit être cruciale, centrale, essentielle, par rapport au sujet choisi. Elle ne doit pas être à côté du sujet, ou décalée, désaxée par rapport à lui.

Par exemple, si le sujet est *La place de l'économie de Zanzibar dans le système économique mondial*, la question principale ne peut être «Quel a été le mode de développement de la Zanzibar depuis l'indépendance?», ce qui est un autre sujet; ni «Quel est le développement agricole en Zanzibar?», ce qui est un aspect seulement du sujet choisi, et peut-être un autre sujet.

Si la Zanzibar est un pays indépendant, engagé dans la voie du développement dans les années soixante, la question principale peut être formulée ainsi: «Compte tenu de la voie de modernisation choisie, la Zanzibar ne se trouve-t-elle pas maintenant dans une situation de spécialisation dépendante?»

Cette question approfondit et précise le sujet, elle lui donne une dynamique avec le thème de la «spécialisation dépendante» reliée au processus de modernisation mis en œuvre; elle ouvre tout naturellement sur le plan de travail qui pourrait prendre l'allure d'un questionnement de la littérature spécialisée quant au processus de modernisation et de spécialisation dépendante:

1. Dans l'agriculture:
 - modernisation agricole
 - spécialisations agricoles
 - évolution des cultures vivrières
 - structures sociales
 - exode rural
2. Dans l'industrie:
 - mines
 - industrie de transformation
 - technologies et transferts de technologies
 - financement et endettement
3. Dans le tertiaire
 - tourisme
 - transports maritimes et aériens
 - banque et assurance
4. L'émigration

Voilà un *plan de travail*: c'est sur ce plan qu'il conviendra de mener le travail de recherche, documentation, analyse, réflexion, effort d'interprétation. Mais il importe dès ce moment de ne pas en être prisonnier et de ne pas le considérer comme le plan de rédaction. Le plan de rédaction, lui, sera l'armature cohérente du raisonnement construit qui portera le texte de la thèse, raisonnement qui impliquera le plus souvent une recomposition de la matière travaillée pour apporter une réponse à la question principale. D'où l'enjeu tout à fait décisif d'avoir réussi aussi tôt que possible à formuler, à la fois clairement et fortement, cette fameuse question principale. D'où aussi la nécessité de ne pas se laisser enfermer, pour la rédaction, dans la structure du plan de travail. Il faut insister: la question principale va être la clé du travail de recherche, comme elle sera plus tard la clé du travail de rédaction. C'est elle qui vous permettra de passer de l'un à l'autre sans vous perdre. Il se peut que le comité des thèses ou votre comité de doctorat vous demande de revoir votre proposition de thèse. Ne vous en offusquez pas. Profitez de l'occasion pour raffiner encore davantage votre question principale.

Vous avez votre question principale. Alors, un conseil pratique très simple: prenez une grande feuille cartonnée que vous placerez devant votre table de travail, et inscrivez en gros caractères «QUESTION PRINCIPALE», suivie de la question elle-même, et «CALENDRIER PRÉVU» avec les étapes qu'il comporte et la durée prévue pour chacune d'elles. Régulièrement, regardez «où vous en êtes»: par rapport à la question, et par rapport au calendrier.

6

S'ORGANISER MIEUX
POUR TRAVAILLER MOINS

Avec le sujet et la problématique, avec le directeur de recherche et le groupe de lecteurs, avec le plan de travail, vous voilà muni de l'équipement minimal. Reste encore à vous organiser matériellement, à définir votre méthode de recherche et à bien établir les bases théoriques sur lesquelles vous allez asseoir votre recherche.

L'organisation matérielle doit être pensée, conçue dès le début du travail de recherche. Elle doit permettre de retrouver rapidement (en cours de recherche, en cours de rédaction) un matériau, ou un ensemble de matériaux; de consulter d'une manière aisée et raisonnée, ces matériaux; de classer et reclasser selon des plans qui évoluent; de retrouver pour toute information (citation, chiffre, évocation d'une autre interprétation, etc.) la source précise; de faciliter le transfert d'information entre les fiches de notes et le texte proprement dit. Rien n'est plus harassant et irritant que d'être obligé, en présence de deux chiffres divergents ou d'une phrase tronquée ou inexacte, de parcourir plusieurs documents pour retrouver d'où ils viennent.

⇒ Les références

Chaque note qu'on prend doit immédiatement être suivie d'une identification systématique de sa source. Chaque source consultée (livre, document, annuaire...) doit faire l'objet d'une fiche complète et précise indiquant jusqu'à l'édition

utilisée. Pour votre propre usage, ajoutez-y le nom de la bibliothèque où vous l'avez consultée et éventuellement sa cote, ou le nom de la personne qui vous l'a communiquée. Au moment de la rédaction ou de la recherche finale, vous ne serez pas obligé de faire plusieurs bibliothèques ou centres de documentation pour retrouver un ouvrage ou un document où l'on doit faire une ultime vérification.

En faisant cela, vous vous dotez d'une documentation opérationnelle, tant pour la recherche que pour la rédaction. Et, en même temps, vous préparez une des composantes de la thèse, «sources et bibliographies», qui est partie intégrante de tout travail universitaire. D'où l'importance de vous astreindre dès le début à la discipline de bien «référencer» livres, articles et autres documents, tout en leur affectant une référence codée que vous utiliserez sur vos fiches. Pour vous y retrouver, il est conseillé de tenir à jour, pour votre propre usage, une table de vos références codées... pour être sûr de vous rappeler, le moment venu, à quoi peuvent bien renvoyer BISP 1984, ou ARDO 1924...

Pratiquement, c'est à vous de choisir votre mode d'organisation. Il n'y a pas une méthode unique. Certains travaillent sur des fiches cartonnées de couleurs différentes, classées dans des tiroirs; le format le plus commode demeure celui de 7,6 x 12,8 cm (3 x 5 po). D'autres travaillent sur des feuilles 21,5 x 28 cm (8,5 x 11 po) en écrivant sur une seule face pour permettre découpages et collages. D'autres encore travaillent sur cahiers, avec un système de fiches pour s'y retrouver.

Les papillons adhésifs repositionnables («Post-it») de formats et de couleurs variés offrent aussi de multiples possibilités. On peut laisser des papillons dans des livres pour indiquer un passage intéressant (sur la tranche par exemple), utiliser un papillon sur une fiche pour y inscrire une note personnelle, y transcrire des observations, références, etc., que l'on placera ultérieurement à la «bonne» place dans le texte.

De plus en plus, l'ordinateur personnel permet déjà de traiter en tout ou en partie la documentation et les références. (Nous avons rassemblé au chapitre 14 toutes les observations

EXEMPLES DE FICHES BIBLIOGRAPHIQUES

Georges Ardoin, *De la connaissance*, Genève, Éditions du Soleil, 1924^a.

Ardoin 1924^b; Bibliothèque de Lettres^c, HB 328.4A^d.

Très bonne bibliographie^e. Présentation intéressante de l'impact de la physique moderne.

Georges Ardoin, «Sur quelques débats récents en matière d'épistémologie», *Revue de droit et d'économie*, Bruxelles^f, 8, 3 (1924), p. 227-246.

Ardoin 1924b, Bibliothèque de McGill, HB 1001.7.

Reprend sensiblement son livre. Répond à ses critiques. Bonnes références de bas de page concernant le débat de 1923-1924.

G. Trouvé, *Georges Ardoin et son temps*, Lausanne, Éditions du Lac, 1928.

TROUVÉ 1928, Personnel.

Bonne bibliographie et filmographie.

«La plus grande erreur de ma vie fut de ne pas avoir terminé ma thèse» (G. Ardoin dans une entrevue à Trouvé 1927, p. 174)^g.

- a. Faites l'effort de prendre la référence correctement tout de suite.
- b. Utilisez un code qui vous permettra de retrouver facilement votre référence.
- c. Localisez le livre.
- d. Mettez la cote, cela pourra vous éviter une démarche.
- e. Appréciation personnelle.
- f. Tant que vous n'aurez pas standardisé vos références, inscrivez toute l'information accessible. Vous pourrez toujours retrancher plus tard.
- g. Il se peut qu'une seule phrase vous ait frappé.

et commentaires concernant le traitement de texte et la thèse «électronique».)

On peut, enfin, recourir depuis peu à des photocopieurs de poche, encore chers, il est vrai, mais dont l'usage devrait se généraliser dès que les prix baisseront. Mais là non plus il ne faut pas oublier de prendre en note la référence précise. L'essentiel est de se définir un mode d'organisation dès le début et de le respecter d'une manière opiniâtre, systématique.

↳ Les notes

Si vous êtes en rédaction de thèse, vous avez sans doute déjà une façon de prendre des notes. Quelles que soient les lacunes de votre système, ce n'est pas le moment maintenant de recommencer à zéro. Quelques ajustements, voilà tout ce dont vous avez probablement besoin.

L'essentiel dans une thèse est de pouvoir trouver une façon de prendre des notes avec laquelle on se sent à l'aise et qui permet ensuite de traiter intelligemment le matériel accumulé. Prendre des notes pour le plaisir de le faire n'avancera guère. Il faut être capable par la suite de s'en servir sans en devenir l'esclave.

Il n'y a que deux façons de prendre des notes d'un livre ou d'un article. Il est probable qu'on aura à utiliser les deux simultanément.

L'imprégnation

Si le livre ou l'article est d'une telle importance qu'il est essentiel que vous arriviez à vous imprégner de son contenu en vous insérant dans la logique même de l'argumentation, il n'y a pas d'autre solution que d'en rédiger un *résumé*¹.

1. Les distinctions qui suivent sont empruntées au *Cahier de méthodologie et guide pour l'étudiant-e*, publié par le Service de pédagogie universitaire de l'UQAM (1985), p. 73-81.

Le résumé informatif doit être aussi complet que possible sur la problématique, la question principale, le raisonnement, les arguments et les conclusions d'un texte. La meilleure façon d'y arriver est de suivre l'ordre logique de l'auteur et l'enchaînement des chapitres.

Le résumé analytique vise les mêmes objectifs mais en imposant au livre votre propre logique. Il ne s'agit plus de suivre le raisonnement de l'auteur à la trace mais de le reconstruire à partir de votre question principale et de votre problématique. Tout en respectant la pensée de l'auteur, c'est vous qui décidez de ce qui est important.

EXEMPLE DE RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Jacques Duhamel, «L'évolution des politiques sociales du gouvernement Mauroy», *Politique et société*, 14, 7 (1983), p. 123-186.

1. Duhamel situe son travail dans la lignée «des études théoriques sur la nature de classe de l'État moderne» (p. 124) et des nouvelles préoccupations «pour l'utilisation de méthodes plus quantitatives dans le traitement de questions qui jusqu'ici n'étaient abordées qu'à partir d'une sociologie politique désincarnée» (p. 127).

2. Il pose trois prémisses:

- a) L'État moderne est un État de classes.
- b) Les mouvements sociaux participent pleinement à cette définition.
- c) Les inégalités économiques demeurent déterminantes dans l'appréciation des stratégies individuelles et collectives.

3. Il tente d'aborder de façon différente le thème de l'individualisme méthodologique (soulevé par P. Birbaum dans *L'individu et la société*). Il définit l'individualisme comme «la prise en charge par un calcul personnel des termes d'une décision dont les retombées collectives sont importantes» (p. 157).

Le résumé critique, comme son nom l'indique, est plutôt une appréciation de votre part de la qualité d'une argumentation, d'une méthodologie ou de certaines conclusions. Pas question ici de refléter la pensée d'un auteur. Ce qui vous intéresse, ce sont les failles (ou les points forts) de sa présentation.

La dissection

Alors que le résumé se fait habituellement sur des feuilles grand format, la fiche est le meilleur support pour la dissection. La méthode est simple: dès que vous rencontrez une idée, une phrase, un commentaire qui retient votre attention, vous le transcrivez. Toutes les façons de faire sont bonnes, pour autant qu'on respecte les principes suivants:

- ne pas lésiner sur les fiches; une seule idée, un seul commentaire par fiche; ne pas écrire au verso;
- porter la plus grande attention au titre de la fiche, c'est ce qui permettra de la classer;
- utiliser la mise en fiche de façon active; ajouter des commentaires et, si un texte fait penser à quelque chose, le noter (utiliser une fiche d'une autre couleur, ou un stylo différent);
- indiquer très clairement l'origine de la fiche, surtout si elle comprend une citation;
- relire et classer les fiches périodiquement, cela donne une idée d'où on en est;
- trouver une boîte où classer le matériel;
- toujours avoir un paquet de fiches vierges sur soi; on ne sait jamais quand l'idée de génie pourrait surgir.

☞ *Le travail théorique*

Au-delà de l'organisation des bases matérielles de votre recherche, vous avez à choisir, à préciser votre *méthodologie*. Il n'est pas question ici de traiter des différentes méthodes. Tout ce que l'on peut faire, c'est insister pour que vous preniez le temps, avant de démarrer le travail proprement dit, de bien définir celle qui s'adapte le mieux, à la fois à votre discipline, à votre sujet, à la matière sur laquelle vous allez travailler et à votre approche.

De même vous avez à vous munir de l'*appareillage théorique et conceptuel minimal*. Si vous avez un, deux ou trois mots clés dans l'intitulé de votre sujet, une première réflexion critique sur leur définition doit vous permettre de dégager le contenu que vous leur donnez. De même, vous devez très

rapidement avoir fait le tour des débats qui concernent le champ sur lequel vous travaillez, pour faire ressortir les lignes de clivage, les axes de réflexion qui concernent ce champ. Pour y arriver, il n'y a pas d'autre façon que de fouiller la littérature.

Enfin, et cela concerne plus votre vie personnelle que votre thèse, vous avez à *organiser votre vie* en fonction de votre thèse. Si vous n'avez «que ça à faire», astreignez-vous à consacrer régulièrement sept ou huit heures par jour à votre thèse, avec un jour ou un jour et demi de repos par semaine. Mais beaucoup n'ont pas «que ça à faire». Il faut alors redoubler de discipline et prévoir des moments précis où vous y travaillerez. Soyez réaliste.

L'important est d'acquiescer dès le début un rythme de travail où vous serez à l'aise, et dont vous serez fier. Il peut sembler étrange de parler de fierté à propos d'une thèse, mais il importe d'être bien dans sa peau si on veut se rendre jusqu'au bout de l'exercice. La meilleure façon d'y arriver, c'est de se définir un système. Par exemple: travail de réflexion le matin, travail en bibliothèque l'après-midi, mise en forme des notes en soirée.

Et surtout méfiez-vous de votre imagination. Pas celle qui vous permet d'établir des liens entre des phénomènes opposés, mais celle qui ne manquera pas d'inventer des tas de choses à terminer ou à entreprendre — faire le ménage de ses vieilles notes de cours, mettre de l'ordre dans sa bibliothèque, passer l'aspirateur — plutôt que de demeurer à son bureau. S'il le faut, tenez un registre des «excuses» que vous utilisez le plus souvent.

Depuis que vous êtes en âge d'observer et de comprendre, vous faites, d'une certaine manière, de l'épistémologie sans le savoir. Vous avez une certaine démarche de connaissance, une certaine manière d'appréhender le réel. Si vous ne l'avez pas fait jusqu'ici, il est temps de voir clair en vous-même et peut-être de mettre un peu d'ordre dans votre tête.

Nous ne nous risquons pas ici à faire le tour de l'immense problème de la connaissance, du savoir, de la démarche scientifique. C'est l'objet d'autres ouvrages. Deux points cepen-

dant méritent d'être soulignés. Rappelons qu'à la maîtrise et au doctorat, vous devez, si vous ne l'avez pas fait récemment, refaire le point sur cette question: qu'est-ce que le travail de connaissance dans le domaine qui est le vôtre? Les théories sont-elles nombreuses? La recherche est-elle surtout empirique? Existe-t-il des «études» de pensée? Vous vous engagez dans un travail de recherche; le minimum est que vous ayez une idée aussi précise que possible du sens et du contenu de ce que vous allez faire.

X Vous devez donc, en fonction de votre discipline, de votre démarche, de votre sujet, mettre au point votre méthode scientifique. Ne négligez évidemment pas tout ce qui a déjà été élaboré en la matière: méthode de la recherche historique ou enquête sociologique, analyse de texte ou étude économique, entretien non directif ou travail statistique, expérimentation en laboratoire. Réappropriiez-vous ce que les autres ont fait, à la fois en cernant les potentialités et les limites de leur méthode, et aussi en examinant dans quelle mesure elle éclaire la question étudiée. Autrement dit, gardez, ici encore, votre esprit critique.

Deuxièmement, comme les conseils donnés dans cet ouvrage sont marqués par une certaine conception de l'épistémologie, mieux vaut l'explicitier, même si c'est d'une manière très schématique. C'est à vous de juger.

La connaissance est un processus itératif entre le réel (que l'on étudie) et la représentation de ce réel «dans la tête» (concret pensé, construction théorique, recomposition idéale du concret perçu ou vécu). Il n'y a donc jamais de «connaissance absolue»; il n'y a que progression dans l'adéquation de la représentation «dans la tête» du réel, dans la capacité de la connaissance à rendre compte de celui-ci. La qualité d'une théorie ne peut se juger à sa seule cohérence interne, mais à sa capacité de rendre compte du réel.

(Le travail sur le réel implique toujours une position théorique, scientifique de départ (même si elle est élémentaire, fragmentaire et non explicitée). Il ne peut donc se faire qu'à

travers l'utilisation d'outils conceptuels, théoriques, scientifiques. L'utilisation de ces outils conceptuels, théoriques, scientifiques dans le travail de connaissance et d'analyse du réel oblige à améliorer l'élaboration des outils eux-mêmes.

Il n'y a de place, dans le travail de connaissance ni pour le travail théorique à l'état pur, c'est-à-dire coupé de toute référence à un objet ou à une réalité dont il s'agit de rendre compte; ni pour un empirisme descriptif absolu qui oublierait l'indispensable effort d'élaboration théorique et de conceptualisation. La connaissance est le mouvement par lequel on utilise des «outils idéels» (théoriques, conceptuels, scientifiques) pour lire, interpréter, analyser une réalité; et dans ce travail sur la réalité on est amené à améliorer, élaborer, perfectionner les «outils idéels» existants.

Ce qui vient d'être dit n'implique aucune préférence quant à la nature des sujets: les sujets dits théoriques (sur la pensée d'un auteur ou tel débat scientifique ou telle théorie) sont tout aussi valables que les sujets empiriques sur tel problème constitutionnel, telle question sociale ou tel comportement électoral.

Ce qu'il faut, dans chaque cas, c'est choisir la démarche scientifique qui permet de traiter le sujet. Et on ne traite pas un sujet théorique en se bornant à relire et à citer quelques livres; de même qu'on ne traite pas un sujet empirique en se bornant à rassembler des informations factuelles. Dans les deux cas, il faut construire la problématique et mettre en œuvre la démarche d'analyse adéquate.

Dans tous les cas, ce qu'on attend d'une thèse, comme de tout travail de recherche, c'est un progrès dans la connaissance: soit un éclairage nouveau sur une question en débat, soit la reconstruction d'un corpus explicatif, soit l'approfondissement d'une analyse sur un point important. Une thèse doit contribuer, même si c'est pour une part modeste, à l'amélioration, à l'élargissement ou à l'approfondissement de la connaissance dans le domaine qu'elle concerne.

in Bogdan, Robert C. + Biklen, Sami
Knoff, Qualitative Research
for Education, An Introduction
to Theory and Methods, Toronto,
Boston, Sydney + London, 1982.

TWO

RESEARCH DESIGN

WE HAVE A FRIEND WHO, WHEN ASKED WHERE SHE IS GOING ON vacation, will tell you the direction she is traveling and then conclude with: "I'll see what happens as I go along." Another friend makes detailed plans, with all the stops (including restaurants) and routes set in advance. "Design" is used in research to refer to the researcher's plan of how to proceed. A qualitative educational researcher is more like the loosely-scheduled traveler than the other.

A strategy qualitative researchers employ in a study is to proceed as if they know very little about the people and places they will visit. They attempt to mentally cleanse their preconceptions. To state exactly how to accomplish their work would be presumptuous. Plans evolve as they learn about the setting, subjects, and other sources of data through direct examination. A full account of procedures is best described in retrospect, a narrative of what actually happened, written after the study is completed. Investigators may enter the research with some idea about what they will do, but a detailed set of procedures is not formed prior to data collection. In addition, qualitative researchers avoid going into a study with hypotheses to test or specific questions to answer, believing that finding the questions should be one of the products of data collection rather than assumed *a priori*. The study itself structures the research, not preconceived ideas or any precise research design.

Qualitative researchers have a design; to suggest not would be misleading. How they proceed is based on theoretical assumptions (that meaning and process are crucial in understanding human behavior, that descriptive data is what is important to collect, and that analysis is best done inductively) and on data collection traditions (like participant observation, unstructured interviewing, and document analysis). These provide the parameters, the tools, and the general guide of how to proceed. It is not that qualitative research design is nonexistent; it is rather that design is flexible. Qualitative researchers go off to study carrying the mental tools of their trade.

with plans formulated as hunches, only to be modified and remolded as they proceed.

Traditional researchers speak of the design of a study as the product of the planning stage of research. The design is then implemented, the data collected and analyzed, and then the writing is done. While qualitative studies take a similar course, the various stages are not so segmented. Design decisions are made throughout the study—at the end as well as the beginning. Although the most intensive period of data analysis usually occurs in the later stages, data analysis is an ongoing part of the research. Decisions about design and analysis may be made together. In this chapter on design there will be information helpful to understand analysis; similarly, Chapter 5 (Data Analysis) contains useful ideas about design.

This general description of design is the common ground that most qualitative researchers stand on, but not all qualitative researchers embrace design as we have described it. Some are more structured. They may prepare interview schedules and stick to them. Others are even less structured, drifting through data without ever consciously formulating a plan. The particular tradition they are working from affects where they stand; so do research goals and research experience.

This chapter is about design. Our discussion begins with the factors to consider in choosing a topic to study. We then discuss design as it relates to specific types of "case" and "multiple data source" studies. In pursuing the topic of design as it relates to multiple data source studies, we present two designs that have been used to generate grounded theory: analytic induction and the constant comparative method.

CHOOSING A STUDY

Decisions are made throughout any qualitative study. The first are: What should I study? What kind of data should I explore? What specific approach should I take? Do not get bogged down trying to come up with the "right" answer to such questions. While such decisions are important, they are not right or wrong. If you decide on one school over another, your study may turn out differently, but not necessarily better or worse. The exact decisions you make are not always crucial, but it is crucial that you make them.

Experienced researchers often have a research agenda. They have thought about how they want to spend their research life—what they would like to study, and what they hope to accomplish. They look for opportunities to carry out that work. Some are so clear about this agenda that they refuse research opportunities because they do not fit into their master plan. For the novice researcher, however, the question of what to study is more perplexing. One's research agenda is developed from a number of sources. Often a person's own biography will be an influence in defining the thrust of his or her work. Particular topics, settings, or people are of interest because they have touched one's life in some important way. Others get started in an area because a professor or someone else they know is doing related research. Sometimes it is even more idiosyncratic: an opportunity arises; you wake up with an idea; you are out doing what you normally do and you come across some material that strikes your fan-

cy. However a topic comes to you, whatever it is, it should be important to you and excite you. Self-discipline can only take you so far in research. Without a touch of passion you may not have enough to sustain the effort to follow the work to the end, or to go beyond doing the ordinary. If someone asks you to undertake a study, be sure it is of sufficient interest to you to maintain your spirit. Of all the thousands of topics and data sources in the world, do not burden yourself with one you find boring.

While the choices are endless, some advice is in order. The first is, be practical. Pick a study that seems reasonable in size and complexity so that it can be completed within the time and resources available. Also take into account your own skill which, at this time, is likely to be untested and underdeveloped. We will have more specific suggestions later about practicality in relation to particular kinds of studies. Qualitative research tends to take a lot of time; it is labor-intensive research. Try to limit the number of hours you clock in and the number of pages of data you review. Try to get a good concentration of information rather than widely scattered pieces.

The location of your data sources can be critical. Before starting a project it may not matter that you have to travel across town to a school, or to another city to look at official documents or interview teachers. But, as you get into your work, travel can become burdensome. It drags the work out, limiting your access and therefore your involvement. Without your data source close by, you cannot spontaneously jump in and out of the field.

The second suggestion is to study something in which you are not directly involved. If you teach at a school, for example, do not choose that school as a study site. In spite of the fact that successful studies have been accomplished by people who were personally involved in the places they study (see, for example, McPherson, 1972; Rothstein, 1975), we advise you, the novice, to pick places where you are more or less a stranger. "Why? Don't I have a jump on an outsider studying my own school? I have excellent rapport and I have guaranteed access." This may be true and at times these may be sufficient reasons to ignore our advice, but, especially for a first study, the reasons are compelling. People who are intimately involved in a setting find it difficult to distance themselves both from personal concerns and from their common-sense understandings of what is going on. For them, more often than not, their opinions are more than "definitions of the situation"; they are *the* truth.

Others in the setting in which you are doing your research, if they know you well, are not used to relating to you as a neutral observer. Rather, they see you as a teacher, or as a member of a particular group, as a person who has opinions and interests to represent. They may not feel free to relate to you as a researcher to whom they can speak freely. A teacher, for example, studying his or her own school, might not expect the principal to be straightforward in discussing evaluations of fellow teachers, or decisions that he or she is making about hiring and firing.

Conducting a study with people you know can be confusing and upsetting. Becoming a researcher means more than learning specific skills and procedures. It involves changing your way of thinking about yourself, and your relations with others. It involves feeling comfortable with the role of "researcher." If people you know are your research subjects, the transition from your old self to your researcher self becomes ambiguous.

We are providing advice, but our suggestions are not rigid. You, the novice, might think that you are sufficiently sophisticated, or have a relationship with friends such that you do not have to worry about these issues. So be it. Give it a try; if it works, great; if it does not, we do not promise not to tell you "we told you so."

Another bit of advice: I have preferences, but do not be single-minded in choices. In the beginning you never know what you are going to find. Do not rigidly adhere to prestudy plans. Treat your initial visits as exploratory opportunities to assess what is feasible. If you have a particular interest you may choose subjects or settings where you think these will be manifest, only to find them not there. Be prepared to modify your expectations, change your design, or else you may spend too much time searching for "the right study" when it might not exist.

We have discussed choosing a study as if it does not matter what you choose. Qualitative researchers generally share the belief that you can drop a qualitative researcher off anywhere and he or she will come back with important findings. This position contrasts with the novice's fear only a "great" site will produce worthwhile findings. There may be some truth in the qualitative researcher's optimism, but all sites are not as easy or as interesting to research.

Some topics and settings are difficult to study because those that grant you permission to be there ("gatekeepers") or the subjects themselves are hostile to outsiders. Under those circumstances it can take months to acquire permission and extensive time to get cooperation. As a novice researcher, you may want to avoid such settings. Deciding what to study always involves assessing who is involved, taking into account the feasibility of access. Who, for example, are the gatekeepers of the files (or of the settings and subjects in which you are interested) and what is the likelihood you can get to them? In Chapter 4, in which we cover researcher relationships, we will discuss "getting in" and negotiating initial relationships with sponsors and subjects. We leave the question of access until then.

In addition to considerations of access, a study's potential significance is something to consider. Some research is relevant to issues that are of crucial importance to education or to the society as a whole. In addition, certain topics and sites have been studied over and over again, while others are relatively unexplored. While interests are paramount, you may want to take into account the state of the field in which you work and the salient issues of our time in choosing a research problem.

CASE STUDIES

Thus far we have discussed the first problem: choosing a study. One of the suggestions was to be practical in choosing a topic and a data source that are compatible with your resources and skills. It is by no accident that most researchers choose for their first project a *case study*. A case study is a detailed examination of one setting, or one single subject, or one single depository of documents, or one particular event. Case studies vary in their complexity; both novices and experienced researchers do them, but characteristically they are easier to accomplish than multi-site or multi-

subject studies (Scott, 1965). Start with a case study. Have a successful first experience and then move on, if you choose, to the more complex.

The general design of a case study is best represented by a funnel. The start of the study is the wide end: the researchers scout for possible places and people that might be the subject or the source of data, find the location they think they want to study, and then cast a net widely trying to judge the feasibility of the site or data source for their purposes. They look for clues on how they might proceed and what might be feasible to do. They begin to collect data, reviewing and exploring it, and making decisions about where to go with the study. They decide how to distribute their time, who to interview and what to explore in depth. They may throw aside old ideas and plans and develop new ones. They continually modify the design and choose procedures as they learn more about the topic of study. In time, they make specific decisions on what aspect of the setting, subject, or data source they will study. Their work develops a focus. The data collection and research activities narrow to sites, subjects, materials, topics, and themes. From broad exploratory beginnings they move to more directed data collection and analysis. This process is more fully discussed in Chapter 5.

There are many different types of qualitative case studies. Each type has special considerations for determining its feasibility for study as well as the procedures to employ.

Historical Organizational Case Studies. These studies concentrate on a particular organization over time, tracing the organization's development. One might do a study, for example, of a "free school," tracing how it came into being, what its first year was like, what changes occurred over time, what it is like now (if it is still operating), or how it came to close (if it did). You will rely on data sources such as interviews with people who have been associated with the organization, observations of the present school, and existing written records. If your intention is to do this type of study, do some preliminary checking on who is available to interview and what documents have been preserved. Many times historical organizational case studies are not possible, simply because the sources are insufficient for a minimally acceptable piece of work. The determination that sufficient material in your initial inventory of people and documents exists, provides a starting point as well as the design for your data collection.

Observational Case Studies. In these studies the major data-gathering technique is participant observation and the focus of the study is on a particular organization (school, rehabilitation center) or some aspect of the organization. Parts of the organization that become a foci in organizational studies are typically the following:

1. A particular place in the organization (a classroom, the teachers' room, the cafeteria).
2. A specific group of people (members of the high school basketball team, teachers in a particular academic department).
3. Some activity of the school (such as curriculum planning or courtship).

Often studies use a combination of these listed aspects for their focus. In a study of high schools, for example, Cusick (1973) focused on sociability (an activity) among students (a group). While observational case studies often include an historical treatment of the setting, this is supplementary to a concern with the contemporary scene.

The researcher will often choose an organization, such as a school, and then focus on some aspect of it. Picking a focus, be it a place in the school, a particular group, or some other aspect, is always an artificial act, for you break off a piece of the world that is normally integrated. The qualitative researcher tries to take into account the relationship of this piece to the whole, but, out of necessity, narrows the subject matter to make the research manageable. Detaching a piece to study distorts, but the researcher attempts to choose a piece that is a naturally existing unit. (The part that is chosen is one that the participants themselves see as distinct and the observer recognizes as having a distinct identity of its own.)

The researcher has to examine the organization to see what places, groups, or programs offer feasible concentrations. After visiting a school a few times you should be able to determine the choices. A good physical setting to study is one that the same people use in a recurring way. In public schools, of course, you can count on classrooms, an office, and usually a teachers' lounge, but even here you cannot be certain these are feasible to study. Some schools, for example, do not have a teachers' lounge. In other schools, classrooms may not be the physical units that organize pupils and teachers.

Physical units are not the only foci for study, but the issues are similar. Some researchers enter an organization with a very specific idea in mind of what it is they want to study—a new reading program. They arrive at the school only to discover that the teacher who was supposed to implement the program has moved, and the new teacher has dropped the plan. This happens more often than you think. Have preferences, but let the focus evolve from the setting.

When we talk about a *group* in an organization as the foci of study, we are using the word sociologically to refer to a collection of people who interact, who identify with each other, and who share expectations about each others' behavior. People who share characteristics such as age, race, sex, or organizational position may not, however, share "group" membership. Such characteristics may provide the basis of friendship or colloquiality, but the people who share such characteristics do not necessarily form a group. People often enter a setting planning an observational study of, for example, Chicano teachers, only to find out that Chicano teachers in the particular school they have chosen do not spend their time together, and apparently do not hold group identity. Before you make a decision to study a group, you have to know the informal structure of the school.

Individuals who share a particular trait, but do not form groups, can be subjects in a qualitative study, but interviewing is usually a better approach here than participant observation. What they share will emerge more clearly when you individually solicit their perspectives rather than observe their activities. Similarly, sharing the same organizational positions does not necessarily mean that people form a group. All science teachers in a high school have something in common, but in certain

schools their contact may be so irregular that they do not form a group. In another school, however, the science department might have regular meetings, eat lunch together, and make a good unit to study.

In choosing a setting or group as the focus of an observational case study, keep in mind that the smaller the number of subjects the more likely you are to change their behavior by your presence. Obviously, hooking up with two students who have a romantic relationship, if such a hook-up were tolerated, would change what went on significantly. A larger number of subjects, on the other hand, usually makes it easier to be unobtrusive. It is keeping track of everyone and managing all the data and relationships present that becomes difficult. For your first study, try to pick a setting or a group that is large enough so that you do not stick out, but small enough so that you are not overwhelmed by the task. This simple rule regarding the size of a setting does not, however, always work. Schools provide some unique and challenging rapport problems that defy the rule. Although there may be twenty-five people in a setting of an elementary school classroom, for example, there is only one adult. Adding the researcher as the second adult may alter the relationships to make it difficult for the observer to be unobtrusive. (For discussions of this concern, see Fine and Glassner, 1979; Smith and Geoffrey, 1968.)

Life History. In this form of case study, the researcher conducts extensive interviews with one person for the purpose of collecting a first-person narrative. When this type of interviewing is done by historians it is referred to as *oral history*. Historians who do this kind of work often interview famous people (presidents and generals) to get the details of history as the people interviewed participated in it. When they interview less famous people (domestics or farmers, for instance), they are more interested in how history appears from the point of view of the "common person." Sociological or psychological first-person life histories collected through case study interviewing are usually directed at using the person as a vehicle to understand basic aspects of human behavior or existing institutions rather than history. Here, the concept of "career" is often used to organize data collection and presentation. Career refers to the various positions, stages, and ways of thinking people pass through in the course of their lives (Hughes, 1934). Sociological life histories often try to construct subjects' careers emphasizing the role of organizations, crucial events, and significant others in shaping subjects' evolving definitions of self and their perspectives on life.

The feasibility of a life history case study is mostly determined by the nature of the potential subject. Is the person articulate and does he or she have a good memory? Has the person lived through the kinds of experiences and participated in the types of organizations or events you want to explore? Does he or she have the time to give? Researchers who do these kinds of case studies usually fall into them. The do not decide on the "type" of subject they want to interview and then go out looking for an example. Rather, they meet a person who strikes them as a good subject and then decide to pursue it. The feasibility and design of such a study is usually determined either on the basis of initial conversations or during the first few interviews. At the onset of a life history study, when the subject and the interviewer do

not know each other well, discussion usually covers impersonal matters. Over time, the content becomes more revealing, the researcher probes more closely, and a focus emerges. Life history interviews can involve over one hundred hours of tape-recorded meetings and over 1,000 pages of transcripts. While some life history interviews are directed at capturing the subjects' rendering of their whole lives, from birth to present, others are more limited. They seek data on a particular period in the person's life, like adolescence or elementary school, or on a particular topic, like friendships or courting. (For discussions of the life history method, see Becker, 1970b, Denzin, 1970, chapter 10; and Dollard, 1935. For oral history see McAdoo, 1976; and Shumway and Hartley, 1973.)

There are many other forms of case studies. Some researchers do *community studies*. These are similar to organizational or observational case studies, except the study focuses on a neighborhood or community rather than on a school or other organization. Another form of case study has been termed *situational analysis*. In this type, a particular event (the expulsion of a student from school, for example) is studied from the points of view of all the participants (the student, his or her friends, the parents, the principal, the teacher that initiated the action). Case records may be drawn upon extensively. *Microethnography* is a phrase used in several ways, but most often it refers to case studies done either on very small units of an organization (a part of a classroom) or on a very specific organizational activity (children learning how to draw). While educational anthropologists usually employ this label, ethnomethodologists claim it as well (see Erickson, 1975; Smith and Geoffrey, 1968). Whatever the variety of case study you choose, evaluating how feasible a project is to undertake is often fairly self-evident. You cannot, for example, do a case study or use student records without access.

A few general issues concerning design within the confines of the case study approach need discussion. We referred to one in the first chapter in the discussion of generalizability. People who are in search of a setting or a subject for a case study often feel in a quandary about whether to look for a so-called "typical" situation (one that is similar to most others of the type) or an "unusual" one (clearly an exceptional case). Let us say that you decide to study an urban third-grade class. Should you attempt to find out beforehand what the average size of third-grade classes in American cities is, and the average years of experience third-grade teachers have, and the typical racial and ethnic composition of third-grade classes, choosing your class on the basis of that? Or should you pick a class in which the teacher is trying a new reading program or a new grouping arrangement, or perhaps select the only class in the city that has a child with Down's Syndrome? Should you choose a teacher with a reputation for excellence or one who seems to be having problems?

All the characteristics we have already mentioned that might be associated with the third grade suggest that it is difficult to pick a third-grade class that you could say is typical without being challenged. Even so, some people will try to pick a setting that is not so demonstratively different to forestall the possible charge that it is an oddball case. Researchers who choose to go the "typical case" route are concerned about generalizability as it is traditionally defined. They want to learn something

about third-grade classes in general through studying one class. As we have suggested, they are likely to be challenged in making such decisions and therefore either do not make them or leave it up to the reader to come to their own conclusions concerning generalizability. Some researchers lay claim to generalizability on the basis of the similarity of their case study to others reported in the literature.

Purposely choosing the unusual or just falling into a study leaves the question of generalizability up in the air. Where does the setting fit in the spectrum of human events? This question is not answered by the selection itself, but has to be explored as part of the study. The researcher has to determine what it is he or she is studying; that is, of what is this a case? Most qualitative researchers are skeptical of conventionally defined categories anyway, and do not assume that things called by the same name or having the same superficial characteristics are necessarily similar. They feel that the researcher should examine assumptions about what belongs in categories rather than having these assumptions determine the research design. As we said at the start of this chapter, some decisions are not good or bad in themselves; they are just a matter of choice. The "typical" or "unusual" decision is probably one of those kinds of decisions.

We have discussed the general approach researchers take in case-study design, but we have not discussed *internal sampling*. By internal sampling we mean the decisions you make once you have a general idea of what you are studying, with whom to talk, what time of day to observe, and how many documents and what kinds to review. Narrowing the focus of your study will, in many cases, make it possible to examine the entire population of interest; that is, you will talk to everyone in the group, all the people in the setting, or review all the documents present. If you cannot see everything and talk to everybody, you want to make sure that you sample widely enough so that a diversity of types are explored. You want to understand the range of materials and the range of perspectives present. You also make choices, however, on the basis of the quality of the data produced. As we discuss in the next chapter, some subjects are more willing to talk, have a greater experience in the setting, or are especially insightful about what goes on. These people become *key informants* and often you will talk with them, compared to other subjects, a disproportionate amount of time. There are dangers in relying exclusively on a small number of subjects, but you should not approach internal sampling with the idea that you have to spend the same amount of time with everyone. Similarly, with documents and other material, some pieces of data are simply richer and deserve more attention.

In regard to *time sampling*, often the time you visit a place or person will affect the nature of the data you collect. Schools are different at the start of the year than at the end. Similarly, the morning routine in the class can be quite different from the afternoon. Documents collected at one historical time are different from another. What time periods the data represent will depend on the time constraints the researcher faces as well as their research interests. If the focus is a particular class, you may want to sample widely from different times of the day, week, and year. If you decide to study a playground before the school day begins, the sampling concerns differ.

Like most decisions qualitative researchers must make, those relating to choice of informants and allocation of your time are always made in the context of the study. These choices must make sense for your purposes in your particular situation. They logically flow both from the premises of the qualitative approach and from the contingencies of the study as these become apparent in the course of the work. Often the researcher steps back to ask, "If I do it this way, what am I missing? What am I gaining?" The more aware you are about the ramifications of the choices, the better chances you have to choose wisely.

Another design issue involves the amount of time you should set aside for a case study. In many instances you know how much time you have or want to devote to the study and you design the study with those limits in mind. You narrow the study, trying to get a piece that you can manage to complete in the time you have set aside. You may, for example, say that you want to complete data collection in four months and set aside two days a week to devote to the work. As is most often the case, after collecting data for a while you get a sense that you underestimated the time you need. You adjust for the mistake by either increasing the amount of time per week you work on it, extending your time line, or narrowing your focus more.

Some people start studies by devoting a certain amount of time per week to it and leaving the question of how long it will take up in the air. In this approach (and to some extent, in adjusting schedules for studies where the time limit is predetermined), qualitative researchers gauge when they are finished by what they term *data saturation*, the point of data collection where the information you get becomes redundant. Of course, you always learn more by staying in the study, but what happens is that you get to a point of diminishing returns. It is the period where you learn a decreasing amount for the time you spend. The trick is to find that point and bow out. Of course, if you do not have a clearly defined goal you can go on and on, switching your focus and collecting data more or less randomly. One difficulty in case studies is that the subject matter continually changes. When something new happens in the setting that is of interest, the temptation rises to redefine the goals and to continue the study. Be flexible, but to do analysis and to complete the study, you have to define a finishing point. You should realize that most researchers collect too much data. They have more data than they can even analyze. The data for a typical dissertation study usually runs 700 to 1,500 pages of field notes or interview transcripts.

We have provided a general overview to the case study approach. Great diversity exists within the types of case studies we have discussed. One important distinction has to do with whether the researcher is interested in substantive or theoretical conclusions. A more substantively focused study on a classroom, for example, would be one that attempted to understand the dynamics of classroom behavior and the relationship between teacher and pupils. You could also use the classroom, however, to study more basic social processes such as the negotiation of order between the various parties. In the first case, you are using qualitative research to tell you something about schools; in the latter, the classroom provides a place to conduct research to generate theory about human relationships in general. That the research setting is a classroom is of primary importance in the first instance, and relatively unimportant in the second.

Most people think that case studies are only descriptive. Although they tend to be descriptive, there are a variety of goals and forms they can take—the theoretical and abstract, as well as the very concrete. (For examples of case studies, see Erickson, 1976; Florio, 1978; Rist, 1973; Smith and Geoffrey, 1968; and Wolcott, 1973.)

When researchers study two or more subjects, settings, or depositories of data, they are doing *multi-case studies*. Multi-case studies take a variety of forms. Some start as a single case only to have the original work serve as the first in a series of studies or as the pilot for a multi-case study. Other studies are primarily single-case studies but include less intense, less extensive observations at other sites for the purpose of addressing the question of generalizability. Other researchers do *comparative case studies*. Two or more case studies are done and then compared and contrasted (see, for example, Lightfoot, 1978; McIntyre, 1969). Multi-case studies follow most of the suggestions already made. If you are conducting additional data collection to show generalizability or diversity, your concern should be picking additional sites that will illustrate the range of settings or subjects to which your original observation might be applicable. If you are doing a second case study to compare and contrast, you pick a second site on the basis of the extent, presence, or absence of some particular characteristic of the original study. If integration is your focus, for example, you may want to examine an urban, racially-balanced third-grade class if you studied a suburban third grade where the number of minority students was minimal.

After you finish your first case, you will find in multi-case studies that subsequent cases are easier; they take less time than the first. Not only have you improved your technique, but also the first case study will have provided a focus to define the parameters of the others.

MULTI-SITE STUDIES

There are research designs used in qualitative research that call for multiple site and subject studies that are considerably different than the ones we have discussed so far. They employ a different logic than the multi-case study approach because they are oriented more toward developing theory and they usually require many sites or subjects rather than two or three. They require that those who do them have both experience in thinking theoretically as well as some skills in data collection prior to embarking on them. This type of research project is difficult to accomplish for a first undertaking. We provide a brief description of two of these approaches, however, not only to give you some idea if you do want to attempt them, but also to make you familiar with the range of designs that comprise qualitative research. While you may not want to conduct a complete study using these models, many elements of these designs can be incorporated into case studies.

Modified Analytic Induction

Analytic induction is an approach to collecting and analyzing data as well as a way to develop theory and test it. It has had a long and controversial history (Becker, 1963; Denzin, 1978; McCall and Simmons, 1969; Robison, 1951; Turner, 1953), though

the version of the approach we present here differs somewhat from the way early practitioners employed it (Cressey, 1950; Lindesmith, 1947; Znaniecki, 1934). The procedure of analytic induction is employed when some specific problem, question, or issue becomes the focus of research. Data is collected and analyzed to develop a descriptive model that encompasses all cases of the phenomena. It has been used extensively in open-ended interviewing, but it can be used with participant observation and documented analysis as well.

To be concrete, we will illustrate the procedure with a hypothetical study. Jonah Glenn is interested in teacher effectiveness. He thinks that some teachers do a better job at teaching than others and is interested in understanding why (Blase, 1980). That is his general topic and focus. He starts his study with an indepth interview of one teacher whom someone has recommended as particularly "effective." He has a long open-ended tape-recorded discussion with the teacher. He encourages her to talk about her career, her thoughts about teaching and how they have changed over time, and about the question of effectiveness.

During the interview, the teacher describes in detail her disillusionment during her first few weeks teaching when her optimism (concerning what she thought she could accomplish, her plans about how she would conduct herself, and the nature of her relationship with students) confronted "the reality" of her new job. A teacher for twenty years, she describes a variety of issues: the ups and downs of her career, the changing definitions about her role, some of her first teaching experiences, the relationship of her work to her personal life, and what a good teacher is all about for her. In addition, she discusses schools she has taught in and how particular aspects of them contributed to her satisfaction, as well as to her performance in class. She describes her current position and evaluates it in relation to her perceived effectiveness. As a supplement to the interview, Jonah visits the teacher's school and observes her in action.

From that initial interview and observation, Jonah Glenn develops a loose descriptive theory of teacher effectiveness. It consists of a career-stage model in which effectiveness is defined differently at various periods in the teacher's career. The problems faced, and decisions made about how to meet them are included in the theory. It also integrates the teacher's personal life with her professional life to explain effectiveness. Particular aspects of schools and the teacher's relationships with others are also included. The theory consists of propositional statements, and a diagram of career and career contingencies as they relate to effectiveness. In addition, his formulation defines effectiveness and explains its dimensions. After Jonah has sketched out his theory, he picks a second teacher to interview. In picking the first few teachers, Jonah used the *snowball sampling technique*; that is, he asked the first person he interviewed to recommend others. He interviewed the second in a similar open-ended manner, withholding the theory he developed on the basis of his first interview.

After the second interview, Jonah rewrites and modifies the theory to fit the new case. He continues choosing and interviewing new people, modifying the theory to fit each new case. After a few interviews, Jonah chooses subjects he hopes will provide

examples of *negative cases*, teachers who he thinks will not fit the evolving model. The first few interviews, for example, were all done with teachers born and raised in the city in which they were working. He suspects that mobile teachers have different career patterns and define effectiveness differently. Jonah purposely seeks out mobile teachers to test his theory. He proceeds in this manner, picking new subjects, enlarging the theory, until he no longer comes across any case that does not fit the theory. At the conclusion of the study, he has a theory about effective teachers.

The hypothetical study just presented would probably not go exactly the way we described it. Often you start out with a question and conduct an interview only to learn that the way you have been thinking about the topic does not match the data you are getting. Teachers may not, for example, think in terms of effectiveness. Typically, the first few interviews result in the formulation of the questions or the problem rather than in specific propositional statements. In addition, although the strategy of the design is to conduct interviews until you find no cases that your theory does not fit, this task is too large for most researchers to accomplish in the time they have. Thus some researchers limit their study to tightly defining the population the theory is encompassing. You could decide, for example, to interview teachers in only one school. The theory you develop then would be a theory of teacher effectiveness for the teachers in that school. Similarly, some researchers, prior to the study, decide on the number of subjects they know they will have the time and resources to interview. They develop a theory based on that number, making no claim for the inclusiveness of their work.

Not only is the theory modified during the research process to fit all new facts that arise, but the research question can also be redefined (narrowed) to exclude the cases that defy explanation by it. By choosing what categories to include or exclude, you also control the scope of the work by limiting the theory's scope.

The type of design we are discussing does not allow you to say anything about distribution frequency of the particular types included in your theory. You might find, for example, that to understand teacher effectiveness it is important to think in terms of the teacher effectiveness of beginning teachers, of midcareer teachers, and near-retirement teachers. This research procedure insures that a variety of types of subjects are included, but it does not tell you how many, nor in what proportion the types appear in the population. The method of sampling in analytic induction is *purposeful sampling*. You choose particular subjects to include because they are believed to facilitate the expansion of the developing theory. This is not *random sampling*; that is, sampling to insure that the characteristics of the subjects in your study appear in the same proportion they appear in the total population.

To summarize, this modified version of analytic induction includes:

1. Early in the research you develop a rough definition and explanation of the particular phenomenon.
2. You hold the definition and explanation up to the data as it is collected.
3. You modify the definition and/or explanation as you encounter new cases that do not fit the definition and explanation as formulated.

4. You actively seek cases that you think may not fit into the formulation.
5. You redefine the phenomenon and reformulate the explanation until a universal relationship is established, using each negative case to call for a redefinition or reformulation (Robinson, 1951).

The design does not follow the funnel model we presented earlier. The analysis indeed becomes more encompassing as new cases are presented, although the developing theory usually becomes more refined.

The steps just outlined represent a method of thinking about and working with data. Most qualitative studies borrow parts of the general procedure and employ it more casually. The term *working hypothesis* is sometimes used by participant observers, and some of the procedures of analytic induction are closely aligned to that.

The Constant Comparative Method

As we have suggested, designs of all qualitative studies involve the combination of data collection with analysis. This is clear in the modified version of analytic induction we presented. Analysis and data collection occurred in a pulsating fashion—first the interview, then the analysis and theory development, another interview, and then more analysis, and so on—until the research is completed. In most forms of case studies, the emerging themes guide data collection, but formal analysis and theory development does not occur until after the data collection is near completion. The constant comparative method is a research design for multi-data sources, which is like analytic induction in that the formal analysis begins early in the study and is nearly completed by the end of data collection. As you will see in our discussion, the constant comparative method differs from analytic induction in a number of respects.

We start with a hypothetical and somewhat oversimplified example of how an educational researcher might proceed using this complicated approach. Mary Schriver is about to arrive at an elementary school to begin a rather lengthy study using the constant comparative method. While she has no investment in any specific topic, she is interested in teachers, so she decides (and has received permission) to observe in the teachers' lounge. Her plan is to start there and see what emerges. The first day on the site is awkward, but in spite of all the self-conscious introductions and explanations of what she is doing there, she does have a chance to hear many conversations teachers have with each other. She is struck immediately by how much of the talk that goes on is about other people: teachers talk about students, other teachers, and administrators. The tone of the talk varies from humor to anger, and some of the conversations halt when certain people enter the room. The next day, Ms. Schriver returns to the same room and hears more of the same kinds of conversation. She decides to study this talk and she tentatively terms it "gossip." From then on, Mary concentrates her data-collecting activities on incidents of gossip. She tries to get material on the diversity of kinds and types. Although the teachers' lounge is central to her activities, as she gets to know the teachers she leaves the room with them to collect data in other places, both in and out of school. She learns of special places, less conspicuous than

the teachers' lounge, where particular teachers meet and talk together. She listens to those conversations.

She begins to examine how people talk about each other only to discover that "gossip" is only one type of a larger category she has come to call "people talk." As she works, her data suggest to her a number of areas for exploration. They include: the members of the school staff who engage in "people talk"; the content of "people talk," for instance, the persons discussed; the levels of intensity of "people talk"; and the behavior that stems from "people talk." As she collects data on these different issues, she begins to delineate other types of "people talk" besides gossip. She begins to see, for example, that certain types of "people talk" only occur between teachers who define themselves as "close." She terms this "friendship people talk." Other types of "people talk" occur in mixed groups—"mixed group people talk." She notes the wide variety of subjects of "people talk": the central office staff, the principal, teachers in friendship groups, teachers not in groups, students who are high achievers, and students who are low achievers. Some of the "people talk" she notices is "bad news people talk" and other is "good news people talk."

Mary examines the data, coding and reworking it in an attempt to see the connections between who talks and what is talked about, in order to understand the dimensions of "people talk." All through this work she writes about what she discovers and attempts to expand her category by drawing models and writing about it. A theory of "people talk" is developing, but it is limited to the one setting. While she has stayed in one school, Mary has located herself in different places in the school, and has talked with different groups to enlarge the number of incidents observed, and to get at new properties and dimensions of the general category "people talk."

As part of Mary's emerging theory she also begins to see that who talks to whom and what is said in regard to "people talk" relates to ongoing patterns of friendship as well as formal hierarchy in the whole school district. After observing in the original school she goes to another, purposely picking one that has recently opened in the same district. The idea behind her choice is that friendship patterns in this new school may differ, providing a good setting to enlarge the emerging theory of "people talk." Similarly, Mary then chooses an open-space private school, which prides itself in its participatory decision-making structure, as a likely place to collect more incidents of teacher talk to enlarge the theory.

In each of the new sites she chooses, she limits her data collection to incidents related to "people talk," trying to develop new dimensions of the category and working to integrate the new dimensions into the emerging theory, thus enlarging it. Up to this point she has regularly been writing about the data she collects with a mind to working out aspects of the theory of "people talk."

We leave Mary here, but if we continued with her on her research journey we would see her pick new sites to broaden her theory while integrating the new material back into the developing theory. She may go on doing this for as many as forty sites. The decision to stop would be based on her assessing that she has exhausted the dimensions of the categories—the point of "theoretical saturation"—and has developed a theory of "people talk" in schools. (She could go on to enlarge her category and develop a theory of "people talk" in general.)

To recount the steps in the constant comparative method of developing theory:

1. Begin collecting data.
2. Look for key issues, recurrent events, or activities in the data that become categories of focus.
3. Collect data that provide many incidents of the categories of focus with an eye to seeing the diversity of the dimensions under the categories.
4. Write about the categories you are exploring, attempting to describe and account for all the incidents you have in your data while continually searching for new incidents.
5. Work with the data and emerging model to discover basic social processes and relationships.
6. Engage in sampling, coding, and writing as the analysis focuses on the core categories (Glaser, 1978).

As Glaser notes, although you can talk about the constant comparative method as a series of steps, what has just been describe goes on all at once, and the analysis keeps doubling back to more data collection and coding.

The procedure we described is complex and requires an ability to think analytically (categories and their properties are difficult to grasp), but it is an important way of controlling the scope of data collecting and making multiple-site studies theoretically relevant. The constant comparative method, although it may rely on descriptive data to present the theory, transcends the purposes of descriptive case studies. Although those who formulated the constant comparative method (Glaser and Strauss, 1967) suggest their approach is applicable to any kind of data, it is most often used in conjunction with multiple-site, participant observation studies.

ADDITIONAL ISSUES RELATED TO DESIGN

Proposal Writing

Prior to conducting research, people are often asked to write a statement about how they will conduct their study and what the potential contribution of their work will be. Students write them for their professors or for dissertation committees, researchers write them to potential funders. In addition, many researchers write such plans for themselves to help them think through the research problems they may face. As you might guess, those that choose a qualitative research design sometimes have a difficult time describing what they are going to do prior to conducting their research. This often creates problems, especially when those who want to see the proposal are not familiar with the evolving nature of the qualitative design.

This problem can be handled in two ways. First, you can conduct some of the work prior to writing the proposal. After reviewing some data and being in the field for a while, you are in a much better position to discuss what your plans are and what the likely focus of the study will be. You will be able to discuss emerging themes if you write the proposal after doing initial data collection. Of course, you will be sure neither of the outcome of the study at the time of the preliminary observations nor of exactly how to proceed to the rest of the study, but you are in a better position to make an educated guess. In addition, the discussion you engage in can be much more concrete and therefore much more likely to satisfy the curiosity of the proposal readers.

A second alternative is to write a proposal without preliminary observations. Such proposals are necessarily highly speculative; at best they are a rough guess about how you are going to proceed and what the issues to examine might be. This type of proposal is more of an exercise to show those who read it that you are conversant with the qualitative research literature and are imaginative in your thinking about the issues, than an actual, concrete description of what you will do. These proposals can provide an opportunity for you to review the literature, but they are often not very helpful in conceptualizing the study. Those who are reading the proposal, on the other hand, need some indication of your intentions and your familiarity with the issues, if they are to take a chance and allow you to proceed.

Interview Schedules and Observer Guides

We have discussed research design as an evolving process, one in which the questions to be asked and the data to be collected emerge in the process of doing research. There are times, however, when researchers enter the field with an interview schedule or an observational guide. In keeping with the qualitative tradition of attempting to capture the subjects' own words, and letting the analysis emerge, interview schedules and observation guides generally allow for open-ended responses and are flexible enough for the observer to note and collect data on unexpected dimensions of the topic.

Schedules and guides are most commonly used in multi-subject studies and multi-site team research work; that is, in participant observation studies where a number of researchers are working at different sites. Schedules and guides are used primarily to gather comparable data across sites. If in each site or with each subject similar data is collected you can make some statements concerning the distribution of facts that you gather. While this is important in certain studies, concern with following a schedule rather than with understanding the data can undermine the major strength of the qualitative approach. Qualitative studies that report how many people do this and how many people do that, rather than generating concepts and understanding, are not highly regarded by qualitative researchers. More accurately, they are a poor use of qualitative resources when such data can be collected more easily and cheaply using other methods.

Team Research and the Lone Ranger

The great majority of qualitative research is what is termed *Lone-Ranger research*; that is, the researcher single-handedly faces the empirical world, going off alone to return with the results. More and more qualitative research, however, is undertaken in teams. Some classic qualitative educational research studies, in fact, were accomplished with teams. *Boys in White* (Becker et al., 1961) and *Making the Grade* (Becker et al., 1968), the first a study of medical students, the second a study of university undergraduates, used three and four researchers to collect the data. Unless you become part of a funded study, you are more likely to do a study alone, but you should know that team research can be satisfying and productive. As with every team effort, it is important to be linked to people with whom you feel comfortable—people who work as hard as you, and who share your values and your understanding of the division of labor in decision-making. (For further discussion of team research see Chapter 7.)

CONCLUDING REMARK

Our discussion of design does not provide precise instructions or a formula to plan your work from beginning to end. We have given some suggestions and presented some of the ways qualitative researchers think about design issues. The next chapter, concerned with qualitative data, should further help you incorporate the qualitative way of thinking about research into your research report.

THREE**QUALITATIVE DATA**

A PERSON WALKING IN A FIELD SEES A YELLOW BIRD AS IT PLUCKS A red berry from one bush only to go to another bush, drop the first berry, and pick a second. If the observer is an ornithologist studying feeding habits, he or she might be keeping detailed notes—collecting data. If the person is an educational researcher just out for a holiday stroll, the details go unnoticed and are not written down. Similarly, archeologists call data what others consider rubbish. (Ancient garbage dumps are a favorite location for this form of research.) A school principal's memo can be valuable data if you approach it as if it were and if you understand its potential. As a miner picks up a rock, turning it to look for gold, so must a researcher look for the worth of information encountered in the research process. In one sense, then, ordinary events become data when approached from a particular frame of mind—that of a researcher.

Data refer to the rough materials researchers collect from the world they are studying; they are the particulars that form the basis of analysis. Data include materials the people doing the study actively record, such as interview transcripts and participant observation fieldnotes. Data also include what others have created and the researcher finds, such as diaries, photographs, official documents, and newspaper articles.

Data are both the evidence and the clues. Gathered carefully, they serve as the stubborn facts that save the writing you will do from unfounded speculation. Data ground you to the empirical world and, when systematically and rigorously collected, link qualitative research to other forms of science. Data involve the particulars you need to think soundly and deeply about the aspects of life you will explore.

In this chapter, we discuss data and data collection. This topic is intimately tied to our discussion of field relations (see Chapter 4), but our emphasis here is more on the content of data, and the mechanical aspects of gathering it.

Bourdieu, Pierre et alii,
« La construction de l'objet »
dans Le métier de sociologue,
Livre 1, Mouton/Bordas, Paris

1985.

II. LE FAIT EST CONSTRUIT : LES FORMES DE LA DÉMISSION EMPIRISTE

« Le point de vue, dit Saussure, crée l'objet. » C'est dire qu'une science ne saurait se définir par un domaine du réel qui lui appartiendrait en propre. Comme l'observe Marx, « la totalité concrète en tant que totalité pensée, concret pensé, est en fait un produit de la pensée, de l'acte de concevoir [...]. La totalité, telle qu'elle apparaît dans l'esprit comme un tout pensé, est un produit du cerveau pensant, qui s'approprie le monde de la seule manière possible, manière qui diffère de l'appropriation de ce monde dans l'art, la religion ou l'esprit pratique. Le sujet réel subsiste, après comme avant, dans son autonomie en dehors de l'esprit... »¹ [K. Marx, *texte n° 28*]. Et c'est le même principe épistémologique, instrument de la rupture avec le réalisme naïf, que formule Max Weber : « Ce ne sont pas, dit Max Weber, les rapports réels entre les 'choses' qui constituent le principe de la délimitation des différents domaines scientifiques, mais les rapports conceptuels entre problèmes. Ce n'est que là où l'on applique une méthode nouvelle à des problèmes nouveaux et où l'on découvre ainsi de nouvelles perspectives que naît aussi une 'science' nouvelle »² [M. Weber, *texte n° 29*].

Même si les sciences physiques se laissent parfois diviser en sous-unités définies, comme la séléniographie ou l'océanographie, par la juxtaposition de disciplines diverses s'appliquant à un même domaine du réel, c'est seulement à des fins pragmatiques : la recherche scientifique s'organise en fait autour d'objets construits qui n'ont plus rien de commun avec les unités découpées par la perception naïve. On verrait les liens qui rattachent encore la sociologie savante aux catégories de la sociologie spontanée

1. K. Marx, *Introduction générale à la critique de l'économie politique* (trad. M. Rubel et L. Evrard), in *Œuvres*, t. I, Gallimard, Paris, 1965, p. 255-256.
2. M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, op. cit., p. 146.

dans le fait qu'elle sacrifie souvent aux classifications par domaines apparents, sociologie de la famille ou sociologie du loisir, sociologie rurale ou sociologie urbaine, sociologie des jeunes ou sociologie de la vieillesse. Plus généralement, c'est parce qu'elle se représente la division scientifique du travail comme partition réelle du réel que l'épistémologie empiriste conçoit les rapports entre sciences voisines, psychologie et sociologie par exemple, comme conflits de frontière.

On est en droit de voir dans le principe durkheimien selon lequel « il faut traiter les faits sociaux comme des choses » (l'accent devant être mis sur « traiter comme ») l'équivalent spécifique du coup d'état théorique par lequel Galilée constitue l'objet de la physique moderne comme système de relations quantifiables, ou de la décision de méthode par laquelle Saussure donne à la linguistique son existence et son objet en distinguant la langue et la parole : c'est en effet une distinction semblable que formule Durkheim lorsque, explicitant complètement la signification épistémologique de la règle cardinale de sa méthode, il affirme qu'aucune des règles implicites qui contraignent les sujets sociaux « ne se retrouve tout entière dans les applications qui en sont faites par les particuliers, puisqu'elles peuvent même être sans être actuellement appliquées »¹. La seconde préface des *Règles* dit assez qu'il s'agit de définir une attitude mentale, et non d'assigner à l'objet un statut ontologique [É. Durkheim, *texte n° 30*]. Et si cette sorte de tautologie par laquelle la science se constitue en construisant son objet contre le sens commun, conformément aux principes de construction qui la définissent ne s'impose pas par sa seule évidence, c'est que rien ne s'oppose plus aux évidences du sens commun que la distinction entre l'objet « réel », préconstruit par la perception, et l'objet de science, comme système de relations construites expressément [F. Simiand, *texte n° 31*].

On ne peut faire l'économie de la tâche de construction de l'objet sans abandonner la recherche à ces objets pré-construits, faits sociaux découpés, perçus et nommés par la sociologie spontanée² ou « problèmes sociaux » dont la prétention à exister comme problèmes sociologiques est d'autant plus grande qu'ils ont plus de réalité sociale pour la communauté des sociologues³.

1. É. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, 2^e éd. revue et augmentée, F. Alcan, Paris, 1901; cité d'après la 15^e éd., P.U.F., Paris, 1963, p. 9.

2. Nombre de sociologues débutants agissent comme s'il suffisait de se donner un objet doté de réalité sociale pour détenir du même coup un objet doté de réalité sociologique : sans parler des innombrables monographies de village, on pourrait citer tous ces sujets de recherche qui n'ont pas d'autre problématique que la pure et simple désignation de groupes sociaux ou de problèmes perçus par la conscience commune à un moment donné du temps.

3. Ce n'est pas un hasard si des domaines de la sociologie comme l'étude des moyens de communication modernes ou des loisirs sont les plus perméables aux problématiques et aux schèmes de la sociologie spontanée : outre que ces objets existent déjà en tant que thèmes obligés de la conversation commune sur la société moderne, ils doivent leur charge idéologique

Il ne suffit pas de multiplier les croisements de critères empruntés à l'expérience commune (que l'on songe à tous ces sujets de recherche du type « les loisirs des adolescents d'un grand ensemble de la banlieue-est de Paris ») pour construire un objet qui, produit d'une série de partitions réelles, reste un objet commun et n'accède pas à la dignité d'objet scientifique par cela seul qu'il se prête à l'application des techniques scientifiques. Sans doute Allen H. Barton et Paul F. Lazarsfeld sont-ils fondés à observer que des expressions telles que « consommation ostentatoire » ou « white-collar crime » construisent des objets spécifiques, irréductibles aux objets communs, en attirant l'attention sur des faits connus qui, par le simple effet du rapprochement, prennent un sens nouveau¹, mais la nécessité de construire des appellations spécifiques qui, même composées avec les mots du vocabulaire commun, construisent de nouveaux objets en construisant de nouvelles relations entre les aspects des choses ne constitue guère plus qu'un indice du premier degré de la rupture épistémologique avec les objets préconstruits de la sociologie spontanée. En effet, les concepts les plus capables de déconcerter les notions communes ne détiennent pas à l'état isolé le pouvoir de résister systématiquement à la logique systématique de l'idéologie : à la rigueur analytique et formelle des concepts dits « opératoires » s'oppose la rigueur synthétique et réelle des concepts que l'on a appelés « systémiques » parce que leur utilisation suppose la référence permanente au système complet de leurs interrelations². Un objet de recherche, si partiel et si parcellaire soit-il, ne peut être défini et construit qu'en fonction d'une pro-

au fait que c'est encore avec lui-même que l'intellectuel entre en rapport quand il étudie le rapport des classes populaires à la culture. Le rapport de l'intellectuel à la culture enferme toute la question du rapport de l'intellectuel à la condition intellectuelle, qui n'est jamais aussi dramatiquement posée que dans la question de son rapport aux classes populaires comme classes dépossédées de la culture.

1. A. H. Barton et P. F. Lazarsfeld, « Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research », in S. M. Lipset and N. J. Smelser (eds), *Sociology : The Progress of a Decade*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1961, p. 95-122.

2. Les concepts et les propositions exclusivement définis par leur caractère « opératoire » peuvent n'être que la formulation logiquement irréprochable de prénotions et, à ce titre, ils sont aux concepts systémiques et aux propositions théoriques ce que l'objet pré-construit est à l'objet construit. À mettre l'accent exclusivement sur le caractère opérationnel des définitions, on risque de donner une simple terminologie classificatoire, comme fait S. C. Dodd (*Dimensions of Society*, New York, 1942 ou « Operational Definitions Operationally Defined », *American Journal of Sociology*, XLVIII, 1942-1943, 482-489), pour une véritable théorie, en abandonnant à la recherche ultérieure la question de la systématité des concepts proposés et même de leur fécondité théorique. Comme le remarque C. G. Hempel, en privilégiant les « définitions opérationnelles » au détriment des exigences théoriques, « la littérature méthodologique consacrée aux sciences sociales tend à suggérer que la sociologie n'aurait, pour préparer son avenir de discipline scientifique, qu'à se constituer une provision aussi large que possible de termes « opérationnellement définis » et d'un emploi constant et univoque », comme si la formation des concepts scientifiques pouvait être séparée de l'élaboration théorique.

blématique théorique permettant de soumettre à une interrogation systématique les aspects de la réalité mis en relation par la question qui leur est posée [H. Marcuse, *texte n° 32*].

II-1. « Les abdications de l'empirisme. »

On accorde trop facilement aujourd'hui, avec toute la réflexion traditionnelle sur la science, qu'il n'est pas d'observation ou d'expérimentation qui n'engage des hypothèses. La définition de la démarche scientifique comme dialogue entre l'hypothèse et l'expérience peut cependant se dégrader dans l'image anthropomorphique d'un échange où les deux partenaires assumeraient des rôles parfaitement symétriques et interchangeableables; or il faut se garder d'oublier que le réel n'a jamais l'initiative puisqu'il ne peut répondre que si on l'interroge¹. Bachelard posait, en d'autres termes, que « le vecteur épistémologique [...] va du rationnel au réel et non point, à l'inverse, de la réalité au général, comme le professaient tous les philosophes depuis Aristote jusqu'à Bacon » [G. Bachelard, *texte n° 33*].

S'il faut rappeler que « la théorie domine le travail expérimental depuis la conception de départ jusqu'aux ultimes manipulations de laboratoire », ou encore que « sans théorie, il n'est pas possible de régler un seul instrument, d'interpréter une seule lecture »², c'est que la représentation de l'expérience comme protocole d'un constat pur de toute implication théorique transparait en mille indices, par exemple dans la conviction, encore très répandue, qu'il existe des faits qui pourraient survivre tels quels à la théorie pour laquelle et par laquelle ils ont été faits. Pourtant, le destin malheureux de la notion de totémisme (que Lévi-Strauss rapproche lui-même de celui de l'hystérie) suffirait à détruire la croyance en l'immortalité scientifique des faits : une fois abandonnée la théorie qui les réunissait, les faits de totémisme retournent à l'état de poussière de données d'où une théorie les avait tirés pour un temps et d'où une autre théorie ne pourrait les tirer qu'en leur conférant un autre sens⁴.

Il suffit d'avoir une fois tenté de soumettre à l'analyse secon-

C'est la formulation de systèmes conceptuels dotés d'une pertinence théorique qui est à l'œuvre dans le progrès scientifique : pareilles formulations exigent l'invention théorique dont l'impératif empiriste ou opérationnaliste de la pertinence empirique [...] ne saurait à soi seul tenir lieu (C. G. Hempel, *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Research*, University of Chicago Press, Chicago and London, 1952, p. 47).

1. Comme le montre J. Tinbergen à propos de l'économie, l'homme de l'hypothèse, l'économiste, et l'homme de l'expérimentation, le statisticien, sont dans le même rapport que deux joueurs de tennis, même s'ils ne sont qu'une seule et même personne : c'est l'économiste qui « lance la balle » en proposant une construction théorique de l'objet (J. Tinbergen, *L'économétrie* [trad. M. Hulst], A. Colin, Paris, s. d., p. 11).

2. K. R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, op. cit., p. 107.

3. P. Duhem, *La théorie physique*, op. cit., p. 277.

4. C. Lévi-Strauss, *Le totémisme aujourd'hui*, P.U.F., Paris, 1962, p. 7.

daire un matériel recueilli en fonction d'une autre problématique, si neutre soit-elle en apparence, pour savoir que les *data* les plus riches ne sauraient jamais répondre complètement et adéquatément à des questions pour lesquelles et par lesquelles ils n'ont pas été construits. Il ne s'agit pas de contester par principe la validité de l'utilisation d'un matériel de seconde main, mais de rappeler les conditions épistémologiques de ce travail de *restruc-tion*, qui porte toujours sur des faits construits (bien ou mal) et non pas sur des données. Pareil travail d'interprétation, dont Durkheim donnait déjà l'exemple dans *le Suicide*, pourrait même constituer le meilleur entraînement à la vigilance épistémologique dans la mesure où il exige une explicitation méthodique des problématiques et des principes de construction de l'objet qui sont engagés tant dans le matériel que dans le nouveau traitement qui lui est appliqué. Ceux qui attendent des miracles de la triade mythique, *archives*, *data* et *computers* ignorent ce qui sépare ces objets construits que sont les faits scientifiques (recueillis par le questionnaire ou par l'inventaire ethnographique) des objets réels que conservent les musées et qui, par leur « surplus concret », offrent à l'interrogation ultérieure la possibilité de constructions indéfiniment renouvelées. Faut-il rappeler ces préalables épistémologiques, ou s'expose à traiter différemment l'identique et identiquement le différent, à comparer l'incomparable et à omettre de comparer le comparable, du fait qu'en sociologie les « données », même les plus objectives, sont obtenues par l'application de grilles (classes d'âge, tranches de revenus, etc.) qui engagent des présupposés théoriques et laissent par là échapper une information qu'aurait pu appréhender une autre construction des faits¹. Le positivisme qui traite les faits comme des données se condamne soit à des réinterprétations inconséquentes, parce qu'elles s'ignorent comme telles, soit à de simples confirmations obtenues dans des conditions techniques aussi semblables que possible : dans tous les cas il se donne la réflexion méthodologique sur les conditions de la répétition comme un substitut de la réflexion épistémologique sur la réinterprétation secondaire².

Seule une image mutilée de la démarche expérimentale peut faire de la « soumission aux faits » l'impératif unique³. Spécia-

1. Cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, « La comparabilité des systèmes d'éducation », in R. Castel et J.-C. Passeron (éds), *Éducation, démocratisation et développement*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, n° 4, Mouton, Paris, La Haye, 1967, p. 20-58.

2. A propos des répétitions (*replications*) de recherches empiriques, R. C. Hanson montre que la confirmation des résultats est d'autant plus assurée que la recherche de départ était plus étroitement définie par ses choix techniques : dès lors, on doit conclure que les analyses secondaires ne valent complètement que si elles sont des répétitions et que les répétitions ne valent complètement que lorsqu'elles sont parfaitement redondantes (cf. R. C. Hanson, « Evidence and Procedure Characteristics of 'Reliable' Propositions in Social Science », *The American Journal of Sociology*, vol. LXIII, n° 4, p. 370-397).

3. K. R. Popper fait voir, en s'appuyant sur l'analyse logique des formulations scientifiques, que l'on ne saurait passer par induction de l'observation

liste d'une science contestée, le sociologue est tout particulièrement tenté de se rassurer sur le caractère scientifique de sa discipline en surenchérissant sur les exigences qu'il prête aux sciences de la nature. Réinterprété selon une logique qui n'est autre que celle de l'emprunt culturel, l'impératif scientifique de la soumission au fait aboutit à la démission pure et simple devant le donné. A ces praticiens des sciences de l'homme qui accordent une foi désuète à ce que Nietzsche appelait « le dogme de l'immaculée perception », il faut rappeler, avec Alexandre Koyré, que « l'expérience, dans le sens de l'expérience brute, n'a joué aucun rôle, sinon celui d'obstacle, dans la naissance de la science classique »¹.

Tout se passe en effet comme si l'empirisme radical proposait en idéal au sociologue de s'annuler comme tel. La sociologie serait moins vulnérable aux tentations de l'empirisme s'il suffisait de lui rappeler, avec Poincaré, que « les faits ne parlent pas ». C'est peut-être la malédiction des sciences de l'homme que d'avoir affaire à un objet qui parle. En effet, lorsque le sociologue entend tirer des faits la problématique et les concepts théoriques qui lui permettent de construire et d'analyser les faits, il risque toujours de les tirer de la bouche de ses informateurs. Il ne suffit pas que le sociologue se mette à l'écoute des sujets, enregistre fidèlement leurs propos et leurs raisons, pour rendre raison de leur conduite et même des raisons qu'ils proposent : ce faisant, il risque de substituer purement et simplement à ses propres prénotions les prénotions de ceux qu'il étudie, ou un mixte faussement savant et faussement objectif de la sociologie spontanée du « savant » et de la sociologie spontanée de son objet.

S'obliger à ne retenir, pour interroger le réel ou pour interroger les méthodes d'interrogation du réel, que des éléments en réalité créés par une interrogation qui s'ignore et se nie comme interrogation, c'est sans doute la meilleure façon de s'exposer, en niant que le constat suppose la construction, à constater un néant que l'on a construit malgré soi. On pourrait donner cent exemples de cas où, croyant s'astreindre à la neutralité en s'astreignant à tirer du discours des sujets les éléments de son questionnaire, le sociologue propose au jugement des sujets des jugements formulés par d'autres sujets et s'expose à situer ses sujets par rapport à des jugements qu'il ne sait pas lui-même situer ou à prendre pour expression d'une attitude profonde des jugements superficiels suscités par la nécessité de répondre à des questions

des données aux hypothèses, les similarités sur lesquelles s'appuie l'induction ne pouvant apparaître à l'observation que par référence à un cadre « conjectural » qui les anticipe : « les théories scientifiques ne consistent pas en sommaires d'observations mais en inventions, c'est-à-dire en conjectures... » (*Conjectures and Refutations, The Growth of Scientific Knowledge*, Routledge and Kegan Paul, London, 1963, p. 33-39.)

1. A. Koyré, *Études galiléennes, I. A l'aube de la science classique*, Hermann, Paris, 1940, p. 7. Et il ajoute : « les 'expériences' dont se réclame ou se réclamera plus tard Galilée, même celles qu'il exécute réellement ne sont et ne seront jamais que des expériences de pensée » (*ibid.*, p. 72). Cf. aussi, *infra*, texte n° 44, p. 276.

sans nécessité. Il y a plus : le sociologue qui refuse la construction contrôlée et consciente de sa distance au réel et de son action sur le réel, peut non seulement imposer aux sujets des questions que leur expérience ne leur pose pas et omettre les questions qu'elle leur pose, mais encore leur poser, en toute naïveté, les questions qu'il se pose à leur propos, par une confusion positiviste entre les questions qui se posent objectivement à eux et les questions qu'ils se posent consciemment. Le sociologue a donc l'embarras du choix quand, égaré par une fausse philosophie de l'objectivité, il entreprend de s'annuler en tant que sociologue.

Il n'est pas étonnant que l'hyperempirisme, qui abdique le droit et le devoir de la construction théorique au profit de la sociologie spontanée, retrouve la philosophie spontanée de l'action humaine comme expression transparente à soi-même d'une délibération consciente et volontaire : nombre d'enquêtes de motivations (surtout rétrospectives) supposent que les sujets puissent détenir un moment la vérité objective de leur comportement (et qu'ils en conservent continuellement une mémoire adéquate), comme si la représentation que les sujets se font de leurs décisions ou de leurs actions ne devait rien aux rationalisations rétrospectives¹ [J. R. Strayer et V. O. Koyl, *textes*, n° 34 et 35]. Sans doute peut-on et doit-on recueillir les discours les plus irréels, mais à condition d'y voir, non l'explication du comportement, mais un aspect du comportement à expliquer. Toutes les fois qu'il croit éluder la tâche de construire les faits en fonction d'une problématique théorique, le sociologue se soumet à une construction qui s'ignore et qu'il ignore comme telle, ne recueillant à la limite que les discours fictifs que forgent les sujets pour faire face à la situation d'enquête et pour répondre à des questions artificielles, ou encore à l'artifice par excellence de l'absence de questions. C'est donc toujours pour sanctionner une sociologie spontanée que le sociologue renonce à son privilège épistémologique.

II-2. Hypothèses ou présupposés.

Il serait très facile de montrer que toute pratique scientifique, même et surtout lorsqu'elle se réclame aveuglement de l'empirisme le plus aveugle, engage des présupposés théoriques et que le sociologue n'a le choix qu'entre des interrogations inconscientes, donc incontrôlées et incohérentes, et un corps d'hypothèses méthodiquement construites en vue de l'épreuve expérimentale. Refuser la formulation explicite d'un corps d'hypothèses fondé

1. Ainsi, en interrogeant des étudiants sur les conditions dans lesquelles ils ont fait le choix de leurs études, en leur demandant d'indiquer le moment de ce choix, la cohérence et la précision de leurs projets successifs, J. A. Davis invite les enquêtés à l'introspection rétrospective quand ce n'est pas à la sociologie introspective, bref, il leur impose non seulement ses propres catégories d'analyse, mais aussi sa philosophie de la biographie individuelle comme succession de choix conscients et délégués (J. A. Davis, *Undergraduate Career Decisions*, Adline Publishing Company, Chicago, 1965).

sur une théorie, c'est se condamner à engager des présupposés qui ne sont autres que les prénotions de la sociologie spontanée et de l'idéologie, c'est-à-dire les questions et les concepts que l'on a en tant que sujet social lorsqu'on veut ne pas en avoir en tant que sociologue. Ainsi Elihu Katz montre comment les auteurs de l'enquête publiée sous le titre *The People's Choice* n'ont pu trouver dans une recherche fondée sur une prénotion, celle de « masse » comme public atomisé de récepteurs, les moyens de saisir empiriquement le phénomène le plus important en matière de diffusion culturelle, à savoir le « flux en deux temps » (*two-step flow*) qui ne pouvait être établi qu'au prix d'une rupture avec la représentation du public comme masse dépourvue de toute structure¹ [E. Katz, *texte n° 36*].

Échapperait-elle aux présupposés de la sociologie spontanée, la pratique sociologique ne saurait jamais réaliser l'idéal empiriste de l'enregistrement sans présupposés, ne serait-ce que parce qu'elle utilise des instruments et des techniques d'enregistrement. « Établir un dispositif en vue d'une mesure, c'est poser une question à la nature », disait Max Planck. La mesure et les instruments de mesure et, plus généralement, toutes les opérations de la pratique sociologique, depuis l'élaboration des questionnaires et le codage jusqu'à l'analyse statistique, sont autant de théories en acte, au titre de procédures de construction, conscientes ou inconscientes, des faits et des relations entre les faits. La théorie engagée dans une pratique, théorie de la connaissance de l'objet et théorie de l'objet, a d'autant plus de chances d'être mal contrôlée, donc mal ajustée à l'objet dans sa spécificité, qu'elle est moins consciente. En nommant méthodologie, comme on le fait souvent, ce qui n'est jamais que le décalogue des préceptes technologiques, on escamote la question méthodologique proprement dite, celle du choix entre les techniques (métriques ou non) par référence à la signification épistémologique du traitement que les techniques choisies font subir à l'objet et à la signification théorique des questions que l'on entend poser à l'objet auquel on les applique.

1. E. Katz, « The Two-Step Flow of Communication : An Up-to-date Report on an Hypothesis », *Public Opinion Quarterly*, vol. 21, Spring, 1957, p. 61-78 : « De toutes les idées présentées dans *The People's Choice*, l'hypothèse du flux en deux temps est probablement la moins étayée par des données empiriques. La raison en est claire : le projet de recherche n'anticipait pas l'importance que revêtiraient dans l'analyse des données les relations interpersonnelles. Étant donné l'image d'un public atomisé qui inspirait tant de recherches sur les *mass media*, le plus étonnant est que les réseaux d'influence interpersonnels aient pu retenu, tant soit peu, l'attention des chercheurs. » Pour mesurer avec quelle force une technique peut exclure un aspect du phénomène, il suffit de savoir que, avec d'autres problématiques et avec d'autres techniques, les sociologues ruraux et les ethnologues avaient depuis longtemps saisi la logique du *two-step-flow*. Les exemples abondent de ces découvertes qu'il faut redécouvrir : ainsi A. H. Barton et P. F. Lazarsfeld rappellent que le problème des « groupes informels », dont d'autres sociologues étaient depuis longtemps conscients, n'est apparu que fort tard et comme une « découverte surprenante » aux chercheurs de la Western Electric « Some Functions of qualitative Analysis in Social Research » (*loc. cit.*).

Par exemple, une technique apparemment aussi irréprochable et inévitable que celle de l'échantillonnage au hasard peut anéantir complètement l'objet de la recherche, toutes les fois que cet objet doit quelque chose à la structure des groupes que l'échantillonnage au hasard a justement pour effet d'annihiler. Ainsi Elihu Katz observe encore que « pour étudier ces canaux du flux d'influence que sont les contacts entre individus, le projet de recherche s'est révélé inopérant du fait qu'il recourait à un échantillon au hasard d'individus abstraits de leur environnement social [...]. Chaque individu d'un échantillon au hasard ne pouvant parler que pour lui-même, les *leaders* d'opinion, dans l'enquête électorale de 1940, ne pouvaient être identifiés que sur la foi de leur déclaration ». Et il remarque en outre que cette technique « ne permet pas de comparer les *leaders* à leurs suivants respectifs, mais seulement les *leaders* et les *non-leaders* en général »¹. On voit là comment la technique la plus neutre en apparence engage une théorie implicite du social, celle d'un public conçu comme une « masse atomisée », c'est-à-dire en l'occurrence la théorie consciemment ou inconsciemment engagée dans la recherche qui, par une sorte d'harmonie préétablie, s'armait de cette technique². Une autre théorie de l'objet et, du même coup, une autre définition des objectifs de la recherche aurait appelé l'utilisation d'une autre technique d'échantillonnage, par exemple le sondage en grappes : en prélevant l'ensemble des membres d'unités sociales elles-mêmes tirées au hasard (un établissement industriel, une famille, un village), on se donne le moyen d'étudier le réseau complet de relations de communication qui peuvent s'établir à l'intérieur de ces groupes, étant entendu que la méthode, particulièrement adéquate dans le cas particulier, a d'autant moins d'efficacité que la grappe est plus homogène et que le phénomène dont on veut étudier les variations dépend davantage du critère selon lequel la grappe est définie. Ce sont toutes les opérations statistiques qu'il faut soumettre à l'interrogation épistémologique : « A la meilleure statistique (comme du reste à la moins bonne) il ne faut demander et il ne faut faire dire que ce qu'elle dit et de la façon et sous les conditions où elle le dit »³. Pour obéir

1. E. Katz, *loc. cit.*, p. 64.

2. C. Kerr et L. H. Fisher montrent de même que, dans les recherches de l'école de E. Mayo, la technique et les présupposés sont en affinité : l'observation quotidienne des contacts face à face et des rapports interpersonnels à l'intérieur de l'entreprise implique la conviction diffuse que « le petit groupe de travail est la cellule essentielle dans l'organisation de l'entreprise et que ce groupe et ses membres obéissent essentiellement à des déterminations affectives » [...]. « Le système de Mayo découle automatiquement de deux choix essentiels. Une fois ces choix accomplis, tout était donné, les méthodes, le domaine d'intérêt, les prescriptions pratiques, les problèmes retenus pour la recherche » [et en particulier] « l'indifférence aux problèmes de classe, d'idéologie, de pouvoir » (*Plant Sociology : The Elite and the Aborigines*, in M. Komarovsky [ed], *Common Frontiers of the Social Sciences*, The Free Press, Glencoe, Ill., 1957, p. 281-309).

3. F. Simiand, *Statistique et expérience, remarques de méthode*, M. Rivière, Paris, 1922, p. 24.

vraiment à l'impératif que formule Simiand et pour ne pas faire dire à la statistique autre chose que ce qu'elle dit, il faut se demander en chaque cas ce qu'elle dit et peut dire, dans quelles limites et sous quelles conditions [F. Simiand, *texte n° 37*].

II-3. La fausse neutralité des techniques : objet construit ou artefact.

L'impératif de la « neutralité éthique » que Max Weber opposait à la naïveté moralisante de la philosophie sociale tend à se transformer aujourd'hui en un commandement routinisé du catéchisme sociologique. A en croire les représentations les plus aplaties du précepte webérien, il suffirait d'être en garde contre la partialité affective et les entraînements idéologiques pour être quitte de toute interrogation épistémologique sur la signification des concepts et la pertinence des techniques. L'illusion que les opérations « axiologiquement neutres » sont aussi « épistémologiquement neutres » cantonne la critique d'un travail sociologique, le sien ou celui des autres, dans l'examen, toujours facile et presque toujours stérile, de ses présupposés idéologiques et de ses valeurs ultimes. Le débat sans fin sur la « neutralité axiologique » sert souvent de substitut à la discussion proprement épistémologique sur la « neutralité méthodologique » des techniques et, à ce titre, fournit une nouvelle caution à l'illusion positiviste. Par un effet de *déplacement*, l'intérêt pour les présupposés éthiques et pour les valeurs ou les fins ultimes détourne de l'examen critique de la théorie de la connaissance sociologique qui est engagée dans les actes les plus élémentaires de la pratique¹.

N'est-ce pas, par exemple, parce qu'il se présente comme la réalisation paradigmatique de la neutralité dans l'observation que, entre toutes les techniques de collecte des données, l'entretien non-directif est si fréquemment exalté, au détriment par exemple de l'observation ethnographique qui, lorsqu'elle s'arme des règles contraignantes de sa tradition, réalise plus complètement l'idéal de l'inventaire systématique opéré dans une situation réelle? On est en droit de suspecter les raisons de la faveur que connaît cette technique, lorsqu'on observe que ni les « théoriciens », ni les méthodologues, ni les utilisateurs de l'instrument, pourtant peu avarés de conseils et de consignes,

1. Il n'est pas jusqu'aux techniques muséographiques qui n'engagent une théorie : « L'énorme travail qui, depuis une trentaine d'années, s'est poursuivi dans les musées d'ethnographie d'Amérique et d'Allemagne, dans les musées préhistoriques de France et de Suède surtout, n'est pas [...] resté sans résultats théoriques. Surtout du côté ethnologique, des nécessités scientifiques de simplification et de catalogue et même de simples nécessités pratiques de classement et d'exposition ont abouti à des classifications à la fois logiques, géographiques et chronologiques : logiques parce que, en l'absence d'histoire possible, la logique est le seul moyen d'apercevoir, au moins à titre hypothétique, des séquences historiques d'instruments, de styles, etc. : chronologiques et géographiques parce que ces séries se développent dans le temps comme dans l'espace, en s'étendant à une pluralité de peuples différents ». (E. Durkheim et M. Mauss, « Note sur la notion de civilisation », *L'Année sociologique*, vol. 12, 1913, p. 46-47).

n'ont jamais entrepris de s'interroger méthodiquement sur les distorsions spécifiques qu'opère une relation sociale aussi profondément artificielle : lorsqu'on n'en contrôle pas les présuppositions implicites et qu'on se donne ainsi des sujets sociaux également prédisposés à parler librement de toutes choses et, avant tout, d'eux-mêmes, et également aptes à adopter un rapport à la fois contraignant et intempérant avec le langage, l'entretien non-directif qui rompt la réciprocité des échanges coutumiers (d'ailleurs inégalement exigible selon les milieux et les situations) incite les sujets à produire un *artefact* verbal, d'ailleurs inégalement artificiel selon la distance entre le rapport au langage favorisé par leur classe sociale et le rapport artificiel au langage qui est exigé d'eux. Pour oublier de mettre en question la neutralité des techniques les plus neutres formellement, il faut omettre d'apercevoir, entre autres choses, que les techniques d'enquête sont autant de techniques de sociabilité socialement qualifiées [L. Schatzmann et A. Strass, *texte n° 38*]. L'observation ethnographique, qui est à l'expérimentation sociale ce que l'observation des animaux en milieu naturel est à l'expérimentation en laboratoire, fait sentir le caractère fictif et forcé de la plupart des situations sociales créées par un exercice routinier de la sociologie qui porte d'autant plus à ignorer la « réaction au laboratoire » qu'il ne connaît plus que le laboratoire et les instruments de laboratoire, tests ou questionnaires.

Pas plus qu'il n'est d'enregistrement parfaitement neutre, il n'est de question neutre. Le sociologue qui ne soumet pas ses propres interrogations à l'interrogation sociologique ne saurait faire une analyse sociologique vraiment neutre des réponses qu'elles suscitent. Soit une question aussi univoque en apparence que : « Avez-vous travaillé aujourd'hui? ». L'analyse statistique montre qu'elle suscite des réponses différentes de la part de paysans kabyles ou de paysans du sud-algérien qui, s'ils se réfèrent à une définition « objective » du travail, c'est-à-dire à la définition qu'une économie moderne tend à inculquer aux agents économiques, devraient fournir des réponses semblables. C'est à condition qu'il s'interroge sur le sens de sa propre question, au lieu de conclure précipitamment à l'absurdité ou à la mauvaise foi des réponses, que le sociologue a quelques chances de découvrir que la définition du travail qui est engagée dans sa question est inégalement éloignée de celle que les deux catégories de sujets engagent dans leurs réponses¹. On voit comment une question qui n'est pas transparente pour celui qui la pose peut obnubiler l'objet qu'elle construit inévitablement, même si elle n'a pas été expressément faite pour le construire [J.H. Goldthorpe et D. Lockwood, *texte n° 39*]. Étant donné que l'on peut demander n'importe quoi à n'importe qui et que n'importe qui a presque toujours assez de bonne volonté pour répondre au moins n'importe quoi à n'importe quelle question, même la plus irréaliste, le questionneur qui, faute d'une théorie du questionnaire, ne se pose pas la question

1. P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, 2^e partie, Mouton, Paris, La Haye, 1962, p. 303-304.

de la signification spécifique de ses questions, risque de trouver trop aisément une garantie du réalisme de ses questions dans la réalité des réponses qu'elle reçoit¹ : interroger, comme fait Daniel Lerner, des sous-prolétaires de pays sous-développés sur leur aptitude à se projeter dans leurs héros de cinéma préférés, quand ce n'est pas sur leur rapport à la lecture de la presse, c'est s'exposer bien évidemment à recueillir un *status vocis* qui n'a pas d'autre signification que celle que lui confère le sociologue en le traitant comme un discours signifiant². Toutes les fois que le sociologue est inconscient de la problématique qu'il engage dans ses questions, il s'interdit de comprendre celle que les sujets engagent dans leurs réponses : les conditions sont alors remplies pour que passe inaperçue la bévue qui conduit à décrire en termes d'absence des réalités masquées par l'instrument même de l'observation et par l'intention, socialement conditionnée, de l'utilisateur de l'instrument.

Le questionnaire le plus fermé ne garantit pas nécessairement l'univocité des réponses du seul fait qu'il soumet tous les sujets à des questions formellement identiques. Supposer que la même question a le même sens pour des sujets sociaux séparés par les différences de culture associées aux appartenances de classe, c'est ignorer que les différents langages ne diffèrent pas seulement par l'étendue de leur lexique ou leur degré d'abstraction mais aussi par les thématiques et les problématiques qu'ils véhiculent. La critique que fait Maxime Chastaing du « sophisme du psychologue » s'applique toutes les fois qu'est ignorée la question de la signification différentielle que les questions et les réponses revêtent réellement selon la condition et la position sociale des personnes interrogées : « L'étudiant qui confond sa perspective avec celle des enfants étudiés recueille sa perspective dans l'étude où il croit récolter celle des enfants [...]. Quand il demande :

1. Si l'analyse secondaire des documents fournis par l'enquête la plus naïve reste à peu près toujours possible, et légitime, c'est qu'il est rare que les sujets interrogés répondent vraiment n'importe quoi et qu'ils ne révèlent rien dans leurs réponses de ce qu'ils sont : on sait par exemple que les non-réponses et les refus de répondre peuvent eux-mêmes être interprétés. Toutefois, la récupération du sens qu'ils livrent malgré tout suppose un travail de rectification, ne serait-ce que pour savoir la question à laquelle ils ont vraiment répondu et qui n'est pas nécessairement celle qui leur a été posée.

2. D. Lerner, *The Passing of Traditional Society*, The Free Press of Glencoe, New York, 1958. Sans entrer dans une critique systématique des présupposés idéologiques engagés par un questionnaire qui sur 117 questions en compte seulement deux portant sur le travail et le statut socio-économique (contre 87 sur les *mass-media*, cinéma, journal, radio, télévision), on peut observer qu'une théorie qui prend en compte les conditions objectives d'existence du sous-prolétaire et, en particulier, l'instabilité généralisée qui les définit, peut rendre compte de l'aptitude du sous-prolétaire à s'imaginer épicier ou journaliste, et même de la modalité particulière de ces « projections », alors que la « théorie de la modernisation » que propose Lerner est impuissante à rendre raison du rapport que le sous-prolétaire entretient avec le travail ou l'avenir. Bien que brutal et grossier, ce critère permet de distinguer, semble-t-il, un instrument idéologique, condamné à produire un simple *artefact*, d'un instrument scientifique.

« Travailler et jouer est-ce la même chose? Quelle différence y a-t-il entre le travail et le jeu? », il impose, par les substantifs que sa question propose, la différence adulte qu'il paraît mettre en question [...]. Quand l'enquêteur classe les réponses — non selon les mots qui les constituent mais selon le sens qu'il leur donnerait s'il les proférait lui-même — dans les trois tiroirs du Jeu-facilité, du Jeu-inutilité et du Jeu-liberté, il force les pensées enfantines à loger dans ses cases philosophiques¹. Pour échapper à cet ethnocentrisme linguistique, il ne suffit pas, on l'a vu, de soumettre à l'analyse de contenu des propos recueillis par l'entretien non-directif, au risque de se laisser imposer les notions et les catégories de la langue employée par les sujets : on ne peut s'affranchir des pré-constructions du langage, qu'il s'agisse de celui du savant ou de celui de son objet, qu'en instaurant la dialectique qui conduit aux constructions adéquates par la confrontation méthodique de deux systèmes de pré-constructions² [C. Lévi-Strauss, M. Mauss, B. Malinowski, *textes* n° 40, 41 et 42].

On n'a pas tiré toutes les conséquences méthodologiques du fait que les techniques les plus classiques de la sociologie empirique sont condamnées, par leur nature même, à créer des situations d'expérimentation fictive essentiellement différentes de ces expérimentations sociales que produit continuellement le déroulement de la vie sociale. Plus les conduites et les attitudes étudiées dépendent de la conjoncture, plus la recherche est exposée à ne saisir, dans la conjoncture particulière qui autorise la situation d'enquête, que des attitudes ou des opinions qui ne valent pas au-delà des limites de cette situation. Ainsi, les enquêtes portant sur les relations entre les classes et, plus précisément, sur l'aspect politique de ces relations, sont presque inévitablement condamnées à conclure au dépérissement des conflits de classe parce que les exigences techniques auxquelles elles doivent se soumettre les portent à exclure les situations de crise et, par là leur rendent difficile de saisir ou de prévoir les conduites qui naîtraient d'une situation de conflit. Comme l'observe Marcel Maget, il faut « s'en remettre à l'histoire pour découvrir les constantes (si elles existent) de réactions à des situations nouvelles. La nouveauté historique fait fonction de 'réactif' pour révéler les virtualités latentes. D'où l'utilité de suivre le groupe étudié dans ses rencontres avec des situations nouvelles, l'évocation de ces situations n'étant jamais qu'un pis-aller, car on ne peut pas multiplier les questions à l'infini »³.

Contre la définition restrictive des techniques de collecte des données qui conduit à conférer au questionnaire un privilège

1. M. Chastaing, « Jouer n'est pas jouer », *loc. cit.*

2. Ainsi, l'entretien non directif et l'analyse de contenu ne sauraient être utilisés comme une sorte d'étalon absolu mais ils doivent fournir un moyen de contrôler continuellement tant le sens des questions posées que les catégories selon lesquelles sont analysées et interprétées les réponses.

3. M. Maget, *Guide d'étude directe des comportements culturels*, C.N.R.S., Paris, 1950, p. xxxi.

indiscuté et à ne voir que des substituts approximatifs de la technique royale dans des méthodes pourtant aussi codifiées et aussi éprouvées que celles de la recherche ethnographique (avec ses techniques spécifiques, description morphologique, technologie, cartographie, lexicologie, biographie, généalogie, etc.) il faut en effet restituer à l'observation méthodique et systématique son primat épistémologique¹. Loin de constituer la forme la plus neutre et la plus contrôlée de l'établissement des données, le questionnaire suppose tout un ensemble d'exclusions, qui ne sont pas toutes choisies, et qui sont d'autant plus pernicieuses qu'elles restent plus inconscientes : pour savoir établir un questionnaire et savoir que faire des faits qu'il produit, il faut savoir ce que fait le questionnaire, c'est-à-dire, entre autres choses, ce qu'il ne peut pas faire. Sans parler des questions que les normes sociales réglant la situation d'enquête interdisent de poser, sans parler des questions que le sociologue omet de poser lorsqu'il accepte une définition sociale de la sociologie qui n'est que le décalque de l'image publique de la sociologie comme referendum, les questions les plus objectives, celles qui portent sur les conduites, ne recueillent jamais que le résultat d'une observation effectuée par le sujet sur ses propres conduites. Aussi l'interprétation ne vaut-elle que si elle s'inspire de l'intention expresse de discerner méthodiquement des actions les déclarations d'intention et les déclarations d'action qui peuvent entretenir avec l'action des rapports allant de l'exagération valorisante ou de l'omission par souci du secret jusqu'aux déformations, aux réinterprétations et même aux « oublis sélectifs » ; pareille intention suppose que l'on se donne le moyen d'opérer scientifiquement cette distinction, soit par le questionnaire lui-même, soit par un usage particulier de cette technique (que l'on pense aux enquêtes sur les budgets ou sur les budgets-temps comme quasi-observation), soit encore par l'observation directe. On est donc conduit à inverser la relation que certains méthodologues établissent entre le questionnaire, simple inventaire de propos, et l'observation de type ethnographique comme inventaire systématique d'actes et d'objets culturels² : le questionnaire

1. On trouvera un exposé systématique de cette méthodologie dans l'ouvrage de Marcel Maquet cité ci-dessus.

2. En rangeant toutes les techniques ethnographiques dans la catégorie dévalorisée de la *qualitative analysis*, ceux qui privilégient absolument la « quantitative analysis » se condamnent à n'y voir qu'un expédient par une sorte d'ethnocentrisme méthodologique qui conduit à les référer à la statistique comme à leur vérité, pour n'y voir qu'une « quasi-statistique » où l'on retrouverait des « quasi-distributions », des « quasi-corrélations » et des « quasi-données empiriques » : « Le rassemblement et l'analyse des quasi-données statistiques peuvent sans doute être pratiqués plus systématiquement qu'ils ne l'ont été dans le passé, du moins si l'on retient la structure logique de l'analyse quantitative pour la garder présente à l'esprit et en tirer des mises en garde générales et des directives » (A. H. Barton et P. F. Lazarsfeld, "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research", *loc. cit.*).

n'est qu'un des instruments de l'observation, dont les avantages méthodologiques, comme par exemple l'aptitude à recueillir des données homogènes également justiciables d'un traitement statistique, ne doivent pas dissimuler les limites épistémologiques ; ainsi, non seulement il n'est pas la technique la plus économique pour appréhender les conduites normalisées, dont les processus rigoureusement « réglés » sont hautement prévisibles et qui peuvent être par conséquent appréhendées grâce à l'observation ou à l'interrogation avertie de quelques informateurs, mais encore il risque de conduire, dans ses usages les plus ritualisés, à ignorer cet aspect des conduites et même, par un effet de *déplacement*, à dévaloriser le projet même de les saisir¹.

Il arrive aux méthodologues de recommander le recours aux techniques classiques de l'ethnologie, mais, faisant de la mesure la mesure de toutes choses et des techniques de mesure la mesure de toute technique, ils ne peuvent y voir que des adjutants subalternes ou des expédients pour « trouver des idées » dans les premières phases d'une recherche², et excluent par là la question proprement épistémologique des rapports entre les méthodes de l'ethnologie et celles de la sociologie. L'ignorance réciproque est tout aussi préjudiciable au progrès de l'une et l'autre discipline que l'engouement mondain capable de susciter des emprunts incontrôlés, les deux attitudes n'étant d'ailleurs pas exclusives. La restauration de l'unité de l'anthropologie sociale (entendue au sens plein du terme et non comme synonyme d'ethnologie) suppose une réflexion épistémologique qui tendrait à déterminer ce que les deux méthodologies doivent en chaque cas aux traditions de chacune des disciplines et aux caractéristiques de fait des sociétés qu'elles prennent pour objet. S'il ne fait pas de doute que l'importation sans contrôle de méthodes et de concepts qui ont été élaborés dans l'étude de sociétés sans écriture, sans traditions historiques, peu différenciées socialement et peu exposées aux contacts avec d'autres sociétés risque de conduire à des absurdités (que l'on pense par exemple à certaines analyses « culturalistes » de sociétés stratifiées), il est trop évident qu'il faut se garder de prendre des limitations conditionnelles pour des limites de validité inhérentes aux méthodes de l'ethnologie : rien n'interdit d'appliquer aux sociétés modernes les méthodes de l'ethnologie, moyennant que l'on soumette en chaque cas à la réflexion épistémologique les présup-

1. Inversement, l'intérêt privilégié que les ethnologues accordent aux aspects les plus réglés de la conduite va souvent de pair avec l'indifférence pour l'usage de la statistique, seule capable de mesurer l'écart entre les normes et les conduites réelles.

2. Cf. par exemple, A. H. Barton et P. F. Lazarsfeld, "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research", *loc. cit.* C. Selliz, M. Deutsch et S. W. Cook entreprennent de définir les conditions auxquelles pourrait être réalisée une transposition fructueuse de techniques d'inspiration ethnologique (*Research Methods in Social Relations*, Rev. 1 vol. ed., Methuen & Co, 1959, p. 59-65). Ce problème sera traité plus complètement au livre II, première partie (à paraître).

posés implicites de ces méthodes concernant la structure de la société et la logique de ses transformations¹.

Il n'est pas jusqu'aux opérations les plus élémentaires et, en apparence, les plus automatiques du traitement de l'information qui n'engagent des choix épistémologiques et même une théorie de l'objet. Il est trop évident par exemple que c'est toute une théorie, consciente ou inconsciente, de la stratification sociale qui est en jeu dans le codage des indicateurs de la position sociale ou dans le découpage des catégories (que l'on pense par exemple aux différents indices entre lesquels on peut choisir pour définir les degrés de « cristallisation du statut »). Ceux qui, par omission ou par imprudence, s'évitent de tirer toutes les conséquences de cette évidence s'exposent à la critique souvent adressée aux descriptions scolaires qui tendent à suggérer que la méthode expérimentale a pour fonction de découvrir des relations entre des « données » ou des propriétés pré-établies de ces « données ». « Il n'y a rien de plus trompeur, disait Dewey, que la simplicité apparente de la démarche scientifique telle que la décrivent les traités de logique », cette simplicité spacieuse étant à son sommet lorsqu'on utilise les lettres de l'alphabet pour représenter l'articulation de l'objet : ayant dans un cas, ABCD, dans l'autre BCFG, dans un troisième CDEH et ainsi de suite, on conclut que c'est évidemment C qui détermine le phénomène. Mais l'usage de ce symbolisme est « un moyen efficace d'obnubiler le fait que les matériaux en question ont déjà été standardisés et de dissimuler par là que toute la tâche de la recherche inductive-déductive repose en réalité sur les opérations grâce auxquelles les matériaux sont homogénéisés »². Si les méthodologues sont plus attentifs aux règles qui doivent régir la manipulation de catégories déjà constituées qu'aux opérations qui permettent de les constituer, c'est que le problème de la construction de l'objet ne peut jamais être résolu à l'avance et une fois pour toutes, qu'il s'agisse de découper une population en catégories sociales, en tranches de revenu ou en classes d'âge. Du fait que toute taxinomie engage une théorie, un découpage inconscient de ses choix s'opère nécessairement en fonction d'une théorie inconsciente, c'est-à-dire presque toujours d'une idéologie. Par exemple, étant donné que les revenus varient d'une manière continue, le découpage d'une population en tranches de revenus engage nécessairement une théorie de la stratification : « on ne peut pas tirer une ligne pour séparer d'une façon absolue les riches et les pauvres, les détenteurs de capitaux fonciers ou immobiliers des travailleurs. Plusieurs auteurs prétendent déduire de ce fait la conséquence que dans notre société on ne saurait parler d'une classe capitaliste, ni opposer les bour-

1. C'est une telle substantification de la méthode ethnologique qu'opère R. Bierstedt dans son article « The Limitation of Anthropological Method in Sociology », *American Journal of Sociology*, 1949, p. 23-30.

2. J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, Holt and Co., New York, 1938 p. 431, n. 1.

geois aux travailleurs »¹. Autant dire, ajoute Pareto, qu'il n'existe pas de vieillards, parce qu'on ne sait pas à quel âge, à quel moment de la vie, commence la vieillesse.

Il faudrait enfin se demander si la méthode d'analyse des données qui semble la plus à même de s'appliquer à tous les types de relations quantifiables, à savoir l'analyse multivariée, ne doit pas être soumise chaque fois à l'interrogation épistémologique : en effet, en postulant que l'on peut isoler tour à tour l'action des différentes variables du système complet des relations à l'intérieur duquel elles agissent, afin de saisir l'efficacité propre à chacune d'elles, cette technique s'interdit de saisir l'efficacité qu'un facteur peut tenir de son insertion dans une structure et même l'efficacité proprement structurelle du système des facteurs. En outre, en se donnant par une coupe synchronique un système défini par un équilibre ponctuel, on s'expose à laisser échapper ce que le système doit à son passé et, par exemple, le sens différent que deux éléments semblables dans l'ordre des simultanéités peuvent tenir de leur appartenance à des systèmes différents dans l'ordre de la succession, c'est-à-dire par exemple à des trajectoires biographiques différentes². Plus généralement, l'utilisation avertie de toutes les formes de calcul permettant l'analyse d'un ensemble de relations supposerait une connaissance et une conscience parfaitement claires de la théorie du fait social engagée dans les procédures grâce auxquelles chacune d'elles sélectionne et construit le type de relations entre variables qui définit son objet.

Autant les règles techniques de l'usage des techniques se prêtent aisément à la codification, autant les principes capables de définir une utilisation de chaque technique qui prendrait en compte consciemment les présupposés logiques ou sociologiques de ses opérations sont malaisés à définir et, plus encore, à incarner dans la pratique. Quant aux principes des principes, ceux qui régissent le bon usage de la méthode expérimentale en sociologie et, à ce titre, constituent le fondement de la théorie de la connaissance sociologique, ils sont à ce point opposés à l'épistémologie spontanée qu'ils peuvent être constamment transgressés au nom même des préceptes ou des recettes dans lesquels on croit les monnayer. Ainsi, la même intention méthodologique de ne pas s'en tenir aux expressions conscientes, peut conduire à prêter à des constructions telles que l'analyse hiérarchique des opinions le pouvoir de remonter des déclarations, même les plus superficielles, aux attitudes qui en sont le principe, c'est-à-dire de transmuier magiquement le conscient en inconscient, ou,

1. V. Pareto, *Cours d'Économie politique*, t. II, Droz, Genève, p. 385. On examinera au livre II (à paraître) les conditions dans lesquelles peuvent être appréhendées quelques-unes des unités concrètes que les techniques les plus abstraites de découpage ont justement pour effet d'annuler, comme la génération, la biographie et la carrière.

2. Cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron et M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, n° 2, Mouton, Paris, La Haye, 1965, p. 43-57.

par une démarche identique, mais qui échoue pour des raisons inverses, à chercher la structure inconsciente du message de presse par une analyse structurale qui ne peut, dans le meilleur des cas, que redécouvrir à grands frais quelques vérités premières détenues en toute conscience par les producteurs du message.

De même, le principe de la neutralité éthique, lieu commun de toutes les traditions méthodologiques, peut paradoxalement inciter, en sa forme routinière, à l'erreur épistémologique qu'il prétend prévenir. C'est bien au nom d'une conception simpliste du relativisme culturel que certains sociologues de la « culture populaire » et des moyens modernes de communication peuvent se donner l'illusion de se conformer à la règle d'or de la science ethnologique en traitant tous les comportements culturels, depuis la chanson folklorique jusqu'à une cantate de Bach, en passant par une chansonnette à la mode, comme si la valeur que les différents groupes leur reconnaissent ne faisait pas partie de leur réalité, comme s'il ne fallait pas toujours référer les conduites culturelles aux valeurs auxquelles elles se réfèrent objectivement pour leur restituer leur sens proprement culturel. Le sociologue qui s'impose d'ignorer les différences de valeur que les sujets sociaux établissent entre les œuvres de culture, opère en fait une transposition illégitime, parce qu'incontrôlée, du relativisme auquel s'oblige l'ethnologue quand il considère des cultures appartenant à des sociétés différentes : les différentes « cultures » qui se rencontrent dans une même société stratifiée sont objectivement situées les unes par rapport aux autres, parce que les différents groupes se situent les uns par rapport aux autres, en particulier lorsqu'ils se réfèrent à elles; au contraire, la relation entre cultures appartenant à des sociétés différentes peut n'exister que dans et par la comparaison qu'opère l'ethnologue. Le relativisme intégral et machinal aboutit au même résultat que l'ethnocentrisme éthique : dans les deux cas l'observateur substitue son propre rapport aux valeurs de ceux qu'il observe (et par là à leur valeur) au rapport que ceux-ci entretiennent objectivement avec leurs valeurs.

★

« Quel est le physicien, demande Bachelard, qui accepterait de dépenser ses crédits pour construire un appareil dépourvu de destination théorique? » Nombre d'enquêtes sociologiques ne résisteraient pas à une telle interrogation. La démission pure et simple devant le donné d'une pratique qui réduit le corps d'hypothèses à une série d'anticipations fragmentaires et passives condamne aux manipulations aveugles d'une technique engendrant automatiquement des *artefacts*, constructions honteuses qui sont la caricature du fait construit méthodiquement et sciemment, c'est-à-dire scientifiquement. En se refusant à être le sujet scientifique de sa sociologie, le sociologue positiviste se voue, sauf miracle de l'inconscient, à faire une sociologie sans objet scientifique.

Oublier que le fait construit selon des procédures formel-

lement irréprochables, mais inconscientes d'elles-mêmes, peut n'être qu'un *artefact*, c'est conclure, sans autre examen, de la possibilité d'appliquer les techniques à la réalité de l'objet auquel on les applique. Est-il étonnant que ceux qui professent qu'un objet que l'on ne peut ni saisir ni mesurer par les techniques disponibles n'a pas d'existence scientifique, soient conduits, dans leur pratique, à ne considérer comme digne d'être connu que ce qui peut être mesuré ou, pis, à conférer l'existence scientifique à tout ce qui se laisse mesurer? Ceux qui font comme si tous les objets étaient justiciables d'une seule et même technique, ou indifféremment de toutes les techniques, oublient que les différentes techniques peuvent, dans une mesure variable et avec des rendements inégaux, contribuer à la connaissance de l'objet, pourvu seulement que l'utilisation en soit contrôlée par une réflexion méthodique sur les conditions et les limites de leur validité, qui est en chaque cas fonction de leur adéquation à l'objet, c'est-à-dire à la théorie de l'objet¹. En outre, cette réflexion peut seule permettre la réinvention créatrice qu'exige idéalement l'application d'une technique, « intelligence morte que l'intelligence doit ressusciter », et, *a fortiori*, l'invention et la mise en œuvre de techniques nouvelles.

II-4. L'analogie et la construction des hypothèses.

Il faut avoir conscience que tout objet proprement scientifique est sciemment et méthodiquement construit pour savoir construire l'objet et pour savoir l'objet que l'on construit, et il faut savoir tout cela pour s'interroger sur les techniques de construction des questions posées à l'objet. Une méthodologie qui ne se poserait jamais le problème de l'invention des hypothèses à éprouver ne peut, comme l'observe Claude Bernard, « donner des idées neuves et fécondes à ceux qui n'en ont pas; elle servira seulement à diriger les idées chez ceux qui en ont et à les développer afin d'en retirer les meilleurs résultats possibles [...]. La méthode par elle-même n'enfante rien »².

Contre le positivisme qui tend à ne voir dans l'hypothèse que le produit d'une génération spontanée en milieu stérile et qui espère naïvement que la connaissance des faits ou, au mieux, l'induction à partir des faits conduit de façon automatique à la formulation des hypothèses, l'analyse eidétique de Husserl comme l'analyse historique de Koyré font voir, à propos de la démarche paradigmatique de Galilée, qu'une hypothèse comme celle de l'inertie n'a pu être conquise et construite qu'au prix d'un coup d'état théorique qui, ne trouvant aucun appui dans les suggestions de l'expérience, ne pouvait se légitimer que par la

1. L'usage monomaniacal d'une technique particulière est le plus fréquent et aussi le plus fréquemment dénoncé : « Donnez un marteau à un enfant, dit Kaplan, et vous verrez que tout lui paraîtra mériter le coup de marteau » (*The Conduct of Inquiry, op. cit.*, p. 112).

2. C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, op. cit.*, chap. II, § 2.

cohérence du défi d'imagination lancé aux faits et aux images naïves ou savantes des faits [M. Merleau-Ponty, *texte n° 43*; A. Koyré, *texte n° 44*].

L'*ars inveniendi* doit donc s'attacher à fournir les techniques de pensée qui permettent de conduire méthodiquement le travail de construction des hypothèses en même temps que de minimiser, par la conscience des dangers qu'implique l'entreprise, les risques qui lui sont inhérents. Le raisonnement par analogie que nombre d'épistémologues tiennent pour le principe premier de l'invention scientifique est voué à jouer un rôle spécifique dans la science sociologique qui a pour spécificité de ne pouvoir constituer son objet que par la *démarche comparative*¹. Pour s'arracher à la considération idiographique de cas qui n'enferment pas en eux-mêmes leur raison, le sociologue doit multiplier les hypothèses d'analogies possibles jusqu'à construire la famille de cas qui rend raison du cas considéré. Et pour construire ces analogies elles-mêmes, il peut légitimement s'aider de l'hypothèse d'analogies de structure entre les phénomènes sociaux et des phénomènes déjà mis en forme par d'autres sciences, à commencer par les plus proches, linguistique, ethnologie, ou même biologie. « Il n'est jamais sans intérêt, observe Durkheim, de rechercher si une loi, établie pour un ordre de faits, ne se retrouve pas ailleurs, *mutatis mutandis*; ce rapprochement peut même servir à la confirmer et à en faire mieux comprendre la portée. En somme, l'analogie est une forme légitime de la comparaison et la comparaison est le seul moyen pratique dont nous disposions pour arriver à rendre les choses intelligibles »². Bref, la comparaison orientée par l'hypothèse d'analogies constitue non seulement l'instrument privilégié de la coupure avec les données pré-construites, qui prétendent

1. Cf. par exemple, G. Polya, *Induction and Analogy in Mathematics*, Princeton University Press, Princeton, 1954, t. I et II. Il faudra tenter de définir les conditions d'un usage réglé des différentes analogies, mécaniques ou biologiques, en sociologie et examiner, en outre, les formes spécifiques que prend le raisonnement analogique lorsque, s'aidant des données de l'ethnologie et de l'histoire, il sert de fondement à la méthode comparative (cf. Livre II, première Partie, à paraître). Durkheim suggérait déjà les principes d'une telle réflexion : « Le tort des sociologues biologistes n'est donc pas d'en avoir usé (de l'analogie), mais d'en avoir mal usé. Ils ont voulu, non pas contrôler les lois de la sociologie par celles de la biologie, mais induire les premières des secondes. Or de telles inférences sont sans valeur; car si les lois de la vie se retrouvent dans la société, c'est sous des formes nouvelles et avec des caractères spécifiques que l'analogie ne permet pas de connaître et que l'on ne peut atteindre que par l'observation directe. Mais si l'on avait commencé par déterminer, à l'aide de procédés sociologiques, certaines conditions de l'organisation sociale, il eût été parfaitement légitime d'examiner ensuite si elles ne présentaient pas des similitudes partielles avec les conditions de l'organisation animale, telles que le biologiste les détermine de son côté. On peut même prévoir que toute organisation doit avoir des caractères communs qu'il n'est pas inutile de dégager. » (É. Durkheim, « Représentations individuelles et Représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, t. VI, mai 1898, reproduit in : *Sociologie et Philosophie*, Paris, F. Alcan, 1924; 3^e éd., P.U.F., Paris, 1963).

2. É. Durkheim, *ibid.*

avec insistance être traitées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, mais aussi le principe de la construction hypothétique de relations entre les relations.

Pareille exploration des possibles latéraux, qui suppose une prise de distance décisive à l'égard des faits, reste exposée aux facilités de l'intuitionnisme, du formalisme ou de la pure spéculation, en même temps qu'elle peut n'échapper qu'illusoirement aux contraintes du langage ou aux contrôles de l'idéologie. Comme le remarque R. B. Braithwaite, « une pensée scientifique qui recourt au modèle analogique est toujours une pensée sur le mode du 'comme si' (*as if thinking*) [...] ; aussi la contre partie du recours aux modèles est-elle une vigilance constante »¹. En distinguant le *type idéal* du concept générique obtenu par induction, de l'« essence » spirituelle ou de la copie impressionniste du réel, Weber visait seulement à expliciter les règles de fonctionnement et les conditions de validité d'une procédure que tout chercheur, même le plus positiviste, utilise consciemment ou inconsciemment, mais qui ne peut être maîtrisée que si elle est utilisée en connaissance de cause. Par opposition aux constructions spéculatives de la philosophie sociale dont les raffinements logiques n'ont d'autre fin que de construire un système déductif bien ordonné et qui sont irréfutables parce qu'improposables, le type idéal comme « guide pour la construction des hypothèses », selon l'expression de Max Weber, est une fiction cohérente « à laquelle la situation ou l'action est comparée et mesurée », une construction conçue pour se mesurer au réel, une *construction approchée* — à un écart près qu'elle permet de mesurer et de réduire — et non point approximative. Le type idéal permet de mesurer la réalité parce qu'il se mesure à elle et se précise en précisant l'écart qui le sépare du réel [M. Weber, *texte n° 45*; V. Pareto, *texte n° 46*].

A condition que soient levées les ambiguïtés que laisse subsister Weber en identifiant le type idéal au modèle, au sens de cas exemplaire ou de cas limite, construit ou constaté, le raisonnement par passage à la limite constitue une technique irremplaçable d'invention des hypothèses : le type idéal peut s'entendre aussi bien d'un cas théoriquement privilégié dans un groupe construit de transformations (que l'on pense par exemple au rôle que fait jouer Bouligand au triangle rectangle comme support privilégié de la démonstration de la « pythagoricité »²) que du cas paradigma-

1. R. B. Braithwaite, *Scientific Explanation*, Cambridge University Press, 1963, p. 93. Ce n'est pas un hasard si, dans les sciences qui, comme l'économie, recourent depuis longtemps à la construction de modèles, la conscience du danger d'« immunisation » contre l'expérience qui est inhérent à toute démarche formaliste, c'est-à-dire simplificatrice, est plus accusée qu'en sociologie. H. Albert a montré l'« alibi illimité » que procure l'habitude de raisonner *ceteris paribus* : l'hypothèse devient irréfutable dès le moment que toute observation allant à l'encontre de l'hypothèse peut être imputée à la variation des facteurs que l'hypothèse neutralise en les supposant constants (H. Albert, « Modell Platonismus », in E. Topitsch [Hrsg], *Logik der Sozialwissenschaften*, Kiepenheuer und Witsch, Köln, Berlin, 1966, p. 406-434).

2. Cf. G. Bachelard, *La rationalisme appliqué*, op. cit., p. 91-97.

tique qui peut être, soit une pure fiction obtenue par passage à la limite et « accentuation unilatérale » des propriétés pertinentes, soit un objet réellement observable et présentant au plus haut degré le plus grand nombre des propriétés de l'objet construit. Pour échapper aux dangers inhérents à cette procédure, il faut traiter le type idéal, non en lui-même et pour lui-même — à la façon d'un échantillon révélateur qu'il suffirait de copier pour connaître la vérité de la collection tout entière —, mais comme un élément d'un groupe de transformations en le référant à tous les cas de la famille dont il est un cas privilégié. Ainsi, en construisant par fiction de méthode le système des conduites qui mettraient les moyens les plus rationnels au service de fins rationnellement supputées, Max Weber se dote d'un moyen privilégié de comprendre la gamme des conduites réelles que le type idéal permet d'objectiver en objectivant leur distance différentielle au type pur. Il n'est pas jusqu'au type idéal au sens d'échantillon révélateur (*ostensive instance*), faisant voir ce que l'on cherche, comme l'observait Bacon, « à nu, sous une forme exaltée ou à son plus haut degré de puissance », qui ne puisse faire l'objet d'un usage rigoureux : on peut éviter ce que l'on a appelé « le paralogisme de l'exemple dramatique », variante du « paralogisme de la française rousse », à condition d'apercevoir dans le cas extrême qui se donne à observer le révélateur de la structure du système de l'ensemble des cas isomorphes¹; c'est cette logique qui conduit Mauss à privilégier le *postatch* comme « forme paroxystique » de la famille des échanges de type total et antagoniste, ou qui autorise à voir dans l'étudiant littéraire, parisien, d'origine bourgeoise, et dans son inclination au dilettantisme un point de départ privilégié pour construire le modèle des relations possibles entre la vérité sociologique de la condition étudiante et sa transfiguration idéologique.

Les différentes procédures de construction des hypothèses peuvent trouver un surcroît d'efficacité dans le recours à la formalisation qui, outre la fonction clarificatrice d'une sténographie rigoureuse des concepts et la fonction critique d'une épreuve logique de la rigueur des définitions et de la cohérence du système des propositions, peut aussi, sous certaines conditions, remplir une fonction heuristique en autorisant l'exploration systématique du possible et la construction contrôlée d'un corps systématique d'hypothèses comme schéma complet des expériences possibles. Mais si l'efficacité à la fois mécanique et méthodique des symboles et des opérateurs de la logique ou de la mathématique, « instruments comparatistes par excellence », selon l'expression de Marc Barbut, permet de pousser à son terme la variation imaginaire, le raisonnement analogique peut, même en l'absence de tout raffinement formel, remplir aussi sa fonction d'instrument de découverte, bien que plus laborieusement et moins sûre-

1. Ainsi, Goffman comprend l'hôpital psychiatrique en le replaçant dans la série des institutions totales, casernes, ou internats : le cas privilégié dans la série construite peut donc être celui qui, pris à l'état isolé, dissimule le mieux par ses fonctions officiellement humanitaires la logique du système des cas isomorphes (cf. E. Goffman, *Asiles*, Editions de Minuit, Paris, 1968).

ment¹. Dans son usage le plus courant, le modèle fournit le substitut d'une expérimentation souvent impossible dans les faits et donne le moyen de confronter à la réalité les conséquences que cette expérience mentale permet de dégager complètement, parce que fictivement : « A la suite de Rousseau, et sous une forme décisive, Marx a enseigné, observe Claude Lévi-Strauss, que la science sociale ne se bâtit pas plus sur le plan des événements que la physique à partir de données de la sensibilité : le but est de construire un modèle, d'étudier ses propriétés et les différentes manières dont il réagit au laboratoire, pour appliquer ensuite ces observations à l'interprétation de ce qui se passe empiriquement »².

II-5. *Modèle et théorie.*

C'est à condition seulement de refuser la définition que les positivistes, usagers privilégiés de la notion, donnent du modèle, qu'on peut lui conférer les propriétés et les fonctions communément accordées à la théorie³. Sans doute est-on en droit de désigner par modèle tout système de relations entre des propriétés sélectionnées, abstraites et simplifiées, construit consciemment à des fins de description, d'explication ou de prévision et, par là, pleinement maîtrisable; mais à condition que l'on s'interdise de jouer des harmoniques de ce terme pour donner à entendre que le modèle puisse être autre chose en ce cas qu'une copie qui fait pléonasmie avec le réel et qui, lorsqu'elle est obtenue par simple procédure d'ajustement et d'extrapolation, ne conduit aucunement au principe de la réalité qu'elle singe. Duhem reprochait aux « modèles mécaniques » de lord Kelvin de n'entretenir avec les faits qu'une ressemblance superficielle. Simples « procédés d'exposition » qui ne parlent qu'à l'imagination, de tels outils ne peuvent guider l'invention parce qu'ils ne sont, au mieux, que la mise en forme d'un savoir préalable et qu'ils tendent à imposer leur logique propre, détournant par là de rechercher la logique objective qu'il s'agit de construire pour rendre raison théoriquement de ce qu'ils ne font que représenter⁴. Certaines mises en formules savantes des prénotions du sens commun font penser à ces automates que construisaient Vaucanson et Cat et qui, en l'absence de la connaissance des principes réels de fonctionne-

1. « Ce que ne peut faire la langue usuelle en raison de sa vocation à l'universalité, les mathématiques sont en mesure de le fournir : pour un champ linguistique délimité quant à son objet créer la syntaxe *ad hoc* qui représente fidèlement les opérations et relations en jeu » (M. Barbut, « Sur le mot et le concept de modèle », *Annales*, n° 2, mars-avril 1963, p. 383-386).

2. C. Lévi-Strauss, *Tristes Tropiques*, Plon, Paris, 1956, p. 49.

3. Dans l'ensemble de ce paragraphe, le mot de théorie sera pris au sens de théorie partielle du social (cf. *supra* I, 7, p. 53-55).

4. Parmi les modèles incontrôlés qui font obstacle à la saisie des analogies profondes, il faut aussi compter ceux que véhicule le langage dans ses métaphores, même les plus mortes (cf. *supra*, I, 4, p. 43-47).

ment, recouraient à des mécanismes fondés sur d'autres principes pour produire une simple reproduction des propriétés les plus phénoménales : comme le remarque Georges Canguilhem, l'utilisation des modèles ne s'est révélée féconde en biologie qu'au moment où l'on a substitué à des modèles mécaniques, conçus dans la logique de la production et de la transmission de l'énergie, des modèles cybernétiques reposant sur la transmission de l'information et rejoignant ainsi la logique du fonctionnement des circuits nerveux¹. Ce n'est pas un hasard si l'indifférence aux principes condamne à un opérationnalisme qui borne ses ambitions à « sauver les apparences », quitte à proposer autant de modèles qu'il y a de phénomènes ou à multiplier pour un même phénomène des modèles qui ne sont même pas contradictoires parce que, produits d'un bricolage savant, ils sont également dépourvus de principe. La recherche appliquée peut sans doute se contenter de telles « vérités à 40 % », selon l'expression de Boas, mais ceux qui confondent une restitution approximative (et non approchée) du phénomène avec la théorie des phénomènes s'exposent à des faillites inéluctables et pourtant inexplicables tant que resté inexplicé un pouvoir explicatif de rencontre.

Jouant de la confusion entre la simple *ressemblance* et l'*analogie*, rapport entre des rapports qui doit être conquis contre les apparences et construit par un véritable travail d'abstraction et par une comparaison consciemment opérée, les *modèles mimétiques*, qui ne saisissent que les ressemblances extérieures s'opposent aux *modèles analogiques* visant à ressaisir les principes cachés des réalités qu'ils interprètent². « Raisonner par analogie, c'est, dit l'Académie, former un raisonnement fondé sur les ressemblances ou les rapports d'une chose avec une autre », ou plutôt, corrige Cournot, « fondé sur les rapports ou sur les ressemblances en tant qu'elles indiquent les rapports. En effet, la vue de l'esprit, dans le jugement analogique, porte uniquement sur la raison des ressemblances : les ressemblances sont de nulle valeur dès qu'elles n'accusent pas des rapports dans l'ordre de faits où l'analogie s'applique »³.

C'est des principes de leur construction et non de leur degré de formalisation que les modèles tiennent leur valeur explicative. Certes, comme on l'a souvent montré, de Leibniz à Russell, le

1. G. Canguilhem, « Analogies and Models in Biological Discovery », *Scientific change, Historical Studies in the Intellectual, Social and Technical Conditions for Scientific Discovery and Technical Invention, from Antiquity to the Present*, Symposium on the History of Science, Heinemann, London, 1963, p. 507-520.

2. Pour rendre cette opposition, G. Buchdal utilise les expressions « modèles homomorphes » et « modèles diarmorphes » (« Descartes's Anticipation of a Logic of Scientific Discovery », in *Scientific Change, op. cit.*, p. 399-417). Dans le même sens, mais dans un vocabulaire moins neutre philosophiquement, A. Régner distingue entre *modèles nominaux* qui « servent à représenter l'objet tel qu'il apparaît dans l'expérience » et *modèles réels* « par lesquels on s'efforce de décrire la structure réelle de l'objet » (A. Régner, *Les infortunes de la raison op. cit.*, p. 9).

3. A. Cournot, *Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*, Hachette, Paris, 1912, p. 68.

recours aux « évidences aveugles » des symboles constitue une excellente protection contre les évidences aveuglantes de l'intuition : « Le symbolisme est utile, indiscutablement, parce qu'il rend les choses difficiles. Nous voulons savoir « quoi peut être déduit de quoi ». Or, au commencement, tout est évident par soi ; et il est très difficile de voir si une proposition évidente découle d'une autre ou non. L'évidence est toujours l'ennemie de la rigueur. Aussi inventons-nous un symbolisme difficile tel que rien n'y paraît plus évident. Puis nous inventons des règles pour opérer sur les symboles et tout devient mécanique »¹. Mais les mathématiciens avaient moins de raisons que les sociologues de rappeler que la formalisation peut consacrer les évidences du sens commun au lieu de les condamner. On peut, disait Leibniz, mettre en équation la courbe qui passe par tous les points d'un visage. L'objet perçu ne devient pas un objet construit par un simple coup de baguette mathématique : pis, dans la mesure où il symbolise la rupture avec les apparences, le symbolisme donne à l'objet pré-construit une respectabilité usurpée, qui le met à l'abri de la critique théorique. S'il faut mettre en garde contre les faux prestiges et les faux prodiges de la formalisation sans contrôle épistémologique, c'est qu'en donnant les dehors de l'abstraction à des propositions qui peuvent être empruntées aveuglément à la sociologie spontanée ou à l'idéologie, elle risque de suggérer que l'on peut faire l'économie du travail d'abstraction, seul capable de briser les ressemblances apparentes pour construire les analogies cachées.

La saisie des homologues structurales n'a pas toujours besoin de recourir au formalisme pour se fonder et pour faire la preuve de sa rigueur. Il suffit de suivre la démarche qui conduit Panofsky à comparer la *Somme* de Thomas d'Aquin et la cathédrale gothique pour apercevoir les conditions qui rendent possible, légitime et féconde une telle opération : pour accéder à l'analogie cachée tout en échappant à ce curieux mélange de dogmatisme et d'empirisme, de mysticisme et de positivisme qui caractérise l'intuitionnisme, il faut renoncer à trouver dans les données de l'intuition sensible le principe capable de les unifier réellement et soumettre les réalités comparées à un traitement qui les rende identiquement disponibles pour la comparaison. L'analogie ne s'établit pas entre la *Somme* et la *Cathédrale* prises, si l'on peut dire, à leur valeur faciale, mais entre deux systèmes de relations intelligibles, non pas entre des « choses » qui se livreraient à la perception naïve mais entre des objets conquis contre les apparences immédiates et construits par une élaboration méthodique [E. Panofsky, *texte n° 47*].

Ainsi, c'est à son pouvoir de rupture et à son pouvoir de généralisation, les deux étant inséparables, que l'on reconnaît le *modèle théorique* : épure formelle des relations entre les relations

1. B. Russell, *Mysticism and Logic, and other essays*, Double Day Anchor Books, 1957, p. 73 (1st publ., *Philosophical Essays*, George Allen & Unwin, London, 1918, 2nd ed., *Mysticism and Logic*, 1917).

qui définissent les objets construits, il peut être transposé à des ordres de réalité phénoménalement très différents et suggérer par analogie de nouvelles analogies, principes de nouvelles constructions d'objets [P. Duhem, *texte n° 48*; N. Campbell, *texte n° 49*; S. Bachelard, *texte n° 50*]. De même que le mathématicien peut trouver dans la définition de la droite comme courbe de courbure nulle le principe d'une théorie générale des courbes, la ligne courbe étant un meilleur généralisateur que la droite, de même la construction d'un modèle pur permet de traiter différentes formes sociales comme autant de réalisations d'un même groupe de transformations et de faire surgir par là des propriétés cachées qui ne se révèlent que dans la mise en relation de chacune des réalisations avec toutes les autres, c'est-à-dire par référence au système complet des relations où s'exprime le principe de leur affinité structurale¹. C'est ce procédé qui confère leur fécondité, c'est-à-dire leur pouvoir de généralisation, aux comparaisons entre sociétés différentes ou entre sous-systèmes d'une même société, par opposition aux simples rapprochements appelés par la ressemblance des contenus. Dans la mesure où ces « métaphores scientifiques » conduisent aux principes des homologies structurales qui se trouvaient noyées dans les différences phénoménales, elles sont, comme on l'a dit, des « théories en miniature » puisque, en formulant les principes générateurs et unificateurs d'un système de relations, elles satisfont complètement aux exigences de la rigueur dans l'ordre de la preuve et de la fécondité dans l'ordre de l'invention, qui définissent une construction théorique : grammaires génératrices de schémas transposables, elles procurent le principe de questions et de mises en question indéfiniment renouvelables; réalisations systématiques d'un système de relations vérifiées ou à vérifier, elles contraignent à une procédure de vérification qui ne peut être elle-même que systématique; produits conscients d'une prise de distance par rapport à la réalité, elles ramènent toujours à la

1. C'est la même démarche, consistant à concevoir le cas particulier et même l'ensemble des cas réels comme cas particuliers d'un système idéal des compossibles logiques, qui peut, dans les opérations les plus concrètes de la pratique sociologique, comme l'interprétation d'une relation statistique, porter à inverser la signification de la notion de significativité statistique : de même que la mathématique a pu considérer l'absence de propriétés comme une propriété, de même une absence de relation statistique entre deux variables peut être hautement significative si l'on considère cette relation à l'intérieur du système complet des relations dont elle fait partie : par exemple le fait que l'enquête ne révèle aucune différence significative dans la connaissance du théâtre classique entre des étudiants d'origine sociale différente alors que ceux-ci diffèrent systématiquement dans toutes les autres pratiques culturelles doit conduire en bonne logique à faire entrer dans l'interprétation du rapport socialement conditionné des étudiants à la culture libre (théâtre d'avant-garde ou musique moderne) la signification de l'habitude à l'égard de la culture scolaire que révèle cette relation non significative (cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Cahier du Centre de sociologie européenne, n° 1, Mouton, Paris, La Haye 1964).

réalité et permettent de mesurer à cette réalité les propriétés que leur irréalité autorise seule à dégager complètement, par déduction¹ [R. Aron et L. Hjemslev, *textes n° 51 et 52*].

1. Toute une éducation de l'esprit scientifique serait, en sciences sociales, indispensable pour que, dans leurs comptes rendus d'enquête par exemple, les sociologues rompent plus souvent avec la démarche inductive qui ne conduit, au mieux, qu'à un bilan récapitulatif (cf. *infra*, III, 2, p. 96) pour réorganiser en fonction d'un principe unificateur, (ou de plusieurs) afin d'en rendre raison systématiquement, l'ensemble des relations empiriquement constatées, c'est-à-dire pour obéir dans leur pratique à l'exigence théorique, fût-ce au niveau d'une problématique régionale.

value" becomes the criterion for determining whether or not a research question should be pursued. Three goals shape their work: (1) to develop critical consciousness, (2) to improve the lives of those involved, and (3) to transform societal structures and relationships (Maguire 1987, 29). Often these ambitious goals are not met, but they remain a guiding set of standards for participatory research work.

Although the alternative modes of inquiry promise to contribute much to the researched community as well as to the larger society, the approaches are not problem free. Particularly when the primary researcher is an outsider, there are difficulties associated with defining the research focus, creating collaborative groups where no formal organization exists, and knowing when and how to leave or end the research project. The identified problems and strengths of these alternative modes suggest that much potential lies in the concept of practitioners (e.g., teachers, nurses, social workers) as researchers who investigate, with others, their own "backyard" (Bissex and Bullock 1987; Ebbutt 1985; Goswami and Stillman 1987; Griffiths 1985; Hustler, Cassidy, and Cuff 1986; Miller 1990; Mohr and MacLean 1987). Practitioners who couple basic research theories and techniques with an action-oriented alternative mode can develop collaborative, reflective data collecting and analysis teams for their own practices and thereby better the socio-political-economic context in which they dwell.

WHAT IS TO COME

Qualitative inquiry is everchanging. "It reminds me of a dot-to-dot exercise that I use with my first graders," said Mary. "One dot of information leads me to another dot, and, in the end, some sort of pattern becomes evident." There are many ways to connect the dots, however. Susan, another student, had a difficult time dealing with the ambiguity that new "dots" presented. After collecting data for a semester, she stated, "I'm ready to throw the whole project out because I've come up with so many new questions. This process has blown me away. I feel like I need to go back and begin all over again." Susan is right. You know best what you should look for, what questions you should ask, and what methods you should use at the end of your study. The process of getting to that end, however, takes you through a terrain that eventually becomes clearer overall, while growing more complex in detail. We hope that the combination of your own inquiry, field log, and reading of this text will help you to grasp the phenomenon of your research with the clearer understanding and sense of complexity that are the gifts of qualitative inquiry.

CHAPTER 2

Prestudy Tasks: Doing What Is Good for You

Researchers make many decisions before they begin collecting data through fieldwork. These decisions generally are embodied in a research proposal prepared for possible funding agencies or for a dissertation committee. The sections of this chapter raise issues for discussion in the research proposal (see also Marshall and Rossman 1989). Although we do not advocate a particular format for proposal writing, we do urge careful attention to these prestudy decisions. In their proposals, researchers present the possibilities of their study, deliberate on each aspect of the research, anticipate the requirements of their fieldwork, and create guidelines by which to work.

Cobb and Hagemaster (1987) succinctly discuss nine criteria that a student and committee should consider in developing and evaluating a qualitative research proposal:

1. the students' expertise in doing what they propose,
2. the research problem and/or research questions,
3. the purpose and significance of the proposed research,
4. a review of the relevant literature,
5. the context,
6. the sampling design,
7. the data collection methods,
8. the data processing and analysis methods, and
9. the provision for the use of human subjects.

Surely, you should address these categories comprehensively, but with the understanding that the resulting proposal is somewhat tentative—a forecast of

things to come but not in contractual terms. Your plans will probably change as your fieldwork progresses and the opportunities of the field emerge. If you are inflexible, resolutely tied to your prestudy plan, then you may forego the serendipity that the process offers. Yet without a plan, your studies may flounder, suffer many false starts, and needlessly extend the inquiry. The tentativeness of a proposal may be greatly reduced, however, if written after preliminary pilot fieldwork has been completed that sufficiently informs the researcher about the promise of the field situation. If the opportunity exists, this is the preferred procedure.

THE RESEARCH TOPIC

The first research decision is to determine what you want to study. Unless you are working on a project conceptualized by someone else, you must figure out which issues, uncertainties, dilemmas, or paradoxes intrigue you. It is your passion for your chosen topic that will be a motivating factor throughout the various research aspects, some of which are more intrinsically interesting than others. You tap into your subjectivity, of which passion is a part, to find topics appropriate to your interests. The topic, however, should not be so personal that it is of little interest to anyone else; nor, as Douglas (1976) warns, should it be in an area where you have major emotional problems. You must be able to distinguish the line between your passion to understand some phenomenon and your overinvolvement in very personal issues that need resolution.

Distinguishing the difference between a topic for research and one for psychoanalysis is not always easy. For example, one student, who was also an instructor in a small community college, was about to begin a research class when he received word that his teaching contract was not renewed. Understandably, he was angry and disturbed. Consumed with thoughts on this matter, he decided that for his research project he would interview people at his institution to develop a better understanding of why he was dismissed. The class convinced him not only that such an investigation would be limited in scope, but also that he was unlikely to get honest and complete answers from interviewees. In the end, he explored another interest: attitudes of prison guards toward the private tutoring of inmates, a topic that, as he gathered and analyzed his data, brimmed with fascinating possibilities for continued study.

Asking yourself how your proposed research arises out of your life history and whether you are setting out to prove something that you already believe to be true helps to test your emotional attachment to a topic. Ken, an elementary school principal who had held several different principalships, wanted to investigate the relationship of job stress to administrative turnover. Reflecting on the role of subjectivity in his research, Ken wrote:

My topic is perfect, I thought. The turnover rate for school administrators is incredible, I know the subject firsthand, I have dozens of contacts in the field, and stress is on everybody's agenda, both public and private sector. This is definitely a topic for the 1990s.

So what's the problem? I care too passionately about the results. I devoutly want the study to prove that school boards and superintendents should show some compassion for building administrators. I want taxpayers to recognize the limitations of personnel, resources, and supplies, which make the job of principal so frustrating. I want parents to see that a partnership between school and home is in the best interests of the children. I want to prove that the narrow-minded bigots who persecuted, criticized, harassed, and hounded me were wrong. This is clearly no way to begin an unbiased study.

Interestingly, however, I did not realize the full extent of my personal prejudices until I presented my initial ideas to the qualitative methods class. I was angered and shocked to be accused of having an ax to grind—of having reached my conclusions before I began my research. I was particularly angry because I recognized that they were right.

Ken wanted to justify his own experience. Although he needed to be interested in his research topic, his emotional attachment precluded the open, exploratory learner's attitude that is necessary for good data collection and analysis.

Emotional attachment may manifest itself in other ways. If the very thought of approaching your research participants causes severe anxiety attacks, then you should ask yourself why. Debbie, a special education teacher new to her school and district, was experiencing resistance to designing a project that involved interviewing her administrators and supervisors. Finally, she realized that she was threatened by the thought of exposing herself to her professional superiors in her novice researcher role. She considered alternatives, shifted her focus, and set up a study that required obtaining data from teachers rather than from administrators.

Not everyone works effectively under the same conditions. If you are overly intimidated by the thought of going into the field, then consider reshaping your study in a more inviting way. For example, you may feel unprepared to conduct a study involving persons who differ considerably from you in age, social class, or ethnicity. Or your problem may be too large, your field site too complicated. Some of your intimidation may be the result of feelings or problems that you need to overcome; others may represent feelings and problems beyond your capacity to remedy. The qualitative inquiry process, by nature, is replete with anxiety-producing occasions without the researcher unwittingly setting up more.

Practical issues such as time, place, and money must also be considered. The conceived study may be appropriate in academic terms but impossible to

conduct given practical limitations. Do not begin with a topic so vast in scope that you could never reasonably afford the time or money to complete it.

Although the planned scope for a research topic should be realistic, neither too broad nor too narrow, the researcher cannot always know the ideal scope until data collection is underway. For example, Purvis (1985) originally planned to look at all forms of adult education provisions for working-class women in nineteenth-century England. As she collected and examined documents, however, she realized she had to narrow her study, but how she should focus her research was unclear. Should she investigate forms of adult education provided by the middle class, or types of adult education organized by working-class women themselves? Should she look at all forms of adult education, or concentrate on a few specific areas? Should she limit her inquiry to education in rural areas or in urban areas, or should she address regional differences? Purvis' range of choices suggests the alternatives available as you consider a research focus; you will find good arguments for supporting many different focuses within the same general area of study.

THE PROBLEM STATEMENT

Once you have selected your research area, clarify it further by writing a problem statement. The problem statement presents the overall intent of the study and indicates how open or closed the study will be. In general, quantitative studies identify sets of variables and seek to determine their relationship. Qualitative inquiry, on the other hand, generally searches for "understanding" of some phenomenon. Depending on what your literature review reveals, however, your problem—otherwise thought of as a statement of the intended contribution of your research—can relate to description, verification (of existing theories, hypotheses, generalizations, or practices), evaluation, or prescription, as well as understanding.

A research project is an effort to remedy the ignorance that exists about something. Thinking about what you do not know, as well as what kind of light you hope to shed, is useful for giving direction to your research adventure. In working out the problem statement, it helps to begin by jotting down all of your questions about your topic. When categories for inquiry are exhausted, look at the questions as a whole and figure out the central or overarching question. Then look at all of the other questions and consider how they can be categorized into subquestions that will assist in investigating the central question (see Bissex 1987).

You will write and rewrite your problem statement, seeing it, at best, as tentative: expect it to change. Give it to friends and advisers for their reactions. Sharpen the specific questions you anticipate asking in interview sessions and

look for the interaction between your topic and the questions, so that both topic and questions grow clearer in the exchange.

In the early stages of data collection (ideally, in a pilot study), you may gain understandings of your topic that cause you to change your problem statement. A student interested in interaction among children from different cultures began a participant-observation study in a university child-care center. After observation and reflection on her notes, she realized that gender, not ethnicity, was the important issue at the center. Such changes in research focus may indicate poor planning, but they are also likely to indicate new learning. It is important to be open to such learning, so that the best possible marriage between researcher and topic will result. That the research problem may change is no reason to avoid carefully thinking through your interests and hunches from the beginning. Reading available literature facilitates this process. It, too, is part of getting started.

REVIEW OF THE LITERATURE

Knowledge of the literature will help you to judge whether your research plans go beyond existing findings and may thereby contribute to your field of study. Some qualitative researchers argue against reviewing the literature until after data collection has begun, for fear that the researcher will be unduly influenced by the conceptual frameworks, research designs, techniques, and theories of others. Although we acknowledge this possibility, we think that the benefits of reviewing literature before data collection outweigh the possible harmful effects.

Reading about the studies of others in a way that is useful to your own work requires a particular frame of mind. First, collect, scan, and read the literature to verify that you have chosen a justifiable topic. For example, the many dissertation studies that have investigated why parents send their children to fundamentalist Christian schools have identified and discussed a range of explanations. Another study on this topic, even in a state where no such studies have taken place, could contribute little more of interest. Try to warrant your own project on the basis of what has been done and what has not been done.

Second, use the literature to help find focus for your topic. Existing studies show what is known about a general area of inquiry and what is missing. A review of the Christian school literature suggests that very little is known about the lives of adults who as children attended a fundamentalist Christian school (Glesne and Peshkin, forthcoming). To what extent do they live within the boundaries of the doctrine espoused by their schools? Someone interested in Christian schooling could make a significant contribution by studying this population.

Third, the literature can help to inform your research design and interview

questions. Learn from the successes and failures of other researchers investigating similar phenomena. For example, what questions were raised, but poorly worded? What questions were not asked at all? Were the questions asked of a usefully varied group of people? Did the researcher spend enough time to establish rapport and to probe for more than surface responses? What questions worked and thus merit reusing?

Fourth, remember that in qualitative inquiry reviewing the literature is an ongoing process that cannot be completed before data collection and analysis. The data often suggest the need to review previously unexamined literature of both substantive and theoretical nature. For example, before Corrine began fieldwork in the Caribbean (Glesne 1985), she reviewed rural development literature in addition to agricultural and educational studies and documents pertaining to the eastern Caribbean. During her time in the field, but particularly after focused time on data analysis, she began to read extensively about dependency theory, which explained economic and power relationships between nation states. Dependency theory became central to her literature review section, and the rural development literature receded in importance. Indeed, it seems most productive to regard a review of the literature in interactive terms. You can learn different things from the work of others depending on what you already have learned and on what you need to know. You may find yourself both dismayed and pleased to benefit later from material read earlier but overlooked because you lacked the experience to recognize it as beneficial.)

In conducting your literature search, cast a wide net. Do not confine yourself to your topic, nor to your discipline. If, for instance, your topic involves the use of French in schools by Franco-Americans, then you will want to collect literature on schooling and bilingualism in general. Anthropologists, sociologists, psychologists, and educators often write on the same topics, but from different perspectives. Try to seek sources from all possible disciplines.

You should not, however, let the widening circles of possibly applicable literature preclude your entry into the field. Remember that the data collected and the data analysis will also inform your literature search. Ernie was preparing to collect data on professionalization in the field of physical therapy. He reflected on his dance with the literature:

First of all, I needed to define what professionalization was. Then I felt the need to read enough sociology to understand how people achieved it, which got me into the field of professional socialization. Then if you do achieve it and act it out, you are into the area of professional power and influence. After reading literature about that, I thought I needed to understand professional ethics and how that linked with the idea of the development of community. Finally, I realized that if I didn't go out to the field, I'd spend the rest of my life saying, "Next month, I'll be ready."

Remember that being ready to go to the field is often a state of mind, affected by, but not necessarily related to, having completed the preliminaries.

USE OF THEORY

Social scientists define theory in different ways. Some of their positions are attributable to their alignment with either the positivist paradigm or the interpretivist paradigm. Positivists assume that phenomena are best understood by objective observations or measurements that produce empirically verifiable results; they view theory as a set of propositions that explain and predict the relationships among phenomena. The most prevalent positivist definition of theory comes from Homans (1964), paraphrased by Denzin (1988, 49): "Theory refers to a set of propositions that are interrelated in an ordered fashion such that some may be deducible from others, thus permitting an explanation to be developed for the phenomenon under consideration." The ultimate goal of this form of theorizing is to develop universal laws of human behavior and societal functioning.

Glaser and Strauss (1967) criticize the positivist's conventional deductive approach to research, opposing the focus on verification for theory development and the a priori definition of concepts and hypotheses. In *The Discovery of Grounded Theory*, they propose an inductive strategy whereby the researcher discovers concepts and hypotheses through constant comparative analysis. They advocate theory generation through discovery, and call the results "grounded theory." However, they also accept the positivist's position that the ultimate function of theory is explanation and prediction.

Interpretivists such as Geertz (1973) and Denzin (1988) offer yet a different understanding of theory, which is neither explanation nor prediction. It is interpretation, or the act of making sense out of a social interaction. Theory building proceeds by "thick description" (Geertz 1973), defined as "description that goes beyond the mere or bare reporting of an act (thin description), but describes and probes the intentions, motives, meanings, contexts, situations and circumstances of action" (Denzin 1988, 39).

Interpretivists see the goal of theorizing as providing understanding of direct "lived experience" instead of abstract generalizations. Originating in phenomenology, "lived experience" emphasizes that experience is not just cognitive, but also includes emotions. Interpretive scholars consider that every human situation is novel, emergent, and filled with multiple, often conflicting meanings and interpretations. The interpretivist attempts to capture the core of these meanings and contradictions (Denzin 1988, 18). Interpretivists would agree with Coles' understanding that "What ought to be interesting . . . is the

unfolding of a lived life rather than the confirmation such a chronicle provides for some theory" (Coles 1989, 22).

This discussion of theory hints at the difficulty that a researcher may experience in deciding the role of theory in a study. Theory is formulated at different levels of abstraction: One researcher may refer to sets of propositions as theory, while another regards theory as a conceptual framework for reaching understanding. Moreover, some authors tack on theory at the beginning or end of a study, while others make it an integral part of the entire process.

In addition to Glaser and Strauss' (1967) grounded theory, which the researcher discovers, we identify four types of theory that the researcher uses. These vary according to levels of abstraction and scope of applicability. The first three types are from Turner's (1985) classification scheme, and the fourth follows Denzin's (1988) definition of a conceptual framework. The four types of theory are empirical generalizations, causal or theoretical models, middle-range propositions, and conceptual frameworks.

Empirical Generalizations

Empirical generalizations are found in both quantitative and qualitative studies. This type of theory is at a low level of abstraction; it consists of outcomes (empirical generalizations) from related studies and mainly functions to raise questions or provide rationale for new studies, and to compare and contrast with study findings. A review of literature related to the study's main concepts provides the base for working with empirical generalizations.

Causal or Theoretical Models

Studies framed in terms of models go by many names: path, input-output, causal, block-recursive. Causal or theoretical models are more complex than empirical generalizations in that more variables are involved to explain variance, so that the scope of empirical generalizations is expanded. Primarily quantitative studies make use of this form of theory, although qualitative studies may seek to investigate or expand some aspect of a theoretical model.

Middle-range Propositions

What sets middle-range theory apart from empirical generalizations and causal or theoretical models is that it "pertains to variables that exist for more than one empirical case" (Turner 1985, 26). "Middle range theories try to explain a whole class of phenomena—say, for example, delinquency, revolutions, ethnic antagonism. . . . They are therefore broader in scope than empirical generalizations and causal models" (Turner 1985, 27). Qualitative researchers often make use of middle-range theories as a framework for both asking

questions of their study and discussing aspects of their findings. For example, Alan made use of Goffman's (1961) total institution concept while planning, analyzing, and writing up his study of a fundamentalist Christian school (Peshkin 1986).

Conceptual Frameworks ✓

In a conceptual framework, "descriptive categories are placed within a broad structure of both explicit and assumed propositions" (Denzin 1988, 49). These frameworks inform both the methodological and the substantive aspects of many qualitative studies. In such studies, the entire process, with all of its elements, is a reflection of the conceptual framework. The theory of symbolic interactionism and phenomenology are examples of such conceptual frameworks.

In summary, theory, sometimes referred to as the latest version of what we call truth, is used in a variety of ways in qualitative research. Typically, qualitative research is neither invariably nor explicitly driven by theory, but researchers often use empirical generalizations or middle-range propositions to help form initial questions and working hypotheses during the beginning stages of data collection. As they begin to focus on data analysis, they may seek out yet other theories to help them examine their data from different perspectives. Qualitative research may or may not eventuate in statements of theory that are grounded in the data. Finally, some consider the entire research process as theoretical.

SITE SELECTION

With your topic selected and the process of reviewing relevant literature and theories begun, you must decide where to conduct the study, who the study's participants should be, what techniques to use to gather data, and how long to spend in the field. Each decision needs careful prestudy thought, but, as with the problem statement, each is subject to change as data collection proceeds and informs you. No guiding list of rules exists for these decisions, yet that does not mean that anything goes. Literature, documents, discussions with potential research participants, guidance of experienced researchers, and your own good judgment all contribute to sound decisions.

When making site and participant selection decisions, some conventional wisdom is applicable. Unless you are conducting a form of action research, it is not advisable to conduct your study in your own backyard—within your own institution or agency, or among friends or colleagues. Such studies are attractive, however, for a number of presumed reasons: You would have relatively

easy access; the groundwork for rapport would already be established; the research would be useful for your professional or personal life; and the amount of time needed for various research steps would be reduced.

Novice researchers are understandably tempted to undertake backyard studies, but they soon become fully aware of the problems generated by their involvement in and commitment to their familiar territory. Previous experiences with settings or peoples can set up expectations for certain types of interactions that will constrain effective data collection. Remember that you already have a role in your personal or professional nonresearch capacity—whether as colleague, supervisor, or friend. In your research role, you will relate to known persons as your research “others.” This switch may prove confusing to both parties.

Carolyn, for example, was interested in handicapped children and interviewed special education supervisors about their work. She herself was a mother of a handicapped child. She said of her interviewees, “They couldn’t disassociate my research role from my role as a parent of a handicapped child.” Instead of giving careful answers to her questions, they tended to say, “Well, you know what it’s like,” or “We’ve talked about this before.”

Gordon is a school principal whose project involved interviewing students in his school:

Ah! the innocence of the novice researcher! Feeling smug with my own cleverness for choosing a subject both near and dear, I set out to do my research. What could be easier? I was a well-established, well-regarded principal in a small community. Principals are supposed to study student achievement. Thus I had not only the right, but the professional imperative to visit classrooms and interview students if these activities would bring about improvement in the educational program. I knew each subject individually, my teachers respected me (I had hired most of them), and I had control of scheduling. Best of all, I was the main gatekeeper for the school. Thus, through my role as principal, I had the opportunity, the right, and the resources to make short work of interviews and observations. What could go wrong?

Well, several things. First of all, as principal I was on duty anytime I was in the building and crises didn’t go away just because I was doing qualitative research. Thus my good intentions to make observations and do interviews were regularly shattered by irate parents, students with personal problems, broken boilers, and wayward buses. Second, as a principal it was my responsibility to protect the education of children wherever possible. How, then, could I justify taking children out of class to interview them about achievement when half of them were reputed to be underachievers? Third, as the primary disciplinarian in the school, I became involved in a long-term disciplinary process with two of my subjects, and I lost valuable data because I was unable to interview them. Finally, as principal, I felt

pressure not to upset rapport with teachers, so I found that I tried not to rock the boat any more than I had to. I think I lost valuable data by not interviewing them about their views on the underachievement of students.

What did I learn from all this? First of all, I’ve found that it’s a good idea to go away from home to do your research. Research should be undertaken at least far enough away so that your job role does not interfere with your activities. Second, conduct your research where you are not so emotionally close to your subjects that it distorts your design, preferably someplace where you have not worked and lived for many years.

Backyard research can also create ethical and political dilemmas. As an established insider, succumbing to the temptation to be a covert observer may lead to guilt or anxiety over that role. Also, interviews frequently uncover what can be termed “dangerous knowledge”—information that is politically risky to hold, particularly for an insider. Such problems are not limited to backyard research, but they do seem to proliferate there.

If you do not research your own backyard, then how do you go about selecting a site? Often, the selection of research place or places is built into the problem. A colleague, for example, is studying what happens when a Japanese firm moves into a predominantly white, small American city. His interest grew out of year-long negotiations that took place in several small midwestern cities before a Japanese car industry selected one as its base. He then knew where his site would be.

Some research problems do not call for a specific research site; they simply require a setting within some specified geographical boundaries. For example, a study of working single mothers who had been on welfare within the past year does not necessarily involve selecting a single study site, but convenience suggests limiting the selection of study participants to nearby locations.

Commonly, however, researchers have to develop a rationale for selecting one or more sites for data collection. Perhaps the phenomenon you wish to investigate exists to some extent everywhere. Do you choose an exemplary site or an average site? What criteria determine exemplary, average, or other classifiers? If you select an “effective” school, must you also look at an “ineffective” school? How many sites should you select? To make such decisions, you must look again at your research interests and carefully reflect on what you want to study. You may need to try out, or pilot, tentative site selections.

For example, Alan wanted to continue his series of school and community studies by looking at an ethnically diverse school and community. He set two criteria for site selection: (1) a community with only one high school and (2) a community that contained high percentages of African-Americans, whites, Hispanics, and Asian-Americans. The research problem led him to California,

a state with considerable ethnic diversity. From state publications, Alan obtained a list of all school systems in California, which included ethnic stratification and the number of high schools in each district. He then visited each of the possible sites and selected one on the basis of two important criteria: (1) would the school and community accept him, and (2) would he feel comfortable working there?

SELECTION OF RESEARCH TECHNIQUES

Qualitative researchers depend on a variety of methods for gathering data. The use of multiple-data-collection methods contributes to the trustworthiness of the data. This practice is commonly called "triangulation" and may also involve the incorporation of multiple data sources, investigators, and theoretical perspectives in order to increase confidence in research findings (see Denzin 1988).

Three data gathering techniques dominate in qualitative inquiry: participant observation, interviewing, and document collection. Within each technique, a wide variety of practices can be carried out, some more common than others. For example, in participant observation, some researchers use videotaping as a means to replay, slow down, and freeze observed interactions. Many, however, rely on their senses, the results of which are relayed through their pens and stored in their field logs. Some researchers use props such as card sorts or pictures as stimuli for specific information in interviews. Most only ask questions.

These data gathering techniques are discussed in later chapters; the point here is that, ideally, the qualitative researcher draws on some combination of techniques to collect research data, rather than a single technique. This is not to negate the utility of, say, a study based solely on interviews, but rather to indicate that the more sources tapped for understanding, the more believable the findings.

To figure out what techniques to use, again consider carefully what you want to learn. Different questions have different implications for data collection. In considering options, choose techniques that are likely to (1) elicit data needed to gain understanding of the phenomenon in question, (2) contribute different perspectives on the issue, and (3) make effective use of the time available for data collection.

SELECTION OF STUDY PARTICIPANTS

Since most research situations are too vast to interview everyone or to observe everything, you will need to devise a selection strategy by which to choose events, times, and people. Committee members and funding agencies often

expect the research proposal to delineate clearly how many and which persons will be interviewed, as well as how many and which situations will be observed. The researcher is therefore tempted to develop complex selection matrices. A study of university students might combine criteria such as gender, age, years in program, and major, but should not invest too heavily in such a process. Stratification means thinking in terms of important variables related to the problem; thinking of important stratification criteria is a good place to begin. The open nature of qualitative inquiry, however, precludes the ability to know either all of the important selection criteria or the number of observation or interview sessions necessary to gather adequate data. The selection strategy evolves as the researcher collects data.

For example, as Carol begins her study of the leisure styles of later-life widows, she assumes that leisure is affected by social class, years of education, employment status, and leisure options locally available. Varying her selection of study participants by these attributes helps her to learn more about her topic. Nonetheless, as Carol begins collecting data, she learns of other criteria that appear to affect leisure styles—such as how recently the women were widowed—and must include these in her selection strategy.

As she spends time in the field, Carol may decide that there is too much variation for her to understand the leisure styles of all later-life widows. She would therefore narrow her focus to one group, such as high school educated, working, recently widowed, urban women. Doing so would simplify her selection of participants and allow her to go deeply into the leisure behavior of a reasonably homogeneous group. What struck Carol as ideal at the planning stage of her project would then be replaced by something both useful and feasible.

To exemplify further the various paths that selection of study participants and research techniques might take, we present two cases drawn from the beginning stages of dissertation studies. In any one area of inquiry, you can learn different sorts of things, all of which may be worth knowing. Ask yourself, "What is it that I'm personally disposed to do? What is it that I want most to learn?" The direction finally settled on will depend on the focus selected as worthwhile and feasible. As with site selection, such decisions can sometimes be made only after preliminary work in the field.

Consider the case of Sue, who is interested in the teaching of ethics in nursing programs. She must decide if she wants to focus on ways in which ethical issues are taught in different nursing programs, or if she would rather investigate nurses' perceptions of their own education in ethics.

If Sue were to focus on ways in which ethical issues are taught, she would do participant observation, interviewing, and document collection. Her need would be to get as many perspectives as possible on the pedagogical process. To select her sites, she might lay out all of the nursing programs within the most contiguous geographic area because of the practical limitations of time,

transportation, and money. Of the programs available, she would then find out which ones have instructors who either offer courses in ethics or integrate ethical training into other courses. With the number of programs further narrowed, she might decide that, based on her own experience, there could be a difference in how two-year and four-year programs handle the teaching of ethics. Next she would divide her list into four possible groups: two-year programs with ethics integrated into the curriculum, and two-year programs with ethics courses, four-year programs with ethics integrated, and four-year programs with ethics courses.

As Sue collects and reflects on data from one or more sites, new selection criteria may emerge. She may perceive differences in ethics courses that include practical work and those that do not. She may decide to stratify her selection on the basis of who teaches the courses: non-nurses, nurses with two-year degrees, and nurses with advanced degrees. Selection criteria for research sites and respondents would develop from the literature, and from Sue's experience, data collection, and reflection.

Returning to the second option, Sue might decide to focus on nurses' perceptions of their ethical education, rather than on ways ethics is taught. This focus would likely involve much interviewing and little, if any, participant observation. Sue might select one community as her site, acquire a list of all registered nurses, and then begin to select some criteria for initial grouping. If she decides to group by nursing specialty, she might then work on gaining access to pediatric nurses, emergency ward nurses, and nurses in general practice clinics. After interviews with a nurse in each group, she might use her data to consider other criteria for stratifying and selection. She might also decide to shadow several nurses. The research goal is not to describe the norm but to learn about the range of behavior related to the research focus, in order to gain understanding of the complex phenomenon in question.

Consider now the case of Tom, who is interested in sexual harassment policies in institutions of higher education. If he were to study formal policy formation in order to understand sexual harassment codes, then he would collect data primarily through content analysis of documents and through interviews with administrators and, perhaps, university lawyers. He might decide to limit his study to developing a national portrait of sexual harassment policy in state universities. By limiting his investigation to state universities, however, Tom would miss how other higher education institutions deal with sexual harassment. Or, Tom might stratify higher education institutions within his region by type—such as state, private, religious, two-year, and four-year—and then gather data through document collection and interviews with people from different types of institutions.

Instead of focusing on sexual harassment policy development within different types of institutions, Tom might decide that his real interest centers on the perceptions, attitudes, and concerns of different groups within an institu-

tion. He would then collect data primarily through interviews and documents from one or two institutions. To select interview participants, he might stratify the university population by position—that is, by student, faculty, staff, and administration—and further stratify by gender. As he interviews, he must attend to the suggestions of other groups and other kinds of people that he might include in his population. The focus of his attention would be the impact of sexual harassment policy on the lives of people in the institution. Each of Tom's several possibilities is a viable choice; at some point, he must narrow his research focus.

In order to begin selecting participants from various stratified groups, qualitative researchers often use "snowball" or "network" techniques. They make one contact and use recommendations to work out from there. For instance, Annette wanted to learn about welfare-to-work transitions of poor African-American women in a midwestern town. She made her first contacts through the minister of a church and the professionals in a local social welfare agency. Her first interviewees gave her the names of others to interview. Although not systematic in the beginning, Annette was able to develop criteria for further stratification from these early interviews; she made enough contacts to help her find potential participants.

Several questions remain. How many persons must you interview? How much must you observe? How do you know when to stop? There are no magic answers. In the numbers game, depth is traded for breadth. For in-depth understanding, you should repeatedly spend extended periods with a few respondents and observation sites. For greater breadth, but a more superficial understanding, carry out one-time interviews with more people and one-time observations in more situations.

Finally, participant selection, for all of its resemblance to subject sampling, is dissimilar because the intentions are different. The sampling of quantitative research is conducted with numbers and variety that support the use of statistical techniques and the prospect of making generalizations. Although qualitative researchers make generalizations (see Wehlage 1981; Stake and Trumbull 1982), they do not depend on a particular numerical basis for their generation. Moreover, the strategy of participant selection in qualitative research rests on the multiple purposes of illuminating, interpreting, and understanding—and on the researcher's own imagination and judgment. (For more discussion on sampling and selection, see Goetz and LeCompte 1984.)

THE TIME FRAME

You cannot know with certainty how long your research will take. Invariably, you will underestimate the amount of time needed. For example, gaining access to a school may drag on because the school board did not address the

researcher's plans on the evening scheduled. Introduction to the school's teachers is delayed because the teacher's meeting was canceled. People reschedule interviews at the last moment, or they don't show up. Unexpected assemblies or field trips change observation schedules.

Despite the delays, do not become discouraged. Rather, remember that unless researching your own backyard, you are external if not alien to the lives of the researched. You are not necessarily unwanted, but, because you are not integral to the lives of your others, you are dispensable. You will complete your research tasks, but normally later than you expect.

Returning to the previously discussed student projects allows examination of how time might work in different research situations. If Tom were to collect and examine sexual harassment policies from a number of universities, he would count on others to send him the documents. If they did not comply, he would then follow up with written or telephoned reminders. Some researchers resist seeking out or following up delinquent respondents; others approach the search process in detective fashion, as a game to ferret out the reluctant in order to achieve the highest possible response rate.

For example, a colleague and friend, Bob Porter (1984), attempted to resurvey 200 participants in a college survey conducted ten years earlier. His search for the original participants familiarized him with high school alumni associations and churches throughout the nation. He learned that 2 participants had died, but of the remaining 198, he eventually traced 196.

The story of Bob's search for one of the women he never found demonstrates the extent of his tracking. Through old college records, Bob traced the woman's family to a small town in Colorado. Her high school had no knowledge of her current whereabouts. From an answer on the earlier survey, Bob knew that the woman was raised in the Catholic Church, and so he called the small town priest. The priest remembered where the family had lived and gave Bob the name of a family who lived across the street from their old home. Bob called the neighbors, who remembered the family and described them as reclusive. In probing for clues, Bob learned that the family had always raised Afghan hounds. He tried one more call—to the Afghan hound society. When it was unable to help him, he decided he could let that one go. But through phone calls and follow-up letters, Bob eventually received back 182 of the 196 questionnaires he sent out.

Tom has an easier job because he already knows the whereabouts of the institutions he wants to include in his study. Most likely, however, he will have to be persistent in order to obtain the response rates he desires.

If Sue decides to look at the teaching of ethics in schools of nursing, then she will have to consider time in a number of ways. If she plans to visit schools within driving distance, then she will need to allow time for poor weather. Snow, ice, and fog could lengthen or postpone her trips and cancel the classes she meant to observe. Sue must also consider the semester schedules of the

various schools and juggle her visits with official school breaks and teacher-planned activities.

Even with both school and teacher schedules in hand, unforeseen events change the nature of planned visits. For example, another student made arrangements well in advance to interview a principal. She arrived, however, just after the principal discovered that someone had stolen all of the keys to the school. The principal was far from ready to discuss team teaching, the researcher's topic; he postponed the interview. One always needs to allow extra time for data collection. If Sue, for instance, attempts to collect all of her data in two months through tightly scheduled, two-day visits to ten nursing programs, then she will be setting herself up for high stress and mental anguish. Furthermore, she probably will not collect all of the data that she desires and her project deserves.

Institutional structures affect schedule planning. For example, the elementary and high school setting is more structured than the university setting. The scheduling of bells to demarcate set periods assists researchers in planning whom they can interview or when they can observe and for how long. Alan usually interviews high school students during their study hall periods. In a recent study, he was at a school that had abolished all study halls. Finding time for student interviews during the school day meant making arrangements with teachers, arrangements that were subject to all of the vagaries of the typically overscheduled American high school.

The control respondents have over their time within an institutional framework varies. In general, it appears that individuals who hold higher places on the institutional hierarchy have greater autonomy to declare when they are free. Yet they often are busy individuals who reschedule appointments as a matter of course. Those in lower places on the hierarchy often have little autonomy to set a time to talk. When Lynne interviewed the custodial staff of a university, she had to work through the physical plant manager. He helped develop a schedule, communicate the research intent to the staff, and release individuals for interviews. As a result, Lynne felt caught between management and the workers, grateful to the manager for access and to the workers for their stories, but unsure of how to report the data she received. A way around this situation would be to interview people when they are not at work, although that can create other problems.

In thinking about the time needed for participant observation, find out whether the institution has cycles or seasons of activity, and if it has episodic occasions that affect what goes on. If so, your observations should take account of the different phases of the cycle, as well as of the different occasions. This does not mean that observations need to occur every day, but it does mean that time, as well as places and people, must be sampled. Findings from classroom observations made during the first quarter of a school year are likely to differ from those made in the fourth quarter. Classroom observations

made only on Mondays may present a very different picture from observations made on other days of the week. Teachers and their students may interact quite differently in September than they do in December, as they may before football games, proms, and all the other big events that temporarily stand a school on end.

Despite the problems that individual researchers face in estimating the time they need to carry out their research, we recommend developing a timetable. Doing so helps to assess the needs of the possible research aspects and to anticipate the requirements of each: arrangements to be made, letters to be written, people to be phoned, and places to be visited. Although somewhat integrated with data collection, analysis and writing should receive at least as much scheduled time as data collection; it is relatively easier to collect data than it is to shape them satisfactorily as words on a page. Finally, the timetable serves as a reality check on the feasibility—given the inevitable constraints of time and finances—of your choice of research methods, sites, and participants.

The timetable is a useful tool, but, like all qualitative research tools, it must remain flexible. In face-to-face interactions, unforeseen circumstances occur that can considerably delay your plans. On one hand, this can be perceived as a source of frustration and anxiety. On the other, the unforeseen is part of the world of exploration, and researchers, if open to what one can learn from occurrences that deviate from their plans, may use it to acquire better data and a better understanding of the people and setting under study.

THE PILOT STUDY

A pilot study can test many aspects of your proposed research. It does so under circumstances that don't count, so that when they do count, you can put your best foot forward. Pilot your observations and interviews in situations and with people as close to the realities of your actual study as possible. Ideally, pilot study participants should be drawn from your target population.

Researchers enter the pilot study with a different frame of mind than they do when going into the real study. The idea is not to get data per se, but to learn about your research process, interview schedule, observation techniques, and yourself. Clarify your piloting intentions for the respondents. For example, "I would like to interview you with these questions and then talk to you afterward about the questions themselves: How clear are they? Are they appropriate? What else should I be asking?" The pilot participants need to know that they are part of a pilot and not an actual study. Of course, their role is to answer the questions you ask, but with the intent to improve them. This is one of many times when you must teach your others how to perform as participants in your research.

Less obvious than learning about your research questions and getting a general sense of the nature of your research setting is the need to learn how to

be present in that setting. What roles can and should you play in addition to that of researcher? Does the researcher role itself have ramifications that are peculiar to a particular place, ranging from the serious matter of needing clearance from the institution's head for all changes in research routine, to the less serious but still important matter of how to dress. In the course of three studies, each of them in settings with different standards, Alan had no beard and wore no suit and tie, had no beard and wore suit and tie, and had a beard and wore no suit or tie. Learning an institution's rules and expectations, its major actors, and its taboos can direct you to personal behavior that will help you to gain access, and keep it.

How many people need to be in the pilot? Again, there is no specific answer. The number and variability should be sufficient to allow you to explore likely problems, as well as to give you clues on stratification criteria. That is, if level of education is important to your topic, then do your questions work differently with people with a college degree than with those who never graduated from high school? Use the pilot study to test the language and substance of your questions, and the overall length of your interview. Use it to determine how your introduction to the study works: Is it too long or not detailed enough? What else do people want to know? Does it inform as broadly as necessary to reassure your others about your proposed project?

Use the pilot study to test your observation techniques: How do those who are observed respond? What would make them feel more comfortable? Can you take field notes as you observe or should you write them up after observation periods? Use the pilot study to test yourself: How do you present yourself? How do you relate to others? How do you establish rapport? Finally, use it as a chance to inform yourself about the topic itself. What other criteria might be important for selecting research participants? What kind of political or ethical problems might arise against which precautions are needed?

Through pilot studies, Alan looked at a variety of denominational schools in order to begin understanding the differences among them. He narrowed his focus to fundamentalist Christian schools. Then, through pilot studies in several fundamentalist Christian schools, he learned that they are guarded places, sensitive to the presence of non-Christians. The pilot studies were significant in preparing Alan to anticipate the possible uneasiness of the educators in the Christian school he studied.

The pilot study readies you for gathering data. With the results of the pilot, you may revise your research plans, your interview questions, and even your way of presenting yourself.

THE COVER STORY

Pre-data-collection tasks are not complete without a developed cover story. Cover stories are written or verbal presentations of yourself. Different interac-

ions with your others require different introductions of varying levels of detail. You tell the same basic points to everyone, but what else you tell certain individuals depends on the circumstances. The school superintendent needs to know more, and will most likely want to know more, about your study than the teachers and students. Your cover story expands and contracts as fits the case, so that the teacher being observed from the back of the room may receive different reassurances than the teacher being interviewed.

Observing puts the researcher in a passive role, but the teacher needs to feel reassured about what the researcher is doing "back there," what is being scribbled, and what will happen to the scribbles. Interviewing puts the researcher in the active role of asking questions, which makes confidentiality and anonymity more palpable issues. Also, with its format of questions and answers, interviewing resembles a test and can cause interviewee anxiety about "right answers." Reassuring participants that they cannot fail, that they cannot be wrong, is necessary. They need to be told that to "do right" they must simply remember and disclose what they can; verbalize their opinions and feelings; and remain comfortable when they do not remember something or have nothing to say to a question. Reassure them that it is your question that is unclear, not their thinking. The cover story does more than tell what your study is about; it prepares your others to take part most effectively for data collection.

All cover stories address the following twelve points:

1. who you are,
2. what you are doing,
3. why you are doing it,
4. what you will do with the results,
5. how the study site and participants were selected,
6. any possible benefits as well as risks to the participant,
7. the promise of confidentiality and anonymity to participants and site,
8. how often you would like to observe or hope to meet for interviews,
9. how long you expect that day's session to last,
10. requests to record observations and words (by notes, tape recording, or videotaping),
11. clarification that you are present not to judge or evaluate, but to understand, and
12. clarification that there are no right or wrong answers to your questions, and that they are the experts and teachers.

The extent to which you elaborate on each point depends on what you are doing with whom. In addition to covering these points, you should be prepared for other questions that your others might have, such as, "Can I see the data?" or, "Will I get a copy of the final report?" Anticipate such questions and be able

to give reasonable answers and explanations without promising more than you can deliver.

An ethical dilemma often occurs with presentation of the cover story. Do you disclose the full research intent if doing so might alter the behavior and answers of respondents? Alan, interested in respondents' perceptions of and attitudes toward ethnicity in a multiethnic school, did not in the beginning disclose this specific research purpose, believing that he would get less natural behavior if he did so. He did not focus directly on ethnicity until he had observed for a semester and had had several interview sessions with his respondents to gather other types of data. Given the obvious thrust of his questions at that time, his strategy involved nondisclosure of interest in ethnicity for a while, followed by quiet, understated disclosure. Although we do not subscribe to a single presentation-of-self standard that fits all circumstances, we emphasize that honesty is the best policy and that it is paramount to disclose research plans from the start. This may be done in a general manner that becomes more specific as the study unfolds. (For more discussion of this issue, see Chapter 6.)

GAINING ACCESS

With all of these preliminary tasks taken care of, you are almost ready to begin your research. But first, you must gain access, which sometimes is a simple matter, sometimes not (Peshkin 1984). This section discusses the process of gaining access in general. As with the other aspects of qualitative research, what you do in practice will depend on the context and the researcher-participant relationship.

Access is a process. It refers to your acquisition of consent to go where you want, observe what you want, talk to whomever you want, obtain and read whatever documents you require, and do all of this for whatever period of time you need to satisfy your research purposes. If you receive full and unqualified consent, then you have obtained total access. If your access is qualified somehow, then you must explore the meaning of the qualifications for meeting research expectations: Should you redefine your research? Should you select another site?

If the study involves some sort of organization or agency, then you must first make contact with its "gatekeepers," the person or persons who must give their consent before you may enter a research setting, and with whom you must negotiate the conditions of access. Since there may be several different gatekeepers, making contact can be complicated, involving different persons at different times. If, for example, you want to study a particular elementary school, do you go first to the principal, the superintendent, or the school board? It is risky to start anywhere but at the top of the hierarchy because

acceptance by those in the lower ranks may be negated by those higher up. Yet it is also risky to gain acceptance at the top because others may feel ordered to cooperate or may think that you are somehow politically aligned with one of several factions.

It helps to have an "informant," an insider who knows the individuals and the politics involved, to advise you in making access decisions. Successfully traversing the often sensitive territory of your research field may require not only your own good sense, but also that of an experienced insider who, you happily discover, likes assisting you in the many ways that good informants do. (For more on informants, see Chapter 3.)

If you are concerned with individuals unrelated to any organizational structure, then you must make direct contact with these potential participants. Whether approaching gatekeepers or a series of individuals, you want them to say, "Yes, your study sounds interesting. You are welcome." Such a response is more likely if you are introduced by an intermediary whom the gatekeepers or potential participants know and respect. The others then have a way to check you out—to find out informally who you are, what you are like, and whether they would mind having you around. When there is no intermediary, and even sometimes when there is, gaining access to people within a site is best achieved by first "logging time." Just being around, participating in activities, and talking informally with people gives them time to get used to you and learn that you are ok. This approach leads to better data than one in which a superior requests a subordinate to cooperate with you. For example, asking the principal to arrange a schedule for interviewing the school's teachers can be an efficient way to obtain teacher cooperation, but not necessarily an effective one.

When meeting the gatekeeper, be prepared to negotiate your access. This involves presenting your cover story, listening and responding to concerns and demands, and clarifying overarching issues. First, make clear that your data—field notes and interview transcripts—belong to you, the researcher (or, in some cases, to the researcher and the respondent); claim this ownership in the interest of preserving the anonymity and confidentiality that you promise. Second, make clear what you will deliver. This relates to your responsibility to meet respondents' expectations for things such as receiving drafts that they may review and critique, final reports, or consultation about their problems. Third, make clear the emergent possibilities of qualitative research. In other words, make sure the gatekeeper understands that, although you enter his or her domain with a problem statement, the problem may shift during the course of research and other issues may surface which could require more discussion and renegotiation of access. The necessity of renegotiating all or some part of your relationship to your research site is not farfetched. Gaining access is an initial undertaking, but maintaining access is another matter; it may be occasioned by changes that occur in the expectations and needs of both researcher and researched at any time in the course of the research process.

Just as problem statements and interview questions evolve over the course of fieldwork, so too does trust. Trust needs to be developed before people can be willing to release certain kinds of information. For instance, if you are interested in college students on academic probation, then you should probably wait until after several interviews before requesting access to their academic files. Saying no often conjures feelings of defensiveness and discomfort. You do not want to put your others in this position; nor do you want to be told no.

Despite utmost care, rejections do occur. It is easy to overreact and become paranoid when faced with negative responses to requests to interview, sit in class, or attend a meeting. Although the negative response may be real, resist concluding from it that you will not be allowed to do the other things you have requested. The rejection may be unrelated to anything you have done or could have done, but it is, nonetheless, a signal to reflect on what you are doing and perhaps experiment with other approaches. For example, the same person who is intimidated by the primary researcher may be perfectly willing to have research assistants observe and interview. While Alan was working on the ethnicity study, one teacher told him that she was glad that his co-worker Jim (younger and just out of graduate school) was in her class because he was not threatening and she was accustomed to his presence in her room. She did not want Alan to observe because he was the "big man" and she would be too nervous.

RESEARCHER ROLES

As a researcher, you need to define clearly your research roles. This definition is situationally determined, depending on the context, the identities of your others, and your own personality and values. There are, however, predispositions that all qualitative researchers should carry with them into research situations. First is the researcher's role as researcher. You are a researcher when you are sitting in the back of a classroom taking notes or in the midst of a lengthy interview; you are also a researcher when you talk informally in the grocery store with someone in your study. All of the places in which you present yourself communicate to your others how a researcher acts. As a researcher, ever conscious of your verbal and nonverbal behavior, you are more than usually attuned to your behavior and its impact. This degree of awareness may be uncomfortable to manage, particularly in the early days of your field contacts. Awareness to the degree of great nervousness or paralysis, doing nothing from fearing to do wrong, is of course extreme. What we urge is a useful level of self-consciousness that has you habitually attend to your behavior and its consequences. With such feedback, you have the basis to modify less-than-productive behavior. We also recommend that you seek feedback from persons in the research setting, particularly from your informants, who can see you as you cannot see yourself.

Although often anxiety-producing, the researcher's role can also be ego-gratifying. Students in our research classes discuss how they deal with their new credentials as researchers. After being in the field for a while, they find themselves saying to colleagues, "Well, my research shows that. . . ." They are asked to give presentations; they begin receiving clips of relevant articles and notices from colleagues and friends; and they begin to gain pleasure from their research role.

The second research role is the researcher as a learner. It is important to have this sense of self from the beginning. The learner's perspective will lead you to reflect on all aspects of research procedures and findings. It also will set you up for a particular type of interaction with your others. As a researcher, you are a curious student who comes to learn from and with research participants. You do not come as an expert or authority. If you are so perceived, then your respondents will not feel encouraged to be as forthcoming as they can be. As a learner, you are expected to listen; as an expert or authority, you are expected to talk. The differences between these two roles are enormous.

Whether or not researchers should be advocates is a debated topic. Traditionally, if researchers had a stake in their topic, or took a position on it, then the trustworthiness of their data was suspect. In contrast, the ideal of participatory research is for researcher and researched to be engaged in an interactive, action-oriented process. We support action-oriented and advocacy research but urge novice researchers to begin with a nonadvocacy, non-prescriptive role. The relationship you and your others develop should be marked by reciprocity, trust, mutual respect, and learning, but, at this point, not by advocacy and action. If so moved by problems that action must be taken, then complete the research, redefine your relationship with your others, and get involved.

During data collection, expect to feel—all at the same time or in close sequence—that you are not learning enough, that you are learning more than you can ever deal with, that you are not learning the right stuff, and that you are learning great stuff but do not know where it will lead or how it will all fit together. Anxieties about data collection will change as you engage in each aspect of the research process. Anxieties about how everything will fit together signals that you have begun seriously to consider the meaning of the data. As coding and data analysis proceed, you will invariably become anxious about how to organize everything into written form.

Accompanying all of the various forms of anxiety is the feeling that your research is running your life. In this research-heightened condition, you will see nonresearch settings as potential research sites. Informal events will trigger thoughts about your research, and those near to you may come to know another person. "I learned about creative chaos," said Andrea, in the midst of her research; "I was organized in my research, but my house was a total mess. One

day I took my son to school without his shoes. My mind was simply on other things."

Neither this nor any other specification of prestudy tasks can exhaust the possibilities of what you personally might anticipate and do before you begin to collect data. You may engage in exhaustive, detailed planning; or you may be comfortable with preparations well short of exhaustiveness. In this, as in so much of research, you need to find yourself, your style, so that you will learn what works for you. Getting ready to conduct your study is not an end in itself. It is a means to the end of data collection. The next two chapters address such activity: participant observation and interviewing.

3. Techniques et enquêtes

- ◇ DESLAURIERS, J.-P., « La collecte des informations », dans *Recherche qualitative, Guide pratique*, McGraw-Hill Ed., Montréal, 1991, p.33-58.
- ◇ DESLAURIERS, J.-P., « La constitution des données », *ibidem*, p.59-78.
- ◇ GLESNE, C. et PESHKIN, A., « Finding Your Story : Data Analysis », in *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992, p.127-149.

l'intervieweur ne s'en aperçoit qu'à la fin, ou l'enregistrement est mauvais et presque inaudible; un employé de la bibliothèque prend un chapitre pour du papier brouillon et le jette à la poubelle!

En résumé, si tout projet de recherche suit plus ou moins fidèlement les mêmes étapes, elles ne se présentent pas toujours dans le même ordre. Le chercheur doit se préparer à improviser, à changer de questions et de concepts, à confronter ses idées de départ avec les données au fur et à mesure qu'elle se présentent. La question de recherche se situe dans une perspective évolutive et il faut la laisser se développer au gré des besoins de l'apprentissage.

↑ Deslauriers, J.-P., *Recherche qualitative*
Guide pratique, McGraw-Hill Ed., Montréal,
 1991.

Chapitre 3

La collecte des informations

Les premiers chercheurs en sciences humaines étaient souvent plus audacieux que ceux d'aujourd'hui lorsque venait le temps de recueillir des données. Ils avaient pour principe cardinal que tout renseignement pouvant leur apprendre quelque chose avait de la valeur: coupures de journaux, lettres, correspondance, journal intime, photographies... Cette attitude prévaut encore chez de nombreux chercheurs qui ont conservé le goût de l'inédit, mais les instruments de cueillette d'information se sont standardisés avec le temps. Dans ce chapitre, nous présentons les plus utilisées, soit l'entrevue, l'observation participante et l'histoire de vie.

L'entrevue

Pendant longtemps, l'entrevue a été le propre du voyageur et de l'historien qui, tel Hérodote, tentaient de connaître les cultures étrangères et les milieux nouveaux (Benny et Hugues, 1978: 177). Avec le développement des sciences sociales, elle est devenue l'instrument de collecte d'information probablement le plus utilisé.

Définition

L'entrevue de recherche est une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier. L'entrevue apparaît comme une sorte de conversation et elle partage plusieurs caractéristiques avec les échanges verbaux informels;

cependant, elle s'en distingue par plusieurs points. D'abord, elle simule une situation où l'une des parties est considérée plus experte que l'autre et où les conventions et les règles de conduite sont plutôt imprécises. L'intervieweur et l'interviewé se comportent comme s'ils étaient de statut égal, mais les faits démentent cette prétention; même si le chercheur dépend de l'interviewé pour obtenir des renseignements, la plupart du temps, il possède quand même plus de pouvoir (Kahn et Cannell, 1957: 16; Denzin, 1978b: 113-116).

Comme le suggère Spradley (1979: 67-68), la relation entre le chercheur et la personne interrogée est asymétrique en ce sens qu'habituellement le chercheur pose les questions et la personne interrogée y répond. Il n'y a pas ce tour de parole que l'on retrouve dans les échanges ordinaires où il est de bon ton de laisser chacun poser ses questions à son tour et de conserver une sorte d'équilibre dans la conversation. La répétition caractérise aussi l'entrevue de recherche; le chercheur est un ignorant qui ne comprend pas et qui veut tout savoir. Pour ce faire, il demande des éclaircissements, ce qui exige qu'on revienne plusieurs fois sur le même sujet. Dans une conversation habituelle, de telles répétitions sont sources de monotonie, voire de suspicion; elles n'ont pas de raison d'être parce que les deux parties prennent pour acquis beaucoup de choses qui n'ont pas besoin d'être vérifiées, même fausses. Finalement, l'intervieweur encourage la personne à parler de ce qu'elle sait: il ne cherche pas à abrégier la conversation mais à l'allonger pour en savoir toujours plus. Le chercheur essaie de saisir la façon dont la personne définit la réalité et les liens qu'elle établit entre les événements.

Si une conversation amicale se suffit à elle-même, une entrevue de recherche revêt un caractère quelque peu artificiel: la relation chercheur-personnes étudiées, interrogées ou observées est une relation secondaire, au sens de Tönnies (1944), c'est-à-dire qu'elle n'est pas une fin en soi mais vise une fin qui lui est extérieure. L'aspect utilitaire de la recherche ressort du contenu même de l'entrevue: la discussion ne se déroule pas au hasard mais se concentre sur un sujet donné qui ne dépend pas toujours de l'intérêt mutuel des deux parties.

Le climat de l'entrevue

Le but de l'entrevue est de savoir ce que la personne pense et d'apprendre des choses qu'on ne peut observer directement comme les sentiments, les idées, les intentions. Le principe fondamental de

l'entrevue en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants exprimeront leur compréhension des choses dans leurs propres termes (Patton, 1980: 205). Cependant, plus que les questions elles-mêmes, c'est le climat de l'entrevue qui décidera de la qualité des réponses. La règle d'or de tout intervieweur est l'acceptation inconditionnelle de ce que dit la personne; si le chercheur considère qu'il est important de rencontrer telle ou telle personne et que celle-ci prend le temps de répondre à ses questions, il vaut la peine d'écouter ce qu'elle a à dire. Il n'y a pas de vrai ni de faux au point de départ mais seulement un chercheur qui essaie de comprendre (Schatzman et Strauss, 1973: 74-75). La courtoisie et l'intérêt sincère du chercheur pour ce que la personne interrogée a à dire donnera à celle-ci un sentiment de satisfaction et augmentera son plaisir à parler, spécialement si elle a l'impression de donner des renseignements importants et si elle n'est pas trop occupée.

L'entrevue nécessite toujours la présence de deux processus: l'établissement d'une relation affective et l'obtention d'information. Comme tout lien entre deux personnes, le rapport établi évolue avec le temps. Une personne très intéressée de prime abord peut subitement changer d'avis et se retirer, alors qu'au contraire une autre, d'abord plus méfiante, peut s'avérer à la longue un informateur utile. Cependant, la relation semble passer à travers ces différentes étapes (Spradley, 1979: 78): la méfiance, l'exploration, la coopération et la participation.

La *méfiance*: chaque personne interviewée aborde le chercheur avec un sentiment d'incertitude, dont le degré varie d'une personne à l'autre, mais qui est toujours présent. Elle ne sait pas toujours à quoi s'attendre ni en quoi elle peut contribuer à la recherche, en même temps qu'elle est fière d'y participer. De son côté, le chercheur n'est pas trop sûr de lui non plus: il ne sait pas comment ses vis-à-vis réagiront, s'ils collaboreront ou non. C'est une période d'approvisionnement consacrée à l'établissement d'une relation de confiance.

L'*exploration*: habituellement, on passe assez vite à cette deuxième étape où les deux parties vérifient la solidité de leur relation. Le sentiment d'étrangeté diminue et le répondant s'engage. Le chercheur essaie alors de comprendre la façon de penser et d'agir de son interlocuteur: il fait répéter, traduit, réinterprète.

La *coopération*: de fait, la personne coopère à partir du moment où elle accepte de participer à la recherche et de fournir au

chercheur les renseignements dont il a besoin. Cependant, cette phase implique une collaboration plus soutenue basée sur la confiance : après l'incertitude, les deux parties se connaissent mieux et répondent à leurs attentes respectives.

La *participation* : après quelques entrevues, parfois après quelques mois de rencontres, la personne interrogée prend plus d'initiative et s'affirme : elle apporte de nouvelles informations au chercheur, lui suggère de nouvelles pistes et le corrige au besoin.

Ce processus est bien réel mais il se rend rarement à son ultime développement. La raison est simple : dans la réalisation concrète d'un projet de recherche, il faut interviewer plusieurs personnes dans un laps de temps relativement court. Il y a donc de fortes chances que la même personne ne soit pas interviewée plus d'une fois. Néanmoins, selon mon expérience, les personnes collaborent généralement avec intérêt : leur collaboration est spontanée et marquée de peu de résistance, même si elles ne connaissent pas le chercheur.

L'entrevue en recherche qualitative

En recherche qualitative, on recourt plus rarement à l'entrevue standardisée du style question-réponse. On se sert plutôt des entrevues semi-dirigées avec un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère ; l'intervieweur peut aller au-delà des questions posées, en même temps qu'il s'assure d'obtenir à peu près les mêmes renseignements des différentes personnes interrogées (Patton, 1980 : 200-201).

Le guide d'entrevue comprend ordinairement une douzaine de points, parfois un peu moins, qui constituent autant de jalons pour orienter l'entrevue. En l'élaborant, le chercheur essaie d'adopter le point de vue du répondant potentiel et de saisir ce qui l'intéressera d'abord. La plupart du temps, il faut tester le guide adopté au début de la recherche et l'ajuster aux réponses obtenues : il arrive souvent que les questions retenues initialement ne soient pas suffisamment pertinentes et qu'il faille les changer pour adapter la phraséologie au langage des personnes interviewées.

Malgré la prédominance de l'entrevue semi-dirigée, le chercheur utilise habituellement plusieurs sortes d'entrevues selon le développement de la recherche. Ordinairement, les entrevues initiales seront moins structurées parce que le chercheur essaiera de

connaître les schèmes de référence des personnes. Sans être une discussion libre, l'entrevue sera moins directive dans le but de faire le tour de la question étudiée, de connaître le point de vue de la personne interrogée. Les questions de l'entrevue ne sont pas définies à l'avance, elles varieront selon les réponses que donnera la personne interrogée. Le chercheur essaie alors de ne pas trop intervenir en laissant le sujet parler à sa guise. Une fois le sujet mieux cerné, l'entrevue semi-dirigée fournira le gros des renseignements. Ensuite, le chercheur essaiera de comparer les différentes perspectives et d'élucider les contradictions : les entrevues seront alors centrées et plus dirigées. Lorsque le chercheur sera plus au courant de la situation et que les propositions seront formulées, les entrevues seront plus serrées, mais sans devenir pour autant des entrevues aussi rigides que celles qui s'appuient sur un questionnaire exigeant des réponses précises. Habituellement, le chercheur qui y recourt possède déjà une connaissance suffisante du sujet, et ce genre d'entrevue sert à corriger les distorsions.

Il existe enfin une autre sorte d'entrevue dont on fait rarement état mais qui a pourtant produit des résultats inattendus : la conversation informelle, spontanée, parfois ultra-confidentielle, que la personne interrogée accorde au chercheur. Bien qu'elle se résume souvent à une conversation courtoise, ce genre d'entrevue peut parfois donner des indications précieuses au chercheur et lui permet une compréhension qu'il n'aurait pas eue autrement. Elle n'est donc pas à dédaigner : la découverte se cache parfois au détour du sentier.

Les questions

Bien qu'il n'y ait pas de modèle unique pour réaliser une entrevue de recherche, l'ordre des questions a son importance. Patton (1980 : 210-211) suggère de commencer l'entrevue par des questions portant sur les expériences et les activités présentes. Ce genre de questions ne prête pas à controverse, n'exige pas d'interprétation et peut se traduire par de simples descriptions. Ensuite, une fois le contexte établi, on peut passer aux opinions, interprétations et sentiments reliés à ces événements. Les questions qui portent sur le présent semblent plus faciles à répondre que celles qui traitent du passé, et celles qui touchent au futur sont souvent plus imprécises. La fin de l'entrevue est réservée pour les questions plus ennuyeuses comme le statut socio-économique du répondant, son âge, sa scolarité...

La façon de poser les questions est un art, et là encore, certains chercheurs auront plus de facilité que d'autres. Cependant, avec un peu d'expérience, toute personne intéressée peut devenir un bon intervieweur. La qualité des informations provient souvent du choix de questions qui attirent les bonnes réponses. Le principe de base de toute entrevue est de laisser parler le répondant en lui posant des questions qui lui permettront de dire ce qu'il pense, sans que sa réponse ne soit prédéterminée. Les questions fermées, limitant la réponse à un oui ou un non, sont donc à proscrire le plus possible à moins d'en avoir vraiment besoin, de même que les questions compliquées qui sèment la confusion ! Une bonne question ouverte est simple et claire ; elle appelle plusieurs réponses tout en portant sur ce que la personne connaît bien.

Le chercheur sera bien avisé de varier ses questions et de donner quelques détails pour les enrober un peu : une question trop sèche risque d'entraîner une réponse qu'il l'est tout autant. Les questions doivent donc être posées du point de vue des personnes et dans leur langage autant que possible. De plus, lorsqu'une personne commence à parler, vaut mieux la laisser continuer, même si elle commence par la fin ou répond maintenant à une question prévue pour plus tard. Si on l'interrompt, elle pourra se sentir brusquée et cesser de parler ; lorsque viendra le temps d'aborder cette question précise, il y a de fortes chances qu'elle se contente de répondre évasivement. Le fait que la discussion prenne une tournure imprévue ne doit pas tourmenter le chercheur ; qu'il demeure attentif car, si toutes les digressions ne revêtent pas la même importance, elles sont souvent l'occasion d'apprendre des faits importants. Il vaut donc mieux laisser la personne suivre sa pensée même si l'entrevue en est un peu retardée ; il sera toujours temps de la ramener au sujet, et on peut obtenir des faits dont on ne soupçonnait pas l'existence (Jackson, 1987 : 94-95).

L'entrevue de groupe

La plupart des interviews sont de nature individuelle et il y a peu de documents consacrés à l'entrevue de groupe. Pourtant, ce genre d'entrevue présente de nombreux avantages : le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire ; le groupe agit comme auto-correcteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ; le groupe

peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants.

Si l'entrevue de groupe n'est pas utilisée davantage en dépit des qualités qu'elle présente, c'est qu'elle comporte aussi de grands défauts. Premièrement, elle est longue à préparer et il n'est pas facile de concilier les agendas des participants. Ensuite, le chercheur doit posséder certaines habiletés dans l'animation d'un groupe : quelqu'un peut dominer le groupe et certaines personnes auront moins de chance de parler que si elles étaient interviewées individuellement. De plus, il est primordial de conserver un bon climat ; si la rencontre tourne mal, les conséquences sont beaucoup plus désastreuses que s'il s'agit d'une entrevue individuelle où on peut se reprendre. Cependant, ce type d'entrevue n'est pas à rejeter pour autant ; lorsqu'on étudie une organisation par exemple, c'est parfois le seul moyen d'information et il ne faut pas hésiter à y recourir.

Les qualités du bon informateur

La qualité de la recherche repose sur celle des informateurs. Il n'y a pas de portrait idéal du bon informateur mais il se reconnaît habituellement à quelques critères, selon Spradley (1979 : 46-54). Tout d'abord, l'informateur fait partie de sa collectivité, il y est socialisé, il la connaît, il y participe, tant et si bien qu'il n'y pense plus. Le bon informateur sera spontané, il livre sa culture telle quelle, sans prendre de distance avec son milieu.

Ensuite, l'informateur devra être encore engagé dans son milieu ; s'il l'a abandonné depuis quelques années, il y a de fortes chances qu'il s'en soit désintéressé entre-temps ou qu'il l'ait oublié. L'explication est simple : lorsqu'une personne quitte un milieu donné, elle n'a plus besoin de penser aux détails comme lorsqu'elle y était, de sorte qu'il ne lui reste qu'une impression générale de la situation qu'elle connaissait pourtant intimement auparavant. D'autre part, plus le temps passe, plus cette impression s'estompe, d'autant plus que le milieu a probablement changé entre-temps. Comme le souligne Spradley (1979 : 49), un alcoolique réhabilité oublie avec le temps ce que signifie être un clochard, même s'il est passé par là. Il faut rechercher la personne proche de la situation étudiée ; sinon, il y a de fortes chances que le chercheur obtienne des renseignements généraux, rationalisés, semblables à ceux que tout citoyen pourrait fournir.

Autant il est important que l'informateur soit au courant de sa situation, autant il semble recommandé que le chercheur y soit étranger. Comme tout le monde, le chercheur développe une carapace face à la situation qu'il connaît et il perd de sa sensibilité; à son tour, il passera à côté de détails et de faits qu'un autre aurait considérés intéressants. De plus, le statut d'étranger comporte des avantages: il peut poser toutes sortes de questions qu'on ne permettrait pas à quelqu'un de l'intérieur (Jackson, 1987: 95). Il est donc préférable pour le chercheur de choisir des domaines avec lesquels il n'est pas familier et qu'il peut aborder avec une certaine naïveté.

Soulignons que tous ne sont pas d'accord avec cette assertion; certains prétendent au contraire que tout chercheur peut réaliser une bonne recherche sur n'importe quel sujet, à plus forte raison s'il touche sa propre condition. Le fait de partager une certaine culture permettrait de mieux la comprendre et de la décrire plus justement, précisément parce qu'on la connaît. Faut-il être absolument de l'intérieur pour comprendre? La capacité de saisir le point de vue de l'autre, l'empathie, ne constituent-elles pas des facteurs cruciaux, encore plus que la connaissance préalable du milieu? Le fait d'être de l'extérieur ne pousse-t-il pas le chercheur à prendre moins de choses pour acquies? La question reste ouverte.

Une autre qualité du bon informateur est qu'il doit avoir du temps pour les entrevues. Il ne sert à rien de s'accrocher à un informateur, même très proche du sujet de recherche, s'il n'a pas de temps à accorder au chercheur ou s'il est trop préoccupé par son travail ou par d'autres activités. Mieux vaut le laisser tomber et choisir quelqu'un de plus disponible; il est préférable de ne pas insister, car la personne qui se fait prier s'avère rarement un collaborateur efficace. Bref, il n'est pas facile de dénicher la perle rare qui possède toutes les qualités de l'informateur idéal: ce sont davantage des points de repère que des qualifications *sine qua non*. Sinon, plusieurs recherches tourneraient court!

C'est pourquoi le chercheur aura intérêt à interviewer une grande variété de personnes. Par exemple, il interrogera les exclus qui peuvent voir leur culture ou leur classe sociale d'un autre point de vue; la recrue, qui vient tout juste de se joindre à l'organisation et qui peut donner un regard différent parce que nouveau; le parvenu qui vient d'accéder à un autre statut et qui expérimente de nouvelles tensions; la personne que les autres admirent; l'informateur frustré qui trouve enfin quelqu'un qui écoutera ce qu'il a à dire.

Une précaution s'impose: la première personne à se présenter au chercheur n'est généralement pas le meilleur informateur. Elle est probablement marginale dans le groupe, tout comme le chercheur, et si cette marginalité lui permet de voir les choses que les autres négligent, l'inverse est aussi vrai, elle peut être écartée de certaines informations. Le bon informateur se tient souvent en retrait, occupé à étudier le chercheur et à voir ce qui résultera de sa présence. De ce point de vue, les premiers jours d'observation sont cruciaux et des alliances conclues trop vite peuvent s'avérer dangereuses pour la conduite de la recherche.

L'histoire de vie

Définition

L'histoire de vie est *une technique de recherche dans laquelle le chercheur cherche à comprendre le milieu social, les processus sociaux à partir des expériences d'une personne, mais aussi d'un groupe ou d'une organisation.*

L'histoire de vie peut être définie comme étant un récit qui raconte l'expérience de vie d'une personne. Il s'agit d'une oeuvre personnelle et autobiographique stimulée par un chercheur de façon à ce que le contenu du récit exprime le point de vue de l'auteur face à ce qu'il se remémore des différentes situations qu'il a vécues (Chalifoux, 1984: 280).

La technique de l'histoire de vie emprunte à la fiction et au roman. De fait, plusieurs histoires de vie figurent avantageusement à côté des oeuvres littéraires. Toutefois, elles s'en distinguent par la perspective et la méthode utilisée: la recherche est plus terre à terre et moins imaginative, moins préoccupée par la création artistique que par la capacité de rendre consciencieusement compte de la vision et de l'interprétation du monde dans lequel nous vivons (Becker, 1970c: 64). Le chercheur est moins intéressé que le littéraire par l'impact créé par l'image.

L'histoire de vie se distingue aussi de la biographie qui essaie de connaître le déroulement de la vie d'une personne donnée; l'accent est mis sur les circonstances qu'elle a rencontrées, les choix qu'elle a dû faire... La personne est au centre de l'entreprise. L'histoire de vie utilise des renseignements semblables mais dans le but de connaître la société et de mieux saisir son évolution.

L'histoire de vie est utilisée par la psychologie à titre de matériel symbolique qui doit ensuite être réinterprété. Cependant, à la différence de la psychologie, la sociologie considère le matériel produit par l'histoire de vie comme une source de savoir réel devant être traité comme tout autre renseignement ; les informations données sont vraies et des tendances générales peuvent s'en dégager. Le malentendu vient peut-être de la perception de la psychologie et de la sociologie comme étant deux disciplines opposées plutôt que complémentaires (Morin, 1973 : 26). Quoi qu'il en soit, le but de l'histoire de vie est de comprendre la vie sociale, le déploiement des grands processus sociaux, à partir d'une expérience individuelle concrète.

Quel matériel recueillir dans une histoire de vie ?

Au point de départ un constat : la matière première pour constituer la connaissance même scientifique de l'individu concret est à ciel ouvert : ce sont les *actes humains*, les actes quotidiens qui tissent la vie, produisent le devenir. Donc, c'est une *matière première accessible à tous* et pas seulement aux spécialistes (Pineau, 1980 : 40).

Bien entendu, le matériel est découpé par l'objet de recherche mais le but reste le même : retrouver la vision personnelle de la vie à travers les événements. L'histoire de vie donne une richesse de détails et de nuances dont nous ne connaîtrions pas l'existence et au sujet desquels nous ne pourrions que spéculer ; cette technique nous livre des épisodes cruciaux de la vie individuelle et collective (Grell, 1986 : 151-176).

Elle nous apprend la pratique du sujet, comment il a agi face à telles situations, les leçons qu'il a tirées de ses expériences, ses projets, mais elle nous apprend aussi l'histoire sociale à travers l'expérience individuelle. Le grand avantage de cette technique est celui d'«...étudier la dialectique des changements sociaux et de leur intériorisation dans la conscience individuelle, la dimension symbolique de l'expérience sociale, les processus de développement des sociétés globales et la conscience historique des acteurs sociaux» (Jean, 1978 : 24).

Les postulats de l'histoire de vie

Les tenants de l'histoire de vie présument que la personne est raisonnablement consciente de ce qui se passe, qu'elle peut com-

prendre et interpréter les faits sociaux importants et pertinents dans sa vie. Cette conscience n'est ni omniscience ni prescience, elle est expérience, praxis, interprétation personnelle des grands événements qui marquent la vie des sociétés. «Selon eux, en effet, si on arrive dans un analyse stricte et minutieuse à circonscrire dans un cas concret la question du changement social, on ne peut faire autrement qu'éclairer automatiquement toute la réalité sociale contemporaine» (Morin, 1973 : 11).

En effet, pour ces sociologues, l'individu n'est pas l'élément social le plus simple, au contraire, il est peut-être le plus compliqué. Car il est le lieu d'une alchimie très complexe où les rapports sociaux se transmutent en rapports biologiques, psychologiques, idéologiques et inversement, en se cumulant dans le temps (Pineau, 1980 : 27).

L'autre postulat est que les personnes sont capables d'objectivité. Il ne s'agit pas de l'objectivité pure, aseptisée, désindividualisée, mais, tout comme le chercheur, la personne interrogée essaie de contrôler ses sources, de distinguer le vrai du faux et de faire la part de choses. Il n'est pas inutile de vérifier la validité des données recueillies, comme n'importe quel autre renseignement.

Un dernier postulat est que le matériel produit par les histoires de vie est déjà traité. Avant de rencontrer le chercheur, la personne a réfléchi, elle s'est fait une idée de ce qui s'est passé dans sa vie, elle a agi en conséquence de ce qu'elle pensait du présent et de l'avenir ; elle a donc interprété à sa façon les faits sociaux. De fait, les autodidactes ne procèdent pas différemment des chercheurs : cueillette des renseignements, mise en forme des informations, formulation d'hypothèses. (Theil, 1986). Au fond, la recherche n'est que la systématisation d'activités mentales que tous reconnaissent dans la vie quotidienne ; il ne faut pas s'étonner que les citoyens arrivent à des conclusions qui n'ont rien à envier à celles des chercheurs.

Sortes d'histoire de vie

Très souvent, l'histoire de vie est celle d'une seule personne ; elle couvre toute l'existence et permet au lecteur d'analyser un sujet particulier à partir du prisme d'une vie. Par exemple, Paul-André Boucher (1982) raconte l'expérience de Tricofil ; Jos-Phydimé Michaud (1981) décrit la vie à Kamouraska alors que Marcel Desharnais (1983) raconte celle de Guyenne et que Joseph

Laliberté (1983) parle des débuts de l'Abitibi. Ces histoires de vie se présentent comme de longs récits centrés sur l'évolution d'un personnage. Elles peuvent aussi comprendre d'autres documents qui les complètent, des lettres, des photographies, des extraits de journal personnel...

L'histoire de vie peut aussi être thématique. Elle possède les mêmes caractéristiques que la précédente sauf qu'elle se rapporte à une période particulière de la vie des personnes. Par exemple, à partir de différents témoignages, Broadfoot (1973) a rédigé un volume sur ce qui s'était passé pendant la crise des années 30; Terkel (1974) a essayé de voir l'importance que prenait le travail dans la vie des personnes selon leurs occupations. L'histoire de vie peut aussi être synthétique, c'est-à-dire résulter de plusieurs histoires individuelles réunies en une seule afin de leur donner une trame uniforme.

Réalisation d'une histoire de vie

La première étape d'une histoire de vie consiste à préparer quelques hypothèses, à formuler quelques propositions provisoires et à se poser des questions auxquelles l'histoire de vie doit répondre. Sans savoir avec une grande précision où il s'en va, le chercheur doit quand même avoir une idée de départ pour ne pas perdre trop de temps et ne pas en faire perdre aux autres. Ensuite, il faut pouvoir dénicher un bon sujet, ce qui n'est pas toujours facile. La personne doit être capable de parler et de dire des choses intéressantes: le chercheur peut l'aider à démarrer, mais elle doit avoir assez de souffle pour continuer. Or, tout le monde n'a pas la capacité de verbaliser son expérience et ses sentiments, ni l'habileté ni le désir de dépeindre en termes vivants les détails et le sens de sa vie. Les talents de l'intervieweur peuvent aider mais ils ne peuvent faire de miracles. Avant de se lancer dans l'aventure, il est recommandé de jauger la capacité du partenaire.

Constituer une histoire de vie est véritablement une aventure, et il est important d'éclaircir au départ toute question susceptible de nuire au bon déroulement de l'entreprise. Pour que tout fonctionne, il faut donner au sujet la possibilité de dire son mot dans la conduite du projet. Par exemple, il est de bon ton de préciser les intentions du chercheur et ce qu'il pense en retirer, une thèse de doctorat, un livre, un rapport de recherche. Si un livre en est tiré, il faut décider dès le départ à qui iront les droits d'auteurs. Les situations claires et les bons comptes font les bons amis.

La personne doit aussi savoir à quoi s'attendre quant au déroulement du projet: la fréquence et la longueur des entrevues, la durée du projet, l'utilisation par le chercheur du matériel recueilli... Il y aura toujours des questions imprévues en cours de route et il faudra y répondre; si le climat est fait de franchise, d'honnêteté, d'ouverture et de sympathie, elles trouveront beaucoup plus facilement réponse.

L'anonymat et la confidentialité de l'entretien sont aussi des sujets délicats qu'il faut aborder dès le départ. Certains seront hésitants au début mais se laisseront progressivement prendre au jeu et souhaiteront à la fin que leur nom soit connu; d'autres au contraire se montreront réticents. Dans un cas comme dans l'autre, il faut respecter leur volonté. Certains auteurs offrent aux personnes interviewées la possibilité de revoir, commenter et discuter le manuscrit avant sa publication. Ordinairement, cette consultation préalable à la publication n'est pas un problème si la relation est bonne entre le chercheur et le sujet: le chercheur n'aura pas peur de se voir refuser la publication de son manuscrit, et la personne interviewée ne craindra de paraître à son désavantage.

En histoire de vie comme ailleurs, l'entrevue doit être assez longue pour couvrir la matière, mais pas trop, afin de ne pas lasser la personne interrogée. D'habitude, l'entrevue prend un peu de temps à démarrer; il faut au moins une heure pour que la personne se sente à l'aise. Habituellement, une bonne entrevue prend environ deux heures mais pas beaucoup plus; dépassé ce laps de temps, la personne est épuisée et avec raison. Quant à la fréquence des entrevues, elle dépend de la disponibilité, de l'intérêt, des préférences du sujet à mesure que le projet avance. Le rythme adopté doit permettre au chercheur de les préparer, et au sujet de se reposer. De plus, il est préférable de transcrire l'entrevue terminée avant de passer à la suivante. Nous y reviendrons plus loin.

Le chercheur prépare le contenu de l'entrevue au fur et à mesure que la recherche avance; il doit faire un plan d'entrevue de sorte que la personne interviewée sache ce qu'on attend d'elle. Au début, le chercheur peut trouver que l'effort du sujet est maigre et incomplet. Cependant, à partir des indications données, il ordonne le matériel, remplit les trous, et graduellement l'histoire de vie prend forme (Denzin, 1978a: 232).

L'observation participante

Définition

L'observation participante est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier. Plus que les autres techniques de recherche qualitative, l'observation participante met l'accent sur le terrain et le caractère inductif de la recherche.

Dans les publications américaines traitant de la recherche qualitative, le terme «*participant observation*», traduit ici par observation participante, est souvent utilisé comme synonyme de «*field observation*», «*field work*», «*direct observation*», «*qualitative observation*», «*field research*», ou, plus simplement, «*observation*». Si les chercheurs ne s'entendent pas sur la définition de cette technique, il lui reconnaissent les caractéristiques proposées par McCall et Simmons (1969a: I).

L'observation participante nécessite d'abord la présence du chercheur sur les lieux de l'organisation qu'il veut étudier ou de la personne qu'il veut connaître. Il essaiera d'observer les phénomènes sociaux en essayant d'intervenir le moins possible dans leurs manifestations. Cette observation *in situ* et sur le vif constitue le trait dominant de cette technique.

Deuxième caractéristique: l'observation participante fait appel à d'autres procédés que la seule observation. Le chercheur interviewe des personnes, analyse des documents, reconstitue l'histoire du phénomène étudié. Comme le souligne à juste titre Andrée Fortin:

L'observation participante est évidemment plus une approche qu'une méthode proprement dite: dans le cadre de l'observation participante, plusieurs méthodes ou techniques peuvent être employées. Ainsi le chercheur pourra profiter de sa présence sur le terrain aussi bien pour faire des recherches de nature historique et statistique sur la communauté, grâce à un travail d'archives par exemple, que pour faire des entrevues en profondeur, et pour assister à différentes réunions sociales ou politiques, ou même pour distribuer des questionnaires sur certains points précis (1982: 104).

Ensuite, le matériel soumis à l'analyse est descriptif, même s'il est possible de le codifier, de l'organiser, de lui donner une forme quasi-statistique (McCall, 1969b: 128-141). Cependant, les recherches basées sur l'observation participante ont peu tiré profit de ces possibilités et leur démarche a été plus analytique que statistique, tant dans la cueillette des informations que dans leur analyse.

Une particularité de l'observation participante est l'emploi du temps qu'elle impose au chercheur. Le chercheur doit oublier l'horaire de neuf à cinq et être à l'affût des événements spéciaux qui affecteront la vie de l'organisation qu'il observe. Par exemple, si on étudie les astronomes amateurs et qu'ils se réunissent à la mi-août pour observer les étoiles filantes, il vaut la peine d'y assister. Il ne faut pas manquer non plus les assemblées générales annuelles. Cette technique est exigeante, mais très gratifiante car elle devient partie intégrante de la vie du chercheur (Shaffir, Stebbins et Turowetz, 1980: 20).

Le bon site d'observation

Une fois que le chercheur a une idée de ce qu'il recherche et des intuitions qu'il veut vérifier, il doit trouver une organisation ou un groupe qui lui permettront l'accès aux renseignements dont il a besoin. Habituellement, à moins de tenir mordicus à un sujet très spécialisé, il n'est pas très difficile de dénicher une unité d'observation. Spradley (1980: 46-52) suggère quelques critères de sélection de ces unités:

La *simplicité*: l'observation d'une situation complexe requiert de l'argent, de l'expérience et du temps. Il est préférable d'étudier une situation simple et de terminer la recherche, plutôt que de s'embourber dans un projet de trop grande envergure qui restera toujours en chantier. Par exemple, au lieu d'analyser la structure de pouvoir d'une multinationale, il vaut mieux se limiter à identifier les réseaux d'influence d'une coopérative près de chez soi.

L'*accessibilité*: le site doit être physiquement accessible au chercheur. Il ne sert à rien d'avoir découvert l'unité d'observation idéale si le chercheur ne peut s'y rendre souvent à cause des frais de transport élevés.

La *possibilité de non-intrusion*: il est évident que la simple présence d'un chercheur constitue une forme d'ingérence dans la vie d'une organisation, d'un groupe, d'une personne. Plutôt que de tenter d'éliminer tout genre d'influence et de chercher à cacher son existence, le chercheur essaiera de «nuire» le moins possible.

La *permission*: dans toute société, certaines situations sociales ne peuvent être étudiées sans qu'on ait obtenu préalablement la permission des personnes concernées; pour une raison ou pour une autre, ces événements tombent dans le domaine privé. Souvent, que ce soit pour interviewer des personnes dans une organisation ou pour observer leur fonctionnement, le chercheur devra demander la permission à quelqu'un. La plupart du temps, il devra s'adresser à une personne qui assume des responsabilités, dans un poste hiérarchique formel ou dans un poste que lui confère la confiance des pairs. C'est une sorte de cerbère qui donne le droit de passage.

Il se peut que le supérieur hiérarchique ne jouisse pas de l'estime générale, mais tout le monde comprendra qu'il est impossible de passer outre à cette formalité; une fois la permission obtenue, le chercheur pourra prendre ses distances. Pour obtenir ce premier rendez-vous, il s'adresse directement au responsable ou profite du fait qu'il a des contacts à l'intérieur de l'organisation pour lui faciliter les choses.

Lorsque le chercheur rencontre le responsable de l'organisation, il indique clairement le but de sa recherche, son affiliation, ses bailleurs de fonds, son employeur et la longueur de l'étude. Il précise aussi quelle sera la méthode utilisée, les données dont il a besoin, le temps qu'il demandera à l'organisation, le traitement des données, la confidentialité de l'entretien et l'anonymat des informateurs. À la suite de cette entente, il est utile de rédiger un court document qui reprend ces mêmes points et qui précise par écrit l'entente conclue verbalement. Point n'est besoin de décrire tout le projet ni de se lancer dans une vaste élaboration théorique: il s'agit seulement de donner un aperçu général du processus de recherche et de décrire ce que le chercheur attend des personnes et de l'organisation. La plupart du temps, ce texte sera parfaitement inutile et les deux parties l'oublieront. Cependant, si jamais des problèmes surviennent au cours de la recherche, il serait toujours utile de sortir ce document et de s'en servir comme point de discussion afin d'identifier ce qui ne va pas et trouver comment y remédier.

Le projet du chercheur ne doit donc pas provoquer trop de réticence de la part des personnes touchées; il est normal que le chercheur suscite une certaine appréhension, voire un peu de méfiance, mais très souvent, une fois les rencontres amorcées, les résistances s'atténuent en peu de temps. Mais encore faut-il avoir vraiment commencé le travail. Lors d'un colloque sur la recherche qualitative, j'ai entendu une conférence étonnante. Deux femmes avaient réussi,

et facilement, à s'introduire dans les hautes sphères du milieu criminel de Détroit. Elles avaient eu accès à des renseignements de toutes sortes sur le milieu, mais des démêlés avec la police les ont forcées à rebrousser chemin et elles n'ont pu tirer profit des informations recueillies à cause des dangers qu'aurait entraînés une publication. Durant l'exposé suivant, on a relaté une anecdote portant sur le parquet de la bourse de Toronto; dans ce haut lieu de la démocratie, théoriquement accessible à tous, riches ou pauvres, des chercheurs avaient dû abandonner leur recherche à cause de la difficulté de recueillir des informations. Une fois de plus, j'ai eu la démonstration que les escrocs ne sont pas toujours ceux qu'on pense. Dès le départ, la résistance et les conditions posées par l'organisation permettront au chercheur d'évaluer s'il vaut la peine de continuer.

Possibilité de participation: le chercheur ne fera pas qu'observer; il participera à la vie des personnes observées pour connaître la situation de l'intérieur, pour éprouver des sentiments semblables à ceux des autres personnes engagées dans l'action étudiée. Par exemple, un chercheur qui étudie les joueurs de balle amateurs, s'occupera de l'eau durant les exercices; un autre participera bénévolement aux activités de l'organisation qu'il étudie. Mais le chercheur ne deviendra jamais un participant au même titre que les autres; il sera toujours un peu un étranger.

La *connaissance préalable*: un autre critère de sélection se rapporte à la connaissance préalable du lieu de recherche. Il est toujours utile de connaître un peu l'histoire de l'organisation, sa structure, ses problèmes, ses objectifs, ses conflits... Ces renseignements aident parfois à éviter les faux pas, surtout dans les petites collectivités.

Ces critères de sélection des sites d'observation ne sont pas très étanches et les circonstances en ajoutent quelques autres; ils servent néanmoins de points de repère dans le choix des situations étudiées. Ce n'est pas toujours facile de trouver du premier coup le lieu, la situation, le phénomène social qui se prêteront le mieux à la recherche, mais l'histoire est pleine de chercheurs qui ont dû changer d'idées et de sujet, ce qui ne les a pas empêchés de produire des travaux de qualité.

L'intégration du chercheur

L'observation participante pose toujours l'épineuse question de l'intégration du chercheur: jusqu'où peut-il et doit-il s'engager? À

ce sujet, Junker (1960) a développé une typologie de la participation qui s'est imposée au cours des ans. À une extrémité, on retrouve l'observateur dans le sens le plus strict du terme, c'est-à-dire sans aucun lien avec le milieu : c'est le chercheur qui se spécialise dans l'observation de lieux publics, où il peut observer à loisir et surprendre les conversations sans s'engager davantage. À l'autre extrémité, il y a le participant à part entière : il fait partie de l'action et son identité de chercheur est vraiment secondaire. Entre ces deux pôles se situe le participant-observateur, dont l'identité de chercheur est connue, et qui est vu comme un collègue, un confrère, un égal. C'est le cas d'un coureur à pied qui fait une recherche sur la mentalité de ses congénères. Enfin, on retrouve l'observateur-participant : ce chercheur se rend sur le terrain mais limite les interactions.

La plupart des chercheurs utilisant l'observation participante se situent quelque part entre l'observateur-participant et le participant-observateur. La plupart des chercheurs essaient de garder un équilibre entre l'engagement et la neutralité, bien que de récents courants mettent l'accent sur l'engagement accru des chercheurs, comme le prétendent Adler et Adler (1987). Conséquemment, une bonne partie de la documentation en observation participante est consacrée aux problèmes de terrain, l'entrée, le développement et le maintien de relations avec les personnes, le départ.

En recherche qualitative en général, et encore plus dans l'observation participante, l'attitude du chercheur est de première importance ; plus que dans les autres méthodes de recherche, elle déterminera la qualité des réponses et des informations recueillies. Le chercheur se considère comme invité par l'organisation qu'il étudie ou par les personnes qu'il interviewe, et il se conduit comme tel : il est patient, tolérant et sympathique. Il s'étonne au lieu de juger, cherche à comprendre plutôt qu'à expliquer ; il présume que ce qu'il voit et entend a une signification que sa recherche doit élucider. Lorsqu'il recueille les données, il évite de prendre parti dans un conflit, même et surtout s'il y est invité. Au fond, la conduite du chercheur ne se différencie guère de celle de tout citoyen bien élevé et de commerce agréable.

Le but premier de la recherche est d'apprendre quelque chose, et de ce fait, le chercheur se considère comme un étudiant : les personnes interrogées ne sont pas seulement ses informateurs mais aussi ses guides et ses professeurs. Cette disposition d'esprit le rendra compréhensif envers l'indécision, l'erreur et les craintes des per-

sonnes interviewées. À ses yeux, la réalité n'est pas une donnée inflexible et l'interprétation que les personnes en donnent est de première valeur.

Il peut arriver que le chercheur se découvre des similitudes, voire des affinités, avec les personnes qui le renseignent. Certains en viennent à oublier leur situation réelle et se prennent pour un membre de l'organisation qu'ils observent ; ce comportement est celui de l'identification (« *going native* », comme disaient les colons). Dans cette situation, le chercheur tend à surinterpréter ses données et à leur donner plus de résonance qu'elles n'en ont (Miller, 1969 : 87-89). Qui plus est, dans ces moments d'enthousiasme et d'identification, le chercheur éprouve souvent beaucoup de difficultés à rédiger son rapport.

S'il est tout aussi important d'appuyer que de critiquer, le chercheur ne peut se substituer aux participants de l'organisation, ni croire qu'il peut se fondre dans leur groupe. Plusieurs différences séparent l'ami du chercheur. Tout d'abord, la relation établie au cours d'une recherche découle d'une entente claire et consciente ; la plupart du temps, la personne devra avoir donné son consentement écrit avant de commencer. Deux personnes peuvent devenir amies sans toujours se rendre compte de leurs points communs, mais il n'en va pas de même en recherche. Sans exclure l'amitié, la relation que le chercheur établit est plus centrée, plus utilitaire et moins diffuse. Alors que la conversation amicale se suffit à elle-même et constitue une fin en soi, en recherche, elle est un moyen. Elle est notée, souvent enregistrée, analysée, interprétée, utilisée. De plus, l'identité du chercheur et sa méthode sont connues des deux parties au point de départ, tout en continuant de faire l'objet de négociations.

Le but même du chercheur le sépare de la personne interviewée ou observée. En effet, le chercheur tente de décrire, de comprendre, d'éclaircir, d'expliquer les processus qu'il observe, de rendre explicite ce qui est implicite ; il aborde la question avec une sensibilité neuve et un autre point de vue. Ses observations sont dirigées. Au lieu de se laisser submerger par les circonstances familières de la vie quotidienne, le chercheur esquisse une autre image : il se pose des questions là où les autres ne voient que banalités. La distance qui sépare le chercheur de la situation étudiée lui permet de prendre le recul nécessaire et de fournir à ses hôtes une description de leurs activités, une compréhension de leur monde qu'ils n'avaient peut-être pas au début de la recherche. Il arrive d'ailleurs souvent que la

recherche aboutisse à une prise de conscience, non seulement de la part du chercheur, mais aussi de la part des personnes qui y ont collaboré; tout le monde a l'occasion d'apprendre. Bref, la démarcation observateur-observé n'est pas que sociale; elle est avant tout conceptuelle et opérationnelle.

La durée des observations varie selon le style des chercheurs: les uns préféreront des périodes d'observation plus courtes mais plus fréquentes, d'autres des observations plus prolongées. Il semble qu'au début les observations gagnent à être courtes; par la suite, quand le chercheur est plus familier et moins menaçant pour le milieu, il peut allonger les périodes d'observation.

Ces trois techniques, l'entrevue, l'histoire de vie, l'observation participante, se ressemblent un peu et se retrouvent généralement utilisées de façon concomitante. Par exemple, la personne qui utilise l'observation participante ne pourra demeurer figée à observer et à prendre des notes sans rien dire; il est évident qu'elle devra s'expliquer et faire des entrevues. Par contre, la personne qui ne fait que des entrevues serait bien avisée de faire un peu d'observation. L'entrevue est une bonne façon de connaître les opinions d'une personne et d'apprendre son histoire, mais l'observation permet de voir comment elle se comporte dans son environnement (Jackson, 1987: 66). Il est utile de savoir ce que les personnes ont à dire, mais ce l'est encore plus quand on peut comparer les dires aux actes.

La confrontation des discours et des pratiques est d'autant plus pertinente qu'on a affaire à des intellectuels organiques nombreux et qui contrôlent bien leur discours. Ils savent tout à fait quoi dire à une sociologue, et ils passent haut la main leur examen oral! C'est dans la vie quotidienne que surviennent réflexions et comportements révélateurs (Fortin, 1987: 69).

La vérification des informations

En recherche qualitative, il est important de s'assurer de la qualité des informations. Non pas que les personnes soient portées à mentir; au contraire, elles sont ordinairement prêtes à répondre aux questions le plus honnêtement possible. Lorsqu'on demande à un interlocuteur son opinion sur un sujet qu'il connaît, il devient en quelque sorte un expert qu'on consulte, il est donc raisonnable de

lui accorder le bénéfice du doute. Il sait ce dont il parle, et s'il ne dit pas tout (c'est son droit), ce qu'il dit mérite considération.

Toutefois, ce n'est pas parce que le chercheur fait de la recherche qualitative que ses informateurs sont nécessairement à l'abri de tout soupçon. Malgré toute l'empathie qu'on peut avoir pour les sujets, il faut contrôler la qualité des renseignements: que le chercheur recoure à l'entrevue, à l'histoire de vie ou à l'observation participante, il doit vérifier ses sources. Certaines devront être écartées parce qu'elles ne sont pas assez sûres. Une grande difficulté dans la vérification des informations provient parfois du chercheur lui-même: comme il doit souvent tirer le maximum d'un minimum de renseignements, il peut aussi avoir de la difficulté à poser les bonnes questions et à demander les éclaircissements nécessaires.

Ceci ne veut pas dire qu'il faut forcer la personne à prouver tout ce qu'elle dit. Il faut simplement garder l'œil ouvert, l'oreille attentive et vérifier la source de ses informations. Le chercheur pose des questions sur ce qu'il a vu, entendu et observé: il vérifie, compare, croit tout et rien à la fois. Il est avidé d'informations nouvelles et d'explications inédites. Le chercheur est à l'affût de ces nouveautés et la moindre dissonance devrait déclencher le mécanisme de la réinterprétation.

Il n'y a pas de voie royale vers la vérité ni d'assurance contre l'erreur; on peut établir la véracité des énoncés en les comparant à ceux qui les précèdent ou qui les suivent, évaluer les distorsions, être attentif aux oublis, vérifier les inconsistances et les contradictions. Les données devraient être compatibles, plausibles et consistantes (Denzin, 1978a: 23).

Les erreurs apparaissent assez vite pour qu'on puisse les déceler; si le chercheur travaille ses données, il ne tardera pas à être alerté par les distorsions d'une entrevue. C'est pourquoi on ne saurait trop recommander de ne pas laisser le matériel s'accumuler avant de l'analyser: il faut écouter les enregistrements, relire les entrevues, et ce, de différents points de vue. C'est alors que le chercheur s'aperçoit des trous, qu'il prépare des questions pour les autres entrevues, et prend note de demander des éclaircissements ou des explications supplémentaires à la prochaine rencontre. Ceci dit, un cas bizarre peut ne pas être faux pour autant et la fréquence n'est pas une garantie de vérité. Une opinion curieuse et inattendue peut s'avérer juste en dépit des apparences; un seul cas exemplaire peut constituer une source d'informations lumineuses et relancer la recherche sur d'autres pistes.

L'éthique de la collecte des données

La recherche sociale soulève toujours des questions d'éthique et on ne manque pas d'ouvrages qui traitent spécifiquement de ce sujet (Glazer, 1972; Georges et Jones, 1980; Punch, 1986; Rynkiewich et Spradley, 1981; Sjoberg, 1971). Les problèmes rencontrés ne trouvent pas toujours de solutions faciles, claires et nettes. Le chercheur a la responsabilité de les anticiper et de les résoudre, de façon à ce qu'ils ne soient préjudiciables ni à ceux qu'il étudie, ni à la communauté professionnelle à laquelle il appartient.

Différentes associations professionnelles (psychologues, anthropologues, sociologues) ont adopté un ensemble de règles devant guider la conduite des chercheurs de leurs disciplines; il en est de même des bailleurs de fonds de recherche. La principale responsabilité du chercheur touche aux personnes qui participent à sa recherche; il doit non seulement prendre en considération leur bien-être physique, social et psychologique, leur droit à la vie privée et à la dignité, mais il doit aussi tout faire pour que ces droits soient protégés. Si le chercheur ne peut remplir ces conditions, il serait bien avisé de ne pas poursuivre sa recherche.

La personne doit connaître les objectifs poursuivis par le chercheur avant de s'engager dans le projet. Cela signifie que le participant doit être en mesure de donner un consentement éclairé à toutes les étapes du projet. Il ne suffit pas d'obtenir sa permission au début, de la déposer au dossier et de l'oublier par la suite. Enfin, des moyens doivent être pris pour protéger l'anonymat des personnes et la confidentialité des informations transmises.

La personne doit savoir ce que le chercheur attend d'elle et ce qu'il entend faire avec les renseignements qu'elle lui livrera. Les conséquences anticipées de la recherche doivent être communiquées aussi complètement que possible aux participants. Certains prétendent même qu'ils devraient recevoir une compensation pour avoir accordé une entrevue, ou un montant d'argent ou la consultation du manuscrit avant sa publication. Les personnes doivent connaître et comprendre les conséquences de l'utilisation de la caméra, du magnétophone, et peuvent les refuser si elles le jugent à propos; si elles les acceptent, les résultats obtenus doivent être en concordance avec le droit de l'informateur à la confidentialité.

Les informateurs ont le droit de conserver l'anonymat et ce droit doit être respecté en tout temps, non seulement quand il a fait l'objet d'une entente formelle mais aussi en l'absence d'indication contraire. Les opinions sur l'anonymat peuvent cependant évoluer

au cours de la recherche. Les personnes y accordent habituellement beaucoup d'importance au début, parfois jusqu'à la fin, mais certaines changent d'idée en cours de route. Lorsqu'elles prennent connaissance de la version préliminaire du rapport, et qu'il leur est favorable, elles préfèrent souvent que leur opinion ou leur organisation soit connue. Le chercheur doit se garder ouvert à ce changement d'opinion. La confiance est un processus qui se développe tout au long du projet: tout comme le chercheur, la personne interrogée ne se pose pas les mêmes questions au début qu'à la fin.

Dans les ouvrages traitant de recherche qualitative, surtout ceux consacrés à l'observation participante, deux questions d'éthique reviennent constamment. En premier lieu: est-ce que l'identité des chercheurs doit être connue? Certains chercheurs, dont Jack D. Douglas (1976) s'est fait le porte-parole le plus articulé, prétendent que la meilleure façon de connaître un milieu est de l'observer de près, incognito. Les principaux arguments invoqués à l'appui de cette thèse sont que les activités de ces groupes sont du domaine public, mais qu'ils sont réticents à se laisser observer, qu'ils ne veulent pas toujours collaborer et qu'ils peuvent jouer la comédie. La participation entière du chercheur au milieu lui donne donc accès à des renseignements qu'il ne pourrait obtenir si son identité était connue.

De fait, il existe des recherches pertinentes au cours desquelles un chercheur a étudié un groupe ou observé des personnes sans qu'elles le sachent. Humphreys (1970) a épié des homosexuels dans des toilettes publiques; Roy (1954 et 1958) a étudié un milieu de travail sans être identifié comme chercheur; Douglas lui-même (Douglas et Rasmussen, 1977) a étudié les plages nudistes. Cependant, cette attitude soulève des problèmes pratiques: le chercheur qui ne s'identifie pas ne pourra poser trop de questions car il ne tardera pas à éveiller les soupçons de son entourage. Ensuite, son temps étant entièrement consacré à jouer son rôle, il est moins disponible pour son travail d'analyse. Enfin, il n'est pas certain qu'il réussisse à conserver la distance évoquée précédemment, distance sans laquelle le chercheur peut difficilement travailler et produire des résultats.

Cette question du dévoilement ou non de l'identité du chercheur soulève une autre question. D'une part, le chercheur a le droit d'exercer ses activités et d'essayer de faire progresser les connaissances avec le moins de contraintes possible, sinon la recherche de la vérité est impossible. Par contre, l'individu a aussi droit à sa vie privée et droit d'évoluer sans être l'objet de surveillance à son insu. Il

a le droit de participer ou de refuser de participer à un projet de recherche. Les annales médicales regorgent d'expériences de recherche faites sur des sujets non consentants et c'est à juste titre que l'on s'offusque de telles pratiques. Sur quel critère peut-on choisir entre le droit du chercheur à faire avancer la connaissance, et le droit des personnes de ne pas participer à la recherche? Ici encore, il n'est pas toujours facile de trouver des réponses claires et nettes; chaque chercheur doit en arriver à formuler les siennes, pour lui-même et pour les autres. Il faut se rappeler que la science est un moyen et non une fin en soi. Ceci dit, on voit peu de recherches effectuées sous le couvert de l'anonymat, et un très petit nombre de chercheurs travaillent incognito, du moins officiellement.

Le chercheur doit essayer de maintenir un degré d'intégrité dans la conduite de ses travaux. Cette conduite ne consiste pas seulement à analyser et publier seulement ce qui n'offensera personne, mais aussi de mener sa recherche en se préoccupant de la vie privée des informateurs. Le chercheur doit être particulièrement attentif au fait qu'en général les sujets de recherche sont des personnes de peu de pouvoir, alors que les puissants échappent aux regards.

Le chercheur doit conserver une préoccupation écologique du terrain de recherche: il doit penser bien sûr au projet qu'il est en train de réaliser, mais également à ceux des autres chercheurs qui viendront après lui. S'il laisse une bonne impression aux personnes qu'il interviewe ou observe, elles accueilleront les autres chercheurs avec sympathie; dans le cas contraire, elles pourraient décider de cesser de collaborer. La question d'éthique est une façon d'envisager à la fois le présent et l'avenir.

L'échantillon

Remarques générales

L'échantillon est une des opérations de base de la recherche en sciences sociales. Elle repose sur la notion de population qui désigne un ensemble dont les parties sont égales les unes aux autres; on présume que cet ensemble est homogène et composé de strates semblables. De ce point de vue, toute chose étant égale, l'échantillonnage consisterait à prélever un nombre de cas suffisant pour nous informer sur l'ensemble; si le tout est fait de parties égales, point n'est besoin de connaître le tout mais un nombre minimum de parties. L'important, dans la technique de l'échantillonnage, est de

faire jouer le hasard au maximum, de façon à ce que chaque unité ait une chance égale d'être choisie.

Les postulats de cette technique statistique ressemblent étrangement à la conception libérale de la société qui présume que tous les individus sont égaux: la société est vue comme un amalgame d'atomes sociaux dont l'ensemble des interactions constitue la vie sociale. Dès lors, pour que l'ensemble réussisse au mieux, il faut assurer l'égalité des chances, comme le prétendaient les théoriciens du *Welfare State* pour défendre les politiques sociales. La technique de l'échantillonnage statistique n'est pas non plus sans analogie avec les mégasociétés contemporaines; la statistique a été développée pour étudier des grands groupes, sans considération pour les unités qui les composent.

Toutefois, le concept théorique de population ne correspond pas à la population réelle (Côté, 1988). Une population concrète n'est pas le fait du hasard: ce n'est pas fortuit si les deux tiers du Québec se retrouvent à Montréal, si la population vieillit et parle français. Les régions ne se ressemblent pas entre elles et on retrouve des sous-régions à l'intérieur même de chacune d'entre elles. La population est divisée en strates de pouvoir avec des caractéristiques propres et dotées d'une certaine étanchéité, ce qui est tout le contraire de l'homogénéité présumée. Si les personnes se retrouvent dans un endroit plutôt que dans un autre, il faut y voir plus loin que l'effet de leur seule volonté; c'est surtout le résultat de processus socio-économiques qui les dépassent. Le contexte est un élément critique que la technique par échantillonnage ne prend pas en considération et qui détruit l'homogénéité postulée.

Si la population est moins homogène qu'on le pensait et l'échantillonnage moins représentatif, il devient plus difficile de généraliser, sauf à petite échelle, en prenant des variables fines. On perd en compréhension ce qu'on gagne en extension.

L'échantillon en recherche qualitative

Nous faisons tous de l'échantillonnage sans le savoir: pour savoir si un plat est cuit, il est inutile de le manger au complet, il suffit de le goûter. Les différentes techniques utilisées en recherche qualitative se démarquent de celles en vigueur en recherche quantitative. En recherche qualitative, on recourt à ce qu'on appelle l'échantillon non probabiliste, qui cherche à «reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues

de cette dernière [application du principe de la maquette, du modèle réduit]» (Beaud, 1984: 182). Alors que l'échantillon probabiliste repose sur le hasard, celui non probabiliste est intentionnel. Michael Patton (1980: 100-105) distingue six sortes d'échantillons intentionnels:

- l'échantillon de cas extrêmes ou déviants qui permet d'obtenir des renseignements sur certains cas inhabituels;
- l'échantillon de cas typiques qui fournit des renseignements à partir de quelques cas jugés représentatifs de l'ensemble;
- l'échantillon multiphasé qui renseigne par l'analyse des variations qu'a connues un cas en s'adaptant à différentes conditions;
- l'échantillon de cas critiques qui fait ressortir quelques cas qui, s'ils s'avèrent vrais, illustreraient l'ensemble;
- l'échantillon de cas politiquement importants qui attire l'attention sur des cas inhabituels ayant une influence sur l'ensemble;
- l'échantillon le plus proche qui offre des renseignements à partir des cas les plus facilement accessibles.

On peut aussi ajouter l'échantillon par boule de neige,

Une technique qui consiste à ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes par exemple) tous ceux qui sont en relation (d'affaires, de travail, d'amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite. Il est alors possible de dégager le système de relations existant dans un groupe, qu'un échantillon probabiliste classique, échantillon aléatoire simple par exemple, n'aurait pas permis (Beaud, 1984: 187).

L'échantillon intentionnel ressemble à ce que Glaser et Strauss (1967) avaient appelé l'échantillon théorique, soit la cueillette simultanée des informations et leur analyse. En recherche qualitative, le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations: qu'il soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits (Lincoln et Guba, 1985: 234). Il découle donc de cet objectif que la taille de l'échantillon est rarement déterminée à l'avance, car tout dépend de l'évolution de la recherche et des informations nécessaires; il s'ensuit que l'échantillon relève des besoins de la recherche, du jugement du chercheur, et de la saturation des catégories. Ce concept clé sera traité plus longuement dans la partie consacrée à l'analyse.

in Deslaunies, J.-P., Recherche qualitative, Guide pratique, McGraw-Hill Ed., Montréal, 1997.

Chapitre 4

La constitution des données

Le chercheur recueillera des informations de natures fort diverses: les unes lui seront immédiatement utiles, d'autres deviendront pertinentes plus tard, d'autres encore demeureront parfaitement inutiles. Il est évident que la ruse consiste à recueillir le maximum des données utilisables et le minimum qui ne serviront à rien, mais aucune assurance n'est attachée aux informations qu'on nous donne.

En eux-mêmes les éléments d'information ne disent rien et disent tout à la fois: il faut les réduire, les résumer, les traiter et leur donner une forme qui permettra de les regrouper, de les comparer et de les analyser. La constitution des données désigne le processus de sélection, de simplification et de transformation des informations brutes. «C'est essentiellement par un exercice systématique de classification de l'information que le chercheur parvient à transformer les faits en données. Le terme «données» est réservé pour qualifier l'information traitée» (Mace, 1988: 92).

En fait, la réduction débute avant même que la cueillette des informations commence, lorsque le chercheur choisit son sujet de recherche, sélectionne le site d'observation, retient les questions qu'il posera. De plus, la réduction prépare l'analyse: la façon d'organiser les données jette les bases sur lesquelles elle s'élaborera. Le chercheur commence déjà à découper l'entrevue, à y retrouver les éléments de base et les unités de sens. Il entreprend déjà d'identifier les éléments de base, de les séparer et de déconstruire l'entrevue en ses composantes élémentaires.

On donne une forme aux informations d'abord en prenant des notes, en les enregistrant, et ensuite en les classant. En recherche qualitative, la classification représente déjà un début d'analyse, et c'est la raison pour laquelle, à la suite de Van der Maren (1987a: 30), cette opération est plus adéquatement désignée comme étant la constitution de données: les faits sociaux sont constitués par le chercheur avant d'être analysés.

En d'autres mots, une première interprétation prend place lors du codage des données, avant le traitement, lorsqu'il s'agit de formater les réponses particulières, individuelles, dans un même système, dans un alphabet unique. On peut dire qu'à ce moment, l'interprétation consiste en une réduction des particularités en un cadre général et manipulable (Van der Maren, 1987a: 47).

La réduction des données prend plusieurs formes: la prise de notes, la transcription des observations et des entrevues, et surtout le codage des données.

Les notes

Pour le meilleur et pour le pire, la mémoire oublie, massivement et rapidement. Cette propension à l'oubli touche aussi le chercheur. Il est donc essentiel de développer des moyens pour obvier à l'oubli, et l'écriture est un de ceux-là. Sans le recours soutenu, constant et régulier à l'écriture, le chercheur n'est pas en meilleure position pour analyser et comprendre la situation que les personnes qu'il interroge ou observe. C'est aussi la tâche fondamentale du chercheur qualitatif, et Lofland (1971: 101-102) prétend même que la prise de notes constitue sa raison d'être. Cette opération est capitale car l'attention qu'on lui accorde influencera de manière déterminante l'analyse subséquente du matériel. Fixer les observations sous forme de notes que le chercheur peut faire remonter au présent, voilà le moyen par excellence de comprendre une situation donnée. Après chaque séance d'observation ou chaque entrevue, le chercheur s'astreint donc à rédiger ce qu'il a vu, entendu, ressenti ou pensé.

Recueillir et transcrire les données ne suffit pas, encore faut-il s'y retrouver lors de l'analyse. Il n'est donc pas inutile d'insister sur la clarté des transcriptions et de leur classification, car le chercheur sera peut-être forcé de rédiger son rapport longtemps après avoir com-

plété la période d'observation. Il reprendra peut-être l'analyse des données pour en tirer d'autres résultats. Il doit donc pouvoir s'y retrouver aisément, en tout temps, maintenant et dans l'avenir. Il existe autant de systèmes de classification de notes qu'il y a d'auteurs; chacun est convié à développer le système qui lui semble le plus efficace. Toutefois, la classification élaborée par Schatzman et Strauss (1973: 100-101) me semble, après expérience, d'une grande utilité.

Notes méthodologiques

Comme leur nom l'indique, les notes méthodologiques se rapportent au déroulement concret des opérations de recherche. Elles décrivent les opérations tentées ou planifiées et elles rappellent la synchronisation des événements. Le chercheur y consignera comment il a procédé au choix de telle ou telle unité d'observation, les problèmes qu'il a rencontrés, l'écart entre le plan initial et celui réalisé, les raisons et les critères qui ont orienté ces réaménagements, les choix qu'il a fallu faire et les questions qu'il a fallu trancher, la solution trouvée aux problèmes qui se sont présentés. Pourquoi a-t-il fallu réorienter le plan? Pourquoi interroger tel type de personnes plutôt que tel autre? Pourquoi réaménager le guide d'entrevue? Voilà autant de détails qui se retrouveront dans les notes méthodologiques. L'accumulation de ces notes retracera en quelque sorte l'histoire méthodologique du projet de recherche et la chronique des événements. Ce sont des remarques, des aide-mémoire qui constituent une critique des tactiques employées et une évaluation de leur efficacité.

Ces notes doivent être aussi complètes que possible et il est important de commencer à les rédiger dès le début, dans cette période où le chercheur fait des choix méthodologiques importants qui se répercuteront sur l'ensemble de son travail. Par-dessus le marché, ces choix méthodologiques sont faits dans une période d'enthousiasme et de grand intérêt qui marquent souvent les débuts, et où l'attention est attirée par une foule de détails, tous plus intéressants les uns que les autres. Si le chercheur omet de consigner les raisons qui ont motivé ses réorientations, il est fort probable qu'il ne s'en rappellera plus à la fin du projet. Au contraire, s'il les consigne par écrit, la tâche lui sera grandement facilitée lorsque viendra le temps de rédiger la partie méthodologique de son rapport; il n'aura qu'à colliger les notes rassemblées pour retracer le fil conducteur.

Notes théoriques

Les notes théoriques retracent l'effort du chercheur pour donner un sens et une cohérence aux différentes observations qu'il a compilées. Il interprète, déduit, conclut; il développe de nouveaux concepts, les relie aux anciens. Les notes théoriques représentent ses efforts pour développer l'analyse et trouver un sens aux données.

Le chercheur écrira les questions qu'il se pose, les explications qui lui viennent à l'esprit, les liens qu'il établit entre les différents phénomènes observés, entre les opinions des différents auteurs qui se sont exprimés sur le sujet. C'est dans ces notes qu'il développera ses hypothèses, ses propositions, ses concepts, ses interprétations, ses préconceptions, ses intuitions. Il écrira ses réflexions, élaborera des morceaux d'analyse, testera sommairement ses modèles théoriques, s'il en utilise.

La rédaction de notes théoriques est reliée de près au travail de l'intuition. Dès que le chercheur a une idée qui lui semble utile pour expliquer les données, il doit la noter immédiatement. Il retiendra probablement une idée forte qui l'a frappé, mais ce n'est pas si certain: une bonne idée peut se perdre si on ne la note pas. Il faut donc noter au fur et à mesure les idées qui viennent à l'esprit, que ce soit une ancienne lecture qui remonte à la mémoire et qu'on réinterprète d'une autre façon, un nouveau livre avec lequel on est d'accord ou non mais qui stimule l'analyse, une question qui vient tout à coup à l'esprit, une illumination. Bien sûr, toutes les idées qui surgissent ne sont pas automatiquement justes et peuvent être entachées d'erreur. Par contre, il est utile de les formuler lorsqu'elles se présentent: si elles s'avèrent fausses, elles seront soumises à la critique et serviront de repoussoir, si elles sont justes, elles seront mises à contribution dans l'analyse.

En recherche qualitative, l'analyse débute avec la constitution des premières données et avec la rédaction des premières notes théoriques. La cueillette des données se poursuit aussi tout au long du projet, et l'analyse est concomitante à la constitution des données (Lofland, 1971: 71). En même temps que les notes permettent au chercheur de faire le point sur le développement théorique de son travail, elles lui sont utiles lors de la rédaction du rapport: le chercheur pourra alors s'appuyer sur des fragments d'analyse contenus en germe dans ses notes.

Voici un exemple de note théorique rédigée lors d'une recherche sur l'habitation (Deslauriers et Brassard, 1989):

Il me semble que le portrait-type du locataire du HLM est celui-ci: il se dit sociable, assez mais pas trop, serviable, mais pas trop pour ne pas donner de trouble à ses voisins. Il se mêle de ses affaires, il n'a jamais eu de troubles avec personne mais d'autres en ont eu par exemple! L'autre est vu comme potentiellement dangereux. Est-ce une projection? une réaction à une trop grande concentration démographique? Pourtant, la concentration est aussi grande dans la coopérative et il y a moins de tensions exprimées.

Notes descriptives

Les notes descriptives sont les observations sur lesquelles le chercheur basera son analyse; elles sont ce qu'on appelle habituellement les données d'une recherche. Au niveau le plus général, ces notes décrivent les événements, rapportent les choses vues, entendues et répétées, relatent les conversations avec les personnes et entre elles. Les notes sont prises de façon chronologique d'abord, pour ensuite être analysées de façon synchronique. Naturellement, le chercheur en accumule un très grand nombre, souvent plus qu'il ne pourra en interpréter. Cependant, rien ne sert de s'inquiéter, de la quantité jaillit la qualité. Comme le suggère Spradley (1980: 40-42), la plupart des observations tournent autour des trois composantes d'une situation sociale, soit le *lieu*, les acteurs, et les événements.

N'importe quel lieu devient la base spatiale d'une situation sociale pour autant que des personnes y engagent des activités. La plupart des chercheurs pratiquant la recherche qualitative accordent une grande importance au lieu dans lequel évoluent les personnes observées ou interrogées, car le lieu ne se réduit pas à l'environnement physique, il sert de cadre à l'activité et contribue à modeler les perceptions. De plus, l'environnement physique n'est pas neutre: le tracé de l'espace, l'architecture, tout est le fruit des interactions sociales en même temps que le résultat d'une définition de la situation et des rapports de pouvoir. Il porte la marque de sa société et il évolue avec elle. Comme le comportement, l'environnement est à la fois contexte et résultat.

Différents auteurs recommandent de dresser un diagramme des lieux observés; cette image sert de support à la mémoire et permet de mieux comprendre les autres données. Il n'est pas nécessaire de décrire le milieu à chaque période d'observation, mais le chercheur sera attentif à toute modification des lieux. Un changement dans

l'environnement physique peut signifier et occasionner un changement dans les relations sociales, dans les activités, et dans les perspectives des participants.

S'il faut décrire attentivement l'environnement, les *acteurs* recevront tout autant d'attention : l'apparence traduit une partie de ce que les personnes laissent connaître d'elles-mêmes, de la façon dont elles se perçoivent et se définissent. D'autres détails tels que le ton de la voix, les gestes, l'élocution en disent souvent plus long que les mots eux-mêmes.

Le chercheur notera aussi les *activités* qui se déroulent sur le site d'observation. Au début, elles apparaîtront comme une suite d'événements sans lien les uns avec les autres, mais à la suite d'observations répétées, il saisira le processus dans lequel elles s'insèrent. Les activités ont de l'importance aux yeux des personnes qui les déploient ; au chercheur de les décoder.

Voici un exemple de note descriptive tirée d'une recherche sur l'habitation (Deslauriers et Brassard, 1989) :

Le 7 octobre 1986. C'est nuageux, il fait froid.

2 h 30, à la coopérative.

Malgré le froid, les enfants jouent dehors, par groupes de trois. Deux hommes discutent : ils semblent se remercier.

Une petite fille va porter des effets dans la boîte aux déchets.

Elle rencontre une dame sur le stationnement et elle lui dit bonjour. La dame s'informe si son père est toujours malade.

La petite dit oui et retourne chez elle.

3 h 00, au HLM

Personne. Rien ne laisse supposer qu'il y a des gens dans ces logements. Si, un homme du rez-de-chaussée qui regarde par la fenêtre, torse nu. Trois adolescents descendent de l'autobus scolaire : ils ne se parlent pas, marchent tête baissée. Ils ont l'air tannés.

Les notes descriptives ne servent pas seulement à enregistrer le comportement des autres personnes mais aussi celui du chercheur lui-même. Les sentiments, les impressions, les émotions sont des données importantes qui aident à comprendre une situation que les seuls faits ne laissent pas entrevoir. Si le chercheur se sent déprimé par l'environnement qu'il observe, les personnes qui y vivent peuvent éprouver le même sentiment ; s'il pressent que la tournure des événements l'affecte, il est probable que d'autres personnes ressentent le même énervement que lui, et pour des raisons semblables.

De plus, lorsque le chercheur aura quitté le terrain pour se consacrer à la rédaction du rapport, ces notes lui seront d'une grande utilité pour comprendre son état d'esprit au cours des différentes étapes de son enquête.

Beaucoup d'auteurs recommandent au chercheur de tenir un journal de bord et d'y consigner ses peurs, ses craintes, ses interrogations, ses erreurs, ses périodes de confusion et de doute, ses réactions et ses sentiments vis-à-vis les informateurs. Ce compte-rendu introspectif de la recherche aidera le chercheur à cerner ses biais et à comprendre l'influence de ses propres sentiments.

La transcription

Comment se rappeler de tout ce qu'on a vu et entendu ? C'est tout autant impossible que superflu : certains événements sont plus importants que d'autres dans la vie des personnes, des groupes, des organisations, et le chercheur est en mesure de les repérer et de les noter. Un fait marquant dans la vie collective sera énoncé comme tel par les participants et le chercheur s'en rendra bien compte. Le danger d'omettre un détail capital est donc plus réduit qu'on pourrait le croire. Il existe par contre deux grandes façons de conserver les observations faites : de mémoire ou en les enregistrant.

Transcription de mémoire

La nature a doté certaines personnes d'une excellente mémoire, qui n'est souvent que l'expression d'un très grand intérêt. Elles peuvent rédiger un nombre impressionnant de pages de notes après quelques heures d'observation, alors que d'autres peuvent à peine gribouiller quelques paragraphes. Cependant, avec un peu d'entraînement, le chercheur sera surpris de la précision avec laquelle il pourra se remémorer les événements, les situations, les conversations qui lui auraient échappé auparavant.

Rien ne remplace la mémoire mais il y a des trucs qui l'aident à mieux travailler. Bogdan et Taylor (1975 : 62-64) en suggèrent quelques-uns :

- essayer d'identifier les mots clés que la personne interrogée ou observée utilise ; il est ensuite possible de reconstruire des phrases entières à l'aide de ces quelques jalons.
- essayer de se rappeler le début et la fin de la conversation, car une question demande une réponse qui entraîne une autre question. En se souvenant du début, l'analogie aidant,

l'observateur parviendra à se remémorer la substance de longs monologues qui effraient souvent le chercheur débutant.

- dessiner un diagramme des lieux observés aidera à retracer les déplacements, à faire resurgir événements, conversations, et incidents momentanément oubliés. Refaire mentalement le chemin emprunté aidera à recréer la chronologie des événements et servira de support à la mémoire.
- lorsque c'est possible, le chercheur prendra des notes pendant les entrevues ou les observations. Ce sont des bouts de phrases, des citations qui l'aideront à se rappeler la conversation lorsque viendra le temps de la rédiger. Il arrive cependant que les personnes interrogées ne donnent pas la permission de prendre des notes; intimidées, elles se sentent épiées et ressentent confusément que ces notes les renvoient à leur statut d'observés et leur enlèvent celui de collaborateurs. Dans ce cas, il vaut mieux laisser tomber: une bonne entrevue a plus d'importance que quelques mots griffonnés à la hâte qui éveillent la méfiance des personnes.

À l'aide de ces jalons, le chercheur rédige ensuite une version plus élaborée de ses observations. Il essaie de se rappeler le plus de choses possible et de noter tous les détails pertinents. Il arrive que la mémoire soit stimulée par ces détails et que le chercheur se rappelle des incidents qui lui avaient échappé lorsqu'ils s'étaient produits; dans ce cas, il peut s'en servir comme de toute autre observation et les noter au même titre que les autres, même s'ils lui reviennent après coup.

Il faut rédiger les notes dès que la période d'observation ou l'entrevue est terminée, et essayer de réduire le laps de temps séparant la cueillette d'informations de la rédaction. Autant que possible, il est recommandé de rédiger au cours de la même journée. L'oubli est causé, semble-t-il, par le passage du temps mais aussi par les nouvelles expériences; laisser s'écouler plus d'une journée avant de rédiger ses notes risque d'entraîner la perte d'une grande partie du matériel (Lofland, 1971: 103). Par ailleurs, il est préférable de ne parler à personne de ses observations avant de les avoir rédigées: si on ne peut résister au plaisir d'en discuter, la mémoire en sera affectée parce que l'interprétation risquera de primer sur l'enregistrement des faits.

Transcription d'enregistrement

Il est préférable d'attendre que la relation soit bien établie entre le chercheur et la personne interrogée avant de recourir au magnétophone. Cependant cette situation idéale n'est pas toujours possible dans les faits: bien souvent, on demande à la personne la permission d'enregistrer ses propos même si on sait que ce sera l'unique rencontre. Par contre, la très grande majorité des gens accepte. Au cours de mes recherches, les personnes qui ont montré le plus de résistance étaient souvent les plus instruites. Après s'être fait prier, s'être assurées de l'anonymat et du caractère confidentiel de l'entretien, du traitement des données et de l'utilisation de la recherche, elles acceptaient de parler, mais il m'a souvent semblé que la qualité de leur entrevue était inversement proportionnelle aux précautions qu'elles prenaient! Peut-être est-ce une question de hasard. Quoi qu'il en soit, si l'usage du magnétophone rend la personne mal à l'aise et nuit à la qualité des données, mieux vaut remiser l'appareil.

Si le chercheur peut enregistrer les entrevues, il fera bien de transcrire les bandes dès que possible, et de le faire lui-même. La transcription *verbatim* est longue, ennuyeuse, et représente une vraie corvée: elle peut demander trois ou quatre fois plus de temps que la durée de l'interview. Faire jouer le magnétophone, transcrire, faire reculer la cassette, vérifier, corriger, écouter plusieurs fois pour comprendre un mot qu'on entend mal, cette opération nécessite une patience d'ange. On s'aperçoit vite à quel point il est important d'aimer son sujet de recherche.

La transcription partielle est plus rapide: on écoute les bandes et on transcrit les extraits qui nous semblent les plus représentatifs. D'autres se contentent d'écouter les bandes, de prendre en note l'endroit où l'entrevue semble particulièrement intéressante (la plupart des magnétophones sont munis d'un compteur), et d'en garder un résumé. Le chercheur au tempérament de collectionneur préférera transcrire le *verbatim* de toutes les entrevues. D'autres travaillent plus avec la mémoire et les oreilles qu'avec les yeux: transcrire leur paraîtra une tâche inutile et il leur suffira de réécouter les bandes et de prendre des notes sommaires pour s'y retrouver aisément. Un autre chercheur préférera ne noter que les passages importants. À chacun sa manière pourvu qu'elle lui porte profit.

De mémoire ou enregistrée, la transcription est une opération ingrate que le chercheur sera tenté de reporter à plus tard; devant l'ampleur de la tâche, le chercheur doute parfois de ce qu'il a

entrepris, mais il est important de continuer. Il faut faire une pause et se rappeler que ce qui valait la peine d'être observé et interrogé vaut aussi la peine d'être noté.

Partielle ou intégrale, la transcription est très précieuse. La personne a pris le temps d'accorder une entrevue, c'est au tour du chercheur de faire sa part. En écoutant les bandes, le chercheur se posera de nouvelles questions qu'il reposera à ses interlocuteurs et des énigmes s'éclairciront. En s'écoutant, il pourra aussi évaluer son style d'entrevue, vérifier s'il a bien écouté, s'il n'a pas soufflé les réponses à la personne interviewée ou s'il n'est pas passé à côté de ce qu'elle a dit.

Doit-on enregistrer ou non les entrevues? Les avis sont partagés à ce sujet. Les uns prétendent que le magnétophone présente de précieux avantages comme de conserver l'entrevue telle qu'elle s'est déroulée, de fournir l'occasion de revenir sur les propos autant de fois que nécessaire, de bien comprendre tout ce qui s'est dit, de saisir des signaux non verbaux tels que les pauses ou le changement de ton de la voix. Le chercheur n'a pas à se casser la tête pour retenir les détails et il peut se concentrer sur ce que dit son interlocuteur. Par la suite, le matériel recueilli sera toujours disponible pour l'analyse et qu'il pourra y revenir.

Malgré tout, plusieurs chercheurs choisissent de ne jamais enregistrer les conversations. Aux yeux de Lincoln et Guba (1985) par exemple, les avantages de magnétophone sont moins grands qu'on le dit: outre les problèmes mécaniques qui peuvent toujours survenir, la présence de la machine enlève de la spontanéité aux réponses. Ils recommandent plutôt de se fier à la mémoire. La discussion est loin d'être close. Pour ma part, je préfère la transcription *verbatim* intégrale des conversations préalablement enregistrées si possible. Cela prend beaucoup de temps et il m'arrive de me demander s'il ne vaudrait pas mieux consacrer plus d'énergie aux entrevues et aux observations. Malgré mes doutes, cette façon de travailler m'a profité dans le passé et je continue de l'utiliser.

Règles de la transcription

Toutes les sciences sociales ne procèdent pas de la même façon lorsque vient le temps de transcrire. La linguistique et les disciplines qui s'y rattachent nécessitent une transcription serrée où tout est noté minutieusement, tel que prononcé, avec les erreurs et les hésitations. En sociologie, il en va différemment: l'important est moins la prononciation des mots que le sens donné aux événements.

Après avoir passé en revue différents travaux de transcription, Viviane Labrie (1982: 104-105) formule quelques principes qui guident la transcription de documents oraux:

- le document transcrit doit rendre justice aux différents interlocuteurs et il doit être établi dans le respect des droits et de la dignité des personnes qu'il concerne;
- le document présente une expérience orale directe; il prévaut donc toujours sur la transcription;
- le document transcrit doit tendre à reproduire la suite orale le plus fidèlement possible;
- le transcripteur doit se soucier de rendre le document transcrit le plus accessible possible au lecteur;
- le transcripteur doit s'attacher au sens de ce qu'il transcrit et intervenir pour lever toute ambiguïté créée par le passage à l'écrit;
- dans un même document transcrit, des difficultés semblables devraient être résolues de façon identique;
- une transcription première doit être généreuse et fournir le plus de renseignements possible; une information superflue peut toujours être éliminée alors que l'inverse n'est pas vrai.

Il faut transcrire en respectant la pensée de l'interlocuteur, faire usage de ponctuation pour faciliter la lecture, préciser la pensée lorsqu'il le faut mais sans la transformer, respecter la concordance des verbes, bref, écrire une langue simple et correcte. À ce sujet, la langue populaire est souvent bien plus pure qu'on le dit. Il est évident que passer de l'oral à l'écrit est une forme de trahison; «Traduire, c'est trahir», se tourmentent les traducteurs. Néanmoins, il paraît impossible d'éviter toute modification de l'idée exprimée, si minime soit-elle. On transcrit donc en essayant de respecter la logique du discours: une idée par paragraphe, des sous-paragraphe si l'idée se développe en plusieurs points.

Spradley (1980: 66-68) suggère que le chercheur distingue le langage utilisé selon qu'on a affaire à un clochard, à un agent de police, à un travailleur social, à un avocat... Selon lui, chaque situation doit se refléter dans le langage utilisé. Il faut également essayer de rendre les conversations mot à mot pour conserver la verdeur des observations. Enfin, il recommande d'être spécifique, concret, le plus descriptif possible, et d'essayer de faire la différence entre ce qui est observé et ce que le chercheur pense.

Le codage

Définition

Dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage. Cette opération désigne le *découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement*. La codification est une procédure de déconstruction de données : le chercheur prend un élément d'information, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise.

Un code est un *symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevue, observation, ou tout autre moyen*. Comme le souligne avec pertinence Kathy Charmaz (1983 : 111), coder est une opération qui s'applique aussi bien à la recherche quantitative que qualitative, mais avec des différences notables. Dans la recherche quantitative, coder signifie enregistrer des données selon un code pré-établi et logiquement déduit. Par exemple, à la question «Vous pensez-vous informée sur le suicide?», la personne pourra répondre qu'elle est «très informée», «plutôt bien informée», «informée», «pas assez informée», ou «pas informée du tout». Il s'agira alors de cocher les réponses données dans l'une ou l'autre case et de les compiler. Dans la recherche qualitative, le codage est un travail simultané de création, d'interprétation et d'induction.

Élaboration d'un système de codage

La première étape consiste à repérer d'abord les noyaux de sens, soit «les plus petites unités de sens qui peuvent être, dans une même suite textuelle, tantôt un mot, tantôt un groupe de mots, tantôt une phrase, tantôt un groupe de phrases, selon que c'est telle ou telle de ces unités linguistiques que contient l'unité de sens» (Muchielli, 1979 : 33). On les appelle aussi unité d'enregistrement (Bardin, 1977 : 103). Ce sont des «énoncés possédant un sens complet en eux-mêmes et qui serviront à toute la classification ou codification ultérieure» (L'Écuyer, 1987 : 55). Une recherche sur les groupes populaires démontrera par exemple que les mots organisations, besoins, membres, reviennent souvent dans les conversations : le chercheur aura tôt fait de les choisir comme noyaux de sens.

Le codage initial est plutôt descriptif, élaboré dans le but de classer les données et de procéder à une première mise en forme, afin de

s'y retrouver. C'est pourquoi, s'il est important de commencer à coder dès le début, il ne faut pas non plus demeurer prisonnier de cette première classification, mais s'en servir comme d'un point de départ. Puisant dans sa grande expérience de professeur et de chercheur, Strauss (1987 : 30-32) suggère quelques trucs :

- poser des questions aux données, les analyser de différents points de vue, déceler leur pertinence et comprendre ce qu'elles indiquent ;
- analyser les données minutieusement, de façon microscopique ;
- arrêter de coder pour rédiger des notes théoriques ;
- ne pas présumer d'une catégorie ou d'une autre avant qu'elle ne s'avère pertinente.

Un code n'est pas donné comme tel mais construit. Il représente un point d'équilibre entre le concret et l'abstrait. Trop général, il englobera tout, ce qui n'aidera pas le chercheur à discriminer les informations ; trop concret, il s'égarera dans le dédale des détails. C'est la raison pour laquelle on dit que le codage est un début d'analyse : lorsque le chercheur découpe les éléments d'information, il commence déjà à élaborer des idées. Toutefois, l'interprétation contenue dans ce codage provisoire sera embryonnaire.

Le codage est important pour tempérer le zèle du chercheur et l'empêcher de se laisser emporter par l'enthousiasme. En début de recherche, la tentation est forte de multiplier les entrevues ou de recueillir un grand volume d'observations, mais sans les travailler, les écouter, les lire, et sans y réfléchir. Il est essentiel de résister à la curiosité et de coder pour savoir ce qui se passe, déterminer où l'on s'en va et planifier ce qui vient. Si on laisse s'écouler trop de temps entre la collecte des informations et leur codage, elles perdent de la verdeur, et le chercheur une partie de son intérêt.

Naturellement, tous les codes ne résisteront pas à l'usage et à l'usure : on éliminera les chevauchements, des catégories disparaîtront, d'autres s'imposeront. Le nombre de codes n'est pas fixe ; il peut aller de quelques dizaines à plus de cent, selon les besoins. Un principe demeure : la qualité d'un bon code est de regrouper de façon discriminante le plus de données possible.

Les éléments d'observation doivent ensuite être regroupés en catégories. «De manière simple, chaque catégorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens» (L'Écuyer, 1987 : 56). Ici encore, les données ne donnent pas les catégories, il faut les

construire, et plusieurs possibilités s'offrent au chercheur. Il existe d'abord le modèle ouvert : les catégories n'existent pas au point de départ, mais elles sont induites progressivement. On les détermine à partir du matériel accumulé en se basant sur les similitudes entre les données. À mesure que le chercheur compilera ses observations et fera des entrevues, il constatera que les données s'agglutinent ; émergent alors des catégories centrales qui formeront le squelette de l'analyse. On peut les reconnaître aux critères suivants :

- elles sont centrales en ce sens qu'elles sont reliées à plusieurs autres ;
- elles apparaissent fréquemment dans les données ;
- elles se relient facilement aux autres catégories ;
- elles ont une incidence sur la théorie plus générale ;
- elles incluent des variations (Strauss, 1984 : 36).

Une autre façon de coder les données est de prédéterminer les catégories. Par exemple, Spradley (1980 : 78) avance que chaque situation sociale comprend neuf dimensions : le lieu, l'acteur, l'activité, l'environnement physique, les actions, les événements, le temps, le but et les sentiments. Selon lui, chaque élément d'information peut se retrouver dans l'une ou l'autre de ces dimensions. Il s'agira pour le chercheur de classer les énoncés dans l'un ou l'autre de ces regroupements.

Schatzman (1986) propose une autre séquence de catégories, chacune ayant une fonction précise et un lien invariable avec les autres. Selon cet auteur, elles sont universelles et peuvent s'appliquer à toutes les expériences observées :

- la désignation : l'identification du phénomène observé ;
- la dimension : le contexte abstrait de l'expérience ;
- la propriété : la description et l'indice de mesure de la description ;
- les conditions : les préalables à l'action ;
- les conséquences : les suites de l'action ;
- l'action/interaction : les faits produits ;
- les perspectives : les critères de sélection des événements les plus importants ;
- le contexte : l'ensemble entourant le fait observé.

D'autres auteurs ont développé un système plus souple, comme Strauss et Corbin (1990) qui suggèrent les principales catégories suivantes : les conditions causales, le phénomène étudié, le contexte, les conditions antécédentes, les stratégies d'action et d'interaction,

les conséquences. Ce paradigme est moins élaboré que celui de Schatzman mais il lui ressemble.

En fait, les chercheurs ont plutôt tendance à coder les informations selon leurs besoins, en prenant comme point de départ les questions qu'ils se posent et les dimensions qu'ils veulent approfondir. Par la suite, au fur et à mesure que la recherche avance, le système s'élabore, se raffine et se différencie. Au fond, il revient à chaque chercheur d'adopter l'une ou l'autre façon de coder les données, ou de développer son propre système. L'important est de produire efficacement une recherche valable, vraie et pertinente.

Sans être arbitraires, les codes contiennent aussi un élément personnel, subjectif qui relève de l'idiosyncrasie : tous les chercheurs n'étudient pas la même chose, ne la voient pas de la même façon, n'en tirent pas les mêmes leçons ni les mêmes idées. Cela n'est pas contradictoire en soi, personne ne peut épuiser la réalité à lui seul. Il importe cependant que les données correspondent à la réalité, ce qui est le test ultime de toute recherche, qualitative ou non, mais la réalité n'est pas toujours univoque.

Il est parfois difficile de placer toutes les données dans des catégories exclusives. Idéalement, selon Muchielli (1979 : 36), aucune donnée ne peut appartenir à deux catégories différentes (l'exclusivité), chaque catégorie doit regrouper toutes les données observables (l'exhaustivité) et les catégories doivent être intelligibles à plusieurs chercheurs (l'objectivité). Néanmoins, il ne faut pas se surprendre que le même élément d'information se retrouve sous deux codes différents, mais y voir simplement le signe que la réalité est diverse et qu'il n'est pas facile de lui donner un seul sens. Par contre, la multiplicité de sens n'est pas non plus preuve de fausseté :

Il faudra un jour reconnaître l'importance d'accepter le principe de la double classification lorsqu'un même énoncé renferme plus d'un sens clairement exprimé par le sujet lui-même. Cela parce que l'analyse de contenu se veut essentiellement une recherche de sens. En autant que ces circonstances soient clairement précisées, et sans doute limitées, il n'y a pas de raison que cela constitue une embûche à l'objectivité, à l'homogénéité et à la clarté des définitions des catégories (L'Écuyer, 1987 : 60).

Une classification suffit rarement à rendre compte de tous les cas sans exception : cet idéal est rarement atteint autant en statistique qu'en d'autres domaines. La mesure statistique la plus précise tolère

des écarts qu'elle juge non significatifs. Par contre, on peut rencontrer des cas aberrants. Le chercheur essaiera de trouver le maximum de données qui vérifieront ses hypothèses, mais la contradiction ne doit pas l'étonner: il est très rare que la réalité aille dans une seule et même direction. Au contraire, elle se répartit la plupart du temps entre quelques tendances centrales et quelques autres plus secondaires. La règle doit rendre compte des unes et des autres (Lincoln et Guba, 1985: 312).

En pratique, on a vite réglé ce dilemme: en cas d'opposition des différentes opinions, celle qui recueille la majorité simple (50% plus 1) doit être adoptée. Une autre procédure plus exigeante requiert l'approbation des deux tiers pour que la position soit adoptée. D'autres enfin ont suggéré que l'option minoritaire puisse conserver son droit de cité pourvu qu'elle ne remette pas en question le choix majoritaire. Quoi qu'il en soit, le chercheur qualitatif fera bien de ne pas exiger de ses données la perfection que la réalité ne justifie pas. Il est possible d'identifier une tendance centrale, avec deux ou trois tendances minoritaires, divergentes qui ne détruisent pas la tendance centrale, mais indiquent qu'elle ne dit pas tout.

La mécanique

En recherche comme dans tout travail intellectuel, il est très utile de savoir dactylographier: une personne peut apprendre toute seule la base de la dactylographie et en maîtriser rapidement les opérations essentielles. La présentation du travail y gagne en clarté, en qualité et en rapidité quand on peut utiliser un ordinateur. Cependant certains préfèrent écrire à la main, quitte à faire transcrire ensuite. Lorsqu'on transcrit une entrevue ou qu'on enregistre une observation, il est recommandé d'imprimer une copie et de garder l'original en sécurité quelque part. Si jamais le pire arrivait, et il se produit parfois, on ne saurait trop se féliciter de cette précaution.

Le codage artisanal

Le codage est un exercice concret et simple. Prenons un exemple: si on a un extrait d'entrevue traitant de la motivation, on peut coder cet extrait MOT, quitte à distinguer plus tard la motivation des professeurs, des élèves et des administrateurs. Ce code signifie que chaque fois qu'on disposera d'un élément d'information se rapportant à la motivation, il sera identifié MOT. En même temps, on numérote les paragraphes de façon à pouvoir s'y retrouver: par un

numéro, on identifie la personne, le paragraphe et la page. Un exemple: le numéro 26-9.1 signifiera que cet extrait provient de l'entrevue donnée par Lise (la 26^e entrevue), à la page 9, en réponse à la première question. Au besoin, on pourra retourner à la copie originale pour relire l'extrait et le situer dans son contexte. De plus, il est possible d'ajouter un autre numéro pour indiquer l'organisation à laquelle l'extrait fait référence.

Lorsque l'entrevue est transcrite et que les éléments d'information sont ainsi identifiés, on les code, c'est-à-dire qu'on identifie à quels aspects de la recherche se rapportent les différents numéros. Un exemple. Dans une recherche sur les groupes populaires (Deslauriers et Pouliot, 1982), nous avons d'abord transcrit les entrevues individuellement; par la suite, nous avons découpé les entrevues, regroupé les éléments d'information et, de cette façon, dressé un portrait de chaque organisation étudiée. Ceci fait, nous avons réuni toutes les réponses à une même question. Nous disposions alors d'un regroupement vertical des données touchant les organisations et d'un regroupement horizontal regroupant toutes les réponses à une même question.

Certains chercheurs commencent d'abord par ranger les différents éléments dans des chemises puis les collent sur des fiches lorsqu'ils en ont colligé un nombre suffisant. Là encore, à chacun sa manière, la démarche demeure sensiblement la même: muni de fiches, de ciseaux et de ruban adhésif, on déconstruit les entrevues et on rassemble les éléments qui se ressemblent. Certains préfèrent les fiches de 3 x 5, personnellement, j'aime bien les 5 x 8, d'autres travaillent avec les cartes McBee, des fiches spéciales dont la bordure est trouée. Ce type de fiche est tout à fait approprié pour le tri des informations, et permet au chercheur de procéder à une analyse statistique de ses données. À la fin d'un projet, on est toujours surpris du nombre de fiches accumulées. Le collage est un travail de cuisine fastidieux mais essentiel: une bonne idée repose sur une bonne organisation. En recherche, la tâche la plus humble a son importance. Un dernier détail: alors que les notes descriptives s'écrivent sur des fiches, les notes théoriques et méthodologiques peuvent prendre place sur des feuilles ordinaires.

Le codage par ordinateur

Si le chercheur dispose d'un ordinateur, la tâche de classification peut s'en trouver allégée: le traitement de texte est un outil d'une grande versatilité qui permet de classer et regrouper les données

(Pfaffenberger, 1988). L'ordinateur a bousculé nos habitudes de travail et ouvert de nouvelles possibilités; sa rapidité d'exécution et sa formidable capacité d'entreposage et de traitement des informations en font un outil de première classe pour le chercheur. Les adeptes de la recherche qualitative commencent à s'y intéresser et à développer des outils qui permettent de l'intégrer dans la recherche. En 1984, la revue *Qualitative Sociology* a consacré un numéro spécial à l'utilisation de l'ordinateur; il existe des logiciels capables d'analyser des données. Finis la colle et les ciseaux.

Il y a plusieurs manières de coder les données; voici celle que Daniel Turcotte (1990) a utilisée dans sa thèse de doctorat. Le contenu des entrevues ou le matériel à traiter doit d'abord être transcrit dans une forme adaptée au traitement de texte ou aux autres types de fichiers compatibles, selon les possibilités de l'ordinateur utilisé. Pour accélérer la classification, même si la masse des données est importante, il est utile et même essentiel d'attribuer une valeur numérique à chaque code; cette valeur peut s'accompagner du numéro assigné à chaque répondant. Par exemple, le chiffre 102.1 désignera l'élément d'information codé 102, tel que dit par le répondant 1. Cette valeur peut identifier l'auteur de chaque extrait une fois que les segments sont regroupés par thèmes.

Une fois la liste de codes mise au point, le contenu de chaque entrevue est découpé en paragraphes et numéroté selon la valeur numérique de chaque code. Cette opération peut se faire sur le matériel écrit mais il est plus rapide de le faire directement à l'écran. Voici un extrait d'entrevue:

Moi, je suis tuteur dans l'école. Le tuteur doit s'occuper plus directement de certains élèves qui lui sont assignés. Mais dans les faits, tuteur, ça ne veut rien dire. Tu n'as pas le temps de t'en occuper. Quand tu as 5 groupes de 30 élèves, tu te limites à donner tes cours et à faire ta correction. Les élèves en difficultés, tu laisses ça à la direction.

Une fois codé, ce paragraphe a été découpé ainsi:

- 112.01 Moi, je suis tuteur dans l'école. Le tuteur doit s'occuper plus directement de certains élèves qui lui sont assignés. (Définition de la tâche du tuteur [code 112], dite par le répondant 01)
- 122.01 Mais dans les faits, tuteur, ça ne veut rien dire. (Définition opérationnelle de la tâche de tuteur [code 122], dite par le répondant 01)

- 417.01 Tu n'as pas le temps de t'en occuper. Quand tu as 5 groupes de 30 élèves, tu te limites à donner tes cours et à faire ta correction. (Raisons de l'écart entre les deux définitions [code 417], dite par le répondant 01)
- 503.01 Les élèves en difficultés, tu laisses ça à la direction. (Action concrète du tuteur [code 503], dite par le répondant 01)

Une fois le contenu découpé, la fonction TRI (numérique) appliquée à l'ensemble du texte permet de classer en ordre numérique tous les extraits et de les regrouper sous le même code (112, 122, etc.). Une relecture du texte à l'écran permet alors de fusionner des paragraphes ou d'éliminer des données redondantes, anecdotiques ou accessoires. Ce contenu épuré et organisé est alors enregistré dans un nouveau fichier. On conserve les éléments de la version originale ils pourraient être utiles.

La seconde étape consiste à regrouper les extraits de chacune des entrevues qui portent sur le même thème. Cette opération se réalise après la création de fichiers thématiques (FT) dans lesquels sont acheminés successivement tous les extraits qui s'y rapportent. À cette étape, l'utilisation d'un disque rigide facilite la rapidité d'exécution.

La démarche d'attribution des extraits au fichier thématique correspondant se fait en utilisant deux fenêtres à l'écran. Dans la première se trouve le matériel à classer, dans la seconde le fichier thématique. L'opération consiste alors à transférer de la première fenêtre à la seconde les extraits qui se rapportent au fichier FT et à conserver ce fichier. Le second fichier FT est ensuite inséré dans la fenêtre numéro 2 et l'opération se répète ainsi pour chaque fichier thématique. La même démarche est reprise pour chaque répondant.

Pour accélérer le processus, il est préférable de ne pas créer trop de fichiers thématiques, au-delà de 20 fichiers, l'opération pourrait devenir trop lourde. Il faut aussi s'assurer que les fichiers ne sont pas trop longs, afin que le système dispose de suffisamment de mémoire pour effectuer ensuite la fonction TRI. En principe, les fichiers ayant une capacité de 60 000 kb devraient pouvoir effectuer ce TRI numérique.

L'utilisation de quatre ou six fenêtres aide beaucoup: trois ou cinq entrevues peuvent être découpées du même coup. Le fichier FT est chargé dans une fenêtre et les autres sont réservées pour les entrevues. Lorsque toutes les informations ont été distribuées dans

les fichiers thématiques, le contenu de chacun de ces fichiers fait l'objet d'un classement en utilisant la fonction TRI numérique. La même procédure est utilisée pour chaque entrevue.

Il est évident que cette procédure permet d'obtenir un classement de données plus rapide que par la méthode artisanale de découpage et de collage. De plus, il est toujours possible de modifier les codes et de réorganiser les données. Par contre tout n'est pas qu'avantage dans le monde de l'ordinateur. L'apprentissage de la technique elle-même prend parfois plus de temps que prévu quand elle ne soulève pas des problèmes nouveaux qui font plus appel à la patience qu'à la capacité intellectuelle du chercheur. Des projets de recherche d'importance peuvent être réalisés sans ordinateur: les données peuvent être classées et analysées artisanalement, de façon rapide et à moindre coût. Les fiches conservent leur utilité. Certains diront qu'elles sont dépassées, mais elles suffisent parfois.

Une autre bonne façon d'organiser les données de façon préliminaire est de réaliser des tableaux (Deslauriers, 1987b: 147). La seule limite de cette technique est l'imagination du chercheur. Le tableau et la figure ont le grand mérite de fournir un support visuel à l'analyse, de circonscrire et de présenter les éléments les plus importants. Tout comme les données et l'analyse, les tableaux évoluent au cours de la recherche et il faut se garder ouvert à la réorganisation des données comme à celle des idées.

Le recours à la métaphore représente aussi un bon moyen de coder et de réduire les données: une image vaut mille mots, le chercheur peut en tirer profit. Par exemple, désigner une école comme un oasis dans le système scolaire évoque tout de suite un lieu agréable pour les professeurs et les étudiants, une école bien organisée dans un environnement plaisant. La métaphore présente l'avantage de rassembler plusieurs données et de leur donner un sens tout en laissant plusieurs avenues ouvertes; elle aide à caractériser une situation donnée, à la singulariser, à la distinguer des autres. «Par contre, la force d'une métaphore fait aussi sa faiblesse: quand un oasis commence à désigner les chameaux, les chameliers, un bazar qui se prépare et une tempête de sable qui pointe à l'horizon, l'équivoque dessert plus qu'il n'aide» (Deslauriers, 1987b: 147).

Une fois que les données sont organisées, il est temps d'entreprendre l'analyse.

Chapitre 5

L'analyse des données

L'analyse est un processus que tout le monde pratique bien avant d'en entendre parler, de la même façon que la plupart des gens connaissent intuitivement les étapes de la recherche avant de lire un livre de méthodologie. L'analyse en recherche qualitative ne diffère pas des autres processus de pensée appliqués dans la vie quotidienne; cependant, si l'analyse est une activité intermittente et aléatoire dans la vie courante, en recherche elle est une activité consciente et poursuivant une fin déterminée (Schatzman et Strauss, 1973: 109). L'analyse est un travail d'artisan qui porte la marque du chercheur; l'intuition s'y mêle au savoir-faire et à la touche personnelle.

Définition

Résumée à sa plus simple expression, *l'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés.* «Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou communication» (Muchielli, 1979: 17).

L'analyse vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de la personne et de la collectivité, à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente. «La tâche de l'analyste consiste, dans ce mélange d'informations, à dégager la façon dont la personne voit son rapport au monde, l'interprétation

Glesne, C. et Peshkin, A,
Becoming Qualitative Researchers.
An Introduction, Longman,
London + Toronto, 1992.

CHAPTER 7

Finding Your Story: Data Analysis

Work days of fairly long hours on the notes finally have come. These days are tedious and also something else when I come across a good bit from an interview. These days, I'm coding interviews with older folks who are inclined to feel tender toward their ethnic identity. Reading the notes recalls the day I sat in their living room or kitchen. Even when I'm feeling specially cheered by something I'm simultaneously thinking—now what to do with it and its numerous brothers and sisters sitting with the same code heading in a separate pile marked Black, Hisp, Fil, or Ital. I probably felt this way at the same point in earlier studies, but I don't remember. Is this the wise fellow tucked away in each of us that is selective about what it allows us to remember, knowing that to remember all is to possibly preclude ever getting into such a quandary again? I frequently remind myself that if I'm patient, inspiration will finally come with a plan to settle all the unsettled matters. I remind myself, but I can't always believe what I'm saying. (Peshkin, Letter, 13 January 1988)

Data analysis involves organizing what you have seen, heard, and read so that you can make sense of what you have learned. Working with the data, you create explanations, pose hypotheses, develop theories, and link your story to other stories. To do so, you must categorize, synthesize, search for patterns, and interpret the data you have collected. (See Bogdan 1972; Denzin 1989; Dobbert 1982; Erickson 1986; Fetterman 1989; Lincoln and Guba 1985; Miles and Huberman 1984; Strauss 1987; Tesch 1990.)

EARLY DATA ANALYSIS

Data analysis done simultaneously with data collection enables you to focus and shape the study as it proceeds. Consistently reflect on your data, work to organize them, and try to discover what they have to tell you. Writing memos

yourself, developing analytic files, applying rudimentary coding schemes, and writing monthly reports will help you to learn from and manage the information you are receiving.

Memo Writing

By writing memos (see Glaser and Strauss 1967) to yourself or keeping a reflective field log, you develop your thoughts; by getting your thoughts down as they occur, no matter how preliminary or in what form, you begin the analysis process. Memo writing also frees your mind for new thoughts and perspectives. "When I think of something," says Jackie, "I put it on a card. I might forget about the thought, but I won't lose it. It's there later on to help me think." Even as you become intimately familiar with your data, you can never be sure of what they will tell you until analysis and writing are complete. As you work with data, you must remain open to new perspectives, new thoughts. Gordon states,

I have found that my analysis goes on even if I am not actually working with the data. Insights and new ways to look at the data arise while I am at work at other things. Probably the most productive places for these insights is on the long drive to class and during long, boring meetings when my mind is not actively engaged.

It is particularly important to capture these analytic thoughts when they occur. Keeping a battery-operated tape recorder in the car can help, as can jotting down your thoughts wherever you happen to be, day or night. The comments and thoughts recorded as field log entries or as memos are links across your data that find their way into analytic files.

Analytic Files

Analytic files (see Lofland 1971) build as you collect data. You may begin with files organized by generic categories such as interview questions, people, and places. These files provide a way to keep track of useful information and thoughts. As your data and experience grow, you will create relevant specific files on the social processes under investigation, as well as on several other categories such as subjectivity, titles, thoughts for introductory and concluding chapters, and quotations from the literature.

Each of these specific files serves a distinct purpose. The subjectivity file, for example, helps you to monitor, control, and use your subjectivity (see Chapter 5). Given the bearing of your subjectivity on the way you perceive your data, you cannot meaningfully separate the two (although you can forget their relationship). But by keeping track of your subjectivity, you will become attuned to the outlook that shapes your data analysis.

The title file contains your efforts to capture what your narrative may be about (see Peshkin 1985). Although your research project has a stated central focus (per your research proposal), you do not really know what particular story, of the several possibilities, you will tell. Conjuring up titles as the data are being collected is a way of trying out different emphases, all of which are candidates for ultimately giving form to your data. The titles become a way of getting your mind clear about what you are doing, in an overall sense, although the immediate application may be to concentrate your data collecting as you pursue the implications of a particular focus. In short, your search for a title is an act of interpretation. Titles capture what you see as germane to your study; but as your awareness of the promise of your study changes, so do your titles.

Files related to introductions and conclusions direct you to two obvious aspects of every study—its beginning and its ending. Regardless of the particular name that you give to your introductory and concluding chapters, you frame your study in the former—providing necessary context, background, and conceptualization. You effect closure in the concluding chapter by summarizing, at the very least, and by explicating the meaning that you draw from your data as befits the point of your study. It is never too early to reflect on the beginning and ending of your work, much as the formal preparation of these chapters may seem a distant dream when you are caught up in collecting data. Ideally, the existence of these files alerts you to what you might otherwise miss in the course of your study; they stimulate you to notions that, like your titles, are candidates for inclusion in your forthcoming text. Until the writing actually is done, however, you will not know which will be the surviving notions.

The quotation file contains quotations from your reading that appear useful for one of the several roles that the relevant literature can play. Eventually, they will be sorted out among chapters, some as epigraphs: quotations placed at the heads of chapters because they provide the reader with a useful key to what the chapter contains. Other quotations will be the authoritative sprinklings that your elders provide as you find your way through the novel terrain of your own data. By resourceful use of quotations, you acknowledge that the world has not been born anew on your terrain. The quotation file, like other files, is meant to be a reminder that reading should always inspire the question: What, if anything, do these words say about my study?

Analytic files help you to store and organize your own thoughts and those of others. Data analysis is the process of organizing and storing data in light of your increasingly sophisticated judgments, that is, of the meaning-finding interpretations that you are learning to make about the shape of your study. Understanding that you are in a learning mode is most important; it tells you that you need not be all at once as accomplished as eventually you need to be to meet the challenges of data analysis. It reminds you that by each effort of data analysis, you enhance your capacity to further analyze.

Rudimentary Coding Schemes

In sorting your data into analytic files, you are developing a rudimentary coding scheme. As the process of naming and locating your data bits proceeds, your categories divide and subdivide. Learn to be content, however, with your early, simple coding schemes, knowing that with use they will become appropriately complex. In the early days of data collection, coding can help you to develop a more specific focus or more relevant questions. For example, Bob was looking at the role of a principal in a problem junior high. Although he kept a daily log of his activities, he often felt that he was "missing the forest for the trees." He was collecting a lot of data, but he kept wondering if they were adding up to anything. When he began to give code names to main points in his log, he became familiar with what he was finding and, accordingly, with what he was missing. Through this process, Bob narrowed and shaped a focus that was both definable and manageable.

Cindy provides another example. Interested in the role of school boards in small, rural communities, she began by observing meetings of one rural school board and interviewing its members. After fifteen hours of data collection, she reread and began to code all of the data she had gathered. In the process, she reconceptualized her problem statement:

My initial problem statement was so broad it was difficult to work with. The process of coding and organizing my codes has helped to determine an approach to solidify a new problem statement that will lead me in a focused exploration of two major areas of school board control—financial and quality education.

Unlike a squirrel hoarding acorns for the winter, you should not keep collecting data for devouring later. Rather, examine your data periodically to insure that your acorns represent the variety or varieties desired, and that they are meaty nuggets, worthy of your effort.

Establishing the boundaries for your research may be continuously difficult. Social interaction does not occur in neat, isolated units. Gordon reflected on his work:

I have felt right along that it is questionable whether I am really in control of this research. As I immerse myself in the analysis of my data, I begin to be sure that I am not. I constantly find myself heading off in new directions and it is an act of will to stick to my original (but revised) problem statement.

In order to complete any project, you must establish boundaries, but these boundary decisions are also an interpretive judgment based on your awareness of your data and their possibilities. Posting your problem statement or most

recent working title above your work space may help to remind you about the task ahead. Cindy used a computer banner program to print out her working title, which she taped to the wall over her desk. The banner guided her work whenever she lifted her head to ponder and reflect.

Monthly Reports

Throughout the data collection process, writing monthly field reports for yourself, for committee members, or for the funding agency is a way to examine systematically where you are and where you should consider going. Headings such as activities, problems, analytic thoughts, and plans help to review your work succinctly and realistically plan it. In reflecting on both the research process and the data collected, you develop new questions, new hunches, and, sometimes, new ways of approaching the research. The reports also provide a way to communicate research progress to interested others, keeping them informed of the whats and hows and giving them a chance for input along the way.

Maintaining Some Semblance of Control

By the end of data collection, expect to be overwhelmed with the sheer volume—notebooks, note cards, computer files, manila files, and documents—that has accumulated. You truly have acquired "fat data"; their sheer bulk is intimidating. Invariably, you will collect more data than you need. The physical presence of so much data can lead you to procrastinate, rather than to face the seemingly endless task of analysis.

It may help to think of the amount of film that goes into a good half-hour documentary. Similar to documentary film making, the methods of qualitative data collecting naturally lend themselves to excess. You collect more than you can use because you cannot define your study so precisely as to pursue a trim, narrowly defined line of inquiry. The open nature of qualitative inquiry means that you acquire even more data than you originally envisioned. You are left with the large task of selecting and sorting—a partly mechanical but mostly interpretative undertaking, because every time you decide to omit a data bit as unworthy or locate it somewhere you are making a judgment. Gordon reflects on his experience with sorting data:

Sorting the data is actually less difficult than I feared, and it certainly is not worthy of the apprehension I suffered before getting started or the procrastination growing out of the apprehension which has left me behind schedule. Before I began, the job seemed immense and endless. Once started, I found that it is not really one large task but more a series of small, discrete tasks. These tasks seem to be equal parts drudgery and intuition.

Dealing with fat data requires methodical organization. Keeping up with data organization during the collection process makes the bulk less intimidating and easier to manage, as Gordon further observes:

Transcribe notes onto the computer after each interview and observation. This admonition has been prompted by my discovery that a fairly substantial part of my data is not in readily usable form. I have had to go back after three months and type my notes because I find it hard to use data that I cannot read easily. Drudgery. . . .

Keeping up with the data involves writing memos to yourself, making analytic files, and developing preliminary coding schemes.

At some point, you stop collecting data, or at least stop focusing on data collection. Knowing when to end this phase is difficult. It may be that you have exhausted all sources on the topic—that there are no new situations to observe, no new people to interview, no new documents to read. Such situations are rare. Ideally, you should stop collecting data because you have reached theoretical saturation (Glaser and Strauss 1967). This means that successive examination of sources yields redundancy, and that the data you have seem complete and integrated.

Recognizing theoretical saturation can be tricky, however. It may be, for example, that you hear the same thing from all of your informants because your selection of interviewees is too limited or too small to get discrepant views. Often, data collection ends through less than ideal conditions—the money runs out or deadlines loom large. Try to make research plans that do not completely exhaust your money, time, or energy, so that you can obtain a sense of complete and integrated data.

Later Data Analysis: Entering the Code Mines

In the early days of data collection, stories abound. Struck by the stories, you tell them and repeat them. You may sometimes even allow them to assume an importance beyond their worth to the purposes of the project. Making sense of the stories as a whole comes harder. You do not have to stop telling stories, but in data analysis you must make connections among the stories: What is being illuminated? How do the stories connect? What themes and patterns give shape to your data? Coding helps you to answer these questions.

When most of the data are collected, the time has come to devote attention to analytic coding. Although you may have already developed a coding scheme of sorts, you must now focus on classifying and categorizing. We refer to this as "entering the code mines." The work is part tedium and part exhilaration as it renders form and possible meaning to the piles of words before you.

Alan's words, extracted from field reflections, portray the somewhat ambivalent psychological ambience that accompanies entering the code mines:

I have returned to coding with a vengeance and feel that it is taking revenge for long-time neglect. The tedium sends one off in all directions, including the reflag, but I intermittently persist and despair, the relative parts of each changing throughout each day.

Coding is a progressive process of sorting and defining and defining and sorting those scraps of collected data (i.e., observation notes, interview transcripts, memos, documents, and notes from relevant literature) that are applicable to our research purpose. By putting like-minded pieces together into data clumps, we create an organizational framework. It is progressive in that we first develop, out of the data, major code clumps by which to sort the data. Then we code the contents of each major code clump, thereby breaking down the major code into numerous subcodes. Eventually, we can place the various data clumps in a meaningful sequence that contributes to the chapters or sections of our manuscript.

Consider the example of writing this book. Before we discussed writing it, each of us had been developing and collecting notes on qualitative inquiry. In the prospectus we prepared for the publisher, we described the probable chapters of the book. These chapters—conceivable as large, general, analytic files—became our major working codes as we continued to collect data and make notes of our thoughts. Most of the material fell easily under major codes such as observation, interviewing, or analysis, but some of it at first did not seem to fit well. We therefore added major codes such as dissertation advice and miscellaneous, trusting that as we worked with the data we would figure out how to integrate, incorporate, or eliminate the information filed under these headings. Then, we reread the data scraps located in each major clump in order to develop minor code words or subcodes. Table 7.1 presents examples of the subcodes generated by data we had filed under the major code data analysis.

Each data scrap received both a code name and number. For example, each data scrap under the major code of data analysis that was related to the subcode of coding was marked both "8.2" and "DA/COD." As we worked through each major clump of data, we relocated some data scraps under other major headings. When we began writing, we continued the coding process: we merged, more finely divided, or relocated subclumps. Neither the assignment of a code nor the code name itself was inviolable; rather, we renamed and reassigned data as we saw fit to help us organize and manage the data—and learn what story we and the data could tell. After all, except when we are working with a team of researchers (see Liggett, Glesne, Hasazi, Johnson, and Schattman 1991), both acts are personal inventions in the interest of facilitating our personal creation.

TABLE 7.1 Subcodes of the Major Code "Data Analysis"

8. Data Analysis (DA)	
1. TRU	trustworthiness
2. COD	coding
3. STO	finding one's story, conceptualization
4. GEN	generalizations as products of qualitative inquiry
5. OUT	anything related to possible outcomes
6. THE	theory
7. DIS	data display
8. PRO	continuous nature of analysis process
9. SUB	implications of subjectivity for DA
10. INTRO	introductory material
11. STR	strategy for conducting; different forms
12. COM	use of computer in data analysis

When working with data gathered through qualitative inquiry, each major code should identify a concept, a central idea, though not necessarily a chapter or section of the final product, as in the book example. There should be as many major codes as needed to subsume all of the data, appreciating that more may develop than will hold up as separate codes. The blending of codes occurs over and over as you reread and reinterpret.

To facilitate developing and working with a coding scheme, make a code book. Assign each major code its own number and page, as shown in Table 7.1. Below the major code, list the number assigned to the subcode, the subcode name, and an explanation of the subcode. Start the code book soon after beginning to collect data so that it will reflect the emerging, evolving structure of your manuscript. It is highly personal, meant to fit you; it need not be useful or clear to anyone else. Although there may be common features and a common intent to everyone's data analysis process, it remains, in the end, an idiosyncratic enterprise. The proof of your coding scheme is, literally, in the pudding of your manuscript.

Begin by reading through whatever data you have—your observation notes, log, transcripts, documents, and literature. Identify what appears to be important and give it a name (code). The length of the coded sections will vary from parts of sentences to several pages. Because coding is an evolving process, it is advisable in the early stages to use a pencil to mark both data scraps and the code book. Be overgenerous in judging what is important; you do not want to foreclose any opportunity to learn from the field by prematurely settling on what is or is not relevant to you. In marking sections and giving them a name, you make judgments about which items are related and therefore belong under the same major code. The same subcode (such as anxiety, or theory, or ethics in our codebook, for example) may appear under several

major codes. This indication of themes that may run throughout the work alerts you to look for their presence or absence under other major headings.

When you have collected and coded all of your data scraps, keep your code book in front of you and proceed to the next phase of data analysis: arranging your major code clumps into a "logical" order by asking yourself which clumps, or parts of clumps, belong together in the final code arrangement for your manuscript. Through such analysis, you sort out what you have learned so that you can concentrate on writing up your data.

The following are reflections of Andrea and Jill, who, after ten to twenty hours of fieldwork, undertook the coding/analysis process for the first time. In their descriptive portrayals, you may see your own struggles, achievements, and realizations.

Andrea: Alan Peshkin calls the act of coding "being in the code mines." I approached my first attempt at coding with that vivid analogy in mind. Beginning the process was indeed like preparing to descend into a mine shaft. The thought of dropping into the dark, cold abyss of twelve interviews and countless reflections made me shrink from the task. Perhaps, in the lightless confusion of data, I would not be able to sort out any meaning to it all. Perhaps, after seven months of collection, I would find no gold nuggets of wisdom in the walls of my code mines. Perhaps, like the miner, I needed to better prepare myself for entering the bowels of my notebooks and field logs.

Hence I consciously entered into a series of avoidance tactics that kept me in the light of day as yet another week flew by. I finished transcribing my last three tapes. I backed up my [computer] disk. I reorganized my files. I considered reflecting more on my previous reflections. I even flipped through my Word Perfect [software] manual, on the pretense that I might find an ingenious way to manage my codes, someday. I kept a fire going in the wood stove to ward off the cold I constantly felt in my bones.

Finally, the day came. I could put it off no longer; indeed, I was dreadfully remiss in waiting so long. I approached my first-semester notebook of interviews with images of Tolkien's Bilbo Baggins approaching the cave of Gollum. I must retrieve the precious ring, or never return to class and Professor Gandolf Glesne. I laid open my first interview next to my new, brightly colored coding notebook.

Anticipation far exceeds the event in the exploration of the unknown. Three pages of codes flowed from my pen from the first interview. They were familiar words, words repeated on paper, on tape, and in my mind throughout my whole study. Like the Hobbit with his ring on, I disappeared into my interviews for hours.

After the initial showering of codes, each interview added fewer to my list. That was comforting. I had a sense that the list would be manageable. The second interview added only one page of new codes, the third a half page. After that, each interview produced one new code and usually elab-

oration or clarification on some previous codes. Before I was done, the maze of words began organizing themselves in my mind. I flipped to a clean page and began jotting down umbrella phrases to collect subcodes under.

I am no longer a Pennsylvania coal miner dreading my life's work. I am no longer the Hobbit with but one precious ring. Today I am Smog the dragon sitting upon a mountain of jewels, stolen from my interviews. They lay, however, disheveled beneath me and hard to account for. So today my task is to organize my treasures that I might know what I have before I go on. The task is a bit easier because I made some notes as I was coding. I began clumping my codes into broader categories. They fall into neat piles, with only a few exceptions. These I place temporarily until I can consult with my fellow researchers. So ends, for me, the dreaded imagery of life-threatening mind shafts. I have much real work ahead, but I have dealt with the anxiety of passing the test.

Jill: I have reshuffled and reshuffled the cards. I have marked and arranged the deck carefully, so that when I lay my hand on the table, I will have played a winner.

First create the codes, the markings for the deck. Then mark the cards. It seemed straightforward at the start. Code the interviews; make the cards; deal out the marked hands. Only the marks kept shifting, and cutting and pasting to create the deck was tedious, not mindlessly relaxing as hoped.

It was not an auspicious start! I wasn't having a good time. In fact, by the time I was finished I was sure I never wanted to see, or shuffle, or deal those cards again. And worse, Card King Peshkin had betrayed me. The glory of index cards indeed! Eight-and-one-half \times 11 slices of paper simply do not fit neatly on 5 \times 8 index cards. I descended into the bowels of the code mines, where nothin' comes easy and canaries die a long, slow death.

But, the King wasn't all wrong. Once the cards were ready for play, I began to understand his game: build the deck and cut the cards so you can shuffle and deal, shuffle and deal, and then shuffle and deal again. So forgiving! A game of solitaire with more than one right way, and more than one chance to lay out the hands. In fact, about halfway through the play, when I imagined all my cards laid out on the table, I knew that the house was about to win the game. So I shuffled the deck, and dealt them out again.

The game makes sense now. The dealer groups and regroups the cards into playable hands. Sometimes she shuffles and deals it all out again. By the time she's done, the cards are not so crisp to the touch, but they sure play smooth and easy.

The game of qualitative research has general guidelines, but house rules vary, casino to casino. Solitaire is a dealer's game, after all.

Current house rules at the novice's casino are as follows:

1. One notion to a card. Peeling quote slivers off the cards slows the play of the game.
2. No color coding the cards. The whiteout budget is insufficient.
3. No multiple copies of passages from interviews. One quote to a card,

one category to a quote. Forced choices speed the game, while the redeal option protects against premature folding.

4. No dealing hands to please subjective eyes. And one last rule that every good player should know:
5. "Know when to hold 'em, and know when to fold 'em."

This game calls for time and patience. For me, it is best played a few hands at a time, with time to ponder the cards in between. The trick, I think, will be not to let the deck get cold.

Jill refers to the problem of transferring 8- $\frac{1}{2}$ \times 11 paper to 5 \times 8 cards when using note cards for coding. It is a tedious matter, one that can be avoided by using computer programs to code and segregate data bits. Or the paper scraps can simply be cut and put into file folders. Cards are, however, easier to handle than slips of paper and not as apt to get lost or misplaced.

DATA DISPLAY

Miles and Huberman (1984) have created a comprehensive text on using data display in the analysis of qualitative work. They describe data display as "an organized assembly of information that permits conclusion drawing and action taking." Making an analogy to "you are what you eat," they claim that "you know what you display" (Miles and Huberman 1984, 21, 22). Matrices, graphs, flowcharts, and other sorts of visual representations assist in making meaning of data, as well as in exposing the gaps or the areas where more data are needed. Data display is, therefore, another ongoing feature of qualitative inquiry. It can be a part of developing the problem statement, data collection, analysis, and final presentation of the study.

As you begin to conceive your research by working out the problem statement and plans for data collection, data displays help you to identify the elements of your study. Expect the displays to change as you learn more. After data collection has begun, urge Miles and Huberman (1984), create diagrams that reflect some risk; that is, use one-directional arrows that indicate potential cause and effect. Doing so forces you to begin to theorize about the social phenomenon under study.

After becoming absorbed in using a computer graphics program to display her work, Andrea teased another student about her sixty-one pages of notes: "Want me to reduce it to one good graph?" Data display provides the skeleton of your work. Just as observing the Earth from a satellite allows you to see the overall pattern of geologic structures and human adaptations to these structures, data displays help you to see the overall patterns in your research without getting lost in the details.

When thinking about displaying your data, experiment with a variety of

forms. Tables provide detail, but bar and line graphs often portray patterns more vividly. If comparing two or more groups over time, line graphs are particularly useful. Matrices that use symbols such as + and o rather than numbers also can aid in uncovering patterns. For example, if investigating perceived constraints to effective education in six rural schools, you might, after a round of interviews, develop a table similar to Table 7.2.

With the table before you, you would look for patterns and begin to form some hunches about what was going on, using your knowledge of each rural town and school. For example, you would notice that schools 2, 3, and 5 all perceive their tax base as a problem, but not their communication between school and community. Schools 1, 4, and 6 are just the opposite. Returning to your data, you would try to figure out possible explanations. Although the communities are similar in size, you would note that the communities which host schools 1, 4, and 6 have a sizable proportion of nonnatives who have moved to the area in recent years. The communities that host schools 2, 3, and 5 do not. You would then hypothesize that the newcomers are bringing more money into the towns and, along with it, strife in school governance decisions. In reflecting on possible reasons for the pattern of responses in the categories of access to information and access to experts, you would wonder whether distance from the state's largest city makes a difference. Developing a new matrix, you would then map your hunches as demonstrated in Table 7.3. Such matrices-forming work serves to suggest both new questions and people or sites for investigation, as well as to make sense of the data collected.

Borrowing from the natural sciences, cognitive anthropologists use taxonomies to assist in displaying social phenomena. In this approach, the researcher seeks to understand how others classify "cognitive domains" or salient aspects of the world. Structured interviews are used to elicit indigenous classificatory schemes. Each category is, in turn, probed for subcategories and sub-subcategories until the interviewee's categorization scheme is fully

TABLE 7.2 A Matrix Example of Constraints to Effective Education in Six Rural Schools

School	Tax Base	Communication with Community	State Policy	Access to Information	Access to Experts
1	o	+	+	o	o
2	+	o	+	+	+
3	+	o	+	o	o
4	o	+	+	+	+
5	+	o	+	+	+
6	o	+	+	+	+

Key: + = perceived as a constraint by school personnel
o = not perceived as a constraint by school personnel

TABLE 7.3 A Matrix Example of Data Patterns and Researcher Hunches Regarding Constraints to Effective Education in Six Rural Schools

School	Tax Base	Communication with Community	Access to Information	Access to Experts
native/near city (3)	+	o	o	o
native/not near city (2, 5)	+	o	+	+
mixed/near city (1)	o	+	o	o
mixed/not near city (4, 6)	o	+	+	+

Key: + = perceived as a constraint by school personnel
o = not perceived as a constraint by school personnel

mapped. For example, Janet Davis (1972) investigated eighth graders for categories of the cognitive domain she called "things kids do at school." Through interviewing, she found that major categories included picking on other kids, sitting in classes, being nice to teachers, and acting up. Davis went on to investigate subcategories, such as all the ways that kids are "nice to teachers." She then probed for sub-subcategories such as how a student becomes a teacher's pet. Table 7.4 is extracted from Davis's taxonomic chart of the domain of "things kids do at school" (Davis 1972, 115-116). Taxonomic charts help researchers to see what they know and don't know about a particular cognitive domain.

A student at the University of Vermont investigated the types of undergraduates enrolled there as defined and categorized by undergraduates. Although categories were not necessarily mutually exclusive, the interviewer

TABLE 7.4 Partial Taxonomy of the Domain "Things Kids Do at School"

Take tests	
Sit in classes	
Be nice to teachers:	Do what you're told Turn in assignments Talk nice, use good grammar Don't talk out of turn Don't smoke Don't talk during lectures Stay in places
Try to become a pet (get in with teacher)	Do extra stuff Volunteer Sweep floor Kiss their butts

Reprinted by permission of Macmillan Publishing Company from THE CULTURAL EXPERIENCE: Ethnography in Complex Society edited by James Spradley and David McCurdy. Copyright © 1972 Science Research Associates. Pages 115-116.

found that, according to interviewees, there were preps, japs, punkers, out-of-staters, Vermonters, granolas, squids, nerds, smarts, intelligents, and jocks. Many of these categories had subcategories such as both normal and progressive granolas or positive and negative jocks. Such information lends itself to a taxonomic chart that can then be used as a type of guide for discussion of the cognitive domain. (See Spradley 1970; Spradley and Mann 1975; Spradley and McCurdy 1972.)

Mathematics also can be useful in determining patterns. Regarding the use of mathematics in anthropology, Agar comments:

Anthropologists, more than other social scientists, have mathophobia. One of my favorite wisecracks is to define mathematical anthropology as what happens when anthropologists number their pages. . . . Most of the points I need to make are made with simple frequency distributions. If that is all you need, stop there. . . . If you choose not to use statistical procedures in your systematic testing, it should be because you know enough about them to know they are inappropriate, not because the very thought causes you to break out in a rash. (Agar 1980, 132)

Simple frequency counts can help to identify patterns. For example, imagine that you have been inquiring into the attitudes of young people toward agriculture in the rural Caribbean. Through interviews with eighty-five persons, including twenty-five employed in town, fifty working in agriculture, and ten living in rural areas but not working in agriculture, you receive mixed answers to the question "How do young people feel about working land?" Your first frequency distribution (represented by Table 7.5) suggests that young people are not very interested in doing agricultural work. Yet, by listening to and rereading the interviews, you form the hunch that the attitudes are linked to land tenure. You go back to your interviews and rework the frequency counts, taking into account the relationship of each interviewee to the land. This time your frequency distribution demonstrates a definite pattern in the relationship between attitudes toward doing agricultural work and land tenure (see Table 7.6). The numbers assist in shaping a more specific hypothesis about attitudes toward farming.

TABLE 7.5 Frequency Distribution of Perceived Attitudes toward Working the Land

	Positive Attitudes	Negative Attitudes
Town employees	4	21
Agricultural workers	21	29
Other rural people	0	10

TABLE 7.6 Frequency Distribution of Perceived Attitudes toward Working the Land by Dominant Land Tenure Situation of Interviewee

	Positive Attitudes	Negative Attitudes
No land worked	0	25
Agricultural laborer	0	13
Works family land	5	5
Shares crop/rent	2	17
Works land rent-free	10	0
Works own land	8	0

USING COMPUTERS IN QUALITATIVE RESEARCH

We are only beginning to grasp the possibilities for computer use in qualitative research. Researchers primarily use the computer as a tool to facilitate what they have been doing manually. Some, however, are experimenting with the technology available to develop new approaches for managing and making meaning of data. This section presents an overview of the advantages and disadvantages of computer use in qualitative research, discusses in general terms the use of computers at various stages in the inquiry process, and introduces some of the microcomputer software that assists in handling qualitative data. (See also Becker 1984; Conrad and Reinharz 1984; Pfaffenberger 1988; Tesch 1990.)

Computers have revolutionized the handling and manipulation of quantitative data. Because qualitative researchers work with words and without discrete variables, they have found it more difficult to use the machines efficiently in applications other than word processing. As computers become more affordable, more transportable, and more usable through the development of software, more qualitative researchers are looking to computers to assist in the research process. As with most things, there are advantages and disadvantages in developing a partnership with the computer.

Advantages and Disadvantages

Computer users tend to praise the machine, saying that it helps them to save time and relieve the drudgery. No longer must one cut up field notes and glue them to cards. No longer must one spend hours manually sorting through the cards to clump and recluster as codes develop and change. Users also claim that computers force organization and planning and encourage systematic work. Thereby, issues are explored in greater depth and with more consistency (Becker 1984).

The process of using the computer documents, to an extent, the researcher's decisions and logic. The concreteness and specificity necessary for computer use require the researcher to be clear and explicit about analysis decisions, responding, in part, to urgings by Miles and Huberman (1984) and others that qualitative researchers delineate their analytic methods. Computer use can therefore help to demystify qualitative analysis and contribute to its accountability.

Nonetheless, because manual approaches are so time-consuming, some argue that researchers who do not use computers will carefully think through their analysis schemes, while computer users may allow their data analysis to be guided by computer programs rather than by thinking about the data. Computer users argue, however, that the laborious manual analyses might incline the researcher to continue with a poor coding scheme simply because of the investment already made.

Some people have expressed concern that confidentiality may be compromised by computer use, particularly if data are kept on a hard disk drive in an office. The same issue, however, exists if data are stored in boxes and filing cabinets. In either case, the researcher needs to take care in storing data and protecting the anonymity of participants, and the computer actually makes it easy to change real names to pseudonyms wherever they occur within a file.

Other people have suggested that computer use will contribute to the use of data out of context, because searching capabilities make sorting data by specific words so easy. This is not solely a computer problem, however. In addition, they warn of the potential to use the quantitative facilities of computers inappropriately because computers make it nearly effortless to count. For example, one could easily compare how many times a particular word appeared in the interviews of two separate groups. This might appear interesting, but it may not be particularly meaningful. Whether or not one uses a computer, data can be used appropriately or inappropriately. The responsibility lies with the researcher.

Without dispute, computers make the writing and rewriting process easier. They can also make even the most preliminary sketch of ideas look polished and organized. This is advantageous in that printed drafts invite reading and can be easily edited and changed. It can also be disadvantageous, if one is lulled by the look of completion and prematurely ceases working. Pfaffenberger (1988) suggests minimizing this temptation when printing drafts by using paper of lower quality or of a different color and using the plainest printing options, such as no right justification and dot matrix or a very plain typeface.

A very real disadvantage of the computer is that through technical problems or inadvertent mistakes on the part of the operator, data or work can be lost. Users must systematically save and back up their work both on disks and on paper and keep copies in different locations.

Computer Uses

Computers assist in keeping a record of fieldwork activities. Forms can be developed for reporting data collection dates, sites, times, and people interviewed or observed. In this way, an account is kept not only of progress in data collection, but also of gaps in data collection since one can easily see where and with whom time is spent.

Computers can be used systematically to record field notes, interview transcripts, and observation notes. Some researchers carry their laptop or notebook computers into the field and eliminate taking notes by hand. The process of transcribing interviews from tapes into the computer refamiliarizes researchers with the data, and enables them to record new questions, thoughts, and hunches in files labeled as such. Because the computer forces the organization of data, it provides occasion for constant reflection. The data stored in computer files are easy to access for preliminary analysis that can further guide data collection.

Performing the mundane tasks involved in data analysis is easier with data recorded on computer files than it is with data recorded through manual means. Computers assist in sorting, referencing, counting, coding, and displaying data. Various types of programs, including word processors, data base managers, graphics, spreadsheets, and qualitative software, can be used.

Finally, computers are useful for writing the final text. Excerpts from files in which data have been recorded or analyzed can be inserted into the report text without having to retype long sections. And, again, computers facilitate the editing process.

Computer Software

Qualitative researchers have appropriated existing computer programs, adapting them to their own purposes, and are increasingly developing new software programs to meet their needs. We begin with examples of adapting other programs.

1. *Word processing programs* can be used (although inefficiently) to code and sort data. After reading the text and developing a code book, you can systematically code the text files by inserting code words or numbers where appropriate. The code should be a unique string of characters that would not normally appear in the text. For example, "tea" would not be a good code choice for "teacher issues" because, through search commands, you would get every instance of the three characters *t*, *e*, *a* in the text, including words such as "instead" or "tease." A better choice would be something like "TCHISS." Using

search, block, and move commands, you could later sort your files according to your codes, making sure to identify source and data information for each datum as you do so.

2. *Data base managers* are programs in which data are entered according to a structured format. Although best at handling numeric data, most programs will also accept a minimal amount of text data.

The general idea behind data base managers is that you design a form which simulates an index card marked by key words. After entering data on the form, you can sort by words or numbers (e.g., date, age, sex). Programs vary by how many characters are allowed per form. Some allow only one page, others up to ten pages. Also, depending on the software, it may or may not be easy to alter the format for recording data.

Data base managers are particularly useful for keeping records of fieldwork. You can create a form to record the fieldwork activities deemed important. For example, to keep track of interview procedures, you could record the number of the interview session, the date, the name (or pseudonym) of the interviewee, the time the interview took, the role of the interviewee, the date of transcription, and other information (see Table 7.7). Such a format would help you to keep track of your research activities. With each interview, you would add a line. Depending on the program, you might even add columns as you discover helpful aspects to include.

3. *Spreadsheets* were initially developed for accounting tasks. Spreadsheet programs create tables in which you label each vertical column and each horizontal row, and fill in the resulting cells with data. These programs produce matrices, which can be useful in various stages of data collection and analysis. For example, in the planning stage of a study in group homes for adults with developmental disabilities, the rows of the matrix could be the three group homes you intend to visit. The columns could be characteristics of the group homes that are of interest to you, such as size, number of residents, use of recreational

TABLE 7.7 Example Form for Keeping Interview Records

Number	Date Interviewed	Interviewee	Date Transcribed	Time	Role	Subject	Note
18	4/8/91	C. Perez	4/10/91	1.5	teacher	math	—
19	4/9/91	D. Brown	4/10/91	.5	admin.	—	late; not completed
20	4/9/91	M. Levine	4/20/91	1.0	teacher	history	—

facilities, and involvement in meal preparation. As data are collected, you could add more columns of relevant characteristics. The matrix helps to summarize the data collected, showing similarities and differences among the cases and illuminating missing information.

4. *Graphics* packages assist you in creating charts, tables, graphs, and diagrams.
5. *Qualitative software* programs developed particularly for use with qualitative data include *The Ethnograph*, *QUALPRO*, and *Hyper-Qual*. Each is used for coding, searching, and sorting as a part of data analysis; each has different features. We will briefly describe working with *The Ethnograph*, but we urge you to consult Tesch (1990) for more information.

When ready to begin the coding process, the researcher transfers all field notes and data files from a word processing program to *The Ethnograph*. *The Ethnograph* numbers the lines in a file and formats the file with a large right margin. Reading and rereading the data, the researcher creates a code book and then, on a printed copy of the numbered file, begins to assign codes to chunks of text. Using *The Ethnograph's* coding capability, the researcher then enters line numbers and the assigned code words into the program. More than one code word can be entered for the same start line number, allowing more than one code word to be assigned to the same segment or to overlapping segments. With code words and line numbers entered, the researcher can sort data files by codes or combinations of codes. Although more powerful than indicated by this brief description, the program's main contribution is in the sorting of coded data.

In summary, the computer is a tool for executing the mechanical or clerical tasks of qualitative research. It can help to make the researcher's work less tedious, more accurate, faster, and more thorough. It does not, however, think for the researcher. The researcher decides what to enter into the computer, what to ask it to do, and how to use the results of the computer's mechanical manipulations. The products of computer-assisted analysis are only as good as the data, the thinking, and the level of care that went into them.

MAKING CONNECTIONS

Data analysis is of course an invariable aspect of all types of research, qualitative or otherwise. It is the effort of researchers to manage and make sense of their data, to transform it from its acquired form—at which point it is perhaps more accurately called "information"—into a form that communicates the promise of a study's findings. These findings include (but are far from

exhausted by) theory, which researchers may develop, augment, or contradict. Researchers' outcomes range across the domains of description, interpretation, evaluation, and verification.

Examples abound of esteemed work conducted by scholars in the fields of education (Lightfoot 1983; Metz 1978; Schofield 1989; Wolcott 1973), anthropology (Dube 1967; Liebow 1967; Mead 1930), and sociology (Becker, Geer, Hughes, and Strauss 1961; Gans 1962; Mills 1951; Whyte [1943] 1981) that testify to the considerable breadth of outcomes from qualitative research studies. Data analysis, accordingly, is the prelude to sensitive, comprehensive outcomes that make connections, identify patterns, and contribute to greater understanding.

TRUSTWORTHINESS OF OUR INTERPRETATIONS

In his article on James Agee, author of *Let Us Now Praise Famous Men*, Hersey cites reviewers of Agee's book, concluding with a quotation from Mrs. Burroughs, a woman from one of the tenant farmer families portrayed in the book: "And I took it home and I read it plumb through. And when I read it plumb through I give it back to her and I said, Well everything in there's true. What they wrote in there was true" (in Hersey 1988, 74).

James Agee would have been pleased to learn that Mrs. Burroughs affirmed his interpretations of her life. You want your interpretations to be trustworthy, to be affirmed by the Mrs. Burroughses in your research lives and also by your colleagues. Mrs. Burroughs may just be pleased that Agee understood her life. When your colleagues also believe this, they use your work in the range of ways that trusted outcomes can be used—to confirm, expand, and inform their own work—and thereby contribute to the accumulative nature of your knowledge.

Time is a major factor in the acquisition of trustworthy data. Time at your research site, time spent interviewing, time to build sound relationships with respondents—all contribute to trustworthy data. When a large amount of time is spent with your others, they less readily feign behavior or feel the need to do so; moreover, they are more likely to be frank and comprehensive about what they tell you.

Triangulated findings also help. For example, as Alan conducted interviews in the multiethnic school, he began to feel quite confident that social relationships crosscut ethnicity, and that they did so regularly. It seemed to be both readily observed and commonly mentioned in interviews. When Alan saw the results of his questionnaire that asked students to list their three best friends and the three most influential people in their lives, his hunches were con-

firmed. The triangulation of observation, interview, and questionnaire data corroborated his point. Without such tactics, it is sometimes difficult to know how much of what researchers see is a product of their earnest but unconscious wish to see it so.

Continual alertness to your own biases, your own subjectivity, also assists in producing more trustworthy interpretations. Ask yourself a series of questions, such as: Whom do I not see? Whom have I seen less often? Where do I not go? Where have I gone less often? With whom do I have special relationships, and in what light would they interpret phenomena? What data collecting means have I not used that could provide additional insight? To improve trustworthiness, you can also consciously search for negative cases. In the example of social relationships crosscutting ethnicity, Alan might have instructed himself to find evidence that this was not so and reread his notes with that perspective in mind. "I didn't confirm all my own opinions, which was nice," said Andrea in the final report of her community study. "Maybe there is some validity to what I found."

As you are planning, collecting and analyzing data, and writing up your findings, do not forget the invaluable assistance of others. Ask friends and colleagues to work with portions of your data—developing codes; applying your codes, or interpreting field notes to check your perceptions. To promote trustworthiness, Lincoln and Guba (1985) suggest a procedure for enlisting an outsider to "audit" fieldwork notes and subsequent analysis and interpretations.

You can also share the interpretive process with research respondents. Researchers, as a matter of courtesy, often give respondents copies of interview transcripts for their approval. Obtaining the reactions of respondents to your working drafts is time-consuming, but respondents may (1) verify that you have reflected the insider's perspectives; (2) inform you of sections that, if published, could be problematic for either personal or political reasons; and (3) help you to develop new ideas and interpretations. By sharing working drafts, both researcher and researched may grow in their interpretations of the phenomena around them.

Part of demonstrating the trustworthiness of your data is to realize the limitations of your study. Your responsibility is to do the best that you can under certain circumstances. Detailing those circumstances helps readers to understand the nature of your data. You need to discuss what documents or people or places were unavailable to you. You need to discuss what is peculiar about your site or respondent selection that could show the phenomena of interest in some lights but not in others. Approach the description of your study's limitations as part of setting the context. Limitations are consistent with the always partial state of your knowing in social research, and elucidating them helps readers to know how they should read and interpret your work.

CONCLUSIONS

Qualitative researchers must decide what the payoff of their research can and will be. Depending on the existing state of knowledge about their topic, they may make a contribution that includes a full range, from the descriptive to the theoretical. In *Cross Creek*, Rawlings writes, "A man may learn a great deal of the general from studying the specific, whereas it is impossible to know the specific by studying the general" (Rawlings 1942, 359). Qualitative inquirers look to the specific, both to understand it in particular and to understand something of the world in general. From the positivist's point of view, the respondent pool in qualitative research is too limited for development of generalizations. The particular case that you study in qualitative research, however, is likely to contribute to an understanding of similar cases, such that going beyond the case in your ruminations will not be farfetched (See Wehlage 1981 for more on making generalizations in qualitative inquiry.)

In short, researchers conduct qualitative studies not merely for their own sake, but rather in the reasonable hope of bringing something grander than the case to the attention of others. Researchers hope for a description and analysis of its complexity that identify concepts not previously seen or fully appreciated.

We conclude this chapter with an excerpt from a paper written by Gordon. He had completed his course-based research project and was reflecting on the analysis process, of which writing—the next topic for discussion—was a part.

The paper is written, the computer clicks softly to itself as it cools after its long ordeal, and my cards lie scattered over the floor and desk. The paper lies in my briefcase in its bright blue cover, ready to be read and reviewed. It is done! It is over! Now what?

After filling every waking moment with analysis and writing, leisure causes a kind of withdrawal. What does one say to one's wife and family? What does one do with all that time? I feel compelled to turn on the computer, to fill the blank screen with words once more. My mind is locked into the analysis mode, examining menus, cereal boxes, and junk mail and placing them in precise matrices. I compulsively buy and hoard 5 × 8 cards and glue sticks. I need to break the cycle, to fight my way back to the normal life of the nonresearcher. What to do?

What else can I do? I'll analyze the process.

My first thoughts concern the holistic nature of the process. There really is no way to separate the parts of research from one another. Data gathering includes parts of analysis, analysis leads to more data, writing leads to a greater understanding of both analysis and data. The process is totally holistic, each piece absolutely necessary to the whole. I am reminded of this as I stoop to pick up my cards, the various coding categories scribbled off,

edges bent, and the writing illegible. How do you analyze information you can't read? One thing seems to be certain: Next time I begin the analysis as I do the data gathering. To separate the two processes by three months doesn't work. All the soft nuances are gone, the tones and the shades of meaning are missing.

Another interesting discovery is that the writing process actually is an important part of the analysis. A lot of my insights and much of the understanding I gained from my research data came through the writing process. For me, writing is the final organization of my thoughts. Next time I will begin writing sooner.

A final thought is that matrices really help. By organizing my data into matrices, I was able to see in two or three dimensions. I realized only at this point that my really profound data concerned peer pressure on children, not parental pressures. Next time I will use more matrices.

This is a small first step on my way back to reality. By this time next week, the hours of writing and preparation will only be a fond dream that fades ever into the dust of newer crises. And yet, if I could only rewrite page 7, I bet I could. . . .

4. Genre et développement

- ◇ EICHLER, M., « Sexism in Research » *dans Non Sexist Research Methods. A Practical Guide*. Allen et Unwin, Boston et London, 1988, p.1-18.
- ◇ EICHLER, M., « Androcentricity », *ibidem*, p.19-47.
- ◇ STAMP, Patricia, « Les domaines de la connaissance », *dans La technologie, le rôle des sexes et le pouvoir en Afrique*, CRDI, 1990, p.10-29.

Advisory Committee of the Secretary of State's Women's Programme. This committee was established to advise the federal government on where to locate five chairs on women's studies endowed by the Canadian government for the five geographic regions of Canada. Having received a broad rather than narrow mandate, the committee added the development of a set of guidelines for nonsexist research to its agenda. The entire committee, consisting of June Gow (chair), Donna Greschner, Gilberte Leblanc, Donna Mergler, Beth Percival, Charlotte Thibault, Jennifer Stinson, and myself, discussed two earlier versions of the guidelines contained in this book. In particular, Donna Mergler contributed to the present shape of the guidelines.

Finally, I wish to acknowledge gratefully the excellent copy-editing done by Patricia Miller. Lisa Freeman-Miller of Allen & Unwin was a dream come true in what you hope for in an editor.

Chapter 1

Sexism in Research

- 1.1 Introduction
- 1.2 Sexism in research
- 1.3 The seven sexist problems
 - 1.3.1 Androcentricity
 - 1.3.2 Overgeneralization/Overspecificity
 - 1.3.3 Gender insensitivity
 - 1.3.4 Double standards
 - 1.3.5 Sex appropriateness
 - 1.3.6 Familism
 - 1.3.7 Sexual dichotomism
- 1.4 Organization and history of this book
- 1.5 Sexism and scientific objectivity
- 1.6 Solving the problem of sexism in research

1.1 Introduction

Over a century ago, a schoolmaster named Edwin A. Abbott wrote an amusing "Romance of Many Dimensions," entitled *Flatland*,¹ in which he described the adventures of the Square, a being from a two-dimensional universe (Flatland), who explores a one-dimensional universe (Lineland) and a three-dimensional universe (Spaceland).

The Square describes the inability of the King of Lineland, a one-dimensional being, to grasp the essence of a two-dimensional universe, and then describes his own incapacity to believe in the existence of a three-dimensional universe. It is only when he is physically lifted out of his own universe and sees it from above (a dimension that is nonexistent in his own Flatland) that he becomes capable of intellectually grasping the existence of three-dimensional space.

When the Square returns to his own country, he eagerly tries to spread the Gospel of Three Dimensions, but is predictably put into prison as a dangerous lunatic, where he languishes at the end of the novel, "absolutely destitute of converts."

The following is an excerpt in which our hero, the Square, tries to convince the King of Lineland that there are, in fact, two dimensions. He argues that, in addition to Lineland's motions of Northward and Southward, which are the only directions in which lines can move in Lineland, there is another motion, which he calls from right to left:

- KING: *Exhibit to me, if you please, this motion from left to right.*
 S: *Nay, that I cannot do, unless you could step out of your Line altogether.*
 KING: *Out of my Line? Do you mean out of the world? Out of Space?*
 S: *Well, yes. Out of your Space. For your Space is not the true Space. True Space is a Plane; but your Space is only a Line.*
 KING: *If you cannot indicate this motion from left to right by yourself moving in it, then I beg you to describe it to me in words.*
 S: *If I cannot tell your right side from your left, I fear that no words of mine can make my meaning clear to you. But surely you cannot be ignorant of so simple a distinction.*
 KING: *I do not in the least understand you. (Abbott, 1952:62)*

Like the King of Lineland, we have been brought up in an intellectually limited universe. Our dilemma is that all our major concepts, our way of seeing reality, our willingness to accept proof, have been shaped by one dimension – one sex – rather than by two. For as long as we remain within this intellectual universe, we are incapable of comprehending its limitations, believing it to be the only world that exists. In order to truly understand our universe, we must create a vantage point that allows us to observe it both for what it is and for what it is not. Not an easy task, as the Square

found out when he tried to explain the existence of left and right to a person who had never experienced them.

Similarly, none of us has ever lived in a nonsexist society: moving toward nonsexist scholarship is comparable to trying to comprehend a dimension that we have not materially experienced. We can describe it in theoretical terms, but we cannot fully appreciate its nature until we are able to lift ourselves out of our current confining parameters. This involves becoming aware of sexism in research and starting to eliminate it.

Sexism in research was first recognized as a major problem around the mid-1970s. While books and articles that pointed out the problem existed before that time,² it is only since the mid-1970s that critiques have appeared with some regularity and in more mainstream outlets.

In the early 1970s and continuing into the 1980s, various organizations, publishers, and publication outlets began adopting rules about the use of nonsexist language,³ and recently, about nonsexist content.⁴ Nevertheless, sexism in research is still badly understood. Even less well understood is how to conduct research in a nonsexist manner.

This book has two major objectives: (1) to present an analysis of sexism in research that enlarges our understanding of this problem and sensitizes students and researchers to sexism in its various manifestations; and (2) to provide guidelines for solving the problem that offer clear and concise means of creating nonsexist alternatives.

1.2 *Sexism in Research*

Most analyses of sexism in research focus either on one discipline or subject area or else on one type of sexism.⁵ Indeed, we do not tend to speak of "types of sexism," but of "sexism," pure and simple.⁶ The term "sexism" suggests that we are dealing with *one* problem that may manifest itself in different areas differently, but which nevertheless is a single basic problem – what one might call the "big blob" theory of sexism.

This book takes a different approach. Sexism is here broken down into seven different types. Of these seven types, four are primary

and three are derived. *Primary problems* are those that cannot be reduced one to the other, although they coexist and often overlap. *Derived problems* are problems that are not logically distinct from the primary problems but which appear so frequently that they warrant being identified by a special label. The primary problems are: (1) *androcentricity*, (2) *overgeneralization*, (3) *gender insensitivity*, and (4) *double standards*. Derived problems are: (5) *sex appropriateness*, (6) *familism*, and (7) *sexual dichotomism*. There is a certain arbitrariness about identifying seven, rather than, say, six or five or eight sexist problems in research.⁷ There is also a certain arbitrariness in the manner in which the boundaries have been drawn. The seven problems presented here have emerged through many attempts to order the otherwise diverse materials concerning critiques of sexism. The success of the approach presented here does not depend on acceptance of this categorization as the best possible or on correctly pigeonholing empirical problems under their appropriate theoretical labels, however. Instead, what is important is recognizing that sexism is multidimensional rather than unidimensional, identifying a sexist problem as such, and rectifying it. In other words, the seven problems are intended to serve as tools to facilitate the recognition and correction of sexism in research, rather than as an ultimate system of categorization.

It is helpful to think of the four primary problems as a set of movable circles. They all have a different core, and sometimes they overlap very heavily, sometimes only at the periphery, sometimes not at all. Occasionally, all four circles may overlap. Thus there may be more than one correct classification of a problem. The three derived problems, in contrast, can be thought of as constituting inner rings that are strongly defined within two of those larger circles.

The following preliminary definitions of all seven problems will be expanded in Chapters 2–6, where more extensive illustrations are provided. Chapter 7, organized by components of the research process, offers a set of guidelines for detecting and eliminating sexism in research.

1.3 *The Seven Sexist Problems*

1.3.1 *Androcentricity*

Androcentricity is essentially a view of the world from a male perspective. It manifests itself when ego is constructed as male rather than female, such as when "intergroup warfare" is defined as a "means of gaining women and slaves." In this case, the "group" is defined as consisting only of males, since the women are what is "gained." From an androcentric perspective, women are seen as passive objects rather than subjects in history, as acted upon rather than actors; androcentricity prevents us from understanding that both males and females are always acted upon as well as acting, although often in very different ways. Two extreme forms of androcentricity are *gynopia* (female invisibility) and *misogyny* (hatred of women).

This definition raises a difficulty that must be acknowledged. Theoretically speaking, problems of perspective could come in two versions: one female, one male. The female version would be *gynocentricity*, or a view of the world from a female perspective. I have labeled this problem androcentricity rather than, for instance, andro-gynocentricity for two reasons. First, the problem is so overwhelmingly biased in the male direction that to accord a female version of the problem equal status would be inappropriate. I have, however, included the few examples of incipient gynocentricity that I found in my search of the literature. Second, it is not really possible to find a form of gynocentricity that is in any way comparable to androcentricity, for the simple reason that we live in an androcentric social, political, and intellectual environment. Thus even when we attempt to take a *consciously* female perspective, this attempt occurs within an overall intellectual environment in which both our vehicle for thought (language) and the content of thought (concepts) are colored by thousands of years of overwhelmingly androcentric thinking. It is therefore both misleading and inaccurate to treat possible gynocentricity as comparable to actual androcentricity. However, it is important to acknowledge that sexism can theoretically come in two forms, and to remind ourselves that neither is acceptable in scholarship.

1.3.2 *Overgeneralization/Overspecificity*

Overgeneralization occurs when a study deals with only one sex but presents itself as if it were applicable to both sexes. Its flip side is overspecificity, which occurs when a study is reported in such a manner that it is impossible to determine whether or not it applies to one or both sexes. Using a sample of male workers and calling it a study of social class is an instance of overgeneralization; the same problem arises when one uses the term "parents" to refer exclusively to mothers (ignoring fathers). Overspecificity occurs when single-sex terms are used when members of both sexes are involved (e.g., "the doctor . . . he, or "man is a mammal"). Many (but not all) of the problems involving sexist language belong in this category.

There is considerable overlap between overgeneralization/overspecificity and androcentricity. Nevertheless, one cannot be equated to the other. A study may be androcentric without being overgeneral, such as when male violence against women is dismissed as trivial or unimportant (thus maintaining male over female interests) although the actors are correctly identified by their sex. A study may also be overgeneral or overspecific without being necessarily androcentric, such as when a study uses all male subjects (e.g., male students) or all female subjects (e.g., mothers) but presents the findings in general terms ("students" respond well to ability grouping, or "parents" tend to teach their children concepts through ostensive definitions).

1.3.3 *Gender Insensitivity*

Gender insensitivity is a simple problem: it consists of ignoring sex as a socially important variable. It sometimes overlaps with overgeneralization/overspecificity, but the two are not identical: In the case of general insensitivity, sex is ignored to such a degree that the presence of overgeneralization or androcentricity cannot even be identified. If a study simply fails to report the sex of its respondents, or if a policy study completely ignores the different effects of, let us say, a particular unemployment insurance policy on the two sexes, then we cannot identify whether male or female subjects were included or whether males or females would

differentially profit from or be hurt by a particular policy. In a completely gender-insensitive study, it would be impossible to identify other problems because information necessary to do so is missing.

1.3.4 *Double Standards*

The use of double standards involves evaluating, treating, or measuring identical behaviors, traits, or situations by different means. A double standard is by no means easy to identify, although it may sound easy: it involves recognizing behaviors, traits, or situations as identical when they bear different labels or are described in different terms. For instance, some psychological disorders occur only in one sex. To find out whether or not a given example is an instance of the application of a double standard, one must (1) identify a larger category for the disorder; (2) determine whether there is a complementary disorder for the other sex; (3) identify whether the two are equivalent; and (4) determine whether they are evaluated in different ways. Only when all these preconditions obtain are we dealing with a double standard. If the disorder appears in only one sex, no double standard is involved.

Identification is not made easier by the fact that a researcher may have used different instruments to measure identical attributes of the sexes. For example, social status is currently derived by using different measures for the sexes (for further discussion of this specific problem, see Chapter 5). However, this different measurement coincides with an actual difference in social standing between the sexes, a difference that we are incapable of measuring adequately because we have no sex-free instrument at our disposal. Identification of a double standard thus involves distancing oneself to some degree from the social context as it is presented – not a simple thing to do, and never perfectly achieved.

A double standard is likely to be inspired by, or lead to, androcentricity, but it need not necessarily do so. Using female-derived categories of social status for women and male-derived categories for men is an instance of a double standard in the use of instruments, but it is neither gender insensitive nor androcentric nor overgeneral/overspecific.

1.3.5 Sex Appropriateness

Sex appropriateness, our first "derived" category, is nothing but a particular instance of a double standard, one that is so accepted within the relevant literature that it is proudly acknowledged with special terms: for example, "appropriate sex roles," or "appropriate gender identity." The absence of appropriate gender identity is called *dysphoria*, and it is classed as a psychological disorder. Sex appropriateness becomes a problem when *human* traits or attributes are assigned only to one sex or the other and are treated as more important for the sex to which they have been assigned. It is *not* a problem when we are dealing with a truly sex-specific attribute, such as the capacity to ejaculate or to give birth to children. It *is* a problem when it is applied to such human capacities as child rearing (as opposed to child bearing).

This particular example of a double standard has been singled out from the overall discussion of double standards because sex appropriateness is still widely accepted within the social science literature as a legitimate concept.

1.3.6 Familism

Familism is a particular instance of gender insensitivity. It consists of treating the family as the smallest unit of analysis in instances in which it is, in fact, individuals within families (or households) who engage in certain actions, have certain experiences, and so on. It is *not* a problem of sexism when no such attribution occurs. Another manifestation of familism occurs when the family is assumed to be uniformly affected (positively or negatively) in instances in which the same event may have different effects on various family members.

This problem has been singled out from the general discussion of gender insensitivity for the same reason that sex appropriateness has been singled out from the discussion of double standards: It is a very well-accepted practice within the social sciences to engage in familism, and is, at present, still considered to be entirely legitimate.

1.3.7 Sexual Dichotomism

Sexual dichotomism is another subspect of the use of double standards. It involves the treatment of the sexes as two entirely discrete social, as well as biological, groups, rather than as two groups with overlapping characteristics. It leads to an exaggeration of sex differences of all types at the expense of recognizing *both* the differences *and* the similarities between the sexes. It is particularly important to recognize sexual dichotomism as a form of sexism because it is sometimes used as a "cure" for gender insensitivity. When this occurs, it is simply a case of substituting one form of sexism for another; and it is doubly misleading because it creates the illusion of having achieved a solution.

1.4 Organization and History of this Book

This book is organized around two major axes: type of sexist problem, and component of the research process in which particular types of problems may appear. Chapters 2 through 5 each deal with one primary problem, Chapter 6 deals with the three derived problems, and Chapter 7 and the checklist (see Appendix) are organized around the various components of the research process. This structure evolved after a period of trial and error in which I tried to organize the book only around the type of problem, or only around the research components. Being dissatisfied with both, I eventually settled on a compromise structure that combines both organizing principles.

The problem-oriented chapters include examples drawn from actual research. The majority are taken from recent issues of journals, mostly from 1985. Occasionally, other publications are used (books, reports of committees), and occasionally I also draw on other researchers' critiques of sexism. However, the ease with which examples can be drawn from academic journals demonstrates the pervasiveness of sexism: It exists in every social science discipline⁸ and in virtually any nonfeminist publication, no matter how respectable or how current. Moreover, the problems are similar regardless of discipline or publication outlet.⁹

My method was simple: I went into a library and picked up whatever recent issue of journals from different disciplines was lying on top in the journal pigeon holes. I assumed that it would make little difference which journal or issue I picked, and that I would find at least one example of sexism in every single one.¹⁰ Sadly, this turned out to be correct.

This method of finding many of my examples also points to a major limitation in this book that must be made clear: There is a large element of chance involved in who and what gets cited. Depending on which journal issue I picked up first, the example may have been taken from psychology when I could just as well have taken it from anthropology or sociology. The same applies to authors. The examples presented here are, therefore, just that: examples, no more, no less. They are not indicative of the degree or type of sexism prevalent in any particular author, field of investigation, or discipline.

It is possible, indeed likely, that particular problems are more prevalent in certain disciplines or subject areas than in others (or indeed, that a particular problem does *not* occur in some disciplines). However, to demonstrate this is not a task undertaken in this book. It is clearly a second step. Nor is there any intent to pronounce on the relative frequency or importance of each of the problems. That, too, is clearly a second step. The intention here is simply to demonstrate the existence of distinct types of sexism that occur in the social sciences, to offer means for their identification, and to provide suggestions for their solution.

Chapter 7 presents a systematic discussion of potential sexist problems following the various components of the research process. Because the analysis is meant to be generally applicable to various disciplines and methodological approaches, not all components are applicable to all studies. For instance, many studies do not have a policy component. Other studies do not ask direct questions of respondents. All studies, on the other hand, presumably use major concepts, have a title, and ask a research question, even if only implicitly. In addition, please note that although the guidelines have gone through a process of considerable testing and revision, I make no claim that all the problems of sexism in research are included in them. We are constantly becoming aware of new problems.

The guidelines set forth in Chapter 7 are meant to assist in the

identification and eventual resolution of sexist problems. They do not, of course, solve other research problems: a study may be entirely nonsexist and still be trivial or otherwise bad research. However, a study cannot be sexist and constitute good research. The guidelines therefore spell out a set of necessary but not sufficient criteria for good research.

1.5 *Sexism and Scientific Objectivity*

One spinoff from the various critiques of sexism in research has been a renewed doubt about the possibility of objectivity in the social sciences. While academicians have traditionally assumed that objectivity is a hallmark of their work, feminist scholars have challenged this assumption. Some feminist researchers even maintain that objectivity is, in principle, impossible to achieve, and that the most we can do is to admit to an unabashed subjectivity, our own as well as everybody else's.¹¹ However, the logical consequence of such a principled stance is that research, including the implied cumulative knowledge it generates, is impossible.

This seems rather like throwing out the baby with the bathwater. Instead, it is more useful to identify the various components commonly included under the heading of objectivity and look at them separately, in order to eliminate the problematic aspects of objectivity while maintaining the useful ones. One scholar who engages in such a process of separating useful from harmful components of objectivity is Elizabeth Fee.¹² She suggests that the following "aspects of scientific objectivity ... should be preserved and defended":

The concept of creating knowledge through a constant process of practical interaction with nature, the willingness to consider all assumptions and methods as open to question and the expectation that ideas will be subjected to the most unfettered critical evaluation.

...¹³

- (3) a commitment to "truth-finding" (what Kenneth Boulding has called veracity),²¹ and
- (4) a clarification and classification of values underlying the research: nonsexist research, for instance, is, based on the value judgment that the sexes are of equal worth, while androcentric research grows out of the belief that men are of higher worth (and therefore more important) than women.

I find it useful to think of objectivity as an asymptotically approachable but unreachable goal, with the elimination of sexism in research as a station along the way.

1.6 Solving the Problem of Sexism in Research

When we regard a problem as simple, a single solution often seems appropriate. Once we begin to differentiate among different and distinct components of a problem, however, different and distinct solutions become a necessity. When we fail to make the proper distinctions, we may – unwittingly and despite the very best intentions – replace one problem of sexism with another.

The analysis of sexism in language provides a case in point. Early and incisive studies of sexism in language convinced a number of organizations and individuals that sexist language was unacceptable in scholarly research (or elsewhere, for that matter).²² Typically, these analyses pointed out the use of so-called generic male terms as sexist, and often they included reference to such demeaning terms as "girls" for "women," or nonparallel terms (Mrs. John Smith but not Mr. Anne Smith, or the use of Mrs. or Miss, which indicate marital status, versus Mr., which does not).

As a consequence of these critiques, guides were published that replaced so-called generic male terms with truly generic terms: policeman became police officer; fireman, fire fighter; postman, mail carrier; workman, worker; chairman, chairperson; mankind, humanity; and so on. In effect, occupational and other terms were "desexed." The generic "he" was replaced with "he or she," or "s/he," or "they," or "one," or "people," and so on. Guides of this type continue to be important and useful, but unless care is taken

as to how and when and in what context these gender-neutral terms are used, another form of sexism may inadvertently enter the picture.

The use of male (or sex-specific) terms for generic situations is one form of overgeneralization, one of our sexist problems. However, there is another aspect to the same problem: the use of generic terms for sex-specific situations, which is just as problematic as is the first manifestation. For example, if researchers talk about workers in general while only having studied male workers (constantly and cautiously using "they," "people," "the individual," "the person," and so on, with nary a female in sight), they simply replace one sexist problem with another in the manner in which language is used.²³ Language that employs "nonsexist" generic terms for sex-specific situations creates the same problem in reverse and constitutes at one and the same time an example of both overgeneralization and gender insensitivity.²⁴ In other words, when the content is sex specific, the language used should also be sex specific.

Sexism takes more than one form, and therefore ways to combat it may also take more than one form. The trick is to develop criteria that help us determine which solution is appropriate when. This is the major purpose of this book.

Notes

- 1 Edwin A. Abbott, *Flatland: A Romance of Many Dimensions* (New York: Dover, 1952).
- 2 See, for instance, Ruth Hershberger, *Adam's Rib* (New York: Harper & Row, 1970), first published in 1948; or the special issue on sexism in family studies of the *Journal of Marriage and the Family* 33: 3, 4 (1971).
- 3 An early example are the guidelines by Scott, Foresman and Co., "Guidelines for improving the image of women in textbooks" (Glenview, IL, 1972); see also "Guidelines for equal treatment of the sexes in McGraw-Hill Book Company publications" (n.d.); "Guidelines for nonsexist use of language," prepared by the American Psychological Association Task Force on Issues of Sexual Bias in Graduate Education, *American Psychologist* (June 1975): 682-684; "Guidelines for nonsexist use of language in National Council of Teachers of English publications" (March 1976).
- 4 For example, the Canadian Psychological Association approved a set of nonsexist

Fee also rejects certain aspects of "objectivity" in research. For example, she rejects as not helpful the notion that objectivity requires a distancing of the researcher from the subject matter, and of the production of knowledge from its uses. Likewise, she rejects as unnecessary the divorce between scientific rationality and emotional or social commitment; she also rejects the assumption that knowledge must flow only from the expert to the nonexpert and thus that a dialogue is not possible. She deplores the prevailing split between subject and object, in which the knowing mind is active and the object of knowledge entirely passive. Such a structure of knowledge results in a depersonalized voice of abstract authority that legitimizes domination. Finally, she rejects as impossible the complete freedom of research from its sociopolitical environment.

Though she focuses on the concept of the "scientific process" and not on "objectivity" per se, Karen Messing argues that "the ideology and the background of the researcher" can influence the research process at eleven different stages:¹⁴

- the selection of the scientists,
- their access to facilities for scientific work,
- the choice of research topic,
- the wording of the hypothesis,
- the choice of experimental subjects,
- the choice of appropriate controls,
- the method of observation,
- data analysis,
- interpretation of data,
- the publication of results,
- and the popularization of results.¹⁵

Jill McCalla Vickers lists as one of her methodological rebellions "the rebellion against objectivity,"¹⁶ which she sees as (a) "treating those you study as objects and objectifying their pains in words which hide the identity of their oppressors," or (b) "being detached

from that which is studied."¹⁷ She accepts objectivity as "the rules which are designed to facilitate intersubjective transmissibility, testing, replication, etc."¹⁸

Finally, Evelyn Fox Keller has beautifully demonstrated that objectivity has been largely equated with masculinity.¹⁹ She discusses particularly the misconception that objectivity requires detachment of the knower, both in emotional as well as in intellectual terms. Moreover, she argues that

the disengagement of our thinking about science from our notions of what is masculine could lead to a freeing of both from some of the rigidities to which they have been bound, with profound ramifications for both. Not only, for example, might science become more accessible to women, but, far more importantly, our very conception of "objective" could be freed from inappropriate constraints. As we begin to understand the ways in which science itself has been influenced by its unconscious mythology, we can begin to perceive the possibilities for a science not bound by such mythology.²⁰

It seems, then, that it is possible to be critical of the way in which objectivity has been defined without having to abandon the concept and sink into the morass of complete cultural subjectivism. We need to separate clearly objectivity from detachment and from the myth that research is value-free. Neither of the latter two conditions is, in principle, possible for any researcher (or anybody else). Our values will always intrude in a number of ways into the research process, beginning with the choice of the research question; and we will necessarily always be informed by a particular perspective. Nor is there any need to detach ourselves emotionally from the research process – in fact, this is impossible, and what appears as scholarly detachment is in reality only a matter of careful disguise.

Objectivity remains a useful and important goal for research in the following ways:

- (1) a commitment to look at contrary evidence;
- (2) a determination to aim at maximum replicability of any study (which implies accurate reporting of all processes employed and separation between simple reporting and interpretation, to the degree that these are possible);

guidelines in 1983; see Cannie Stark-Adamec and Meredith Kimball, "Science free of sexism: A psychologist's guide to the conduct of nonsexist research," *Canadian Psychology* 25: 1 (1984): 23-34. The Canadian Sociology and Anthropology Association passed a motion at its general annual meeting in 1984 that all official publications must be nonsexist in language and content; see Margrit Eichler, "And the work never ends: Feminist contributions," *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 22, 5 (1985): 619-644, esp. p.633; "AERA guidelines for eliminating race and sex bias in educational research and evaluation," *Educational Researcher* 14, 6 (1985). The American Sociological Association published a set of guidelines in one of its publications; see "Sexist biases in sociological research: Problems and issues," *ASA Footnotes* (January 1980): 8-9, but its major journal, the *American Sociological Review*, does not require that articles be nonsexist in language and content. The Social Sciences and Humanities Research Council in Canada published a booklet suggesting that sexist research is bad research; see Margrit Eichler and Jeanne Lapointe, "On the treatment of the sexes in research" (Ottawa: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, Minister of Supply and Services, 1985); however, the assessment forms for projects do not include a criterion that the research be nonsexist. For an overview of strategies adopted by Canadian professional social science organizations and scholarly journals, see Linda Christiansen-Ruffman et al., "Sex bias in research: Current awareness and strategies to eliminate bias within Canadian social science" (Report of the Task Force on the Elimination of Sexist Bias in Research to the Social Science Federation of Canada, 1986).

- 5 See, for instance, Shulamit Reinharz, Marti Bombyk, and Janet Wright, "Methodological issues in feminist research: A bibliography of literature in women's studies, sociology and psychology," *Women's Studies International Forum* 6, 4 (1983): 437-454; and Margrit Eichler with the assistance of Rhonda Lenton, Somer Brodribb, Jane Haddad, and Becki Ross, "A selected annotated bibliography on sexism in research" (Ottawa: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 1985).
- 6 This is not always true. Sexism is occasionally broken down into different ways in which it manifests itself, but such different manifestations are usually *not* seen as logically distinct. As an example, see Kathryn B. Ward and Linda Grant, "The feminist critique and a decade of published research in sociology journals," *Sociological Quarterly* 26, 2 (1985): 139-157.
- 7 Indeed, my first attempt to identify a set of superordinate sexist problems involved six, rather than seven problems; see Margrit Eichler, "Les six péchés capitaux sexistes," in Huguette Dagonais (ed.) *Approches et méthodes de la recherche féministe. Actes du colloque organisé par le Groupe de recherche multidisciplinaire féministe*, Mai 1985. (Université Laval:Maquettiste, 1968):17-29.
- 8 I do not mean to imply that the problem does not exist in the natural sciences as well. Indeed, we know that it does, as recent analyses have eloquently demonstrated; see, for example, Ruth Hubbard, Mary Sue Henifin, and Barbara Fried (eds.), *Women Look at Biology Looking at Women: A Collection of Feminist Critiques* (Cambridge, MA: Schenkman, 1979); Ruth Bleier, *Science and Gender: A Critique of Biology and Its Theories on Women* (New York: Pergamon Press, 1984); Marian Lowe and Ruth Hubbard (eds.), *Women's Nature: Rationalizations of Inequality* (New York: Pergamon, 1983); Sandra Harding and Merrill B. Hintikka

(eds.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* (Dordrecht: D. Reidel, 1983). This book restricts itself to the social sciences for the simple reason that I am not competent to write about the natural sciences.

- 9 Feminist writings may be sexist as well. However, since the likelihood is much smaller than with nonfeminist writings, my search would have been much more arduous, and it simply is not the major problem. I did not include feminist journals in my search.
- 10 However, it should be noted that I did apply a criterion in selecting journals from within the same discipline: In cases where there were several journals from the same discipline, I favored the ones with the longest run, as indicated by volume number (the higher the number, the longer the run) on the assumption that the older the journal, the more established it could be assumed to be. In addition, the selection is heavily biased toward U.S. and Canadian journals.
- 11 This is, for instance, the position taken by Liz Stanley and Sue Wise in *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist Research* (London: Routledge & Kegan Paul, 1983). They argue

We don't believe that "science" exists in the way that many people still claim it does. We don't see it as the single-minded objective pursuit of truth. "Truth" is a social construct, in the same way that "objectivity" is; and both are constructed out of experiences which are, for all practical purposes, the same as "lies" and "subjectivity." And so we sell all research as "fiction" in the sense that it views and so constructs "reality" through the eyes of one person. (p. 174)

- 12 Elizabeth Fee, "Women's nature and scientific objectivity," in Marian Lowe and Ruth Hubbard (eds.), *Women's Nature: Rationalizations of Inequality* (New York: Pergamon, 1983): 9-27.
- 13 *Ibid.*, p. 16.
- 14 Karen Messing, "The scientific mystique: Can a white lab coat guarantee purity in the search for knowledge about the nature of women?" in Marian Lowe and Ruth Hubbard (eds.), *Women's Nature: Rationalizations of Inequality* (New York: Pergamon, 1983):75-88.
- 15 *Ibid.*, p. 76.
- 16 Jill McCalla Vickers, "Memoirs of an ontological exile: The methodological rebellions of feminist research," in Angela Miles and Gerakline Finn (eds.), *Feminism in Canada: From Pressure to Politics* (Montreal: Black Rose, 1982): 27-46.
- 17 *Ibid.*, p. 40.
- 18 *Ibid.* In a more recent article, Vickers pushes toward a new epistemology; see Jill Vickers, "So then what? Issues in feminist epistemology." Unpublished paper presented at the 4th annual meeting of the Canadian Women's Studies Association, Winnipeg, 1986.
- 19 Evelyn Fox Keller, *Reflections on Gender and Science* (New Haven: Yale University Press, 1985).
- 20 *Ibid.*, pp. 92-93.
- 21 Kenneth E. Boulding, "Learning by simplifying complexity: How to turn data into

knowledge," in *The Science and Praxis of Complexity*, contributions to the symposium held at Montpellier, France, 1984 (Tokyo: United Nations University, 1985): 31. I would like to thank Ursula Franklin for drawing my attention to this quote.

- 22 Some of the early studies include Virginia Kidd, "A study of images produced through the use of a male pronoun as the generic," *Movements: Contemporary Rhetoric and Communication* (Fall 1971): 25-30; Joseph W. Schneider and Sally L. Hacker, "Sex role imagery and the use of generic man in introductory texts," *American Sociologist* 8 (1973): 12-18; some of the later studies include Jeannette Silveira, "Generic masculine words and thinking," *Women's Studies International Quarterly* 3, 2/3 (1980): 165-178; Janice Moulton, George M. Robinson, and Cherin Elias, "Sex bias in language use: 'Neutral' pronouns that aren't," *American Psychologist* 33, 11 (1978): 1032-1036; Mary Vetterling-Braggin (ed.), *Sexist Language: A Modern Philosophical Analysis* (Totowa, NJ: Littlefield, Adams, 1981); John Briere and Cheryl Lanktree, "Sex-role related effects of sex bias in language," *Sex Roles* 9,5 (1983): 625-632.
- 23 There is one exception to this general rule. When a communication is intended to solicit the representation of both sexes, even though only one is represented at a given point in time, it may be appropriate to use nonsexist language, as in announcements advertising jobs so far held only by men (for example, fire fighters, police officers, or chairpersons).
- 24 Another instance in which an attempt to avoid sexism may inadvertently lead to another type of sexism occurs when researchers trying to avoid gender insensitivity fall into the error of sexual dichotomism by treating sex as a categorical variable for all sorts of social phenomena.

Chapter 2

Androcentricity

2.1 Introduction

2.2 Types of androcentricity

- 2.2.1 Male viewpoint or frame of reference
- 2.2.2 Construction of the actor as male
- 2.2.3 Gynopia or female invisibility
- 2.2.4 The maintenance of male over female interests
- 2.2.5 Misogyny and blaming women
- 2.2.6 Defending female subjugation or male dominance

2.3 Manifestations of androcentricity in the research process

- 2.3.1 Androcentricity in language
- 2.3.2 Androcentric (and gynocentric) concepts
- 2.3.3 Androcentricity in the research design
- 2.3.4 Validation of research instrument
- 2.3.5 Formulation of questions and questionnaires

2.4 Conclusion

2.1 Introduction

Androcentricity is, in its most basic expression, a vision of the world in male terms, a reconstruction of the social universe from a male perspective. Specifically, it expresses itself in a construction of ego

as male rather than female, with a concomitant view of females as objects rather than subjects, as acted upon rather than as actors. The male is the reference point; the female, the "other," is located in relation to him, as Simone de Beauvoir has so eloquently argued.¹

Androcentricity results in the maintenance of male over female interests. This may take the form of trivializing problems experienced by women, where males are the originators of these problems, or it can take the form of an argument for maintaining a situation that favors males over females. Further, it can lead to a failure of vision, what Shulamit Reinharz has called *gynopia*: "the inability to perceive the very existence of women as fully human actors."² The extreme form of androcentricity is outright misogyny: hatred of women.

Theoretically, sexism in research could take the form of either androcentricity or gynocentricity (in which the world is perceived in female terms, the social universe is reconstructed from a female perspective, and so on). Realistically speaking, however, the problem is not gynocentricity but androcentricity, quite simply because men constitute the dominant sex, not women. Occasionally we find examples of incipient gynocentricity, but they are rare indeed. Finally, androcentricity may be practiced by both male and female authors. Being born female does not make one automatically capable of transcending androcentricity. Likewise, being born male does not prevent one from conducting nonsexist research and writing in a nonsexist manner.

In this chapter, we will first consider various ways in which androcentricity manifests itself. This is followed by a discussion of the stages of the research process in which it may appear.

2.2 *Types of Androcentricity*

2.2.1 *Male Viewpoint or Frame of Reference*

A male viewpoint or frame of reference results in the construction of the actor as male rather than as either male or female or both female and male, while at the same time asserting general applicability. It leads to female invisibility, helps to maintain male over female interests, and may lead to blaming women. It is thus a

shorthand expression for a conglomerate of aspects of androcentricity that will be dealt with in the following sections. In addition, however, it indicates a commitment to an androcentric theory, framework, model of reality, or way of proceeding, even when the sexism has become obvious. We will consider just one example of this here.

In a passage on social ascription and social theory, the author discusses racial-ethnic and gender ascription in the human capital and structural functionalist literatures. He notes that

while it is difficult to summarize and analyse them briefly and neatly, they all orbit around some conception of efficiency, both narrowly economic and otherwise. Thus, when the economic returns to human capital are found to be less for some racial-ethnic groups than for others, or less for women than for men, it is often assumed (rather than shown) that this occurs because of some unmeasured sources of racial-ethnic or gender differences in productivity. ... The reason for this is most likely that, according to the principles of marginal productivity theory, the distribution of marginal products is identical with the distribution of earned income. ... And one naturally hesitates to remove one of the cornerstones from the edifice of modern microeconomics on grounds of a few tenants who apparently cannot be accommodated.³

After a fair criticism of sexism in microeconomics, the author suggests that one "naturally hesitates to remove one of the cornerstones ... on grounds of a few tenants who apparently cannot be accommodated." Aside from the fact that the "few tenants" actually constitute the majority of people (namely all women plus some men from particular racial-ethnic groups), imagine the reverse situation: a general theory of social ascription that regrettably does not apply to men. I doubt that many social scientists would hesitate to remove it as a cornerstone of theory even though its nonapplicability to "a few" male tenants was its only drawback. We cannot point to an example of this reverse case because a general theory that did not apply to men would never gain the status of a general theory; hence there is no need to dislodge it.

A less obvious form of using a male frame of reference occurs when events are evaluated by their effects on males only. For instance, the Renaissance is commonly regarded as a progressive

era in Western civilization. It was, however, a time during which women lost many of the privileges they had enjoyed during the period of chivalry.⁴ This era appears "progressive" only when one considers its effects on men but not on women.

2.2.2 Construction of the Actor as Male

This aspect of androcentricity constructs the actor as male only. When females are considered at all in such a context, they appear as objects, as acted upon, rather than as coactors.

Looking at a recent article on sociobiology in the *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, we find the following statement:

Do ritualized aggression and lethal conflict serve similar functions among humans? Alcock ... concludes that most threatening or violent disputes are employed to resolve contested ownership over scarce or potentially limiting resources. ... Sociologist Van den Berghe ... interprets intergroup warfare as a rational means of gaining livestock, women and slaves, gaining or keeping territory, or gaining, controlling and exploiting new territory.⁵

In this statement, "intergroup warfare" is defined as warfare among males of different groups, while women are among the resources to be gained or controlled (after livestock and before slaves). In other words, women are not conceptualized as group members; if they were, their presumed nonparticipation in warfare would need some comment and consideration. If, upon investigation, it turned out that women did not in fact actively participate in "intergroup warfare," then clearly the term is a misnomer. A more appropriate label might be "warfare among males of different groups" or simply "male intergroup warfare," which would at least make clear the fact that only one sex is engaging in this practice. Such identification also raises the question of what the relationships among the women of different groups might have been like – and if, why, and how they were different from those of males. Presumably, at this point, a scholar would then propose a *general* theory, as opposed to a sex-specific theory, of "intergroup warfare."

Such an analysis of the meaning of concepts is not mere

quibbling over words, as becomes obvious when one pursues this issue further. Sticking for the moment with the same topic and author, we find in a different article in the same journal issue statements about the "proximate causes and seeds of warfare."⁶ In trying to explain warfare, the author examines group cohesiveness and argues:

In our work, the axiom of inclusive fitness provides a *raison d'être* for group membership since individuals have a genetic interest in kin fitness. Groups serve as organizational vehicles in which individuals can monitor, and if necessary protect, the fitness of related members, having subsequent bearing on their own inclusive fitness. The more cohesive the group, the more members can effectively assess their inclusive fitness. In this respect, inclusive fitness would predispose genetically related individuals to band together beyond, say, the extended family.⁷

In addition to a genetic interest, the author also hypothesizes that environmental factors are important. His speculation runs as follows:

In early hominid evolution, membership in an expanded group would likely have increased each individual's access to scarce resources and ability to manage others. Hunting in numbers, for example, would have enabled primitive man to overcome large game. Numbers would also have reduced susceptibility of individuals to attack by predators. To facilitate hunting and prevent attack, groups would almost certainly have served as information centres for defining and locating resources and predators. The more these features of group membership enhanced inclusive fitness (the rate of reproduction, quality of offspring, survival), the more group members would have been deterred from splintering off. In short, the social behavior of early humans probably was structured largely by both defense against large predators and competition with them. ...⁸

At first glance, these two passages, seem perfectly nonsexist, except for one lapse in language, the reference to "primitive man." If the passage were meant to apply to both sexes, the term would be overspecific. As it turns out, however, the term is quite literally

correct, because the passages talk only about primitive man and not primitive woman.

On a previous page of the article, the existence of an incest taboo was implicitly accepted.⁹ Presumably this means that women, who, after all, are needed to improve the inclusive fitness of a group, typically are not from the same group as the males with whom they mate. In other words, the various groups presumably practiced some form of exogamy. In the first cited article, we found that women might be obtained through intergroup warfare of males.

This means that the concept of "group cohesion" applies only to males and not to females, since typically the females would join, for mating purposes, a group other than the one into which they were born. In such a case, approximately half of the group members were not banding together beyond the extended family in order to increase their inclusive fitness. Where does this leave the entire theory?

Turning to the second paragraph quoted, the prevailing assumption is that large game hunting was an exclusively male activity. Therefore, the statement that "groups served as information centres" about predators is obviously again about male groups and not mixed-sex groups. At best, then, the statements can be half true – applicable to one half of the population only. In that case, it is surely inappropriate to make the statements in as general and imperative a form as the one in which they presently appear.

Other concepts in general use in anthropology are also sometimes constructed with ego defined as male. To provide one more example from this same article, the author suggests that early human history can be divided into three periods of sociality, all of which involve (variously small or large) "polygynous, probably multi-male bands."¹⁰ Polygyny (having many wives) is a concept in which ego is constructed as male. A female version would be "husband sharing," "joint husbands," or the like. However, it is the combination of the term "polygynous" with "multi-male" that establishes the male reference in a particularly clear manner, and which relegates women to the status of nonactors. If the males are polygynous, the groups are not only multi-male, but also multi-female. However, by having defined women only as wives, and not as actors or group members in their own right, they become completely invisible, as is evidenced in the following passage:

one of the first evolutionary steps taken as weapons developed was to severely restrict individuals from changing groups. From the resident's point of view, the admission of an extragroup conspecific would lead to now dangerous rank-order confrontations. The closing of hominid groups would have resulted in two beneficial effects from the standpoint of inclusive fitness. First, because males increasingly tended to remain in their natal group the genetic interrelatedness among the adult males, and in the group as a whole, would increase. This would have increased solidarity among group members and thus cohesion of the group per se.¹¹

Once more, it is obvious that the group is conceptualized as consisting of males who have assorted wives who have no effect whatsoever on group cohesion and solidarity. The "individual" and the "resident" are *male* individuals and residents, not females, since women *did* change groups. The possibility of rank-order confrontations among women, and their possible consequences, is not even considered relevant, since in effect women have been defined as unimportant in the context of the group.

So far, our examples of androcentricity have been taken from one author and from one particular approach to the social sciences. As with all other types of sexism, constructing the actor as male is a practice that is found in a wide variety of approaches, authors, and disciplines. For example, to stay for a moment with the concept of polygyny, we find a definition of it, in quite a different context, as a description of concubinage in Anglo-Saxon England:

A man might have a plurality of sexual partners, specifically where one of these is a legal spouse and the other a concubine with customary privileges but without legal recognition. Alternatively, we are concerned with cases in which a man has no legal sexual partner but a publicly recognized consort. These circumstances are more accurately defined by the term concubinage than polygyny, which actually refers to a situation in which a man is permitted to have more than one wife at a time on a fully legal basis, though it is rare for the several wives to share equal social status.¹²

This definition is not wrong, but it is clearly one-sided and created from the perspective of one sex despite the fact that polygyny concerns both sexes equally. What would the definition look like

from the perspective of women? Clearly, it would read quite differently: it would also be more complicated, because we would need to distinguish between the wives and the concubines as well as take into consideration wives with monogamous husbands (those who do not avail themselves of the opportunity of having multiple sexual partners even though this would be socially acceptable).

It is often the entire concept of society that is conceptualized in androcentric terms. One such instance of an androcentric vision appears again in the stratification literature. In discussing functionalist approaches to stratification, this author asks rhetorically:

Is stratification, then, necessary for placement and motivation? It is not logically necessary, of course, or this aspect of the theory would be true by definition, rather than empirically testable and potentially falsifiable. It is possible that people of talent might undertake the training required for functionally important positions and fulfill their duties without differentials in extrinsic rewards, perhaps moved to do so by "alternative motivational schemes." . . . Individuals could be socialized to think of it as their self-rewarding duty, for example, to take on important tasks and to do them well, as in the notion of noblesse oblige. . . . Unfortunately, however, we seem to lack convincing contemporary or historical examples of societies with such alternative motivational schemes.¹³

The statement that we lack examples of such "alternative motivational schemes" ignores one of the most important functional tasks of all times, peoples, and strata: care of the young. For centuries women have fulfilled this vital task (and how many other tasks can truly be called vital?) due not to extrinsic rewards but to an "alternative motivational scheme." Ignoring what women have done thus leads to a misinterpretation on a grand scale.

To give one final example, the concept of the suburb as a "bedroom community" conceptualizes the entire population of the suburbs in terms of those people who leave in the morning to go to their paid work. At the time at which this concept emerged, it meant primarily employed males. Most women, practically all children, and some men would remain in the suburbs. For them, therefore, the suburbs did not serve as a bedroom community.¹⁴

In the above examples we can see that constructing ego as male

not only leads easily to the portrayal of women as passive, as those acted upon, but it also sometimes results in their complete invisibility. On the other hand, it is important not to commit the error of assuming agency or activity on the part of women in cases in which it is inappropriate. This problem is discussed in sections 2.2.5 and 2.2.6.

2.2.3 *Gynopia or Female Invisibility*

To illustrate gynopia, or female invisibility, we move to economics, to an article on "The Demand for Unobservable and Other Nonpositional Goods."¹⁵ The author defines positional goods as

those things whose value depends relatively strongly on how they compare with things owned by others. Goods that depend relatively less strongly on such comparisons will be called nonpositional goods. As noted, the nonpositional category includes, but is not limited to, goods that are not readily observed by outsiders.¹⁶

This article rests on the premise that useful insights into people's economic behavior can be gained by the view that the utility function (or what psychologists would call the structure of motivation) is shaped by the forces of natural selection. In order to clarify his point, the author presents an example of an individual, A, who is concerned about his children. He discusses his choice of work environment, his feelings, his ranking in the income hierarchy, his level of ability, his work for his true marginal product, his ability to devote more of his resources to the purchase of "x," and so on. The following quotation gives a taste of the completely male connotations:

If people are certain of their rank in the positional goods hierarchy, the model as it is expressed above does not produce a stable outcome. The lowest-ranking member of the hierarchy could initially move past the second-lowest ranking member by increasing his consumption of positional goods; and the second lowest-ranking member could then restore the original ordering by carrying out a similar shift of his own. But then the lowest-ranking member could

reduce his consumption of positional goods without adversely affecting his ranking, which would already be as low as it could get. In turn, the second lowest-ranking member could then reduce *his* consumption of nonpositional goods without penalty, and in like fashion the high-ranking members would one-by-one have an incentive to follow suit.¹⁷

There are two ways in which this passage can be interpreted. One could assume that it simply employs sexist language by using the male term as a generic term, in which case we are dealing with an instance of overgeneralization at the level of language. Alternatively, the reference is truly exclusively male and is not meant to be applicable to women. In the example given above, we seem to be dealing with the latter case, as is evidenced by the author's statement that "the average length of job tenure is much higher for union than for nonunion members"¹⁸ and his supporting footnote:

Jacob Mincer . . . finds, for example, that quit rates in the union sector are about one-half as large as in the nonunion sector for young men and about one-third as large for men over 30.¹⁹

Similarly, he backs up his statement that "we also know that union members earn significantly higher wages than do nonunion workers with comparable job skills"²⁰ with the footnote:

Mincer . . . for example, finds ability-adjusted union wage premiums of 6-14 percent for men under 30, and 4-12 percent for older men.²¹

The fact that the author's evidence is strictly applicable to males does not lead him to reflect on whether his generalizations are equally applicable to women, nor does it lead him to indicate in the title of his article that he is really only discussing the demand for unobservable and nonpositional goods for males.

Similar criticisms have been made of the discipline of history and the work of specific historians. For example, as Ruth Pierson and Alison Prentice point out:

The eminent socialist historian Eric Hobsbawm failed to include women in his 1971 theoretical plea for a social history so all-encompassing that it would become a history of all society.²² In 1978, he admitted the justness of the criticism "that male historians in the past, including marxists, have grossly neglected the female half of the human race," and included himself among the culprits. . . . Another example of bias is Philippe Aries' path-breaking study of the history of childhood, which deals almost exclusively with male children.²³

2.2.4 *The Maintenance of Male over Female Interests*

Maintaining male over female interests may take various forms. One of them is a trivializing of problems experienced by women at the hands of men. An example of this can be found in a recent publication of Statistics Canada, *Divorce: Law and the Family in Canada*.²⁴ For instance, when discussing grounds for divorce, the authors start out by noting that

it would appear that the bases of divorce vary with the sex of the players. In Table 6 it is apparent that women petitioners select grounds different from those habitually chosen by men.²⁵

Just considering, for a moment, the grammar of this sentence, it would seem reasonable to assume that men petition for divorce more often than women, or at least that men and women petition for divorce with approximately the same frequency, since women are compared with men rather than the other way around. However, looking at the table this sentence refers to, we find that the authors are discussing 330,740 wives who have petitioned for divorce as opposed to only 173,890 husbands who petitioned for divorce.

The paragraph cited above then continues:

The principal category for both sexes is noncohabitation. However, it is more popular with men since they rely on it half the time while women petitioners rely on it just over a third (37%) of the time. Men also use adultery considerably more often than women: 36.6% as compared to 27.5%. However, in both cases, adultery is the second most often pleaded ground.

As we have already noted, men rarely (5.4%) plead grounds of mental and/or physical cruelty. Rather mental and/or physical cruelty are "female" grounds invoked by women petitioners far more frequently (19.0%) than men. . . .

Generally, men use adultery or noncohabitation (85.5%) and although women use these grounds as well, they make much more use of the remaining possibilities. These differences may be due to fundamental differences between men and women or they may simply reflect that more grounds are easily used by women than men. We have already discussed this likelihood with reference to mental and physical cruelty. It also seems plausible that such grounds as imprisonment, rape, and alcohol or narcotics addiction are much more easily used by women even though in general, these grounds are not heavily relied on. Essentially adultery and noncohabitation seem the only two particularly effective choices available to men. In addition, these two grounds are the easiest to prove.²⁶

Contrast this discussion with the fact that 66 percent of all divorce petitions are made by women, not men, as the table that is being discussed shows. It seems that the only important grounds for divorce are those cited by men, and that women "choose" other grounds because they "use them more easily" than men. There is no recognition that perhaps the differential grounds for divorce may reflect differential behavior of women and men during marriage. Such reflection would, of course, be less than flattering to men, since it suggests that men are much more likely to abuse their wives mentally or physically – as indeed other studies confirm²⁷ – than women are to abuse their husbands.

Nor is the incidence of cruelty so low. When we combine the cases in which wives petition for divorce in which cruelty is cited as either the sole reason or as one factor among others, we find that 29.9 percent of all female petitions, or 98,892 cases, in the years under consideration cited cruelty as a ground for divorce, compared to 173,890 men who petitioned for divorce for any reason whatsoever. It is hardly adequate, under these circumstances, to conclude:

Although there are 15 individual grounds for divorce, most divorcing Canadians rely on only three: cruelty, adultery or separation for not less than three years. . . . The first two are fault-oriented and together

account for 44.9% of all cases, while the latter (noncohabitation) places an emphasis on marriage failure, accounting for 41.0% of all cases.

These grounds are differentially invoked by men and women – men rely on noncohabitation and tend to ignore cruelty, while women use cruelty more often although their most often chosen category of grounds is also noncohabitation (separation).²⁸

"Men tend to ignore cruelty" while "women use cruelty more often" is comparable to arguing that some crime victims choose to press charges for stealing, while others prefer to press charges for assault. Descriptions of this type trivialize a very substantial problem that women experience at the hands of men. They thus constitute euphemistic descriptions of male behavior. By failing to identify a social problem as such, they implicitly serve male over female interests.

Another example of the same type of problem can be found in an anthropological study of *Yanomamo: The Fierce People*.²⁹ The author, Napoleon Chagnon, provides innumerable examples of male violence among the Yanomamo. Wife abuse predominates in their everyday existence. Warfare is often conducted as a means of abducting women in order for the men of a particular clan to acquire more wives. Rape is part of this abduction, and men are considered to be perfectly within their rights to beat their wives for the slightest provocation, such as when the wife is slow in preparing a meal. Chagnon discusses and illustrates wife abuse throughout his text, yet there is only one paragraph describing how the women perceive this abuse, and this is based on an overheard conversation.

Women expect this kind of treatment and many of them measure their husband's concern in terms of the frequency of the minor beatings they sustain. I overheard two young women discussing their scalp scars. One of them commented that the other's husband must really care for her since he had beaten her on the head so frequently.³⁰

Chagnon bases his interpretation of the women's general attitude on only one overheard conversation. He never directly asks any of the women how they felt. Furthermore, by inserting the term "minor beatings" into his analysis, he makes a judgment that may be quite inappropriate, given that the woman received scalp scars as a result. There are many other examples of sexism in this book, but trivializing male abuse of females is one clear instance of placing male interests above female interests:

Another form of maintaining male over female interests can be found in a recent report of the Economic Council of Canada.³¹ In this annual review, the Council included, for the first time ever, a special chapter on Women and Work. It therefore warrants some attention.

The Council documents, in two separate tables, the rather gross earnings differentials between women and men in the twenty highest and twenty lowest paid occupations for 1970 and 1981. The Council then comments on these tables as follows:

Within both the highest- and the lowest-paid activities there has been some progress in narrowing the female/male earnings gap. When adjusted for hours worked per year, the gaps narrow; and it seems likely that they would narrow still further if they were adjusted for education and experience. Nevertheless, the gaps remain very wide. This suggests that the principle of equal pay for equal or equivalent work must continue to be enforced vigorously. Yet, if there is to be further substantial improvement in the relative earnings of women, the issue goes beyond that to more basic questions of training related to market needs, the balancing of family and career aspirations, and greater occupational diversification. Progress is being made, but slowly, and mostly by the young. Among older women who lack the specialized training needed for many of today's better-paid jobs, the route has been more difficult.³²

These comments are truly ironic, for two reasons. The report identifies the following as the "more basic questions": training related to market needs, the balancing of family and career aspirations, and greater occupational diversification. But the comparisons made are *within* occupations, where appropriate training presumably exists; this sample thus represents women who *have* contributed to female diversification (since they *are* in the

highest-paid jobs); and the report fails to mention that the wage differentials are significantly higher (both in an absolute as well as in a relative sense) in the highest- not the lowest-paid occupations.

The summary further neglects to alert us to the fact that in some of these jobs women actually lost ground in a relative sense vis-à-vis men: for 16 percent of the women in the highest-paid occupations (namely for directors general, optometrists, veterinarians, university teachers, members of legislative bodies, administrators – teaching and air transport foremen), the wage differential *increased* between 1970 and 1980. For women in the lowest-paid occupations, the gap increased by 11 percent: Women working as babysitters; workers on farms; in horticulture and animal husbandry; in occupations in fishing, hunting, and trapping; and as barbers and hairdressers lost ground to men. Taking all occupations considered into account, it remains true that for the majority of women in both the highest- and lowest-paid occupations, the wage gap decreased somewhat.

However, another table informs us that if we control hourly earnings by education level, men with less education consistently make more than do women with more education.³³ Thus a man with secondary schooling or less makes more than a woman with a nonuniversity diploma or certificate or some university training, while a man with similar educational qualifications makes more than does a woman with a bachelor's degree or certificate; in turn, a man with a bachelor's degree makes more than does a woman with a postgraduate degree. These figures suggest forcefully that the problem is *not* primarily one of training, for with the same amount of training, women make substantially lower hourly wages. (This means that the overall wage difference cannot be explained by the fact that women may potentially work fewer hours than men because the comparison is based on *hourly*, not weekly or monthly, earnings).

In its conclusions, the report recommends adequacy in terms of alternative forms of child care, pension rights for women, and encouragement for women and girls, "along with young men, to acquire nontraditional skills that will facilitate wider occupational choice in subsequent years" (p. 107). While there is nothing wrong with these recommendations and the previously cited recommendations, they nevertheless do not address the fact that women and men *within the same occupations* experience wide income gaps. What is conspicuous by its absence is a recommendation to pursue

vigorously a program of equal pay for work of equal value, which is referred to in the text passage cited above as a principle that "must continue to be enforced vigorously."

All else remaining equal, given that women with the same educational level have significantly lower hourly earnings than men, educational programs alone will *not* eliminate the wage gap, although they may have other beneficial effects. By focusing on educational achievements rather than on systemic wage differentials, however, this analysis diverts attention from a significant structural problem. Instead, it assesses the chief difficulty as an individual problem: get a better education and reconsider your family commitments, if you are a woman (apparently this is not necessary if you are a man), and your problems will disappear. The only drawback to this advice is that, as the report documents, heeding it will not make the problems disappear.

2.2.5 *Misogyny and Blaming Women*

Maintaining male over female interests may take the extreme form of outright misogyny (that is, hatred of women) and blaming women. These two phenomena are so closely related that they can be treated as one and the same, since very often blaming women takes the form of blaming them for the fact that they (or their children) are victimized. This is especially true when the discussion concerns sexual violence: from a misogynistic perspective, sexual violence against women (and children) is implicitly justified (that is, the victims deserve to be victimized); thus the woman is "blamed" for her victimization and becomes not the victim but the accused. Such bias may be blatant (as in the above example) or subtle, but in any case, it constitutes the adoption of a male perspective and thus is an instance of androcentricity.

Our first example comes from the journal *Child Development*.³⁴ The article deals with "seductive mother-toddler relationships." One must first of all ask oneself to whom the described behaviors are seductive? To the infant? To the mother? Or to the adult (male or female) observer who applies the standards of an adult male?

Seductive behavior is described as follows:

At times this took the form of certain kinds of physical contact (squeezing the buttocks, stroking the stomach, and even grabbing the genital area). At other times it involved sensual teasing, a plaintive voice, or promises of affection if the child would comply. In all cases these behaviours were viewed as seductive, not because they were intended to lead to frank sexual contact, but because "in addition to being insensitive and unresponsive to the needs of the child, they (drew) the child into patterns of interaction that are overly stimulating and role inappropriate." . . . The behaviour involved either physical contact motivated by the mother's needs, rather than by the child's, or manipulating the child using sensuality. In no case was it responsive to bids by the toddler.³⁵

It is important to note that in *no* case were the behaviors intended to lead to frank sexual contact. Their classification as "seductive" therefore does *not* derive from the actual context but from extrapolation of what these behaviors would mean were they addressed to an adult male. A better term might be "manipulative sensuality" or simply "excessive control and manipulation."

The language in this study vacillates between being specific and being overgeneral. A good example is provided in the following section, where we find that "parent-child relationships" in fact refer to mother-child relationships, and even more specifically, often (but not always) to mother-son relationships:

We are interested in understanding parent-child relationship systems, including the relation between one parent-child relationship and the relationship between that parent and another child. If particular qualities of parent-child relationships can be defined, we may explore whether distinct but predictable qualities likely characterize the relationships of that parent with other children in the family. Where the mother is seductive with her son, what is the nature of her relationship with her daughter? Were one not investigating a sample of largely single mothers, such as ours, spouse and father-child relations also could be included.³⁶

It is in the context of this "sample of largely single mothers" that the inappropriateness of the term "seductive maternal behavior" becomes particularly clear. In view of the mounting evidence that many males do indeed engage in "frank sexual contact" with their

children, it seems highly ironic to identify behavior that does *not* lead to such contact with a term that indicates that it does.

This lopsidedness becomes upsettingly clear when one reads through the entire article. The authors state that

we believe that seductive behaviour towards a child, and dissolution of generational boundaries more generally, is a reflection of the parent's relationship history and ongoing needs. A parent behaves seductively toward a child because their own needs for nurturance have been unmet and because they learned in childhood that parents may attempt to meet their own emotional needs through their children.³⁷

Presumably, all the parents that are being discussed here are in fact mothers. Talking about parents rather than mothers in this context is singularly inappropriate (underspecific) when sex is such a crucial variable. We learn later, quite a bit later than the passage just cited, that

interview data concerning incest history were compared for 19 mothers having "high generational boundary" dissolution scores ... with the other 170 mothers in the sample. While only 8% of the larger sample reported a history of being sexually abused in the family, 42% of the target mothers reported such experiences.³⁸

Forty-two percent of the "target mothers" suffered from incest, but they do *not* themselves engage in incest. Instead, the "seductive" behavior, inappropriate though it may be, seems relatively harmless when compared with incest.

The scale for measuring the dissolution of generational boundaries in this study

was designed to capture an age-related transformation of the seductive patterns that was more far-reaching (than nonresponsive intimacy). The broader issue of generational boundary dissolution may be manifest other than in strictly physical terms. Mother and child may behave as peers, mother may defer to the child for

direction (role reversal), or mother may be charmed and amused by the child at the expense of providing the direction he needs. For example, the child deliberately misplaces a shape. Mother clucks her tongue and laughingly says, "What are you doing now, you devil, you?" Then they both put their head on the table and giggle.³⁹

It is this type of "dissolution of generational boundaries" that constitutes a "more far-reaching" transformation of the seductive pattern, but both this and incest (of the adult male with the female child) are termed "boundary dissolution." Clearly the term trivializes the male assault and problematizes comparatively harmless female behavior.

The general androcentric bias of this study is blatantly obvious in other concepts employed. For instance, the authors state:

One might predict that mothers would be concordant for seductive behaviour with male siblings (a style of relating to boys) but not opposite-sex siblings, where there would be no relation.⁴⁰

Here we encounter the curious constructions of "male siblings" and "opposite-sex siblings." Siblings to whom? Clearly to the male child. Everybody else is – most of the time but not always – described in relation to this male child, rather than in terms reciprocal to one another. Moreover, "target dyads" are described as "mother-sister dyads,"⁴¹ as compared to "target other-male dyads" and "target mother-sister dyads."⁴² Who is the implied referent in this set of concepts? Not the mother, because if so, the dyads would have been identified as mother-son and mother-daughter dyads (mother-son is, in fact, sometimes used).

The authors note toward the end of their article that

the results distinguish the construct we are defining from a generalized seductiveness concept. There was not concordance in seductive behavior across siblings. While it certainly may be the case that some mothers are seductive with more than one son, not one such case emerged in our data, and the other findings of this study suggest that mothers are unlikely to be seductive with sons and daughters alike.⁴³

Note the continuing androcentricity: Whose siblings? One might suspect that siblings are seductive among themselves if it were not for the overall context of the article. In addition the substantive statement contained in this passage underlines the inappropriateness of the term "seductive behavior," which in effect equates incest with a wide range of possibly inappropriate but less serious behaviors. In no case did a mother engage in truly sexual behavior, and in no case was more than one child involved, while men often *do* sexually abuse their children and grandchildren and often abuse more than one child.

The entire area of sexual abuse is one in which sexist theories predominate. Judith Herman, in an overview of various theories on sexual abuse of children, has noted that

the doctor, the man of letters, and the pornographer, each in his accustomed language, render similar judgements of the incestuous father's mate. By and large, they suggest, she drove him to it. The indictment of the mother includes three counts: first, she failed to perform her marital duties; second, she, not the father, forced the daughter to take her rightful place; and third, she knew about, tolerated, or in some cases actively enjoyed the incest.⁴⁴

Diana E. H. Russell comments on this passage:

It has been easier to blame mothers than to face the fact that daughters are vulnerable to sexual abuse when they do not have strong mothers to protect them from their own fathers and other male relatives. But mothers should not have to protect their children from their children's fathers! And a mother's "failure" to protect her child should not be seen as a causative factor in child sexual abuse.⁴⁵

What we see, then, is the tendency to accuse women of inappropriate or negligent – sometimes even criminal – sexual behavior with their children, when it is men who, statistically, are the real abusers. Women suddenly emerge as active rather than passive, just at the moment when blame is being assigned for the sexual mistreatment of children.

2.2.6 *Defending Female Subjugation or Male Dominance*

Mary Daly, in her book *Gyn/Ecology*,⁴⁶ provides a detailed analysis of several forms of female subjugation, mutilation, and degradation in different cultures and at different times, including the Indian rite of *suttee* (widow-burning), the Chinese custom of footbinding, and African customs of genital mutilation. She also shows clearly that many scholars implicitly or explicitly have defended such rites, which result in horrible suffering or death for women. There is no need to repeat this analysis here, but let us consider one example from Daly's work:

If the general situation of widowhood in India was not a sufficient inducement for the woman of higher caste to throw herself gratefully and ceremoniously into the fire, she was often pushed and poked in with long stakes after having been bathed, ritually attired, and drugged out of her mind. In case these facts should interfere with our clear misunderstanding of the situation, Webster's invites us to *re-cover* women's history with the following definition of *suttee*: "the act or custom of a Hindu woman *willingly* cremating herself or being cremated on the funeral pyre of her husband as an indication of her *devotion* to him [emphases by Daly]." It is thought-provoking to consider the reality behind the term *devotion*, for indeed a wife must have shown signs of extraordinarily slavish devotion during her husband's lifetime, since her very life depended upon her husband's state of health.⁴⁷

My later edition of Webster's⁴⁸ defines *suttee* as "a Hindu widow who immolates herself on the funeral pile of her husband; the voluntary self-immolation by fire of a Hindu widow."

2.3 Manifestations of Androcentricity in the Research Process

2.3.1 Androcentricity in Language

Most forms of sexism in language fall under the general rubric of overgeneralization/overspecificity and are therefore considered in the following chapter. However, one aspect of this problem is properly identified as falling into the area of androcentricity: the sequencing of the sexes. It is impossible to avoid mentioning one sex first when both are considered; this is not an issue at all if there is some reasonable alternation as to which sex gets mentioned first. However, if one sex is consistently mentioned first (for example, by combinations of "men and women" or "he and she" or "Mr. and Mrs. Smith"), and such combinations are elevated to the level of grammatical rules, a mild form of androcentricity results. Conversely, if the mention of females consistently precedes that of males, a mild form of gynocentricity results. (I did not encounter any examples of the latter form of bias, and therefore the problem is identified solely as one of androcentricity).

2.3.2 Androcentric (and Gynocentric) Concepts

One important way in which concepts can be sexist occurs when the concept includes a hidden one-sex referent. For example, the concept of the suburb as a "bedroom community" has as a referent the working adult male who leaves the suburb in the morning to return in the evening. For women who are housewives or who work in the neighborhood as waitresses, in beauty salons, as bank tellers, or as teachers (and for children who attend a neighborhood school, go to a day care center, or stay at home), the suburb is definitely *not* a bedroom community.

Two other examples of androcentric concepts are those of "group cohesion," which, as defined in sociobiology, focuses exclusively on the males within a group; and "intergroup warfare," which in fact refers to males of different groups who battle against each other.

Likewise, the concept of polygyny (many wives) refers to the male

who has multiple wives, rather than to the female who shares her husband. An equivalent female term might be "husband sharing." An anthropological study about "husband sharing" would certainly be organized quite differently than one about "polygyny." Of course, the concept of polyandry (many husbands) has a female referent; here the corresponding male term might be "wife sharing."

Another way in which androcentricity appears in concepts is the inclusion of a demeaning attribute with a sex indicator, as in the concept of the "masochistic woman." Paula Caplan offers this analysis:

What ... is the behavior that in women has led to their being called masochistic? Much of it is in fact *learned* behavior, the very essence of femininity in Western culture. Girls and women are supposed to be nurturant, selfless (even self-denying), and endlessly patient. What often goes hand in hand with these traits is low self-esteem. Since no one with decent self-respect would be endlessly nurturant and consider it unnatural to want something for herself, society must train women to believe that without their nurturant behavior, without what they can give to another person, they are nothing....

Once females have been trained in this way, and act nurturant, charitable, and compassionate, this behavior is then labeled masochistic.⁴⁹

The reverse form of this bias would be the use of misandrist concepts (that is, terms that include a demeaning attribute with a male sex indicator). I did not find any examples of this within the literature that I examined, nor could I or friends and colleagues whom I asked recall any. This fact in and of itself says something about the state of the literature. Nevertheless, it does not rule out the possibility that misandrist concepts may exist.

2.3.3 Androcentricity in the Research Design

A very pervasive way in which research can be androcentric is through an androcentric perspective that shapes an entire study. The previously discussed example from sociobiology concerning warfare in "primitive man" provides one such example. The

problems are defined from a male perspective, and the variables examined are those that affect men, while those affecting women are ignored. There is no discussion, for example, of whether group cohesion was generated in women through joint nursing of children. In this specific case, both the overall research question and specific questions addressed to the data are so intertwined that they cannot be meaningfully separated from each other. In other instances, only specific questions addressed to respondents can be identified as androcentric.

A broader issue emerges when we consider the cumulative effect of androcentricity in many studies within an area (as opposed to the androcentric bias of one particular study). Scholarly research is supposed to be embedded within its appropriate literature. If an entire area has been shaped by androcentric research (as is likely to often be the case), it is necessary to consider the area carefully as a whole and ask oneself whether, for instance, the variables considered important include those that are particularly important for women. Many feminist critiques of traditional ways of "doing history" center on this issue.

The reverse problem occurs when researchers identify as female an activity in which both women and men participate. One noted family researcher found it necessary to emphasize that "clearly, the terms *family* and *mother-child interaction* are not the same."⁵⁰ He continues, "Gradually, in studies of family behavior, fathers are being admitted as participants, but most investigators have not begun to treat families as empirical entities."⁵¹

An androcentric focus may also be a problem even when a researcher plans to include both males and females in a study. If the area of research is one from which women traditionally have been excluded from consideration,⁵² it may be necessary to plan an exploratory pilot study (prior to the main study) to assess the adequacy of the variables normally used in this type of research.

2.3.4 *Validation of Research Instrument*

If a research instrument is developed and validated for one sex only and is then used for the other sex, it cannot be considered validated. For example, if a research instrument is developed and validated on males but used on both sexes, it introduces an

androcentric bias. Such was the case with Kohlberg's famous model of the development of moral judgment, which he derived from an empirical study of eighty-four boys whose development he followed for a period of over twenty years.⁵³ Another well-known example of this source of bias is the widely used distinction between "instrumental" and "expressive" leaders, which was developed by observing the behavior of male undergraduate students,⁵⁴ and was subsequently used to describe the proper roles for husbands (instrumental leaders) and wives (expressive leaders).⁵⁵ Similarly, if an instrument were developed and validated using females only and were then applied to both females and males, it would introduce a gynocentric bias.

2.3.5 *Formulation of Questions and Questionnaires*

We have already noted that research questions may be biased in a number of ways. Here we are concerned with the actual questions posed to respondents, such as in survey research, qualitative interviews, or opinion polls, where a single question may be posed to respondents. An androcentric bias may appear in the manner in which questions are formulated.

For instance, where the intent of a question is to compare attitudes about males and females with respect to some capacity, questions are sometimes formulated so that one sex or the other serves as the norm against which the other is measured (thus eliminating the possibility for surpassing the normative sex). Take, for example, the following statements (respondents were asked to agree or disagree with them):

- It is generally better to have a man at the head of a department composed of both men and women employees.
- It is acceptable for women to hold important political offices in state and national government.⁵⁶

In these cases female heads of departments or female incumbents of important political offices are measured against the norm established by male incumbents. The wording of the statements

makes it impossible for the respondent to indicate that he or she might see female department heads or office holders as *preferable*. Thus only half of the possible spectrum of responses is allowed for.

The items could, of course, be rephrased to allow for the full range of possible responses:

- What do you think is generally better: To have a woman or a man at the head of a department that is composed of both men and women employees?
- ... to have women or men hold important elected political offices in state and national government?

Permissible responses to such items could then be:

- It is much better to have a man.
- It is somewhat better to have a man.
- It makes no difference.
- It is somewhat better to have a woman.
- It is much better to have a woman.

2.4 Conclusion

Androcentricity takes many forms, including a male viewpoint or frame of reference, the construction of an actor as male, female invisibility, misogyny and blaming women, and the defense of cultural practices that directly subjugate or harm women. These various manifestations are, of course, not independent of one another. We can think of them as different facets of the same phenomenon.

Androcentricity may manifest itself in all components of the research process, but the two most important manifestations are in concepts and in the overall research design. It is thus not easy to eliminate. We need to step out of the accepted mode of thinking to

ask ourselves: Does this concept or research design address the concerns and viewpoints of women and men equally? If not, a new approach is called for.

Such a new approach can be called a "dual perspective," as opposed to a single (male) perspective. In the absence of a female perspective that is developed as well as a male perspective, applying a dual perspective necessarily involves reinvestigating issues about which we thought we already knew enough.

We need to create baseline data sets that are comparable for women and men. This will mean, for quite a while, putting special emphasis on studying women rather than men, in order to start redressing the current imbalance. It also implies looking at both men and women from a female rather than a male perspective. Both sexes must be understood as gendered people. In the process, we will learn new things not only about women, but about men as well.

Notes

- 1 Simone de Beauvoir, *The Second Sex* (New York: Bantam, 1972). See also Jean Bethke Elshtain, "Women as mirror and other: Toward a theory of women, war, and feminism," *Humanities in Society* 5, 1/2 (1982): 29-44.
- 2 Shulamit Reinharz, "Feminist distrust: Problems of context and content in sociological work," in David N. Berg and Kenwyn K. Smith (eds.), *Exploring Clinical Methods for Social Research* (Beverly Hills, CA: Sage, 1985): 153-172, quote on p. 170.
- 3 Alfred A. Hunter, *Class Tells: On Social Inequality in Canada*, 2nd ed. (Toronto: Butterworths, 1986): 185. It should be noted that in spite of the formulation of this paragraph, this author is one of the sharpest critics of the human capital approach, precisely because of its sexism; see Margaret A. Denton and Alfred A. Hunter, *Equality in the Workplace: Economic Sectors and Gender Discrimination in Canada: A Critique and Test of Block and Walker ... and Some New Evidence*. Women's Bureau, Ser. A, No. 6 (Ottawa: Labour Canada, 1984).
- 4 Edward B. Fiske, "Scholars face a challenge by feminists," *New York Times* (Nov. 23, 1981): 1.
- 5 R. Paul Shaw, "Humanity's propensity for warfare: A sociobiological perspective," *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 22, 2 (1985): 158-183, quote on p. 166.
- 6 R. Paul Shaw, "Merging ultimate and proximate causes in sociobiology and studies of warfare," *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 22, 2 (1985): 192-201.
- 7 *Ibid.*, p. 196.

- 8 Ibid.
- 9 Ibid., p. 195.
- 10 Ibid., p. 197.
- 11 Ibid., pp. 197-198.
- 12 Margaret Clunies Ross, "Concubinage in Anglo-Saxon England," *Past and Present* 108 (1985): 3-34, quote on p. 6.
- 13 Hunter, *Class Tells*, p. 33.
- 14 Lyn H. Lofland, "The 'thereness' of women": A selective review of urban sociology," in Marcia Millman and Rosabeth Moss Kanter (eds.), *Another Voice* (Garden City, NY: Anchor, 1975): 144-170.
- 15 Robert H. Frank, "The demand for unobservable and other nonpositional goods," *American Economic Review* 75, 1 (1985): 101-116.
- 16 Ibid., p. 101.
- 17 Ibid., p. 106.
- 18 Ibid., p. 111.
- 19 Ibid., p. 111, fn. 15.
- 20 Ibid., p. 111.
- 21 Ibid., p. 111, fn. 18.
- 22 E. J. Hobsbawm, "From social history to the history of society," in Felix Gilbert and Stephen R. Graubard (eds.), *Historical Studies Today* (New York: Norton, 1971): 1-26.
- 23 Ruth Pierson and Alison Prentice, "Feminism and the writing and teaching of history," in Angela Miles and Geraldine Finn (eds.), *Feminism in Canada: From Pressure to Politics* (Montreal: Black Rose, 1982): 103-118, quote on p. 109.
- 24 D. C. McKie, B. Prentice, and P. Reed, *Divorce: Law and the Family in Canada*. Statistics Canada Cat. #89-502E (Ottawa: Minister of Supply and Services, 1983).
- 25 Ibid., p. 140.
- 26 Ibid.
- 27 See, for instance, the overview discussions in Diana E. H. Russell, *Sexual Exploitation: Rape, Child Sexual Abuse, and Workplace Harassment* (Beverly Hills, CA: Sage, 1984); and Julia R. and Herman Schwendiger, *Rape and Inequality* (Beverly Hills, CA: Sage, 1983). For wife battering in Canada, see Linda MacLeod, *Wife Battering in Canada: The Vicious Circle*. Canadian Advisory Council on the Status of Women (Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1980).
- 28 McKie et al., *Divorce*, pp. 148-149.
- 29 Napoleon Chagnon, *Yanomamo: The Fierce People* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977). This section is based on a paper written by Joanne Beaudoin, entitled "Yanomamo: The Fierce People - A Critical Analysis of Sexist Content" The paper was written for a seminar taught by M. Eichler at the Ontario Institute for Studies in Education. The student chose to criticize Chagnon's work because it was presented in another course as a good example of a case study in cultural anthropology.
- 30 Chagnon, *Yanomamo*, p. 83.
- 31 Economic Council of Canada, *On the Mend: Twentieth Annual Review* (Ottawa: Minister of Supply and Services, 1983).
- 32 Ibid., p. 89.
- 33 Ibid., Table A13, p. 118.
- 34 L. Alan Sroufe, Deborah Jacobvitz, Sarah Mangelsdorf, Edward DeAngelo, and

- Mary Jo Ward, "Generational boundary dissolution between mothers and their preschool children: A relationship systems approach," *Child Development* 56, 2 (1985): 317-325.
- 35 Ibid., p. 317.
- 36 Ibid., p. 318.
- 37 Ibid.
- 38 Ibid., p. 322.
- 39 Ibid., p. 320.
- 40 Ibid., p. 318.
- 41 Ibid., p. 319.
- 42 Ibid., p. 322.
- 43 Ibid., p. 323.
- 44 Judith Herman, *Father-Daughter Incest* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981): 42, as quoted in Russell, *Sexual Exploitation*, p. 264.
- 45 Russell, *Sexual Exploitation*, p. 264.
- 46 Mary Daly, *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism* (Boston: Beacon, 1978).
- 47 Daly, *Gyn/Ecology*, p. 116. In this passage, Daly cites P. Thomas, *Indian Women through the Ages* (New York: Asia Publishing, 1964): 263; this author describes the situation in Muslim India of widows who tried to escape cremation, writing that "to prevent her escape she was usually surrounded by men armed with sticks who goaded her on to her destination by physical force."
- 48 Webster's does not provide a date of publication. But I presume that I have a later edition as Daly's book appeared in 1978, and my edition lists Carter as U.S. president.
- 49 Paula J. Caplan, *The Myth of Women's Masochism* (New York: E. P. Dutton, 1985): 35-36.
- 50 Frank F. Furstenberg, Jr., "Sociological ventures in child development," *Child Development* 56, 2 (1985): 281-288, quote on p. 284.
- 51 Ibid.
- 52 For some of the reasons that researchers give to justify the exclusion of women from their research design, as well as consequences of such a practice, see Suzanne Prescott, "Why researchers don't study women: The responses of 62 researchers," *Sex Roles* 4, 6 (1978): 899-905.
- 53 Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982), p. 18. There has been considerable debate about Gilligan's own work, which, at times, exhibits the problem of sexual dichotomism.
- 54 Robert F. Bales and Philip E. Slater, "Role differentiation in small decision-making groups," in Talcott Parsons and Robert F. Bales (eds.), *Family, Socialization and Interaction Process* (Glencoe, IL: Free Press, 1955): 259-306.
- 55 For a more far-reaching critique, see Margrit Eichler, *The Double Standard* (London: Croom Helm, 1980): 39-48.
- 56 These are items from the Brogan and Kutner inventory; see D. Brogan and N. G. Kutner, "Measuring sex-role orientation: A normative approach," *Journal of Marriage and the Family* 37 (1975): 391-399, but are here quoted from Kenrick S. Thompson, "Sex role orientation: A primer of scale construction," *International Journal of Sociology of the Family* 14, 1 (1984).

Patricia Stamp - la technologie, le rôle
des sexes et le féminin en Afrique
CRDI, Ottawa, 1990.

1 Les domaines de la connaissance

Les problèmes liés à la technologie et au rôle des sexes en Afrique ne tiennent pas à l'absence de connaissances, mais à leur morcellement. La compréhension des phénomènes est structurée selon différents cadres conceptuels issus de la diversité des intérêts et des orientations des chercheurs de divers secteurs d'activité (professions, organismes ou domaines). En outre, un grand nombre d'auteurs qui ont étudié l'Afrique n'ont traité de la technologie, s'ils se sont intéressés à cet aspect, que d'une manière accessoire ou purement descriptive et y ont vu un produit de l'époque plutôt qu'une force sociale agissante. Ce n'est qu'en considérant les cadres conceptuels généraux que nous pourrions élucider les suppositions sous-jacentes aux explications de l'interaction entre la technologie, le rôle des sexes et le développement. Dans l'exposé qui suit, il devient évident que, dans un grand nombre d'explications, la conceptualisation des liens entre le rôle des sexes et la technologie n'a pas été réalisée.

Un autre aspect du morcellement de la connaissance est la pluralité des foyers de recherche et d'action en ce qui concerne le développement du Tiers-Monde en général et les transferts de technologie en particulier. Les connaissances acquises par chacun de ces foyers ne sont pas facilement partagées ni même recherchées par les autres foyers, bien que chercheurs et décideurs se déplacent individuellement entre ces foyers, permettant ainsi une diffusion des idées et des informations. Ces foyers se répartissent en cinq catégories : organismes de recherche savante ou universitaire, organismes multilatéraux, organismes bilatéraux de recherche et de développement, organismes non gouvernementaux (ONG) et organismes publics africains.

Pour les besoins de notre étude, le terme «recherche savante» ou «recherche universitaire» comprendra les activités de recherche telles qu'entreprises en Occident, en Afrique et dans l'ensemble du Tiers-Monde.

On compte quatre types d'organismes multilatéraux. Il y a d'abord des organismes onusiens tels l'Organisation internationale du travail (OIT), l'Organisation pour l'alimentation et l'agriculture (FAO ou OAA), l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Institut international de recherche et de formation pour la promotion de la femme (INSTRAW), la Commission économique pour l'Afrique (CEA), l'Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche (UNITAR), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF ou FISE), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco). On compte ensuite des organismes à vocation financière comme la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD ou Banque mondiale) et le Fonds monétaire international (FMI). On peut ranger dans une troisième catégorie des organismes régionaux africains comme l'Organisation de l'unité africaine (OUA)

et le Centre africain de recherche et de formation pour la femme (ATRCW). Il y a enfin les organismes multilatéraux divers : Fonds international de développement agricole (FIDA), Secrétariat pour les pays du Commonwealth, etc.

Parmi les organismes bilatéraux de recherche et de développement figurent le CRDI, l'Agence canadienne pour le développement international (ACDI); la United States Agency for International Development (USAID), l'Office central suédois pour l'aide au développement international (SIDA), l'Agence danoise pour le développement international (DANIDA), le Centre de recherches sur la coopération avec les pays en développement (RCCDC de la Yougoslavie) et le Centre for Development Research (CDR du Danemark).

Les organismes non gouvernementaux appartiennent soit à l'Occident soit au Tiers-Monde (et à l'Afrique en particulier). Au nombre des organismes occidentaux, on compte les fondations, les organismes des Églises et des organismes spécialisés comme l'Equity Policy Center, la Fédération internationale pour le planning familial et le Centre for Development and Population Activities (CDPA); des organismes de regroupement comme le Conseil canadien pour la coopération internationale (CCCI) et le World Hunger Education Service (WHES); et des instituts de recherche comme ISIS International (on peut trouver dans ISIS International 1983 une liste utile d'ONG et d'organismes de développement publics et internationaux). Comme exemples d'organismes du Tiers-Monde et de l'Afrique, mentionnons l'Association des femmes africaines pour la recherche sur le développement (AFARD), le Development Alternatives with Women for a New Era (groupe DAWN); et des organismes nationaux comme le Women in Nigeria (WIN), le Maendelao ya Wanawake (Kenya), le Women's Action Group (WAG du Zimbabwe), le Projet de recherche et de documentation sur la femme («Women's Research and Documentation Project» ou WRDP de Tanzanie) et la Babikar Badri Association for Women Studies (Soudan).

Parmi les organismes publics africains jouant un rôle dans ce secteur figurent les ministères chargés du développement rural, des questions féminines, etc. (au Zimbabwe, il s'agit du ministère du Développement communautaire et des Affaires féminines), et des organismes gouvernementaux comme le Kenya Women's Bureau.

Aucun de ces foyers ne se caractérise par un cadre conceptuel unique. Chacun fait toutefois sien un ensemble particulier de vues sur la nature des problèmes associés au transfert de technologie que l'on doit examiner dans le contexte de l'évolution générale de la connaissance dans le domaine des sciences sociales depuis 20 ans.

Le type d'orientation le plus familier est l'éventail des hypothèses au sujet des causes du sous-développement (état faisant du transfert de technologie un problème pour l'Afrique). À une extrémité de cet éventail, on trouve une foule de gouvernements africains et occidentaux et d'organismes comme le FMI et la Banque mondiale qui croient que la principale difficulté du continent africain est un manque de modernisme sous tous ses aspects, que l'intégration à l'économie mondiale est la voie menant au développement et que les politiques ou les structures sociales qui empêchent cette intégration massive sont des obstacles au progrès. En d'autres termes, pour les tenants de ce concept, le problème de la technologie réside dans l'élimination des entraves à son adoption. À l'autre extrémité de l'éventail, il y a ceux qui pensent qu'une intégration aussi générale a engendré une dépendance dangereuse qui constitue elle-même la source du

problème, étant au service du régime capitaliste international et non pas de la société d'un Tiers-Monde en développement'. Le défi du transfert de technologie consiste dans ce cas à restreindre son incidence négative et à la mettre à l'écoute des besoins sociaux. C'est le point de vue qu'ont adopté un certain nombre d'États africains, les spécialistes de l'économie politique de gauche et un nombre croissant de féministes du Tiers-Monde.

On connaît moins la gamme d'hypothèses au sujet de la nature du problème des sexes dans le Tiers-Monde. Le mouvement féministe, qui a en grande partie nourri la critique de la planification du développement depuis 15 ans, est lui-même une question débattue. L'image médiatique de ce mouvement en Occident a souvent été négative, la femme étant représentée comme une individualiste s'emparant de tout et faisant passer son propre bien-être avant celui de sa famille, de l'autre sexe ou de la société en général. En Afrique comme dans le reste du Tiers-Monde, la femme s'est souvent distancée des objectifs du féminisme occidental tels qu'elle les percevait. Abstraction faite des préjugés répandus sur le féminisme et les stéréotypes caractérisant celui-ci, il est possible d'analyser la pensée féministe pour en dégager les éléments utiles à une compréhension des rapports entre les sexes et des problèmes de développement en Afrique. La résistance que connaissent la théorie et la recherche féministes de la part des planificateurs, des décideurs et d'une grande partie de la population féminine du Tiers-Monde s'expliquent par une assimilation au féminisme radical, aux assises idéologiques et à orientation polémique, des autres formes de féminisme qui s'appuient sur les études en profondeur telles que menées par les sciences sociales. Les médias et les préjugés populaires ont fait du féminisme radical, qui croit que l'oppression de la femme a des fondements biologiques et l'emporte sur toutes les autres formes d'oppression, la figure de proue de tout le mouvement féministe. L'argument selon lequel de tout temps toutes les femmes ont été opprimées dans toutes les cultures par tous les hommes est un point de vue pessimiste, politiquement peu acceptable et sans fondement scientifique. Il a fait des vues féministes mieux étayées une cible facile pour un «ressac» sexiste.

Une démarche féministe plus raisonnable a consisté à décrire et à théoriser les façons précises dont les femmes ont été et sont opprimées dans la plupart des sociétés humaines. Il s'agissait de produire des modèles de changement basés sur des expériences plus égalitaires du passé et les principes démocratiques du présent. Il s'en dégage un tableau de la genèse des études de la femme comme domaine de recherche au cours des 20 dernières années. On y décrit les diverses expériences qui ont donné les différents cadres théoriques du féminisme occidental. On peut aussi y suivre l'apparition des questions féminines comme objet des études africaines, qui sont elles-mêmes une discipline en cours de développement dans le domaine des sciences sociales. L'examen fait ressortir que la pensée radicale sur la femme n'est pas nécessairement gauchisante (parce qu'elle mettrait l'accent sur les questions de justice sociale et de redistribution des ressources). À l'opposé, on peut

1. Les théories de la dépendance et du sous-développement ont une histoire complexe qui s'étend des premiers travaux de Frank (1967) et de Baran (1968), en passant par les applications au contexte africain d'Amin (1972), de Leys (1975) et de Rodney (1972), à l'activisme en nutrition de George (1977, 1979) et de Lappé (1978, 1980). Ces 10 dernières années, on a vu naître des variations sur la théorie de la dépendance comme celle du développement dépendant d'Evans (1979). D'autres chercheurs comme Taylor (1979) ont critiqué la théorie pour son économisme et retenu une optique «modes de production». Dans les pages qui suivent, nous évoquerons certains des arguments exposés dans cet important domaine de la recherche théorique.

dire que l'économie politique radicale n'est pas nécessairement féministe (parce qu'elle s'intéresserait aux questions d'égalité des sexes et de droits de la femme). Qui plus est, ces deux formes de radicalisme peuvent pécher par ethnocentrisme et partager des idées erronées au sujet des sociétés non occidentales qui suivent le courant de la pensée sur le développement.

Par souci de clarté théorique et pour aider les chercheurs et les décideurs soucieux de mieux saisir les questions du rôle des sexes et de se doter d'outils de structuration des données empiriques, je propose que l'on adopte le nouveau point de vue que certains ont choisi pour mieux comprendre les rapports des sexes en Afrique. On peut coiffer du terme «économie politique féministe» les écrits peu abondants mais rigoureux qui présentent ce nouveau point de vue. Bien que fondé sur certaines traditions savantes occidentales, celui-ci évite les déformations ethnocentriques et les erreurs de conceptualisation de ces traditions. Au cœur de l'élaboration de ce cadre se situent les travaux de certains théoriciens du féminisme du Tiers-Monde.

Études de la femme en Afrique : un historique

En Amérique du Nord, les travaux de recherche sur la femme et les études africaines ont une origine commune dans les mouvements populaires des années 60 et du début des années 70. L'élan idéologique suscité par le mouvement des droits et libertés et le pacifisme aux États-Unis a stimulé la recherche sur le néocolonialisme et l'oppression de la femme dans le Tiers-Monde. Les études africaines elles-mêmes sont nées d'un désir de comprendre la civilisation du continent africain d'un point de vue non raciste. Les possibilités nouvelles s'offrant maintenant aux chercheuses, de concert avec la puissance idéologique du mouvement féministe, ont ouvert à deux battants les portes de la recherche théorique et entraîné une remise en question des prémisses mêmes de la démarche occidentale dans le domaine des sciences sociales, sans oublier ses méthodes et ses conclusions.

La première vague des écrits féministes au début des années 70 était populaire, enthousiaste et venait du cœur. Elle se distinguait en partie par son radicalisme débridé. D'une part, les femmes se sont servies du bagage acquis pendant leur éducation libérale des années 60 pour s'en prendre à cette éducation et en critiquer les textes sacrés (Millett 1970 ; Slocum 1975) et, d'autre part, elles ont réorienté l'activisme politique radical des années 60. Le sexisme de l'activisme pacifiste en particulier («les femmes font le café, et non la révolution») a été l'élément déclencheur du mouvement féministe et de la production de ses documents de base (depuis la revue *Ms.* jusqu'au manifeste de la S.C.U.M. ou «Society for Cutting Up Men» (Solanas 1968) et à *Sisterhood is Powerful* (Morgan 1970). Il importe de faire mention de ce mouvement «non savant» d'où viennent l'énergie et les orientations des différentes écoles de pensée féministes qui se sont développées pendant les dernières années de la décennie 70 et les années 80.

La deuxième vague d'écrits féministes est immédiatement issue de la première ; il s'agit du mouvement «savant» en faveur des études de la femme. Des chercheurs reconnus et des étudiants (études universitaires supérieures) formés dans diverses disciplines classiques ont commencé à s'intéresser aux études féministes. Ceux qui ont organisé les premiers cours sur les questions féminines au début des années 70

ont dû éplucher la documentation spécialisée pour en extraire des textes utiles. Les cours sur la femme africaine devaient faire appel à de rares études anthropologiques non sexistes comme celle de Cohen (1969), un recueil d'articles français rapidement diffusé en livre de poche (Paulme 1971) et l'étude désormais classique réalisée par Boserup (1970). La pénurie de documents nous a forcés à mener nos propres recherches (Van Allen 1972 ; Stamp 1975-1976) et à réunir en anthologie nos propres textes et numéros spéciaux de revue (Association canadienne des études africaines [CAAS] 1972 ; Bay et Hafkin 1975 ; Hafkin et Bay 1976). Certains de ces chercheurs avaient commencé à critiquer les idées courantes prônées par les sciences sociales, mais la plupart des travaux du début des années 70 s'inscrivaient dans la tradition libérale et se contentaient d'ajouter les questions féminines à leur champ d'analyse au lieu de se livrer à une remise en question cohérente des études existantes en sciences sociales. Tout cela présentait néanmoins un intérêt capital, car on constituait ainsi une masse critique de données nécessaires à l'élaboration de théories nouvelles sur les relations entre les sexes.

En ce qui concerne les rapports entre féministes activistes et féministes chercheurs, dans l'ensemble, les deux groupes affichaient des expériences de vie différentes et formaient des cultures politiques féministes distinctes. Les chercheurs féministes du Tiers-Monde en particulier ne se souciaient pas directement des problèmes et des luttes des activistes. Ce n'est que lorsque l'attention des activistes d'Amérique du Nord s'est tournée vers le Tiers-Monde vers la fin des années 70 (en grande partie grâce à l'impulsion donnée par la Décennie des Nations Unies pour la femme) que les chercheurs reconnus du domaine des études sur la femme ont été confrontés aux autres formes de féminismes (pour une critique, voir Davies 1983 ; Morgan 1984).

Les années 60 et le début des années 70 furent aussi, pour les études africaines, une époque marquée par le libéralisme. Fidèle aux principes énoncés par Rostow (1971), la sociologie du développement ou la théorie de la modernisation plaçait la société sur une voie rectiligne menant du «traditionnel» au «moderne». Ce concept considérait les pratiques économiques, sociales et idéologiques locales comme des obstacles à un progrès perçu comme un processus d'expansion cumulatif. Les «micro-études» se concentraient d'une manière non critique sur les problèmes de la famille et de la vie urbaine, les isolant souvent des phénomènes politiques et économiques plus généraux (p. ex. Hanna et Hanna 1971).

Elles avaient peu à dire au sujet des femmes, si ce n'est qu'elles étaient cantonnées dans la sphère du «traditionnel», seul contexte où elles devenaient un objet légitime d'analyse. Cette tradition libérale a toutefois mené à une critique radicale du développementalisme. En Afrique, cette critique a engendré une nouvelle économie politique qui se proposait de procéder à des analyses plus précises et plus profondes des conditions passées et présentes. L'économie politique africaine a vu le jour au début des années 70, époque où plusieurs chercheurs se sont inspirés de la théorie du sous-développement de l'école latino-américaine (p. ex. Frank 1967) dans une tentative de replacer les problèmes africains dans le contexte historique du colonialisme et du régime économique capitaliste international (voir Amin 1972 ; Rodney 1972). On n'a pas tardé également à battre en brèche la théorie du sous-développement. On créait ainsi la possibilité d'analyser l'exploitation économique de la «périphérie» africaine par les «centres métropolitains» coloniaux et postcoloniaux, mais on perpétuait une conception statique et ahistorique des relations internes en Afrique. Cette démarche

ne permettait pas, notamment, une compréhension des rapports entre les classes établis dans les pays africains à l'époque coloniale et postcoloniale. Au milieu des années 70, le débat sur la dépendance battait son plein (pour un résumé de ce débat, voir Kaplinsky et al. 1980).

Les chercheurs se sont alors tournés vers la théorie marxiste anglophone et française dans leur quête d'une appréhension plus rigoureuse de l'économie politique africaine. Le néomarxisme, un produit des années 60 en Europe, a supplanté le marxisme classique qui avait dominé la scène des années 30 aux années 60. Ce dernier, avec son insistance réductionniste sur la lutte des classes en contexte de capitalisme avancé, ne se prêtait guère à l'analyse des sociétés africaines où le capitalisme revêtait des formes très différentes. Le marxisme structural français des années 60, transposé dans le contexte anglais pendant la décennie suivante, était un instrument particulièrement utile pour le nouvel observateur des questions d'économie politique en Afrique. Les théories iconoclastes d'Althusser (1971, 1977 ; Althusser et Balibar 1970), de Poulantzas (1973, 1978) et de Laclau (1977) ont mis les africanistes au défi de livrer des analyses plus fines des relations complexes entre les aspects économiques, politiques et idéologiques de la société. Une grande partie des études effectuées à cette époque visaient à dégager une théorie de la nature de l'économie politique africaine moins tributaire des modèles occidentaux que les études antérieures, marxistes et non marxistes.

Deux démarches étaient étroitement liées à l'intérieur de la nouvelle école de pensée. Ensemble, elles ont réussi à dégager un tableau plus précis des questions d'économie politique actuelles et passées en Afrique. Un mouvement a étudié la nature de l'État colonial et postcolonial à la lumière des classes capitalistes naissantes (voir Leys 1975 ; Mamdani 1976 ; Shivji 1976 ; Saul 1979 ; Kitching 1980 ; Stamp 1981). Les spécialistes des sciences politiques ont mené dans une large mesure les débats sur la nature de l'État. Un autre mouvement apparenté a examiné la notion de mode de production dans le contexte africain et tenté de cerner les éléments d'articulation entre les modes de production précapitalistes et le capitalisme de l'époque coloniale (p. ex. Mamdani 1976 ; Taylor 1979 ; Katz 1980). Les anthropologues et les historiens étaient les plus préoccupés par les théories des modes de production. Grâce aux travaux de ces chercheurs, on en est venu à s'entendre en gros sur la nature de la société précoloniale. On considère maintenant que l'Afrique se caractérisait par deux modes de production : un régime tributaire propre aux royaumes commerçants du continent et un régime communal typique de la multitude de petites sociétés africaines fondées sur les systèmes de parenté (Amin 1972 ; Terray 1972 ; Coquery-Vidrovitch 1977 ; Crummey et Stewart 1981)².

Les théories relatives au mode de production contemporain en Afrique ont été plus vivement débattues. Un grand nombre d'auteurs ont retenu la notion de modes de production «articulés» où des éléments des modes précapitalistes s'articulent au mode capitaliste dominant de l'Afrique d'aujourd'hui. Quoiqu'on ait présenté de solides arguments contre la notion de modes de production articulés (voir

2. On ne s'entend pas sur les termes à utiliser pour désigner les modes de production précapitalistes. Ainsi, Sacks (1979) qualifie le dernier de ces régimes de mode de production en groupe de parenté «tributaire» et Meillassoux (1972), de mode de production domestique. Comme Mamdani (1975) nous parlerons pour plus de simplicité de «mode de production communal».

l'Association canadienne des études africaines 1985), on s'accorde généralement à dire que des éléments précapitalistes subsistent, «submergés» et déformés, au profit des mécanismes d'accumulation de capital. Un de ces éléments transformés et défigurés est celui de l'identité ethnique, la théorie repêchant la notion de tribu dans la conception du conflit immuable et primordial. Un autre de ces éléments est le système fondé sur le rapport entre les sexes, comme on le verra au chapitre 4. Des études abondantes sur le paysannat font également intervenir les éléments théoriques de cette école de pensée (p. ex. Bernstein 1977).

Les analyses de l'État et des modes de production se conjuguent pour nous donner un aperçu théorique des rapports de classes en Afrique contemporaine. Dans la structure des classes africaine naissante, il n'y a ni bourgeoisie puissante ni classe ouvrière forte. Les deux classes principales qui s'opposent au capitalisme africain ne sont pas la bourgeoisie et le prolétariat comme dans le modèle occidental, mais une bourgeoisie dépendante et le paysannat³. En politique, cependant, les petites bourgeoisies diversifiées et agissantes du continent africain ont eu une voix et une influence qui n'étaient pas en rapport avec leur importance numérique. Elles ont vu le jour au début de l'époque coloniale grâce aux nouvelles activités professionnelles créées par l'administration et l'économie coloniales. Formées de commerçants, de fonctionnaires, de travailleurs intellectuels et de membres des professions libérales, les petites bourgeoisies coloniales se sont bientôt distinguées par leur dynamisme politique et leur rôle économique. Les nouvelles bourgeoisies indigènes de l'Indépendance sont issues de leurs rangs. Aujourd'hui, les petites bourgeoisies en place contestent la domination économique de ces nouvelles classes dirigeantes, comme elles se sont attaquées aux bourgeoisies coloniales du passé.

La *Review of African Political Economy* (ROAPE), fondée en Angleterre en 1974, a été une tribune de premier plan pour les divers débats africanistes que nous avons évoqués. C'est dans cette publication que l'on a présenté pour la première fois une analyse cohérente des problèmes de développement de l'Afrique reposant sur une étude historique des mécanismes politiques et économiques indigènes, ainsi que sur une connaissance des relations afro-occidentales à l'ère du mercantilisme et aux époques coloniale et postcoloniale. Les femmes brillaient toutefois dans une large mesure par leur absence dans cette école de pensée de l'économie politique (p. ex. Lawrence 1986). Si on oublie quelques féministes socialistes (Conti 1979 ; Sacks 1979 ; Bryceson 1980), les études sur la femme étaient laissées aux chercheurs libéraux ou reléguées aux recueils anthropologiques ou sociologiques sur les questions féminines et aux «sections» féminines des conférences, où elles demeuraient largement dans l'ombre.

Ce sont les chercheurs libéraux qui avaient constamment mené des études empiriques sur le terrain pendant toutes les années 70 qui ont vu toute la valeur de la nouvelle économie politique. Leurs travaux ont décrit aussi bien la complexité des rapports des sexes en Afrique que le recul de la femme dans la société dans le passé récent. Leurs études ne puisaient pas leurs fondements théoriques dans les méthodes du matérialisme historique, mais s'approprièrent quelques-unes des conceptions de l'économie politique dans leur tentative d'explication du

3. Certains spécialistes des sciences politiques qui s'en étaient tenus dans le passé aux vues classiques ont repensé l'accent trop grand qu'ils avaient mis sur le capitalisme et reviennent à l'étude de questions antérieures comme celles du clientélisme et de la théorisation du règne personnel caractérisant un grand nombre de sociétés africaines (voir Sandbrook 1985).

phénomène de l'oppression de la femme. En particulier, les circonstances bien concrètes de la vie africaine observées par ces chercheurs les ont amenés à remettre en question les hypothèses du modèle (tradition-modernité) de progrès propre au développementalisme (voir Elliott 1977 ; Staudt 1978 ; Buvinic et al. 1983 ; Lewis 1984 ; Afshar 1985).

Les auteurs féministes qui ont étudié l'Afrique pendant les années 70 et au début de la décennie 80 se sont aussi inspirés des débats théoriques sur le rôle des sexes, la production et la reproduction (sens biologique et social) qui ont eu lieu en Occident à cette époque. On s'est fort utilement demandé en quoi consistait le patriarcat et s'il s'agissait là d'une notion unificatrice valable pour la compréhension du phénomène de l'oppression féminine. Ces questions ont suscité de très vifs échanges dans les pays occidentaux (voir Barrett 1980 ; Duley et Edwards 1986). Ces discussions animées n'ont toutefois pas capté l'attention des africanistes. Contrairement à ce qui s'est passé en Occident, l'orientation largement empirique de la recherche en Afrique n'a pas donné naissance à des cadres théoriques cohérents et la connaissance de la situation de la femme et des relations entre les sexes en général est demeurée plutôt fragmentaire. Pendant les années 80, on pouvait constater que deux vues opposées sur les rapports des sexes en Afrique étaient présentées dans la documentation spécialisée. Certains auteurs évoquaient le passé égalitaire de la femme africaine, les institutions politiques perdues par des femmes jouissant des droits civiques et l'effritement de l'autonomie et du pouvoir féminins depuis l'époque coloniale (Van Allen 1976 ; Okeyo 1980 ; Muntimba 1982a ; Stamp 1986). D'autres adoptaient le point de vue contraire, jetant un coup d'oeil plus négatif sur le passé et faisant voir le présent et l'avenir sous un jour plus optimiste. Eux aussi voyaient dans le colonialisme et les structures de classes des éléments d'oppression de la femme, mais faisaient valoir que celle-ci avait toujours été opprimée en Afrique. Ces études laissaient entrevoir l'affranchissement des femmes du joug traditionnel après le renversement du régime de néocolonialisme et d'oppression de classes (Urdang 1979 ; Cutrufelli 1983). Pendant ce temps, les chercheurs du Tiers-Monde, et notamment les femmes africaines, commençaient à se faire entendre et à exprimer notamment leur insatisfaction à l'égard du colonialisme intellectuel occidental. Les féministes occidentaux étaient considérés comme aussi coupables que les universitaires orthodoxes à cet égard (AFARD 1982, 1983).

Théories féministes : un classement

Du point de vue qui est le nôtre, nous devons examiner comment organiser ce foisonnement d'idées d'une manière propre à faciliter l'étude des rapports entre les sexes en Afrique. Nous devrions voir plus précisément comment mettre la nouvelle économie politique africaine au service des études féministes. À l'opposé, comme les travaux effectués en Afrique et ailleurs dans le Tiers-Monde ont permis d'éprouver les conceptions et les hypothèses de la théorie féministe occidentale, nous devrions nous attacher aux façons dont la recherche féministe tiers-mondiste a enrichi la démarche théorique.

Pour ce double exercice, le meilleur point de départ est les travaux d'une théoricienne féministe américaine à l'esprit imaginaire et épris de synthèse, Alison Jaggar, qui a élaboré en 1977 une classification des théories féministes qu'elle a exposée dans un manuel (niveau du baccalauréat) mis au point avec

Paula Rothenberg (Jaggar et Rothenberg 1984) et un grand ouvrage théorique (Jaggar 1983). Bien que, de son propre aveu, les lignes de démarcation entre ces cadres féministes soient arbitraires et floues dans une certaine mesure, le classement qu'elle a conçu se fonde sur une nette compréhension du contexte historique de chacune des écoles de pensée. Elle analyse d'abord les traditions sexistes «conservatrices» de la recherche théorique, des théories de Freud à la sociobiologie de Wilson (1975), cadre contesté par les féministes. Les tenants de ce conservatisme, qui remonte jusqu'à Aristote dans sa pensée sociale, ont fait valoir qu'une certaine division du travail et une certaine inégalité entre les sexes sont naturelles, étant prescrites par Dieu, notre constitution génétique ou nos dispositions psychologiques. Jaggar (1977, 1983 ; Jaggar et Rothenberg 1984) examine ensuite quatre cadres féministes, ceux du féminisme libéral, du féminisme radical, du marxisme classique et du féminisme socialiste. L'examen qui suit s'appuie sur ces cadres et en dégage les limites et les possibilités pour une étude transculturelle de la femme.

Féminisme libéral

Le féminisme libéral plonge ses racines dans les théories du contrat social des XVIIe et XVIIIe siècles avec leurs idéaux de liberté et d'égalité fondés sur la raison humaine et la prémisse d'une nette distinction entre les sphères d'activité publique et privée. Avec Wollstonecraft (1792) comme point de départ, ce féminisme puise son inspiration chez Mill et Taylor (1851). Sur la base des principes du contrat social et des droits de la personne, les tenants du mouvement ne font qu'ajouter la femme aux bénéficiaires du contrat, fondant cette revendication de l'égalité des chances et des droits sur la reconnaissance de la pleine raison féminine (comme critère de traitement égalitaire). Dans cette optique, on ne s'interroge pas sur les inégalités de richesse et de pouvoir et on ne critique pas non plus les structures d'oppression d'où viennent les idéologies sexistes et les lois et les pratiques inégalitaires. L'objet premier de toute étude à caractère libéral est l'individu. Les groupes ne sont que des collectivités de personnes et la notion de contradiction dans une structure sociale plus grande est habituellement absente.

Le féminisme libéral a été florissant pendant la première vague de féminisme de la fin du XIXe siècle et du début du XXe et a été revitalisé par l'activisme des années 60. Il demeure aujourd'hui un important facteur de réforme de la loi et de participation politique féminine et sa vision réformatrice inspire les luttes d'un grand nombre de politiques, de juristes et d'universitaires féministes du Tiers-Monde. C'est le féminisme qui a fait naître la Décennie des Nations Unies pour la femme et, comme il ne remettait pas en cause les hypothèses de notre conception des causes structurelles des relations entre les sexes, il a pu constituer une base acceptable pour les projets de réforme dans de nombreux pays du Tiers-Monde. Le document issu de la conférence de fin de décennie organisée par les Nations Unies à Nairobi, au Kenya, et qui s'intitule *Stratégies prospectives d'action* illustre ce point dans sa demande aux gouvernements d'étudier l'incidence du chômage sur les femmes, de mettre en place des programmes d'équité en matière d'emploi, de ménager une égalité d'accès des femmes à l'ensemble des emplois et des moyens de formation, d'améliorer les conditions et les structures des marchés du travail officiel et parallèle, de reconnaître et d'encourager les initiatives féminines de création de petites entreprises, d'assurer et d'appuyer la création de garderies et d'inciter, par des mesures d'éducation et d'information du public, au partage des

responsabilités entre hommes et femmes en ce qui concerne le soin des enfants et les tâches ménagères (O'Neil 1986:20). C'est dans ce cadre que la majeure partie des recherches FED (y compris les travaux sur la femme et la technologie) se sont faites.

Féminisme radical

Le féminisme radical a surgi en réaction au sexisme des mouvements radicaux des années 60. Fondièrement idéologique dans ses orientations, il ne livre pas une théorie cohérente, se contentant dans son éclectisme d'emprunter notions et termes à plusieurs traditions. Il emploie notamment le langage marxiste et l'applique par analogie à la situation d'oppression de la femme (Firestone 1970). Voilà en quoi réside la grande confusion créée par ce mouvement. Une théorie qui fait des femmes une classe opprimée peut en effet paraître marxiste, mais sans l'être vraiment au sens rigoureux du terme. Le féminisme radical se caractérise également par une vision ahistorique de l'oppression féminine. La prémisse selon laquelle le patriarcat est universel et prend le pas sur toutes les autres formes d'oppression ne fait qu'occulter les aspects de la diversité culturelle et de la spécificité historique des sociétés humaines. Qui plus est, à l'instar du conservatisme, ce féminisme ramène les relations entre les sexes à une division naturelle d'origine biologique. La notion de patriarcat universel présente un vif attrait pour les féministes et continue à solliciter l'adhésion des chercheurs. Comme telle, elle empêche les progrès féministes dans la compréhension et la réduction du phénomène de l'oppression féminine, notamment dans le Tiers-Monde⁴. C'est dans ce domaine que le féminisme occidental est stigmatisé pour son ethnocentrisme. Le moment de vérité s'est présenté en 1980, au moment où les femmes africaines se sont retirées de la conférence de mi-décennie de Copenhague à cause des leçons que les féministes occidentaux prétendaient leur servir à propos d'une clitoridectomie taxée de barbarie patriarcale.

Le féminisme radical a cependant apporté une précieuse contribution précisément à cause de sa puissance idéologique. Réaction directe à l'expérience des femmes dans la société occidentale, sa critique et sa répression du sexisme en Occident ont tout à fait leur utilité. Il convient de noter l'extrême importance de son intervention en matière de violence sexuelle et de pornographie (Brownmiller 1976, p. ex.). Il a aussi mené la croisade contre le phénomène du «tourisme sexuel» en Asie. Il a surtout réussi à faire comprendre que ce qui est personnel est aussi politique, créant ainsi l'«espace» politique où les relations entre les sexes pouvaient devenir un objet légitime d'analyse. La légitimation de la sexualité comme thème d'étude a fait naître plusieurs importantes études transculturelles sur la question qui dépassent les limites du mouvement (voir Ortner et Whitehead 1981 ; Caplan 1987).

Marxisme classique

Le marxisme classique a, depuis la diffusion de l'important traité d'Engels (1884) sur la famille, la propriété privée et l'État, rejeté la notion d'un fondement

4. Coward (1983) s'est livré à une critique exceptionnelle de l'emploi de cette notion depuis un siècle. Son étude, qui «exhume» en quelque sorte le discours du patriarcat, indique que le débat consacré à celui-ci nous a empêchés d'en arriver à une compréhension nette des relations familiales et des rapports entre les sexes.

biologique des différences entre les sexes. Les chercheurs intéressés par le phénomène de la révolution sociale (au Mozambique ou à Cuba, p. ex.) ont tenté d'appliquer la théorie marxiste à l'examen de l'oppression féminine. Hors de tout intérêt pour les luttes féministes occidentales et la recherche libérale tiers-mondiste sur la condition de la femme, ils ont fait valoir que l'oppression féminine est une fonction de l'oppression de classes qui prime toutes les autres formes d'oppression (Urdang 1979)⁵. Une telle façon d'aborder le problème pêche fatalement par réductionnisme, les relations entre les sexes étant ramenées à des rapports de production. Les critiques de l'application du marxisme classique à ces relations ont insisté sur le fait que la théorie marxiste oublie la question des sexes et est incapable de théoriser l'autonomie des rapports entre les sexes dans la société humaine (Hartmann 1981). L'intérêt de ce cadre tient toutefois à son insistance sur un déplacement d'accent de l'individu (orientation propre aux féminismes libéral et radical ainsi qu'au conservatisme) aux structures d'oppression que représentent l'État, la famille et la classe. De plus, le marxisme théorique fournit les fondements d'un quatrième cadre, celui du féminisme socialiste. Signalons que peu de chercheurs féministes s'appuient maintenant sur une appréhension des relations des sexes purement fondée sur le marxisme classique.

Féminisme socialiste

Le féminisme socialiste s'est révélé le plus fructueux des cadres féministes sur le plan théorique. Sa valeur réside dans son esprit de synthèse. Selon Jaggar (1983), ce mouvement allie la méthode rigoureuse du matérialisme historique de Marx et Engels à la conception des féministes radicaux selon laquelle ce qui est personnel est aussi politique et l'oppression féminine déborde les délimitations de classes. Dans cette synthèse, les notions marxistes sont étendues à la spécificité des rapports entre les sexes et on transcende ainsi le réductionnisme biologique du féminisme radical.

Les féministes socialistes ont leur propre conception du problème de l'oppression de la femme. De leur point de vue, les expériences de vie d'une femme sont aujourd'hui façonnées par son sexe et le rôle que celui-ci lui assigne de la naissance à la mort. Ils croient également que les expériences individuelles subissent l'influence de la classe, de la race et de la nationalité. Le défi du féminisme socialiste est donc de rendre compte sur le plan théorique de ces différentes catégories d'oppression et de leurs liens en vue de les faire disparaître toutes... En répondant aux questions qu'il se pose, le féminisme socialiste... s'interroge sur les raisons profondes de la subordination féminine dans l'activité humaine, dans la façon dont les membres d'une société s'organisent pour produire et distribuer les choses indispensables à la vie. Tout comme le tenant du marxisme classique, le féministe socialiste ne pense pas que la politique puisse être séparée de l'économique. Il se propose, par conséquent, d'édifier une économie politique de la sujétion de la femme (Jaggar 1983:134).

À la différence du marxisme classique, le féminisme socialiste ne prétend pas que l'oppression économique soit plus fondamentale que l'oppression féminine. Il

5. Dans cette étude et d'autres plus récentes, Urdang a fait faire un grand pas en avant en décrivant les politiques gouvernementales de l'époque coloniale et de l'ère de l'indépendance à l'égard des femmes en Afrique lusophone. Elle a aussi dépeint de l'intérieur d'une manière saisissante la lutte que livre la femme dans ces sociétés (Urdang 1985, p. ex.).

n'accorde pas non plus la priorité à l'oppression de la femme, comme le fait le féminisme radical. Le cadre théorique s'inspire largement des études transculturelles et historiques, d'où vient la matière première empirique d'une théorisation rigoureuse des rapports des sexes. Le fait qu'anthropologues et historiens soient à la fine pointe de l'investigation théorique dans ce cadre n'est pas un effet du hasard. On jugera particulièrement utiles les études qui s'attachent à l'articulation complexe des relations des sexes et des rapports de production dans les sociétés précapitalistes (Étienne 1980 ; Leacock 1981, p. ex.).

On notera que, bien que la terminologie de Jaggar (1983) soit largement acceptée, il subsiste une certaine confusion du fait de la revendication du titre de féministes marxistes par des chercheurs assimilés aux féministes socialistes à cause de leur orientation théorique. En vérité, la ligne de démarcation entre la démarche du marxisme orthodoxe et celle du féminisme socialiste est ténue. Au-delà d'un certain point d'utilité, le souci de désignations précises peut obscurcir les phénomènes au lieu de les éclaircir.

Les études des rapports entre les sexes dans les sociétés contemporaines du Tiers-Monde jettent un défi plus grand à la classification de Jaggar. Hors Occident, la distinction entre les études de féministes libéraux et celles de féministes socialistes restreint la compréhension au lieu de la favoriser. Il faut comprendre que le contexte politique de l'investigation des féministes libéraux y est radicalement différent de celui du féminisme libéral occidental. Le point de départ est l'oppression par les forces économiques et politiques internationales de toute la région où s'effectuent les recherches. Alors que beaucoup de travaux consacrés au Tiers-Monde, et une foule d'études FED, perpétuent l'insensibilité du libéralisme aux inégalités de richesse et de pouvoir, un nombre important de féministes libéraux des pays en développement vont au-delà des limites du cadre parce que les questions qu'ils abordent exigent une démarche plus critique. Ces chercheurs sont plus enclins que leurs homologues occidentaux à reconnaître et à dénoncer les structures d'oppression et d'iniquité. Ils s'appuient non pas sur une compréhension théorique fondée sur le matérialisme historique, mais sur une connaissance empirique fine et détaillée de l'oppression féminine dans le Tiers-Monde et leur perception de l'origine de cette oppression dans des structures et des pratiques d'exploitation plus générales. Même s'ils n'adoptent pas toute la démarche théorique de la théorie du sous-développement ou d'un autre discours radical, ils ne peuvent éviter les attitudes critiques propres aux tenants de cette théorie. En d'autres termes, ce qu'ils ont devant les yeux les force à contester les hypothèses du féminisme libéral. Le fait que les chercheurs de la tendance libérale dans le Tiers-Monde se fondent sur des données empiriques ne diminue en rien l'importance politique de ce qu'ils affirment.

Ainsi, bien que l'on puisse, dans le contexte africain, établir une nette distinction entre les études relevant des méthodes du matérialisme historique et celles qui perpétuent les hypothèses propres au libéralisme classique, il existe tout un ensemble de documents, qu'il s'agisse d'études de cas en recherche savante ou d'études FED, qu'il est impossible de ranger d'emblée dans l'une ou l'autre de ces catégories. Qu'ils s'inspirent ouvertement ou non de l'analyse marxiste, beaucoup d'auteurs tiennent compte des relations de classes, de l'importance des rapports de production et des liens complexes entre la chose économique et la chose sociale. Ils reconnaissent en particulier l'existence de contradictions inhérentes aux relations entre les sexes, notion souvent absente des ouvrages du féminisme libéral

occidental. Qui plus est, ces études ne se contentent pas d'explications universelles simplistes où tous les problèmes logent à l'enseigne d'un phénomène ahistorique appelé le patriarcat. Dans ces études empiriques détaillées, on trouve un tableau complexe des rapports entre les sexes et des situations féminines qui bat directement en brèche la vision un peu simple des divisions de classes hommes-femmes du féminisme radical. Il m'apparaît donc que le concept de féminisme libéral doit être affiné et une distinction établie entre les analyses libérales critiques et celles qui relèvent de la démarche non critique et individualiste de la pensée libérale occidentale. Dans cet exposé, j'évoquerai les études libérales dans une double optique :

- pour critiquer l'application de la théorie et de l'idéologie du féminisme libéral occidental à l'étude de la société africaine ;
- pour présenter les œuvres du féminisme libéral critique qui s'attaquent à l'hégémonie de la pensée occidentale.

Aujourd'hui, quand on évalue la recherche féministe sur les rapports entre les sexes en Afrique, il convient de se donner un cadre qui embrasse à la fois les écrits du féminisme socialiste et les études du féminisme libéral critique que nous venons de décrire. C'est cet ensemble de documents que j'entends désigner par le terme «économie politique féministe».

Économie politique féministe et l'étude des femmes africaines

L'économie politique féministe précise le cadre pluraliste où ont eu lieu les tentatives les plus rigoureuses de théorisation des relations entre les sexes en Afrique. Le cœur théorique de ce mouvement est les études qui ont visé à démontrer la place essentielle occupée par ces relations dans les rapports de production en société précapitaliste et capitaliste (Sacks 1979 ; Leacock 1981 ; Amadiume 1987, p. ex.). Il comprend également les études qui, par la rigueur de leur analyse des sociétés non occidentales, ont corrigé certaines des déformations et des limites de la pensée féministe occidentale, et notamment celle du féminisme socialiste. La démarche matérialiste s'est heurtée à un certain nombre de graves difficultés théoriques dans sa tentative d'explication des sociétés précapitalistes et capitalistes du Tiers-Monde (comme l'indique notre examen de l'économie politique africaniste). Le problème réside en partie dans l'inapplicabilité des caractérisations de classes et des conceptions économiques occidentales. Ces catégories sont fermement enracinées dans l'expérience du développement du capitalisme faite par l'Occident dans son histoire⁶.

Les féministes ont contribué à l'élaboration de théories plus appropriées pour l'explication des rapports de classes du Tiers-Monde et accompli une tâche essentielle en mettant en évidence les apports économiques importants de la femme dans les pays en développement. Ils se sont néanmoins rarement écartés des idées

6. Il y a aussi un vif débat en cours sur l'utilité de l'analyse marxiste classique dans l'appréhension de la société occidentale contemporaine. Laclau et Mouffe (1985) doutent de cette utilité et proposent une politique de démocratie radicale comme stratégie socialiste convenant à la situation d'aujourd'hui. Wood (1986) tire à boulets rouges sur ceux-ci, soutenant qu'eux et d'autres ont abandonné le socialisme et la notion de classe.

reçues en Occident sur la nature de la société (et des relations entre les sexes) et des vérités incarnées dans des hypothèses retenues par tout l'éventail politique des mouvements féministes occidentaux et toutes les théories depuis le marxisme jusqu'au développementalisme. En particulier, le fait que la chose économique prenne le pas sur les autres aspects de la vie humaine pourrait plus relever de l'expérience occidentale que des théories appropriées de la causalité dans le monde non occidental, surtout en ce qui concerne l'ère précapitaliste. Les analyses qui reconnaissent l'interaction complexe des aspects sociétaux économiques, politiques et idéologiques (au lieu de voir dans les éléments économiques un facteur déterminant dans tous les cas) pourraient être d'une plus grande utilité. Ainsi, loin de constituer une simple «superstructure» des rapports de production, l'idéologie de la parenté et la pratique des relations de parenté en Afrique précoloniale sont au cœur de la formation des rapports de production. L'activité économique et l'exécution des obligations de parenté étaient inséparables sur les plans théorique et pratique.

Un autre problème conceptuel que partagent un grand nombre de tenants de la pensée féministe et des démarches non féministes dans le Tiers-Monde est celui de l'acceptation d'une dichotomie domaine public-domaine privé suivant laquelle l'homme habite une sphère «publique» plus sociale et la femme est confinée à une sphère «privée» plus proche de la nature (voir Rosaldo et Lamphere 1974 ; Sanday 1981). Des études de cas systématiques où intervenait la question des sexes ont fourni des données permettant de nier l'existence de cette dichotomie dans l'Afrique d'hier et d'aujourd'hui.

Une autre erreur courante est la supposition que la famille et le ménage ont la même signification et la même structure qu'en Occident. Là encore, l'observation de nombreuses sociétés africaines amène à infirmer l'idée d'un ménage indifférencié exempt de contradictions ou de divisions internes. On a souvent découvert qu'en réalité femmes et hommes avaient des intérêts divergents et rivaux dans les ménages concernant les ressources familiales et collectives. Une branche du féminisme occidental a étudié à fond la notion de famille (voir Tilly et Scott 1978 ; Barrett et McIntosh 1982 ; Thorne et Yalom 1982 ; Briskin 1985 ; Dickinson et Russell 1986). Certaines études ont même soulevé des questions au sujet des notions transculturelles de famille (voir Collier et al. 1982). Jusqu'à présent, la question n'a pas été traitée en profondeur par les chercheurs féministes étudiant le Tiers-Monde. À cause du manque de subtilité de la conceptualisation de la famille et du ménage, ces auteurs font fréquemment appel à des arguments réductionnistes imputant les problèmes féminins au sein de la famille à la domination masculine, notion vague et ahistorique dont la valeur explicative laisse à désirer. (Voir au chapitre 6 un examen de ces problèmes et d'autres difficultés conceptuelles auxquelles se heurte l'investigation féministe dans le Tiers-Monde.)

Ce que certaines études libérales apportent à l'économie politique féministe n'est pas une théorie des sexes. Comme je l'ai déjà signalé, les prémisses du féminisme libéral restreignent sa capacité de conceptualiser les structures d'oppression. Par la richesse de leur description empirique, ces études fournissent plutôt les bases d'une contestation des hypothèses épistémologiques occidentales sur l'universalité de maintes caractéristiques dégagées des réalités économiques et politiques et des rapports entre les sexes. On peut citer à l'appui une étude où Ladipo (1981) compare deux coopératives de femmes au Nigéria (voir p. 116-120). Grâce à un examen systématique des raisons de l'échec d'une de ces coopératives

et du succès de l'autre, elle nous a beaucoup aidés à comprendre la façon dont les femmes africaines organisaient les productions collectives et nous indique comment les pratiques traditionnelles deviennent pour la femme un moyen important de lutte contre l'oppression et l'exploitation économique actuelles. Son analyse s'appuie sur une appréhension subtile des liens entre les sexes et la production, même si ceux-ci ne font pas l'objet d'une théorisation explicite. Étant à l'écoute des voix locales, les observations de Ladipo nous en disent plus sur l'idéologie des sexes que plusieurs études plus théoriques. Ce sont des études semblables qui fournissent un banc d'essai aux théories féministes issues d'autres contextes historiques.

Ce qui me paraît souhaitable ici, c'est un nouvel examen de la valeur à la fois politique et théorique de la recherche empirique. Des études comme celle de Ladipo (1981) sont précieuses précisément à cause de leur volonté de décrire les choses de l'intérieur. La recherche empirique n'est pas toujours bien vue des théoriciens qui la taxent souvent à tort d'empirisme. Bien sûr, ils n'ont pas tout à fait tort quand ils font valoir qu'un trop vif souci de l'empirique dissimule souvent sous le couvert d'une description impartiale de la «réalité» toute une série de valeurs et de déformations. Mais la théorie qui ne sait pas s'éprouver constamment au contact du monde réel s'expose elle aussi à des déformations. La démarche théorique non balisée par de bonnes données empiriques suppose l'existence d'expériences concrètes communes se prêtant à la formation de propositions générales et à l'application de notions collectives. Nos idées sur ce qui est public et privé et sur la famille sont des exemples de notions communes que nous pensons pouvoir employer. Ce que l'examen de la documentation spécialisée auquel nous nous livrons permet cependant de constater, c'est que l'expérience commune est précisément ce que nous ne devrions pas tenir pour acquis. Nous ignorons la nature, voire l'existence de différences de concepts de famille, de politique et d'économie. C'est cette ignorance qui nous porte à universaliser nos catégories et nos concepts «à l'occidentale». Les réalités concrètes que vivent et interprètent les gens du Tiers-Monde échappent ainsi à notre perception (et souvent de ce fait à la leur).

Compte tenu de cette hégémonie intellectuelle, les études empiriques qui recueillent de telles connaissances détaillées sur les sociétés des pays en développement présentent un intérêt capital. Foucault (1983:217) dit que la petite question «Que se passe-t-il ?», bien que simple et empirique, débouche par son examen sur une étude critique de la thématique du pouvoir. Les études de rapports entre les sexes en Afrique qui posent soigneusement cette petite question forment le noyau critique de connaissances susceptible de servir de base à l'élaboration d'investigations théoriques libres de toute hypothèse tenant à notre propre perception de la réalité.

Une importante voie nouvelle de recherche, l'analyse du discours, qui stimule actuellement la pensée novatrice en sciences sociales, favorise la constitution d'une masse centrée sur l'Afrique de connaissances sur le rôle des sexes et la société. Les études d'économie politique féministe en Afrique n'ont pas jusqu'à présent abordé explicitement les questions relatives à la théorie du discours. Par leur dénonciation de conceptions occidentales erronées de l'économie politique africaine et leur étude des discours entre femmes et entre hommes et femmes dans les sociétés africaines, elles jettent néanmoins les bases du développement d'une analyse de ce genre. Une telle théorisation est sans doute le prochain pas que fera l'économie politique

féministe (Mbilinyi 1985a ; Stamp 1987 ; Mackenzie 1988, sont des études qui vont dans ce sens).

Le discours a une foule d'usages en sciences sociales aujourd'hui. Cousins et Hussain (1984:77-78) présentent un classement utile de ces usages qui permettra de préciser les acceptions du terme «discours» dans ce document. Disons d'abord que son emploi dans l'analyse du langage à des fins d'explication de la dynamique sociale constitue une branche de la sociolinguistique. En deuxième lieu, le discours permet d'étudier les liens entre le langage et la subjectivité humaine. Troisièmement, un usage plus philosophique du discours fait partie du débat sur le problème épistémologique de la relation entre connaissance et réalité. Le discours trouve enfin sa place dans l'élaboration des théories marxistes de l'idéologie où il devient un niveau particulier des relations sociales comportant des mécanismes et des effets particuliers. Ceux-ci consistent en pratiques à la fois discursives et non discursives et sont intimement liés au processus du pouvoir.

L'étude fait surtout intervenir le quatrième usage du discours, sans toutefois négliger les questions épistémologiques plus générales (pour un examen détaillé de l'utilité de la théorie du discours, voir p. 151-155 et 170-179). Dans le cas du Tiers-Monde, un point de départ pour cette démarche est l'étude de base de Said (1979) sur l'«orientalisme». Son analyse de l'idée de l'Orient comme construction et pratique hégémonique occidentales vise l'Asie (occidentale et orientale), mais peut aussi s'appliquer au Tiers-Monde en général. Ce n'est qu'en comprenant les discours créés depuis des siècles en vue d'expliquer le monde non occidental que l'on pourra saisir la discipline extrêmement rigoureuse par laquelle la culture européenne a pu gérer et même produire le Tiers-Monde politiquement, sociologiquement, militairement, idéologiquement et scientifiquement et dans les imaginations (Said 1979:3).

Dans son étude du discours FED, Mueller (1987:1) expose les raisons pour lesquelles nous devrions nous livrer à une analyse de discours :

Ce que les membres de l'intelligentsia nord-américaine savent des femmes du Tiers-Monde nous est en grande partie communiqué par les moyens officiels d'information et de connaissance. Peu d'entre nous ont la possibilité de voyager pour rencontrer ne serait-ce qu'une poignée de femmes d'autres pays et leur parler. Notre connaissance ne vient pas de l'expérience directe du monde. Notre compréhension est largement tributaire de textes écrits en Amérique du Nord... [dans le cadre de] la description du phénomène des femmes et du développement, élaborée dans l'organisation sociale du développement en vue d'attirer l'attention des décideurs et des planificateurs des organismes de développement sur la condition féminine.

Mueller (1987) soutient que, loin de libérer les femmes du Tiers-Monde, le discours FED vient d'activités de développement qui favorisent le régime

7. La filière de cette réflexion sur l'idéologie va de Marx à Gramsci (1971 ; ses notes ont été écrites pendant les années 30), à Althusser (1971 ; Althusser et Balibar 1970) et à Poulantzas (1973). Une autre filière est l'oeuvre de Foucault (1973, 1979, 1980b) qui, à son tour, puise dans plusieurs traditions (marxisme, structuralisme, linguistique et philosophie de Nietzsche et d'autres). Depuis 10 ans, les deux courants ont convergé dans un certain nombre d'études (Poulantzas 1978 ; Laclau et Mouffe 1985, p. ex.). Des chercheurs comme Coward (1983 ; voir aussi Coward et Ellis 1977) ont entrepris la synthèse théorique du matérialisme, de l'analyse du discours et de la démarche féministe. Ce courant de pensée et ceux qui s'y apparentent sont quelquefois désignés par le terme de poststructuralisme. Weedon (1987) a fait valoir l'utilité de cette orientation pour les questions du rôle des sexes, de classes et de races.

capitaliste international et concourent de ce fait au maintien de l'état d'oppression. Il me semble que l'on doit également examiner la recherche féministe occidentale pour en dégager la contribution au discours hégémonique de l'Occident sur le Tiers-Monde. Il importe de noter qu'en agissant ainsi, on ne revient pas à une orientation libérale qui oublie les causes structurelles profondes de l'inégalité. C'est plutôt une tentative de prendre un peu de recul et d'évaluer le contexte historique où sont nés et le libéralisme et le marxisme, ainsi que de rendre l'analyse de l'économie politique plus sensible aux réalités des relations entre les sexes passées et présentes dans les pays en développement.

Je préconise en somme un matérialisme qui, d'une part, se dépouille de tout ethnocentrisme et de tout économisme et qui, d'autre part, développe l'engagement du féminisme socialiste en matière d'historicisation des rapports entre les sexes. Un autre aspect de notre projet de féminisme socialiste est l'attention prêtée à l'idéologie comme élément primordial de la théorie des sexes. En introduisant la notion d'économie politique féministe, on vise à délimiter un champ d'investigation se prêtant à l'élaboration d'un cadre cohérent aussi bien pour les éléments théoriques précis intéressant les rapports des sexes hors Occident que pour la base empirique nécessaire à la mise en valeur de ces points.

J'essaierai de démontrer aux chapitres 4 à 7 que ce concept qui vient réviser l'énoncé classique de Jaggar (1977, 1983) représente une catégorie plus étendue d'analyse féministe, qui s'appuie sur les idées du féminisme socialiste pour produire des analyses des rapports entre les sexes en Afrique exemptes de déformations. Jaggar s'est prononcée en faveur d'une théorie féministe assumant sa responsabilité sociale. Jaggar et Rothenberg (1984) ont répondu aux critiques des femmes de couleur au sujet de l'exclusion de la race comme catégorie d'analyse de la première édition. Dans la seconde, on trouvait le féminisme et les femmes de couleur non pas en tant que cadre nouveau, mais comme point de vue distinctif sur les réalités sociales. La variante des cadres de Jaggar proposée ici est une tentative d'exercer cette responsabilité, qui est double dans le contexte du Tiers-Monde puisqu'elle consiste à la fois à découvrir les façons dont la connaissance occidentale a rendu muettes les connaissances locales des rapports entre les sexes, et à corriger ces silences. On a étrenné le cadre de l'économie politique féministe avec l'étude de base de Rubin (1975) sur la traite des femmes. Ce travail est précieux non seulement pour ses intuitions théoriques, mais aussi pour son apport à la méthodologie de la démarche féministe. Cet auteur (1975) a montré comment les théories non féministes pouvaient servir à une analyse féministe. Il a fondu les idées sexistes de Freud (sur la théorie psychanalytique de la féminité) et de l'anthropologue Lévi-Strauss (sur les systèmes de parenté et les échanges de femmes) en une théorie de l'économie politique du sexe. Au cœur de sa thèse et des études qui s'en inspirent (Collier et Rosaldo 1981 ; Mackenzie 1986 ; Stamp 1986, p. ex.) se trouve un concept de relations hommes-femmes se fondant sur les distinctions biologiques, mais s'exprimant au niveau de la société d'une manière concrète et historiquement spécifique. Le système basé sur le rapport entre les sexes propre à toute société (pour reprendre le terme utile de Rubin (1975)) est étroitement lié aux rapports de production, mais s'en distingue et ne peut y être réduit.

Les relations entre les sexes ne sont pas simplement un aspect des modes de production, bien que certains types de rapports entre les sexes soient associés à certains modes et à certaines forces de production (technologie et organisation du

travail). Ainsi, en Afrique, le système de compensation matrimoniale se rattache au mode communal de production caractéristique de la société précapitaliste et à la technologie de la houe (Stamp 1986). De même, le système de la dot a des liens avec la technologie de la charrue et le mode tributaire de production propre à l'Asie. En ce qui concerne l'économie politique contemporaine, des études décrivant les variations d'incidence du capitalisme selon le sexe commencent à voir le jour (RFR/DRF 1982 ; CWS/cf 1986 ; Robertson et Berger 1986). Certaines de ces études présentent une démarche rigoureuse d'examen des relations entre les systèmes basés sur le rapport entre les sexes et la production. Leurs auteurs sont en grande partie des femmes africaines. Ainsi, Amadiume (1987) est l'auteur d'une étude de cas particulièrement riche qui porte sur le Nigéria et s'attaque aux concepts orthodoxes de l'anthropologie, tout en étudiant la façon dont les relations entre les sexes chez les Igbo se sont affaiblies à l'époque coloniale et aujourd'hui (on peut citer d'autres études africaines comme Okeyo 1980 ; Muntamba 1982a ; Mbilinyi 1984 ; Afonja 1986a,b ; Obbo 1986).

L'utilité de la démarche de l'économie politique féministe devient concrète et immédiate dans le contexte des efforts actuels de réinsertion de la femme au cœur même des études africaines, tant dans les nouvelles recherches que dans l'interprétation de documents sexistes antérieurs (Clark 1980, p. ex.). Comme exemples de phénomènes qui commencent maintenant à faire l'objet d'une théorisation convenable, citons la polygynie et les régimes de la dot et de la compensation matrimoniale, tels que mentionnés précédemment. Dans ce dernier exemple, la démarche permet une analyse de la coutume sous l'angle de relations contractuelles qui, dans le passé, indiquaient la valeur sociale et économique des femmes et servaient de base à une mesure du pouvoir (Stamp 1986). Cette coutume s'est maintenant articulée aux rapports de production capitalistes. La compensation matrimoniale n'était pas un «prix» dans le passé, mais s'assimile maintenant à une transaction à caractère capitaliste qui met un prix sur la tête des filles (Parkin 1972). Le contrat est ainsi devenu une transaction de biens avec des effets oppresseurs, et non pas «habilitateurs», pour les femmes. Au Zimbabwe, les féministes ont fait une priorité de l'abolition par le législateur de la *lobola* (compensation matrimoniale). (On peut trouver une illustration de cette question et une analyse succincte de la «commercialisation» de la *lobola* dans Kazembe et Mol 1986.)

L'économie politique féministe vient ainsi au secours de l'histoire et a aussi des conséquences sur le plan de l'action. Le rétablissement du rôle central et de l'autonomie relative de la femme africaine dans la plupart des sociétés précoloniales et précapitalistes va à l'encontre de l'image négative que l'on a donnée à beaucoup de femmes africaines et est source d'optimisme pour l'avenir. Les réalisations des femmes par le passé font entrevoir les possibilités de lutte contre l'oppression née à l'époque capitaliste. Il est aussi possible de voir sous un jour nouveau certains gestes récents des femmes et de les interpréter plus comme une résistance idéologique et économique à l'oppression que comme une simple réaction au changement (le chapitre 4 présente cet argument dans le cadre d'une étude de cas de femmes du Kenya).

Les questions suivantes occupent une place de choix dans l'esprit des chercheurs de la tendance «économie politique féministe» qui étudient l'Afrique.

L'hypothèse générale suivant laquelle la femme est universellement opprimée est-elle exacte ? Dans quelles conditions les femmes ont-elles joui d'un pouvoir et

5. Textes de présentation des formateurs

- ◇ ASSIÉ-LUMUMBA, T. N'Dri, *La question du genre dans la recherche pour le développement : quelques implications conceptuelles théoriques*, communication, Atelier de formation francophone, Montréal, mai 1997, 15 p.
- ◇ KOUADIO, Béné M., *La recherche en Afrique et l'insertion des jeunes chercheurs*, communication, Atelier de formation francophone, Montréal mai 1997, 7 p.
- ◇ TOURÉ, Moriba, *Rôle du CODESRIA face aux enjeux et obstacles que rencontre le renforcement des capacités de recherche en Afrique*, communication, Atelier de formation francophone, Montréal, mai 1997, 12 p.

La question du genre dans la recherche pour le développement: quelques implications conceptuelles et théoriques¹

*Prof. Thérèse N'Dri Assié-Lumumba
Africana Studies and Research Center
Cornell University
Ithaca, New York*

Le but de cet article est d'introduire le genre comme un concept analytique dans la recherche en Afrique. La recherche est un processus qui engage la responsabilité de la personne que l'entreprend. Elle comprend plusieurs étapes, qui sont toutes aussi importantes les unes que les autres. Dans le cadre de notre présente préoccupation, je voudrais faire juste un bref rappel de ces étapes.

La première concerne l'énoncé du problème qui doit être fait de façon aussi claire que possible. En quoi, par exemple, un problème social peut-il être traduit en un problème de recherche? Quelle est l'importance de ce problème? Que souhaite accomplir la personne qui s'engage dans cette activité? Quel est le cadre général et théorique de la réflexion pour mener à terme cette étude?

Une étape importante concerne l'inventaire critique des recherches qui ont été déjà effectuées sur ce thème, et/ou au besoin, de montrer le vide relatif qui contribue, en partie, à justifier la recherche envisagée. Cette revue de la littérature peut aussi permettre de mieux situer le cadre théorique/conceptuel à partir duquel seront élaborées les hypothèses. C'est ce cadre théorique et les hypothèses qui déterminent la nature des données, et les modalités de collecte de ces données recherchées sur le phénomène qui constitue l'objet de la recherche.

Dans la méthodologie, le problème est ramené à un niveau où il est doit être traduit dans la réalité, et il devient en fait nécessaire de procéder au choix des variables (le type, leur mesure), l'échantillon (après avoir précisé la population-cible), et les hypothèses. Les considérations générales d'ordre épistémologique déterminent le choix de la méthode précise d'analyse, à savoir la méthode qualitative, la méthode quantitative, ou une combinaison des deux. La nature des données détermine la méthode d'analyse. Par exemple, dans le cas de l'analyse quantitative, la mesure des variables déterminent la

¹ Texte présenté à l'atelier de formation francophone *Conceptualiser la recherche pour le développement: enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques*, financé par la Fondation Rockefeller dans le cadre du projet « African Development Dissertation Workshops », Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, du 12 au 16 mai 1997.

technique précise qui peut être utilisée. Si, par exemple, on veut faire une analyse multivariée et quantitative pour saisir la complexité des effets conjugués de certains facteurs (variables indépendantes) sur le phénomène étudié (variable dépendante), il est important de mesurer ces variables à une échelle qui respecte les conditions exigées par les règles de l'analyse multivariée choisie.

La phase de la collecte des données, nécessitant souvent un travail de terrain, requiert parfois des adaptations sur la base des réalités, lorsque, par exemple, les instruments de recherche sont élaborés loin du terrain de la recherche et que ces instruments n'ont pas pu être testés. Les données recueillies sont alors traitées et analysées pour produire le rapport de recherche qui constitue la thèse dans le cas de la recherche pour un diplôme universitaire.

Les limites des données, la contribution apportée dans la compréhension du problème étudié, les pistes possibles de recherches futures pour élucider davantage ce problème ou pour pousser la recherche dans d'autres directions inexplorées font partie des étapes de la recherche.

Voici un schéma très succinct de la démarche dans la recherche. Il y a des nuances, des différences, etc., qui ne peuvent pas être abordées dans le cadre de ce rappel. Une question fondamentale dans le cadre du thème sur le genre et la recherche se pose de la façon suivante: À quelle étape se situe le genre dans ce processus? Pourquoi et comment peut-on prendre en compte et intégrer le genre dans la recherche? Pour répondre à ces questions, cette analyse est structurée en trois sections dont la première porte sur la définition du concept du genre. La deuxième partie concerne la contextualisation du concept. La troisième partie se rapporte à l'analyse de l'intégration du genre dans les étapes de la recherche. La conclusion met en relief les points essentiels des arguments avancés dans l'article.

DÉFINITION DU GENRE

Le genre est un concept encore difficile à appréhender et qui constitue la source de confusion aussi bien parmi les étudiants que chez les chercheurs, les enseignants, et les décideurs. Cette confusion se situe tant au niveau du signifiant que du signifié. Dans le contexte francophone, cette double confusion est manifeste. Il convient de souligner que le Canada francophone constitue une exception dans la mesure où, en partie à cause du contexte nord-américain dominé par la culture anglo-saxonne, la traduction des mots et concepts anglais se fait relativement plus facilement et plus librement. Dans le contexte anglophone en général, la confusion la plus commune se situe seulement au niveau du signifié. On peut définir un concept à la fois par ce qu'il est et aussi par ce qu'il n'est pas.

En ce qui concerne le signifiant dans l'analyse du genre, il est important de souligner que lorsque l'on traite ce thème en français ou dans un contexte francophone, le vocabulaire à lui seul peut contribuer à rendre le concept encore plus difficile à saisir et à appliquer à des situations concrètes d'analyse. En effet, la simple traduction du terme anglo-saxon *gender* par *genre* ne rend ni automatiquement ni exactement le terme anglais. Bien des expressions telles que "rapports de sexe", "rapports sociaux de sexe", etc., sont

parfois utilisées, mais sans grande clarté ni satisfaction. L'utilisation du terme genre est de plus en plus acceptée bien que pas encore suffisamment répandue. La lenteur de l'acceptation du terme vient en partie du fait qu'en français le "genre" se réfère plus à une analyse grammaticale qu'à la structure et la dynamique sociales.

En ce qui concerne le signifié, dans l'analyse du genre, qu'il s'agisse des Anglophones ou des Francophones, il arrive souvent que « genre » et « femmes » soient confondus. Une tendance encore courante dans bien des publications et débats intellectuels consiste à mentionner ou à avoir une section sur les femmes pour prouver que l'on est à la page ou même qu'on est au fait des discours et des débats concernant ce concept. Cet état des choses indique la confusion intellectuelle entre le concept et le discours d'une part, et les luttes et mouvements des femmes en Occident ou bien certaines de ses nuances dans les pays en développement et plus spécifiquement en Afrique, d'autre part.

Il faudrait noter que le sexe et le genre se différencient essentiellement par le caractère physiologique/biologique de l'un et le caractère social de l'autre. Si pendant longtemps on a eu tendance à considérer les fonctions que les femmes et les hommes jouent dans la société comme étant un prolongement de la nature de leur sexe, l'analyse du genre par contre met l'accent sur le fait que les fonctions que remplissent les membres de la société sont apprises à travers le processus de socialisation (Oakley, 1987). Dans la conception du sexe, il y a un certain déterminisme, tandis que dans la conception du genre, on se réfère à une certaine dynamique sociale à travers laquelle des valeurs sociales, des compétences techniques, des modes de comportement, etc., sont inculqués aux individus selon certains présupposés qui ne sont pas nécessairement liées au sexe de ces individus. L'espace social dans lequel ces compétences sont définies et qui sont socialement appropriées ou non-appropriées pour les femmes et les hommes, joue un rôle dans l'acceptation ou non de ces fonctions pour les hommes ou les femmes.

Par exemple, dans beaucoup de sociétés, les femmes sont supposées être plus habilitées que les hommes à faire la cuisine. Mais en réalité, c'est à travers l'apprentissage, informel et formel, que la différence s'établit progressivement de l'enfance à l'âge adulte. En effet, un inventaire par sexe des chefs cuisiniers dans les grands hôtels et restaurants, prouverait que le préjugé selon lequel les femmes sont naturellement plus habilitées à faire la cuisine est fausse, puisqu'il y a plus d'hommes que de femmes parmi eux. De plus, les fonctions pour les hommes et les femmes sont définies, non pas selon un système de socialisation et d'éducation qui serait autonome, mais elles sont un aspect du système de production et de reproduction du capitalisme (Barrett, 1988), d'où la valeur économique et sociale attribuée aux fonctions remplies par les femmes et hommes. Le système de stratification sociale du genre prend précisément toute sa signification dans le système de production capitaliste. Ce n'est donc pas, pour reprendre l'exemple des chefs cuisiniers, que la capacité à préparer des repas soit inhérente aux femmes. La nature de cette fonction et sa valeur sociale en déterminent, à un moment donné, le rôle par sexe, bien que ce rôle ait été longtemps considéré comme découlant logiquement de la prédisposition biologique de la femme et de l'homme dans la reproduction. Comme l'explique April Brett, « la division sexuelle du travail s'explique bien par le genre car la reproduction étant basée sur la différence biologique universelle entre les deux sexes, les

sociétés utilisent cette différence pour la distribution d'autres tâches » (Brett, p.3). La célèbre expression de Simone de Beauvoir selon laquelle « on ne naît pas femme mais on le devient », prend toute sa signification.

LA CONTEXTUALISATION DU GENRE

La question du genre ne peut être traitée de façon adéquate que si elle est placée dans le contexte social, culturel et historique du milieu, tout en mettant l'accent, selon le cadre d'intérêt de cet article, sur l'intégration de ce concept dans les étapes de la recherche.

Malgré le fait que la tendance de la division des tâches selon le sexe soit universelle, l'analyse du genre nécessite un examen attentif et critique du contexte socio-culturel et historique pour déterminer la nature précise de cette division en relation avec la structure du pouvoir et l'accès des femmes et des hommes à ce pouvoir et au système de valeurs.

L'une des sources de la difficulté à appréhender la signification du concept du genre provient de l'histoire récente de la lutte pour les droits de la femme, plus précisément de celle du mouvement des femmes en Occident qui plus ou moins prit sa forme moderne à partir de la lutte des suffragettes au XIXème siècle aussi bien aux Etats-Unis qu'en Europe. Dans les années cinquante et soixante, dans leurs luttes pour l'égalité, les Noirs aux États-Unis ont adopté différentes stratégies, dont l'utilisation du système légal et judiciaire. Leur succès relatif a été une source d'inspiration et a donné un nouveau souffle à la lutte des femmes, ce qu'on a appelé le mouvement des femmes dans les années soixante et soixante-dix.

Ainsi, bien que par la force des choses beaucoup de femmes américaines et européennes soient sorties de leurs foyers pour prendre la place des hommes dans les usines et ailleurs, notamment pendant la Deuxième Guerre Mondiale, c'est à la suite de la lutte récente des femmes que l'idée selon laquelle la femme peut travailler à l'extérieur du ménage a commencé à se répandre et à s'imposer en Occident. Cette expérience et l'histoire de l'Occident en ce qui concerne la structure du pouvoir dans les institutions sociales dont la famille, l'école, la religion, l'économie, etc., ont déterminé la nature de l'analyse de la question de la femme et du genre dans la société occidentale, telle qu'elle a été abordée et traitée. Les tendances dominantes du féminisme occidental qui formulent la critique de l'exclusion historique des femmes des activités de la société et la dévalorisation systématique des domaines considérés comme ceux des femmes, etc., sont le produit de l'expérience qui est propre à l'Occident. La question de la place des femmes en tant que chercheurs et leur représentation en tant qu'objets et contenus de la recherche, doit être posée dans ce contexte de prise en compte de l'environnement social et de l'histoire de la société considérée.

Avant le mouvement des suffragettes, par exemple, des femmes africaines avaient organisé la lutte contre l'esclavagisme, la colonisation informelle du XVIIème siècle à la

Conférence de Berlin Sweetman, 1984). Les Africaines ont également joué un rôle de premier plan dans la lutte contre l'implantation européenne après la Conférence de Berlin et le processus d'occupation effective de l'Afrique par les puissances colonisatrices. Quelle sont les facteurs culturels et historiques qui expliquent les actions des femmes africaines à un moment donné de l'histoire de leurs sociétés, des temps passés à l'époque contemporaines?

Certaines théories de développement, y compris la théorie marxiste, ou tout au moins certains aspects de leurs arguments, considèrent qu'il n'existe qu'une seule voie pour toutes les sociétés au monde, l'Occident constituant de facto le modèle de la civilisation avancée (Mies, 1993). Si on ne peut nier l'impact des mouvements de l'Occident et du monde sur ceux des Africaines dans le passé et à l'époque contemporaine, ce serait également contredire la vérité historique que d'ignorer les actions entreprises et les rôles joués par les Africaines dans la société (Sweetman, *ibid.*; Assié-Lumumba, 1996). Il existe certaines spécificités africaines qu'il est nécessaire de prendre en considération dans l'analyse du genre.

Dans ces conditions, malgré le processus de mondialisation actuel qui se caractérise en parties par la globalisation commerciale et technologique, est-il logique de concevoir des études sans tenir compte de la situation des femmes et des hommes dans le processus social? La situation des Africaines marginalisées dans les secteurs sociaux actuels dits "modernes" et leurs luttes pour une représentation équitable dans les institutions et activités sociales doivent être prises en compte dans la recherche, tant appliquée que fondamentale.

De plus, la réalité de la position des Africaines et des Africains est profondément conditionnée par la situation de l'Afrique et de ses peuples dans le système de production capitaliste à l'échelle globale. Ils ont été associés à ce système par la force, en tant que fournisseurs, d'une part, de main d'œuvre (masculine et féminine) gratuite dans le contexte de la traite des Noirs et de la colonisation et, d'autre part, en tant que fournisseurs de matières premières pendant la colonisation et dans le contexte du néo-colonialisme. Ces facteurs doivent être pris en compte dans la contextualisation effective de la recherche pour le développement en Afrique en général et en particulier dans la conceptualisation du genre dans la recherche (AAWORD, 1983, 1993, 1995).

Dans sa localisation des moments historiques récents de la quête du savoir par les Africains, V. Y. Mudimbe (1988) identifie plusieurs périodes dont celle d'avant l'indépendance. Selon lui, celle-ci se caractérise par la lutte pour le pouvoir politique et l'idéologie. Il considère qu'étant donné les enjeux de la période après les indépendances, il est important de faire appel à la « vigilance épistémologique ». Cette vigilance s'avère nécessaire pour accélérer et maîtriser le processus de la « souveraineté scientifique » qui, dans ce cas, s'applique à l'adoption de méthodologies appropriées pour conceptualiser et rendre compte de la réalité africaine par la recherche. En effet, la position normative qui a servi de justification aux Européens pour la colonisation et selon laquelle les Noirs sont un peuple insignifiant qui n'a pas encore été intégré de façon appropriée dans l'espace moderne et universel prévaut encore dans la recherche dont les paradigmes et méthodes

naissent de cette position. L'analyse du genre doit donc se situer dans le contexte de la décolonisation dans la recherche.

La négation de l'expérience historique des Africains signifie *de facto* le rejet ou la non-reconnaissance de leurs expériences dans le domaine précis de la conception du genre. Paradoxalement, au moment où les Occidentaux ont commencé à accepter que les Africains ont une histoire et que la culture et la civilisation sont un trait de toutes les expériences humaines, y compris celle des Africains, la question du genre et de la situation des femmes africaines dans leurs sociétés tent à se poser, comme si elle doit être nécessairement conçue selon les démarches intellectuelles de l'Occident et, plus précisément, selon le cadre de référence du féminisme occidental. Ainsi, des sociétés africaines dites primitives où les femmes étaient perçues par les Occidentaux, selon les descriptions des missionnaires et anthropologues classiques, au XIXème siècle et au début du XXème siècle, comme des bêtes de somme, on passe à l'expérience africaine considérée comme faisant partie de l'expérience universelle d'exploitation des femmes par les hommes. Bien que les institutions internationales et les conférences depuis deux décennies aient contribué à populariser les questions d'équité entre les sexes, elles ont aussi été sources de confusion. En effet, on a tendance à confondre l'existence d'inégalités dans différents contextes sociaux contemporains et l'uniformité dans la l'origine, la nature, et les manifestations de ces inégalités.

Les recherches portant sur les femmes en Afrique et dont la plupart ont été d'abord entreprises par les intellectuelles de l'Occident, ont été l'objet d'analyses dans lesquelles elles ont été placées dans le cadre de la conception unidimensionnelle et de la voie unilinéaire de l'expérience des sociétés humaines (Lebeuf, 1960).

Une analyse approfondie de l'histoire sociale africaine montre que la participation des femmes africaines aux activités dans l'espace dit public a été et reste importante. Ainsi, la femme africaine a contribué à l'accumulation de la plusvalue dont même les femmes de l'Occident qui critiquent le système patriarcal, ont profité et continuent de profiter, étant situées au centre dans le système mondial. Dans la production économique, sociale, artistique, etc., elles ont été familiarisées avec les différents domaines de la connaissance dont la science (Gerdes, 1995).

Dans le domaine politique, par exemple, comme l'attestent les récits de lutte pour l'indépendance et les structures culturelles locales, les Africains et les Africaines avaient partagé les responsabilités pour la conquête du pouvoir confisqué par les puissances colonisatrices. Cependant, les études et les statistiques (FAWE, Assié-Lumumba, 1994b) montrent que les femmes n'ont pas acquis leurs places, escomptées et méritées, dans les différents domaines du social: leur accès inégal à l'éducation, leur sous-représentation dans le système politique et les différentes instances de décision, dans la structure de l'économie. Malgré cela, elles continuent d'être des agents actifs et fondamentaux dans le système de production et de reproduction.

On peut alors se demander quelle méthode adopter pour rendre compte de la présence ou de l'absence des hommes et des femmes dans les différents domaines de la société. D'une façon plus générale, quelle approche, s'inspirant de la « vigilance

épistémologique », peut rendre compte de la dynamique des femmes et des hommes dans la société? Comment valoriser et intégrer le genre dans la recherche?

Les méthodes de recherche ou de travail en sciences dans les pays africains sont essentiellement celles qui ont été introduites par les Européens dans le contexte de la domination coloniale. Ainsi, ces méthodes dans leur utilisation courante ont été pendant longtemps le reflet de la vision du monde et l'expérience historique européenne pour rendre compte de l'expérience africaine, passée et présente. La notion de la neutralité scientifique doit être considérée avec un esprit critique. Il est toujours important de considérer que les hypothèses, les instruments de collecte des données, les populations-cibles, les échantillons, toutes les questions d'ordre méthodologiques, tant conceptuel que pratique, sont le reflet du contexte socio-historique et culturel.

Par exemple, dans beaucoup d'études qui ont été faites par des économistes américains dans les années cinquante, soixante et soixante-dix, les données qui ont été utilisées se rapportent aux hommes, et plus précisément aux hommes blancs (Assié-Lumumba, soumis pour publication). Dans ces études ces chercheurs ont testé des hypothèses sur la théorie du capital humain (*ibid.*). C'est seulement dans les années soixante-dix que certains de ces économistes de renommée internationale ont commencé à jeter un regard critique sur ces recherches. T. W. Schultz a notamment déclaré qu'elles ont été si biaisées dans la conceptualisation de base et dans les données utilisées pour tester les hypothèses formulées qu'ils auraient mieux fait de proclamer que leurs études portaient en fait sur le « capital masculin » et non le « capital humain », ayant exclu le travail des femmes et des Noirs et d'autres minorités ethniques.

Cette omission des femmes n'est pas le reflet d'une simple malice. C'est un indicateur de l'expérience historique et culturelle des Européens dont la tradition a conçu l'espace social dualiste: l'espace privé qui est l'univers de la femme, et l'espace public qui est la sphère presque exclusive de l'homme. C'est l'homme qui, travaillant dans ce domaine pour apporter les produits ou les ressources financières nécessaires à la survie et au bien-être de la famille, a reçu le titre de gagne-pain de la famille. Même après beaucoup de femmes eurent franchi le seuil de la sphère privée pour exercer des professions jusque là considérées comme la prérogative des hommes suite à l'action du mouvement féministe, les chercheurs ont mis du temps à accepter cette nouvelle réalité comme normale pour en tenir compte dans leurs recherches.

La division stricte de la société en un espace privé où les femmes seraient restreintes n'est pas le reflet exact de l'expérience historique et culturelle de l'Afrique. Si les Africaines sont sous-représentées ou sont à peine visibles aujourd'hui dans les secteurs dits modernes, c'est en grande partie le résultat de certaines politiques relativement récentes qui ont affecté les institutions sociales dont l'accès inégal à l'éducation de type européen, qui est l'instrument de qualification officielle d'accès aux postes dans ces secteurs. De plus, leur nombre réduit dans ces secteurs ne signifie pas qu'elles ne sont pas visibles dans l'espace « public ». Bien que la finalité de leur lutte est d'avoir accès à tout, une des questions pertinentes consiste à savoir quelle partie de cet espace elles occupent,

quelle valeur ont leurs activités, et comment on peut les reconnaître et en tenir compte dans la recherche.

Les concepts du féminisme noir (Terborg-Penn, 1996), du féminisme africain (Steady, 1981), du "womanism" (Hudson-Weems, 1994), critiquant le féminisme occidental, mettent en exergue notamment la notion de complémentarité positive et valorisante qui reconnaît et renforce le pouvoir des hommes et des femmes (Assié-Lumumba, 1996). Dans cette conception, les hommes et les femmes peuvent avoir leurs espaces respectifs clairement définis ou opérer dans le même espace et avoir des zones et domaines spécifiques où coopérer mais sur la base des prémisses que les femmes et les hommes sont des partenaires égaux. Dans cette conception, nul n'est injustement et de façon discriminatoire exclu des domaines qui ont, ou peuvent avoir une plus grande valeur sociale, les deux groupes pouvant collaborer en occupant les mêmes positions ou des postes différents mais complémentaires et également valorisés. Les hommes et les femmes sont alors des agents actifs dans les négociations formelles et informelles qui constituent la dynamique sociale et à travers lesquelles se définissent, se négocient et se redéfinissent, sur la base du pouvoir les différents domaines de l'espace social, les droits et prérogatives des femmes et des hommes. Cela a été le cas de beaucoup de sociétés africaines avant la domination du Nord qui a provoqué un changement fondamental et involontaire de leur tissu social. L'intégration du genre dans la recherche permet de rendre compte des réalités de la situation des femmes et des hommes.

INTÉGRATION DU GENRE DANS LA RECHERCHE

La compréhension adéquate du genre permet d'éviter l'approche à laquelle on se réfère en anglais comme « add women and stir » c'est-à-dire « ajouter les femmes et mélanger », ou comme *side dish* où les femmes ne sont pas conçues comme le plat principal mais plutôt comme un « assaisonnement ».

Ces métaphores culinaires se réfèrent à des situations de la recherche où les femmes ne constituent pas une composante essentielle dans la conception initiale et la démarche de la recherche, mais où elles sont plutôt un simple ajout dans le processus. La décision de les ajouter peut être motivée par plusieurs facteurs: soit parce que c'est à la mode de parler des femmes, soit pour éviter de s'attirer le courroux d'autorités, groupes et institutions qui supportent les questions d'égalité des femmes, ou encore tout simplement pour chercher le financement auprès de bailleurs de fonds qui sont censés être plus sensibles lorsque les femmes sont incluses dans les propositions pour la recherche de financement. On peut aussi ajouter les femmes parce que l'on a simplement oublié ou jugé peu important de le faire au départ et que c'est au cours du processus, à l'une ou l'autre des étapes, que l'on s'aperçoit que c'était une erreur de les avoir omises ou de n'y avoir pas pensé ; bref, la personne qui fait la recherche décide de les inclure par nécessité.

Mais toute solution de replâtrage dans le processus de la recherche laisse presqu'inévitablement sa marque de déficience initiale dans la conception de base sur les résultats de la recherche. C'est-à-dire, si la recherche n'a pas été conçue selon une approche philosophique du genre, sa nature ne peut se modifier suffisamment dans le

processus pour refléter cette approche ou transformer les résultats; elle demeure comme telle, épistémologiquement inadéquate et pratiquement incomplète et injuste.

Il est très important de souligner que l'on peut, dans une étude, utiliser l'approche genre tout en ayant comme population-cible les hommes ou les femmes. Par contre, une étude dans laquelle sont mentionnées les femmes n'est pas nécessairement une étude qui respecte les règles de l'approche genre.

Il existe une différence entre une étude sexiste, qui ignore l'autre sexe et une étude axée spécifiquement sur les femmes ou les hommes tout en reconnaissant les dynamiques des deux groupes dans la société réelle. L'étude sexiste ignore les femmes lorsqu'elle choisit d'étudier les hommes, ou lorsque l'étude qui est supposée tenir compte de l'être humain (hommes et femmes) fait en réalité comme si la société était composée d'hommes seulement. C'est le cas de certaines études comme celles qui ont été mentionnées plus haut concernant la théorie du capital humain et dans lesquelles les femmes sont rendues artificiellement (étant donné le contexte historiques) invisibles. Même si on ajoute par la suite des femmes dans les statistiques, de telles études auront toujours de graves défauts et deviendront incohérentes dans la mesure où les femmes n'ont pas été incluses dans l'étape de la conceptualisation. On parle alors d'une perspective « androcentrique » (*androcentric*) (Eichler, 1988, Tatria, 1993).

Si cette situation est la plus courante, théoriquement et pratiquement, l'inverse peut se produire, c'est-à-dire que les hommes peuvent être rendus invisibles à travers les lunettes de la personne qui fait la recherche, quelle que soit leur présence réelle dans la société. On parle alors d'une étude « gynocentrique » (*gynocentric*) (*ibid*).

Une étude qui utilise l'approche genre tient compte de l'existence des deux sexes en relation dynamique dans le contexte social ainsi que de la signification de leur présence sociale et de leur situation dans la recherche en question. On reconnaît alors l'existence des deux sexes dans le contexte social et on tient compte de leur interaction sociale tout en mettant l'accent sur la situation de l'un.

Une recherche axée sur le genre ou qui intègre le genre suit certaines règles. C'est au moment où l'on identifie un problème social concret ou une situation sociale comme un objet possible d'une recherche qu'il faut déjà penser au genre. Une telle disposition suppose sans doute que l'on ait déjà une certaine compréhension des questions pertinentes du genre comme concept analytique et comme élément social fondamental, qui se trouve dans la fondation de la société et qui traverse tout le tissu social. Qu'il s'agisse d'une recherche en sciences sociales, ou en sciences dites exactes ou fondamentales, une compréhension du concept amène à considérer la dimension genre en posant des questions à la fois assez simples et importantes. Par exemple, que signifie le fait d'être homme ou femme, fille ou garçon, dans le contexte socio-culturel de l'Afrique en relation avec l'étude envisagée? Comment conceptualiser les femmes et les hommes, mais aussi les filles et les garçons, comme agents et bénéficiaires effectifs ou potentiels, du processus social où s'intègre la recherche? L'étude peut être plus valide, appropriée, et plus riche lorsque l'on se pose ces questions et que l'on y répond à toutes les étapes de la recherche.

En effet, à chacune de ces étapes, la dimension genre doit être prise en compte si l'on se pose la question suivante: en quoi la position sociale des hommes et des femmes a-t-elle des implications pour la recherche et ses résultats? Ainsi, depuis la question de départ, c'est-à-dire au moment où l'on formule le problème de la recherche ainsi qu'aux étapes suivantes qui ont été mentionnées dans l'introduction, y compris les phases finales de l'analyse et de l'interprétation des données, les conclusions, et le rapport de recherche, la prise en compte du genre doit être permanente. Dans le cas de la recherche appliquée, cette préoccupation doit être présente dans les recommandations, l'application des résultats de la recherche et l'évaluation éventuelle de cette application.

CONCLUSION

L'analyse du genre nécessite la prise en compte des réalités sociales et non des apparences ou des valeurs véhiculées sans fondement social concret. En partie suite à la colonisation et au transfert des valeurs et expériences historiques des Européens en Afrique, les femmes en milieu rural africain et certaines femmes commerçantes des villes, par exemple, sont officiellement déclarées des ménagères. Ainsi, selon les registres officiels et les statistiques dont les critères ont été initialement décidés sans tenir compte des réalités de l'Afrique font d'elles des femmes qui évoluent dans l'espace défini comme étant privé. Mais une étude de l'économie en Afrique qui suivrait de tels critères et ignorerait la participation active et indispensable des femmes dans la production de produits et de commercialisation locale et d'exportation, dans la gestion et la circulation des ces produits, ne refléterait pas la réalité africaine. Pour que la théorie qui sert de cadre à la recherche soit une abstraction de la réalité africaine et non d'une autre réalité que l'on croirait neutre ou universelle, il est essentiel de formuler les recherches comme une réflexion critique sur la réalité. Car la recherche devrait être une entreprise de réflexion active. Etant donné le rôle socio-historique et contemporain de la femme africaine, de ses potentialités et de ses droits de citoyenne, il est fondamental que les habitudes de recherche qui sont restées longtemps biaisées changent. Presque partout dans le monde, surtout après les différentes conférences internationales et régionales axées sur l'égalité et l'intégration des femmes, la question du genre est posée et continuera de prendre de l'importance. Indépendamment de cette dynamique internationale, il est important que la recherche en Afrique soit conçue, conduite, appliquée sur la base d'une éthique dans les choix épistémologiques qui tiennent compte des réalités africaines reflétant les inégalités et la présence effective des deux sexes dans le système social. Dans ce contexte, l'analyse du genre ne peut faire abstraction ni de l'histoire et ni de la culture africaine contemporaine de l'Afrique. Les réalités africaines obligent les personnes qui s'engagent dans les activités de recherche, fondamentale et appliquée, à tenir compte de l'interaction homme-femme dans la dynamique sociale pour mieux conceptualiser le concept du genre. L'approche du genre en Afrique doit avoir la vigilance contre toute forme de sexisme et d'impérialisme épistémologique.

BIBLIOGRAPHIE

AAWORD/AFRAD (Association of African Women for Research and Development/Association des Femmes Africaines pour la Recherche et le Développement), Séminaire en méthodologie de la recherche, Dakar, 1983.

_____, *Gender and Research for Development with Women*, Workshop for African women researchers, Arusha, Tanzania, AAWORD, Dakar, 1993.

_____, Communications sur le thème « Democratization in Africa: Challenges and Prospects », Séminaire tenu à Prétoria, Afrique du Sud, en vue de la Conférence mondiale des femmes de Beijing, AAWORD, Dakar, 1995.

AIDOO, Agnes Akosua, « Asante Queen Mothers in Government and Politics in the Nineteenth Century » dans *Filomina Chioma Steady*, Éditions The Black Woman Cross-culturally, Cambridge, Mas, Schenkman Pub. Co., 1981c.

AMADIUME, Ifi, *African Matriarchal Foundations: The Igbo Case*, London, Karnak House, 1987.

ANKER, Richar, et Heine, Catherine (sous la direction de), *Vers la mesure du travail des activités économiques des femmes*, Genève, Bureau International du Travail, 1986.

ASSIÉ-LUMUMBA, N'Dri T. March, « Gender Inequality in Educational Opportunity in Africa », *Africa Notes*, Institute for African Development, Cornell University, 1992.

_____, *L'enseignement supérieur en Afrique francophone: Evaluation du potentiel des universités classiques et des alternatives pour le développement*, Washington, D.C., World Bank, 1993.

_____, « History of Women's Education in Francophone Africa », *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, Second Edition, 1994a.

_____, *Demand, Access and Equity Issues in African Higher Education: Past Policies, Current Practices and Readiness for the 21st Century*, Accra, Ghana, Association of African Universities, 1994b.

_____, « Gender And Education In Africa. A New Agenda For Development », *Africa Notes*, Institute for African Development, Cornell University, avril 1995.

_____, *Les Africaines dans la Politique: Femmes Baoulé en Côte d'Ivoire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

_____, « Education de la Population Féminine et Pouvoir des Femmes en Afrique: Analyse conceptuelle et historique de l'inégalité selon le

genre » dans Ayesha Imam, Amina Mama, et Fatou Sow (sous la direction de), *Gendering Social Science in Africa*, Dakar, Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), 1997.

_____, (article soumis pour publication) « Gender, Race and Human Capital Theory: Research Trends in the U.S. from the 1950s to the 1970s », *Journal of Social and Behavioral Sciences*.

AWE, Bolanle, « The Iyalode in the Traditional Yoruba Political System », dans Alice Schlegel (sous la direction de), *Sexual Stratification: A Cross-Cultural View*, New York, Columbia University Press, 1977.

BARRETT, Michèle, *Women's Oppression Today: The Marxist/ Feminist Encounter*, London, New York, Verso, 1988.

BEOKU-BETTS et Logan, B. Ikubolaje. « Developing Science and Technology in Sub-Saharan Africa: Gender Disparities in the Education and Employment Processes », dans *Science in Africa: Women Leading from Strength*, Washington, D.C., American Association of the Advancement of Science, Sub-Saharan Africa, 1993.

BRETT, April, « Why Gender is a Development Issue », dans Tina Wallace et Candida March, *Changing Perceptions: Writings on Gender and Development*, Oxford, OXFAM, 1991.

BUTLER, Judith, « Variation on Sex and Gender: Beauvoir, Wittig and Foucault » dans Seyla Benhabib et Drucilla Cornell (sous la direction de), *Feminism as Critique: On the Politics of Gender*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.

CANADIAN ASSOCIATION FOR INTERNATIONAL CO-OPERATION, *Two Halves Make a Whole: Balancing Gender Relations in Development*, Ottawa, MATCH International Center, 1991.

CEPARRED (Pan-African Studies and Research Center in International Relations and Education for Development), Communications pour le séminaire *Economic Reform and Investment in Education in Africa: Assessment of the Current State and Strategies for an Effective Response to the Challenges of the 21st Century*, Abidjan, Côte d'Ivoire, 1996.

CLEAVER, K., « Suprématie mâle et libération des femmes », *Politique Aujourd'hui*, N° 125, 19 mai 1972, interview présentée par M. PERSITZ, mars-avril 1971.

DIOP, Cheikh Anta, *The Cultural Unity of Black Africa: the Domains of Patriarchy and Matriarchy in Classical Antiquity*, Chicago: Third World Press, 1990.

EICHLER, Margrit, *Nonsexist research methods : a practical guide*, Boston, Allen & Unwin, 1988.

FAWE (Forum for African Educationalists), *Girls and African Education: Research and Action to Keep Girls in School.*, Nairobi, FAWE.

GERDES, Paulus, *Women and Geometry in Southern Africa. Maputo, Ethnomathematics Research Project*, Universidade Pedagógica Moçambique. 1995.

HARTMANN, Lori, « New Perspectives on Women in Development », *Development*, 3, Septembre 1996, pp. 76-78.

HARTNETT, Teresa et Ward Haneveld, *Statistical Indicators of Female Participation in Education in Sub-Saharan Africa*, Washington, D.C, World Bank, Technical Note No 7, juin 1993.

HUDSON-WEEMS, Clenora, *Africana womanism : reclaiming ourselves*, Troy, Mich., Bedford Publishers, 1994.

HYDE, Karin A. L, « Sub-Saharan Africa », dans Elizabeth M. King et M. Anne Hill, (sous la direction de), *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits and Policy*, Washington, D.C, The World Bank, 1991.

JAGGAR, Alison M. et Bado, Susan R. (sous la direction de), *Gender/Body/Knowledge, Feminist Reconstruction of Being and Knowing*, New Brunswick et London, Rutgers University Press, 1989.

JANSEN, Sue-Curry, « Is Science a Man? New Feminist Epistemologies and Reconstruction of Knowledge », *Theory and Society*, 19 (2), 235-246, 1990.

KANE, Eileen, *Seeing for your Self: Research Handbook for Girls' Education in Africa*, The World Bank, Washington, D. C., 1995.

LEBOEUF, Annie, *Femmes d'Afrique noire*, Paris, La Haye, Mouton & Cie, 1960.

MANANA, Tuoane, « Conventional Economic Theories and Gender Analysis » dans Meena, Ruth, *Gender in Southern Africa: Conceptual and Theoretical Issues*, Harare, SAPES Books, 1992.

MATHIEU, Nicole-Claude « Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe », *Épistémologie sociologique*, 11, 35-36, 1971.

MBILUNYI, Marjorie, « Research Methodologies in Gender Issues », dans Meena, Ruth, *Gender in Southern Africa. Conceptual and Theoretical Issues*, Harare, SAPES Books, 1992.

MEENA, Ruth (sous la direction de, *Gender in Southern Africa: Conceptual and Theoretical Issues*, Harare, SAPES Books, 1992.

- MIES, Maria, and Vandana Shiva, *Ecofeminism*, Halifax, N.S., Fernwood, London, Atlantic Highlands, N.J., Zed Books, 1993.
- MIKELL, Gwendolyn et Skinner, Elliott P., *Women and the early state in West Africa: East Lansing, MI : Office of Women in International Development*, Michigan State University, 1989.
- MUDIMBE, V. Y., *The invention of Africa : gnosis, philosophy, and the order of knowledge*, Bloomington, Indiana University Press, 1988.
- OAKLEY, Anne, *Sex, Gender and Society*, Aldershot, UK, Gower Publishing Co., 1987.
- ODAGA, Adhiambo. et Heneveld, Ward, *Girls and schools in Sub-Saharan Africa: From analysis to action*, World Bank tech paper No. 298, Washington, D.C., 1995.
- OPPONG, Christine et Abu, Catherine, *Un guide pour le rassemblement des données sur les sept rôles et le statut des femmes*, Genève, Bureau International du Travail, 1986.
- PITTIN, Renée, « Le travail occulté des femmes invisibles. Collecte et analyse d'information au Nigéria », *Revue internationale du travail*, (123) 4, pp. 515-534, 1984.
- SCOTT, J., « Genre: Une catégorie utile d'analyse historique », *Le Cahier du GRIF. Le Genre de l'histoire*, No. 37-38, Editions Tierces, Paris, 1988.
- SCHULTZ, Theodore W., « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51, pp. 1-17, 1961.
- SERTIMA, Ivan Van (sous la direction de), *Black Women in Antiquity*, New Brunswick, Transaction Book, 1984.
- SŒUR MARIE-ANDRÉE, *La femme noire en Afrique Occidentale*, Paris, Payot, 1939.
- SOW, Fatou, Imam, Ayesha, and Mama, Amina (sous la direction de), *Gendering Social Science in Africa*, Dakar, Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), 1977.
- STEADY, Filomina Chioma (sous la direction de), *The Black Woman Cross-culturally*, Cambridge, Mas, Schenkman Pub. Co, c1981.
- STROMQUIST, Nelly, *Methodological Issues Related to the Study of Women in Development*, Ottawa, International Development Research Center, 1983.
- SWEETMAN, David, *Women Leaders in African History*, Oxford, Heinemann, 1984.
- TADRIA, Hilda, *Gender Responsive Social Science Research: An African perspective*, document produit pour l'atelier sur le genre organisé par l'Association des Femmes Africaines pour la Recherche et le Développement (AFARD), Arusha, Tanzanie, 1993.

TERBORG-PENN, Rosalyn, et Benton Rushing, Andrea (sous la direction de), *Women in Africa and the African diaspora: a reader*, Washington, DC, Howard University Press, 1996.

UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR AFRICA, *The African Woman Today: An Overview assessment of the implementation of the Nairobi Forward-looking Strategies for the Advancement of Women*, Document préparé pour la Cinquième Conférence régionale à Dakar, Sénégal, 1994, Addis Abéba, Ethiopie, 1994.

UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR AFRICA, *La Plateforme africaine d'action*, Addis Abéba, Éthiopie, 1995.

_____, *African Women in Leadership*, Addis Abéba, Éthiopie, 1995.

_____, *Le genre en Afrique: Les questions et les faits*, Addis Abéba, Éthiopie, 1995.

WALLACE, Tina et March, Candida (sous la direction de), *Changing perceptions: writings on gender and development*, Oxford, Oxfam, 1991.

WHITE, E. Frances, « Women of Western and Western Central Africa » dans *Organization of American Historians, Restoring Women to History*, Bloomington, Indiana, 1988.

WORLD BANK, *Questions for the Analysis of Female Participation in Sub-Saharan Africa*, Washington, D.C., World Bank, Technical Note No. 15, 1994.

ATELIER DE FORMATION FRANCOPHONE :
"CONCEPTUALISER LA RECHERCHE POUR LE DEVELOPPEMENT :
ENJEUX THEORIQUES, METHODOLOGIES ET PRATIQUES"

LA RECHERCHE EN AFRIQUE ET L'INSERTION DES CHERCHEURS

Par **KOUADIO BENIE MARCEL**

Vendredi 16 mai 1997 à l'Auberge Handfield

Dans le cadre de l'atelier "Conceptualiser la recherche pour le développement : enjeux théoriques, méthodologies et pratiques" prévu du 12 au 16 mai 1997 à l'Auberge Handfield, il nous a été demandé d'intervenir sur le thème "L'environnement et le statut de la recherche, les obstacles, les résultats, la diffusion, les impacts, les grands défis". Par ailleurs, il nous a été suggéré d'aborder la question de la réinsertion de jeunes chercheurs dans des réseaux de recherche lors de leur retour en Afrique.

Par rapport à ces préoccupations, notre contribution est relative à la recherche en Afrique et à l'insertion des jeunes chercheurs.

I - L'ANALYSE DE LA RECHERCHE EN AFRIQUE

Elle portera essentiellement sur trois points :

- l'environnement et le statut de la recherche ;
- les obstacles de la recherche ;
- la diffusion des résultats de la recherche.

A - L'environnement et le statut de la recherche

Des aspects d'ordre politique, institutionnel, administratif, économique, financier voire culturel influencent la recherche en Afrique.

En effet, les rapports des sciences sociales avec la politique et les pouvoirs publics sont souvent très problématique. On note par exemple que l'état d'esprit des pouvoirs politiques n'est toujours favorable à la recherche en sciences sociales et à son développement. Très souvent, celle-ci, loin d'être considérée comme une nécessité et une priorité, eu égard aux nombreux problèmes sociaux que les pays africains ont à affronter, apparaît comme un luxe et les chercheurs comme des éléments inutiles, voire des parasites.

Lorsqu'elles n'apparaissent pas comme inutiles, les sciences sociales sont l'objet de méfiance et de suspicion de la part des autorités qui les considèrent comme éminemment subversives et susceptibles de troubler l'ordre public.

Tout en leur étant hostiles, les pouvoirs politiques voient néanmoins le profit qu'ils peuvent en tirer quand les résultats de celles-ci lui sont favorables ou quand elles acceptent de se mettre d'une manière ou d'une autre à leur disposition et à être apologétique.

La volonté de contrôle politique et idéologique des sciences sociales est manifeste.

Le statut social et le rôle des chercheurs sont mal définis. Dans certains pays, les chercheurs n'ont pas un statut officiel ; en Côte d'Ivoire, on note que ce statut existe même si les critères d'évaluation de leurs activités ne sont pas précisés. Il en va de même de leur promotion dont les règles viennent d'être fixées.

En ce qui concerne les populations, la fonction et l'utilité des chercheurs ne leur apparaît pas toujours ; elles ne voient pas à quoi ils servent. Très souvent, elles ironisent sur la situation des chercheurs : "les chercheurs qui cherchent on en trouve, mais ceux qui trouvent on en cherche".

B - Les obstacles à la recherche

1) Insuffisance du financement interne de la recherche

La question du financement de la recherche mérite d'être évoquée car elle a des incidences sur la recherche tant au point de vue de la quantité qu'à celui de la qualité. Le financement interne de la recherche s'avère dérisoire. Les sciences sociales s'avèrent comme les parents pauvres de la recherche en ce que les dotations qui leur sont allouées, compte tenu de la faiblesse des budgets en général et de celles consacrées à la recherche en particulier, sont de loin moins élevées que celles qui sont affectées aux autres domaines de recherche notamment ceux des sciences dites exactes.

Outre le caractère limité des enveloppes réservées à la recherche en sciences sociales, chaque fois que des réajustements budgétaires vers le bas doivent être effectués, celle-ci en est la première victime.

2) Limites et caractère contraignant du financement extérieur

La faiblesse des moyens des pays africains et celle corrélative des crédits alloués à la recherche contraignent ceux-ci à faire appel au financement extérieur. L'apport financier extérieur est important. La plus grosse difficulté que recèle ce système tient à ce que la recherche est dépendante, obligée qu'elle est de se conformer aux priorités, au mode d'organisation et d'une manière générale à la logique de l'organisme bailleur de fonds.

Le financement extérieur se présente sous diverses formes : il peut être bilatéral ou multilatéral et prendre la forme de subventions ou de bourses de recherche destinées à des institutions ou à des individus. Il peut encore être de la même nature, mais provenir d'institutions privées, notamment des fondations. Enfin, il peut apparaître comme une assistance technique nécessitant la présence de chercheurs étrangers proposés par l'organisme qui finance ou comme soutien à des projets de recherches menées conjointement par des éléments extérieurs et des nationaux mais dont l'initiative et le choix du thème ont été les faits des premiers.

Derrière les différentes formes d'assistance extérieure à la recherche en sciences sociales africaines se profilent, à leurs yeux, diverses motivations et pratiques. Par exemple, des bailleurs de fonds spécifient les domaines qu'ils considèrent prioritaires quand ils ne choisissent pas la méthodologie et la manière d'exploiter les résultats.

En définitive, les recherches financées le sont par rapport aux intérêts des organismes bailleurs de fonds et non par rapport à ceux de la recherche africaine et aux problèmes sociaux dont la connaissance et la résolution sont prioritaires et primordiaux pour l'Afrique.

Cette orientation du financement induit chez les Africains des comportements d'adaptation. Pour avoir des chances d'être financés, ils choisissent leurs thèmes non en fonction des priorités nationales mais en fonction de l'orientation et de la structure des financements du moment de l'organisme auquel ils s'adressent. D'autre part, ils optent pour des recherches "légères" c'est-à-dire non approfondies et rapides et pour pouvoir être en mesure de respecter les délais impartis.

3) *Gestion bureaucratique de la recherche*

L'une des difficultés auxquelles se heurtent les chercheurs est relative à la manière dont la recherche est gérée. Ses fonds, en particulier, le sont comme ceux de l'administration générale, que ce soit au niveau central (ministères intéressés) ou au niveau des établissements de recherche (Université, Instituts). Les circuits et les procédures sont longs et les fonds ne sont toujours pas disponibles au moment où l'on en a besoin, ce qui a pu compromettre non seulement la programmation mais encore en maintes occasions la réalisation pure et simple de recherches dont le financement (interne et externe) était acquis et budgétisé après de longues procédures de faisabilité et de nombreuses années d'attente.

4) *Insuffisance des ressources humaines et matérielles*

La tendance est de contenir le développement du nombre de chercheurs en sciences sociales en agissant par divers (diminution ou blocage des crédits, stabilisation ou diminution des effectifs; suppression ou arrêt de la création d'établissements) sur les institutions de formation.

Les sciences sociales étant par essence des disciplines de terrain, les institutions de recherche se trouvent très souvent dans l'impossibilité matérielle d'organiser des enquêtes régulières et conséquentes. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche fondamentale plus que les autres sont victimes de cette situation, ce qui renforce davantage l'idée selon, ils ne sont pas "liés au milieu" et sont déphasés. Les recherches de terrain, l'adéquation au milieu sont également leur fait, mais l'absence de moyens logistiques les confine dans leur base géographique et, sur le plan intellectuel, dans leurs problématiques conceptuelles sur la base des travaux d'autres chercheurs qui pour leur part, ont des moyens et ne sont pas dans la plupart des cas de l'Afrique.

A cela s'ajoute l'absence de techniciens et d'équipes spécialisés et nombreuses qui auraient pu être d'un très grand secours aux chercheurs.

L'une des plus grosses difficultés auxquelles sont confrontés les chercheurs, au point de vue matériel, a trait à l'information scientifique. Ce secteur se caractérise par une aussi grande pauvreté que les autres. D'une manière générale, les chercheurs estiment que les moyens documentaires mis à leur disposition sont loin de pouvoir contribuer au développement de la recherche. Les bibliothèques sont pauvres quand elles existent et se trouvent très nettement en retard quant aux parutions concernant non seulement l'Afrique mais encore le pays même. Les chercheurs africains ne peuvent donc pas être au fait de l'actualité scientifique.

C - La diffusion des résultats de la recherche

Il est difficile aux chercheurs africains de publier les résultats de leurs recherches. D'une manière générale, les contraintes sont très grandes dans ce domaine. Les maisons d'édition africaines sont rares, les seules existantes sont débordées quand elles ne sont pas simplement inefficaces.

Il en va de même des revues qui sont incapables, en raison de leur petit nombre, de publier tous les articles de chercheurs africains qu'elles reçoivent et accusent pour des raisons financières des retards considérables dans leurs parutions.

Nombreux sont les chercheurs qui, devant toutes ces difficultés, quand ils ne démissionnent pas purement et simplement en ne cherchant plus à écrire ou à publier quoi que ce soit font de la rétention soit en produisant moins de publications soit en conservant leurs manuscrits en attendant des possibilités de publication qui peuvent ne jamais se présenter.

II - L'INSERTION DES CHERCHEURS

Nous montrerons que pour les deux catégories de chercheurs, les modalités et les difficultés d'insertion ne sont pas les mêmes. L'exemple d'insertion des jeunes chercheurs de l'Agence d'Etudes et de Promotion de l'Emploi (AGEPE) sera aussi exposé.

A - La population des chercheurs

Les universités et centres de recherche Nord-Américains regorgent de nombreux chercheurs en formation. En fonction de leur préoccupation et de leur cursus universitaire, on peut établir une catégorisation : les personnes en formation continue et les personnes en formation initiale.

Les personnes en "formation continue" sont celles qui sont déjà en poste dans une université ou un centre de recherche africaine ; elles peuvent également provenir des entreprises multinationales installées en Afrique et préoccupées par la recherche-développement en vue d'une meilleure compétitivité. Dans les deux cas de figure, la préoccupation est d'accroître les capacités de recherche des personnes concernées.

S'agissant des chercheurs en "formation initiale", ils sont les plus nombreux et proviennent en majorité des seconds cycles universitaires. Ils s'inscrivent dans les universités et centres de recherches en Amérique du Nord en vue de soutenir un Ph.D. Leur souci est de compléter leur cursus universitaire dans un domaine de spécialité peu connu ou inexistant en Afrique.

Cette classification au sein de la population des chercheurs est importante pour comprendre la modalité d'insertion professionnelle du chercheur.

B - Les modalités d'insertion

Il existe en effet deux possibilités d'insertion qui s'offrent au chercheur : le marché de l'emploi et les institutions publiques ou privées.

Lorsque le chercheur n'est pas lié à une institution publique (université nationale, centre de recherche public) ou à une entreprise par un contrat de travail, il peut se référer au travail pour répondre à une offre d'emploi. Il est de plus en plus fréquent que les chercheurs formés à grand frais par les Etats africains soient recrutés par les ONG, les Organisations internationales ou même par les entreprises privées.

En ce qui concerne les chercheurs qui ont bénéficié de bourses de stage de perfectionnement, lorsqu'ils acceptent de rentrer dans leur pays d'origine après leur formation, ils n'éprouvent aucune difficulté d'insertion dans la mesure où ils sont accueillis par la structure qui a commandité par la formation.

Bien que les voies d'insertion soient clairement définies, on note cependant des difficultés d'insertion des chercheurs issus des universités et centres de recherche américains.

C - Les difficultés d'insertion

Celles-ci sont soit spécifique au chercheur, soit à la collectivité.

Une fois de retour dans leur pays d'origine, de nombreux chercheurs africains ont du mal à s'adapter à leur nouvelle condition de vie. La rémunération qui leur est proposée, ne leur permet pas d'avoir le niveau de vie qu'ils ont eu lors de leur séjour en Amérique ou en Europe. En outre, l'emprunt de certaines valeurs culturelles des pays d'accueil fait qu'ils sont en rupture avec les us et coutumes de leur société. De même que l'appréciation des conditions de travail qui leur sont offertes dans les universités et centres de recherche de leur pays, les amène à abandonner les postes qui leur sont offerts.

Le regard prospectif et négatif du chercheur sur sa société, ses conditions de vie affecte son insertion sociale. Celle-ci ressent du peu d'importance que la société accorde à sa formation. Comme évoqué précédemment, l'environnement du chercheur n'est pas toujours favorable à son épanouissement personnel. Le préjugé défavorable de la communauté sur son rôle d'acteur de développement accroît son sentiment d'exclusion sociale.

En dépit de toutes ces difficultés, l'insertion sociale de certains chercheurs a lieu ; on note cependant qu'un autre écueil les attend sur le plan professionnel : le risque d'abandon de son domaine de compétence.

En effet, dans la gestion du pouvoir, une responsabilité politique ou administrative peut être confiée à un chercheur. Si une telle nomination lui procure des avantages matériels et de la considération dans la société, elle l'éloigne davantage des laboratoires et centres de recherche. C'est par exemple le cas d'un chercheur biologiste qu'on nomme ministre du commerce dans l'optique d'une géopolitique nationale. La production scientifique en Afrique est affectée par ces pratiques de "détournements" de compétences.

Le chercheur qui obtient une nomination administrative a toutefois la possibilité de déplacer son champ de recherche dans son nouvel environnement. L'exemple de l'AGENCE est significatif à cet égard.

E - L'insertion des jeunes chercheurs à l'AGEPE

Dans le cadre de sa mission de promotion de l'emploi, le Chef du Département Promotion, enseignant-chercheur de profession, a constitué une équipe de chercheurs. Recrutés parmi les Doctorants en Economie du Travail, ceux-ci ont la mission de mener des réflexions destinées à la mise en place de politiques adéquates de promotion. C'est ainsi que grâce aux axes de recherche qui ont défini des études ont été réalisées ou sont en cours de réalisation. Il s'agit de :

- l'analyse du coût du travail en Côte d'Ivoire
- l'impact des investissements privés sur l'emploi en Côte d'Ivoire
- l'étude d'un bassin d'emplois en Côte d'Ivoire
- les enfants et le marché du travail en Côte d'Ivoire
- la création de micro-projets par les femmes : problèmes et perspectives
- la promotion de l'emploi rural dans le secteur non-agricole
- l'analyse de la discrimination des femmes sur le marché du travail.

Ces jeunes chercheurs qui ont le statut de chargé d'études animent les programmes d'emploi. Ce qui leur permet de tester les hypothèses émises dans le cadre de leur travail académique (DEA, Doctorat). Cette recherche partagée est doublement positive dans la mesure où il permet aux décideurs d'avoir un éclairage sur les actions qu'ils mènent et aux chercheurs d'inscrire leurs projets de recherche dans la dynamique du processus de développement. De ce fait, la recherche n'apparaît pas ici comme un luxe d'autant plus qu'elle cadre avec les préoccupations de promotion de l'emploi.

Parallèlement à ces recherches effectuées dans le Département Promotion, des actions sont entreprises en vue de faire connaître davantage les ressources humaines. C'est ainsi qu'une publication hebdomadaire des curriculum vitae des diplômés de l'enseignement supérieur est faite dans le journal de l'Agence.

Par ailleurs, un répertoire des compétences nationales est en voie de constitution. Son champ s'étend à tous les domaines de compétences et à toutes les personnes quelques soit leur lieu de résidence pourvu qu'elles puissent justifier d'un niveau d'instruction Bac plus 5. C'est donc une occasion supplémentaire offerte aux jeunes chercheurs pour se faire connaître. La connexion de ces données à l'Internet va sans aucun doute faciliter leur insertion professionnelle.

CONCLUSION

Le champ de la recherche en Afrique est très vaste et insuffisamment exploré. L'exécution des programmes de recherche a des implications conceptuelles et théoriques qu'il convient de clarifier afin de rendre opérationnel les résultats de la recherche. Tout comme la réappropriation des fruits de la recherche suggèrent la prise en compte des spécificités sociales et culturelles de l'Afrique. En définitive, il faut des chercheurs bien formés et suffisamment imaginatifs pour effectuer de la recherche indispensable au développement.

L'insertion des jeunes chercheurs issus des universités et centres de recherche de l'Amérique du Nord et de l'Europe n'est pas aisée en raison de nombreuses difficultés liées à l'environnement, au statut, au financement et à la gestion de la recherche en Afrique. L'insuffisance des ressources humaines et matérielles ainsi que la diffusion limitée des produits de la recherche constituent également un frein. Ces obstacles ne doivent pas pour autant freiner l'ardeur des jeunes chercheurs car la recherche est une entreprise exaltante et constitue le garant du progrès de l'Afrique.

RÔLE DU CODESRIA FACE AUX ENJEUX ET OBSTACLES QUE RENCONTRE LE RENFORCEMENT DES CAPACITES DE RECHERCHE EN AFRIQUE

Par Moriba TOURE

Le thème du présent atelier « **recherche et développement: l'environnement, le statut, les impacts et les grands défis de la recherche en Afrique** », revêt une importance capitale. Il se tient à un moment où la recherche scientifique et ses acteurs subissent durement les conséquences des programmes d'ajustement structurel mis en oeuvre par les dirigeants africains dans le cadre des politiques macro-économiques. En outre, les facteurs endogènes caractérisant l'environnement dans lequel doit s'effectuer la recherche, constituent des obstacles au développement de celle-ci.

Notre intervention portera sur l'expérience du CODESRIA en matière de coordination et de renforcement des capacités de recherche en sciences sociales en Afrique. Ainsi, commencerons-nous par évoquer brièvement les enjeux de la recherche en Afrique et les obstacles auxquels celle-là se trouve confrontée. Enfin, nous dirons ce qu'est le CODESRIA, avant de faire état du rôle qu'il joue en matière de renforcement des capacités de recherche, pour développer les enjeux de celle-ci et réduire les difficultés qu'elle rencontre.

I Les enjeux de la recherche en Afrique

Comme partout ailleurs, les enjeux de la recherche renvoient à la production des connaissances sur la société et aux principes du contrôle de celles-ci. Ils portent aussi sur les connaissances des possibilités matérielles dont dispose la société. Ils concernent aussi la contribution à la conception et la mise en oeuvre des moyens d'action en vue de la transformation de la société par elle-même et pour elle-même. En Afrique, ces enjeux apparaissent si importants qu'il s'agit pour les Africains de réapproprier et d'accroître ces connaissances pour prendre une part prépondérante au processus de transformation de la société.

Or, bien que les Africains aient déployé d'incalculables efforts dans les années 60 et 70 pour le développement de la recherche sur leur continent, force est de constater aujourd'hui que, pour de multiples raisons, l'environnement de la recherche s'est considérablement dégradé partout en Afrique.

L'évolution des conditions de la recherche en Afrique montre en effet que de 1960 à 1980, dans de nombreux États africains, des gouvernements, des institutions internationales et privées, des ONG ont contribué à la création des structures pour l'exercice, le renforcement et la coordination de la recherche. Ainsi, dans presque tous les pays africains, des centres et instituts de recherche et de formation ont-ils été créés au sein et en dehors des universités. Les moyens des centres et laboratoires de recherche coloniaux ont été accrus. Certains de ces centres et laboratoires ont été ouverts ou rétrocédés aux Africains.

Dans de nombreux pays, des statuts plus ou moins avantageux ont été créés pour les enseignants et les chercheurs. Dans de nombreuses universités africaines le principe de l'exterritorialité ou des franchises universitaires a été reconnu afin d'inciter les acteurs de la recherche et de la formation au travail et de leur garantir la liberté de pensée et de production.

II Les obstacles à la recherche en Afrique

A partir du début des années 1980, les effets de la crise multiforme qui a frappé les pays africains ont commencé à se répercuter sur les structures et le fonctionnement de la recherche. L'application rigoureuse des programmes d'ajustement structurel qui ont surtout affecté l'enseignement, la recherche et le secteur social, a contribué à l'accélération du rythme de dégradation des conditions de la recherche et à l'amplification des obstacles.

Ainsi, les revendications salariales des enseignants, les demandes d'augmentation des bourses et de leurs montants des étudiants les exigences des étudiants, des enseignants et du personnel d'appui pour l'amélioration de leurs conditions de travail et pour le renouvellement des équipements, ont fourni de nombreuses occasions de grèves plus ou moins longues dans presque toutes les universités africaines. Des années universitaires ont été déclarées blanches dans de nombreuses universités dont certaines sont restées fermées des mois, voire plus d'une année. Au moment où nous sommes en train de parler, plusieurs universités africaines sont fermées au Mali, en Côte d'Ivoire, au Nigeria, etc.

Comme le prouve aujourd'hui la fermeture des écoles et grandes écoles du Mali, le processus de démocratisation qui a commencé en Afrique en 1990 a accru l'agitation dans les universités africaines, dans la mesure où de nombreux enseignants et étudiants ont adhéré aux nouveaux partis politiques créés. Ils continuent, comme ceux qui militent dans les partis au pouvoir, d'appliquer au sein des mouvements syndicaux d'enseignants et d'étudiants les mots d'ordre de leurs partis politiques.

A tous ces facteurs de blocage, il faut ajouter la baisse chronique du niveau des enseignants et des étudiants des universités africaines. D'abord, la baisse du niveau des étudiants peut s'expliquer par les tares de l'enseignement secondaire d'où viennent les étudiants. Ces tares sont nombreuses et graves, ce sont: les effectifs pléthoriques dans les classes, le nombre insuffisant d'enseignants, le manque de matériels didactiques adéquats, le relâchement de l'encadrement des enseignants, la corruption de responsables et de maîtres d'écoles.

Ensuite, elle peut s'expliquer par les tares dont souffrent les universités africaines dans lesquelles les effectifs sont tout aussi pléthoriques, alors que l'austérité budgétaire de l'état contribue, sans cesse, à la baisse du nombre d'enseignants dont les plus expérimentés vont à la retraite ou se consacrent plus à des activités lucratives pour mieux joindre les deux bouts, tant le blocage des salaires face à l'augmentation du coût de la vie a contribué à leur paupérisation. La baisse de niveau, le manque de livres, l'absence d'encadrement et l'insuffisance des bourses de perfectionnement dont souffrent les jeunes enseignants universitaires qui sont de surcroît mal payés, sont autant de facteurs qui aggravent la crise dans laquelle gît la recherche universitaire africaine.

De plus, les étudiants de 2^e et 3^e cycles qui s'initient à la recherche à travers leurs travaux de mémoires de maîtrise ou masters et de thèses, voient le taux de leurs bourses baisser, quand celles-ci existent. Ils sont condamnés à fréquenter des bibliothèques universitaires de plus en plus pauvres du fait des vols dont elles sont victimes. Ces catégories d'étudiants qui reçoivent des cours dont la qualité laisse de plus en plus à désirer, faute de moyens, ne peuvent se consacrer correctement à leur recherche sur le terrain, produisent dans la plupart des cas des travaux de qualité médiocre. La corruption et le favoritisme aidant, ceux-ci sont acceptés par certains enseignants dont la compétence est sans cesse sujette à caution.

Comme on le voit, les obstacles au développement de la recherche sont nombreux. Autant certains peuvent être surmontés rapidement, pour peu qu'enseignants, chercheurs et étudiants se mettent au travail malgré la détérioration de leurs conditions de travail. Mais d'autres obstacles ne peuvent être levés que par une politique volontariste, susceptible de dégager les moyens appropriés dans le cadre de programmes de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Face au mouvement d'éclosion d'une recherche africaine entre 1960 et 1980 et au processus de dégradation des conditions de travail des chercheurs africains, à partir du début des années 80, qu'a fait et que fait une institution comme le CODESRIA ?

Avant de répondre à cette question, il y a lieu tout d'abord de dire ce qu'est le CODESRIA.

I Qu'est-ce que le CODESRIA ?

C'est le **Conseil pour le Développement de la Recherche en Science Sociale en Afrique**, ou « **Council for Development of Social Sciences Research In Africa** », une ONG panafricaine créée en 1973 par un groupe d'intellectuels anglophones, arabophones, francophones et lusophones pour :

- Développer les sciences sociales en Afrique, en encourageant la communauté des chercheurs africains en sciences sociales à entreprendre de la recherche fondamentale et de la recherche orientée vers la résolution de problèmes à partir d'une vision qui répond davantage aux besoins des peuples africains.
- Mettre scientifiquement au point une perspective comparative et continentale traduisant la spécificité du processus du développement en Afrique.
- Promouvoir la coopération et la collaboration entre les universités, instituts de recherche et de formation ainsi que les associations professionnelles africains.
- Encourager la publication et la diffusion des travaux des chercheurs africains.
- Promouvoir et défendre le principe de la réflexion et de la recherche indépendantes ainsi que la liberté des chercheurs.

Pour réaliser ces objectifs, le CODESRIA s'est donné les structures suivantes:

1. L'Assemblée générale, composée de facultés et d'instituts de recherche membres, qui se réunit tous les trois ans pour définir l'orientation, les champs, et les programmes prioritaires de recherche et pour élire son Comité exécutif.
2. Le Comité exécutif, composé de chercheurs en sciences sociales, nomme le personnel international, siège au moins une fois par an pour suivre les activités du conseil. Il rend compte à l'Assemblée Générale.
3. Le Secrétariat exécutif dont le siège se trouve à Dakar est dirigé par un Secrétaire exécutif qui applique les décisions de l'Assemblée Générale sous la supervision du Comité Exécutif.

Le CODESRIA opère dans quatre principaux domaines d'activité:

- ◇ la recherche
- ◇ les publications
- ◇ la formation et les bourses
- ◇ l'information et la documentation

Le conseil mène ces activités pour faire face aux enjeux de la recherche en Afrique.

La recherche

Par cette activité, le CODESRIA facilite l'exécution de différents types de programmes de recherche visant à intégrer trois dimensions: régionale, nationale et individuelle. Ainsi, au niveau régional, la recherche se fait dans le cadre de Groupes Multinationaux de Travail (GMT), au niveau national dans les Groupes Nationaux de Travail (GNT). Individuellement, les chercheurs peuvent participer à des GMT ou/et à des GNT. Le CODESRIA a aussi d'autres réseaux de recherche appliquée tels que le réseau sur les politiques industrielles et incitations sectorielles qui fonctionne depuis 1989 et le réseau de l'Association des études sur l'éducation en Afrique (ADEA) qui est en formation.

a) Les Groupes Multinationaux de Travail

Dans ces GMT, les projets de recherche définis par l'Assemblée Générale sont exécutés par des groupes d'études de 20 à 30 personnes appartenant à des disciplines diverses et originaires de différents pays d'Afrique. Ils travaillent tous sur le même thème dans le cadre d'un réseau dont une ou deux personnes sont les coordonnatrices du projet. En général, le document de base bien documenté et définissant les sous-thèmes est élaboré par le ou les coordonnateurs. Ce document de travail est largement diffusé sous la forme d'un « livret vert » et dans le Bulletin du CODESRIA. Les personnes qui vont constituer le GMT réagissent et se réunissent lors d'un séminaire méthodologique financé par le CODESRIA pour la définition de la méthodologie et l'élaboration du calendrier du travail.

Au terme de leurs travaux, les membres du GMT se retrouvent dans le cadre d'un séminaire final pour critiquer et améliorer les différents rapports définitifs qui sont repris par leurs auteurs sur la base des critiques et suggestions faites. Tous les manuscrits reçus par le ou les coordonnateurs sont repris pour leur édition et publication par le CODESRIA.

Tous les livres publiés par le CODESRIA dans la « série des livres » et dans les monographies sont les produits de la recherche des GMT. On en dénombre aujourd'hui plus d'une vingtaine.

b) Les Groupes Nationaux

Ils sont formés librement par des chercheurs de différentes disciplines originaires d'un pays donné, pour étudier un thème de leur choix. Ainsi, peut-il y avoir plusieurs GNT dans un même pays. En général, le coordonnateur fait une demande de financement et l'adresse au CODESRIA. Il prend le soin de joindre les propositions de recherche des futurs membres du groupe. Dès que le CODESRIA constate que les propositions sont orientées vers la problématique de l'unité, la démocratie et l'analyse du genre, les fonds sont débloqués et le GNT se met au travail. Dès que les manuscrits parviennent au CODESRIA, ils sont évalués selon les procédures en vigueur au CODESRIA et publiés après révision ou non par les auteurs.

c) Les autres réseaux

En général les réseaux de politiques industrielles et de l'Association des études sur l'éducation sont ouverts aux économistes et aux spécialistes de l'éducation. Ils ont pour objectifs de renforcer les capacités de recherche et d'analyse en économie et en sciences de l'éducation. Le RPI a encadré une quarantaine d'étudiants dans près de 9 pays francophones pendant ces deux premières phases. La troisième phase est en préparation pour démarrer d'ici à la fin de l'année.

d) Les conférences

Il faut noter que le CODESRIA, en organisant chaque année une grande conférence sur un sujet d'actualité (en 1996 le CODESRIA a coorganisé avec l'ORSTOM une conférence internationale sur le Sida et les sciences sociales en Afrique), dans le cadre de ses activités hors programme, encourage des chercheurs africains à travailler sur des thèmes porteurs de leurs disciplines.

Pour promouvoir la recherche en Afrique, le CODESRIA s'efforce de publier et de diffuser les produits de ses activités de recherche. Ainsi, a-t-il une intense activité de publication.

La publication

Le CODESRIA a sept types de publications:

a) Afrique et Développement

Cette revue trimestrielle paraît depuis 1976 et est tirée à près de 1 000 exemplaires. Elle est largement diffusée en Afrique, en Amérique et en Europe. En 1994, on dénombrait plus de 450 articles publiés dans cette revue.

b) Le Bulletin du CODESRIA

C'est la publication trimestrielle paraissant en anglais (3 000 exemplaires) et en français (2 000 exemplaires) la mieux diffusée du CODESRIA. Elle diffuse les informations concernant les activités du conseil et publie des articles soulevant des questions à l'ordre du jour des débats en cours. Sa distribution est gratuite et il suffit de le demander pour y être automatiquement abonné. Certains numéros du Bulletin ont pu être traduits en arabe.

c) Afrika Zamani

C'est la revue de l'Association des Historiens Africains qui ne paraissait plus et que le CODESRIA publie depuis 1992.

d) Série des livres

C'est dans cette série que les produits de la recherche dans le cadre des activités des GMT, GNT et Réseaux sont publiés. Cette série a valu au CODESRIA de nombreux prix.

e) Documents de travail

Ce sont surtout les « livrets verts » par lesquels commence la formation des groupes Multinationaux de Travail. Depuis sa création, le CODESRIA a publié une quarantaine de « livrets verts ».

f) Série de monographies

La Série de monographies a été instituée pour stimuler le débat et favoriser la publication des travaux originaux de chercheurs africains. En général, on y trouve des travaux de portée théorique novatrice ou des résultats de travaux de terrain importants. On y publie aussi les travaux réalisés dans le cadre de nos différents instituts.

g) *Les ouvrages de références.*

Pour informer la communauté africaine des sciences sociales des travaux réalisés sur l'Afrique, le CODESRIA publie:

- *l'Inventaire des chercheurs africains en sciences sociales*
- *l'Indexe des articles des périodiques africains de sciences sociales*
- *le Répertoire des projets de recherche et celui des instituts de recherche et de formation*

La Formation et les bourses

a) La formation

Elle se fait surtout à travers deux instituts que le CODESRIA organise à Dakar, l'un sur le genre/rerelations entre sexes, pendant six semaines et l'autre sur la Gouvernance démocratique africaine pendant six semaines. Ces instituts sont ouverts aux jeunes chercheurs fraîchement recrutés dans les universités africaines, à des étudiants qui sont sur le point de terminer leurs études et à des activistes travaillant dans des organisations associatives ou des ONG.

Ces instituts favorisent les échanges d'expérience et de méthodes, la réflexion autonome sur l'Afrique et les questions africaines, encouragent la participation des intellectuels aux débats sur la démocratisation et sur l'incorporation de l'analyse de genre dans les recherches africaines.

. L'institut sur le genre:

La présentation du programme de l'institut sur le **genre/rerelations entre sexes créé en 1994**, peut se faire à travers la 3^e session de 1996, celle de la 4^e session à venir et les recommandations issues des évaluations et entérinées par le Comité scientifique.

i) La 3^e session de 1996

Elle s'est déroulée à Dakar du 15 juin au 31 juillet 1996. En terme de participation elle a battu tous les records, tant du point de vue des personnes-ressources (6 dont une directrice scientifique et pédagogique francophone du Sénégal) que des lauréats (16 de provenances diverses) choisis parmi 61 candidats par un comité de sélection indépendant.

L'évaluation de cette session par les lauréats et les personnes-ressources a fait apparaître des doléances: information sur l'admissibilité aux sessions à mettre plus tôt à la disposition des lauréats et des personnes-ressources, des chambres individuelles, ordinateurs, imprimante et photocopieur pour les lauréats. Les personnes-ressources ont demandé le relèvement du taux horaire de 24 \$ US, en plus de leur per diem, pour les conférences, qui leur a été offert et des conditions d'hébergement plus confortables.

8.

Sur le plan scientifique et pédagogique, les lauréats ont souhaité avoir plus de contacts avec les personnes-ressources dont le séjour n'excède pas une semaine à Dakar. Il a été proposé que sur les six semaines que dure l'institut, les deux premières soient consacrées à l'installation des lauréats, à des cours de portée théorique qu'appelle le thème et à une pré-évaluation des propositions de recherche de ceux-ci.

i) La 4^e session de 1997

Comme la 3^e session, elle débutera le 15 juin pour prendre fin le 31 juillet 1997. Le 3 mai, un Comité de sélection indépendant a choisi 6 personnes-ressources dont une directrice francophone encore originaire du Sénégal. Parce que le Secrétariat a opté pour l'alternance (anglophone/francophone et par régions), il a récusé cette décision pour choisir une directrice anglophone originaire du Nigéria, la personne proposée de nationalité Tanzanienne ne pouvant se rendre à Dakar avant le 15 juin 1997, alors que la directrice doit impérativement participer à la sélection des lauréats le 13 mai 1997 et confectionner le programme de la session avant le 20 mai 1997. Une anglophone doit succéder à une francophone et une francophone d'un pays ne peut succéder à une francophone du même pays.

Le 13 mai 1997, à Dakar, un autre indépendant dont fera partie la directrice de la session se réunira pour choisir 18 lauréats dont trois suppléants parmi les 64 candidats qui ont envoyé des propositions de recherche. Ainsi, la session fonctionnera-t-elle avec 15 lauréats Africains et 2 ou trois candidats étrangers (des États-Unis et d'Europe).

Le thème de la session est libellé comme suit: **Femmes, Hommes et violence**. Les deux premières semaines seront consacrées à l'installation des lauréats, à la pré-évaluation de leurs projets de recherche et aux cours de portée théorique nécessaires à la compréhension du thème.

Pour tenir compte de l'évaluation qui a été faite de la 3^e session, la 4^e session se tiendra à Dakar au CESAG, un établissement de formation de cadres de banques, où les lauréats recevront les cours et conférences, auront chacun une chambre, auront collectivement deux ordinateurs, une imprimante et une salle de travail. Au CODICE, ils pourront eux-mêmes faire leurs photocopies (1 000 copies par personnes).

Parce que le taux de récupération des travaux des lauréats tourne autour de 40 % à peine (ce qui obère les performances scientifiques du programme), il a été proposé par le Secrétariat du CODESRIA que désormais, 20 à 25% du montant de la bourse accordée aux lauréats soient retenus pour n'être versés qu'après remise et acceptation des travaux par la directrice de la session. A cet effet, un contrat liera désormais le CODESRIA et les lauréats. Cette proposition a été soumise au Comité scientifique qui l'a acceptée. Toutefois, il faut noter que les travaux des lauréats de 1994 ont été publiés dans un numéro spécial de Afrique et Développement.

iii) Recommandations

Les recommandations faites par les acteurs des différentes sessions de l'institut sur le genre seront prises en compte cette année, dans la mesure où les lauréats et les personnes-ressources

auront été informés au moins un mois avant le début de la session; les étudiants auront chacun une chambre individuelle, un contrat leur sera proposé pour qu'ils accélèrent la production de leurs travaux.

Enfin, le Comité scientifique a accepté les propositions suivantes: 1) Désormais, les lauréats et les Directeurs d'institut formeront des groupes multinationaux de travail (GMT); le document de projet pour le renouvellement du financement à soumettre aux bailleurs de fonds tiendra compte de cette recommandation. 2) Le Comité scientifique assurera désormais la sélection des personnes-ressources dont les directeurs et les lauréats. 3) La participation d'hommes en tant que personnes-ressources aux sessions de l'institut sur le genre.

. L'institut sur la Gouvernance démocratique africaine

La présentation du programme de l'institut sur la Gouvernance démocratique africaine créé en 1992, peut se faire à travers trois principaux points, à savoir: la 5^e session de 1996, celle de la 6^e session à venir et les recommandations issues des évaluations et entérinées par le Comité scientifique.

i) La 5^e session de 1996

Elle s'est déroulée à Dakar du 1^{er} août au 15 septembre 1996. En terme de participation elle a réuni des personnes-ressources (6 dont une directrice scientifique et pédagogique francophone du Sénégal) et des lauréats (16 de provenances diverses) choisis parmi 31 candidats par un comité de sélection indépendant.

L'évaluation de cette session par les lauréats et les personnes-ressources a fait apparaître les mêmes doléances formulées par les participants à l'institut sur le genre. Ce sont: information sur l'admissibilité aux sessions à mettre plus tôt à la disposition des lauréats et des personnes-ressources aussi, chambres individuelles, ordinateurs, imprimante et photocopieur pour les lauréats. Les personnes-ressources ont demandé le relèvement du taux horaire de 24 \$ US, pour les conférences, qui leur a été offert. Ils ont aussi demandé des conditions d'hébergement plus confortables.

Sur le plan scientifique et pédagogique, les lauréats ont souhaité avoir plus de contacts avec les personnes-ressources dont le séjour n'excède pas une semaine à Dakar. Il a été convenu que sur les six semaines que dure l'institut, les deux premières soient consacrées à l'installation des lauréats, à des cours de portée théorique qu'appelle le thème et à une pré-évaluation des propositions de recherche de ceux-ci.

ii) La 6^e session de 1997

Comme la 5^e session, elle débutera le 1^{er} août pour prendre fin le 15 septembre 1997. Le 3 mai, un comité de sélection indépendant a choisi 6 personnes-ressources dont un directeur francophone encore originaire de Tunisie, dans la mesure où la session de 1996 a été dirigée par un anglophone de nationalité Tanzanienne.

10.

Le 14 mai 1997, à Dakar, un autre Comité de sélection indépendant dont fera partie le directeur de la session se réunira pour choisir 18 lauréats dont trois suppléants parmi les 48 personnes qui ont fait acte de candidature. Ainsi, la session fonctionnera-t-elle avec 15 lauréats Africains et 3 ou 4 auditeurs libres résidant au Sénégal.

Le thème de la session est libellé comme suit: « **Économie politique des conflits** ». Les deux premières semaines seront consacrées à l'installation des lauréats, à la pré-évaluation de leurs projets de recherche et aux cours de portée théorique nécessaires à la compréhension du thème.

Pour tenir compte de l'évaluation qui a été faite des sessions antérieures, la 6^e session se tiendra à Dakar au CESAG, un établissement de formation de cadres de banques, où les lauréats recevront les cours et conférences, auront chacun une chambre, auront collectivement deux ordinateurs, une imprimante et une salle de travail. Au CODICE, ils pourront eux-mêmes faire leurs photocopies (1 000 copies par personnes).

Parce que le taux de récupération des travaux des lauréats tourne autour de 40 % à peine (ce qui obère les performances scientifiques du programme), il a été proposé par le Secrétariat du CODESRIA que désormais, 20 à 25% du montant de la bourse accordée aux lauréats soient retenus pour n'être versés qu'après remise et acceptation des travaux par la directrice de la session. A cet effet, un contrat liera désormais le CODESRIA et les lauréats. Cette proposition a été soumise au Comité scientifique qui l'a acceptée.

iii) Recommandations

Les recommandations faites par les acteurs des différentes sessions de l'institut sur la gouvernance démocratique africaine seront pris en compte cette année, dans la mesure où les lauréats et les personnes-ressources auront été informés au moins deux mois et demi avant le début de la session; les étudiants auront chacun une chambre individuelle, un contrat leur sera proposé pour qu'ils accélèrent la rédaction finale de leurs travaux.

Enfin, le Comité scientifique a accepté les propositions suivantes: 1) Désormais, les lauréats et les directeurs d'institut formeront des groupes multinationaux de travail (GMT), le document de projet pour le renouvellement du financement à soumettre aux bailleurs de fonds tiendra compte de cette recommandation. 2) Le Comité scientifique assurera désormais la sélection des personnes-ressources dont les directeurs et les lauréats. 3) La participation de femmes en tant que personnes-ressources aux sessions de l'institut sur la gouvernance démocratique africaine.

Les Bourses

Le CODESRIA a conçu pour les étudiants et chercheurs africains différents régimes de bourses. Le programme de bourses de « Reflection on development » qui a fonctionné pendant 10 ans (1985-1995) est arrivé à son terme, après avoir fourni chaque année dix bourses à 10 chercheurs africains de haut niveau. On peut trouver au CODESRIA les textes qui ont été produits dans ce cadre. L'autre programme des petites bourses pour la rédaction des thèses et des mémoires commencé en 1988, fonctionne encore. Le programme offre les modiques

11.

sommes suivantes : 2 000 \$ US aux étudiants inscrits en maîtrise; 2 500 \$ US aux lauréats inscrits en masters et 3 000 \$ US à ceux préparant un doctorat.

La gestion du programme des petites bourses peut être évaluée à travers l'évolution du nombre de subventions accordées depuis la création dudit programme en 1988, le suivi quotidien des activités de fonctionnement, l'évaluation interne du programme en 1996 et les perspectives de développement de celui-ci.

a) L'évolution

Depuis sa création en 1988, le nombre de bourses octroyées a évolué en dents de scie selon les années. Le nombre total de subventions accordées aux étudiants africains faisant des thèses et des mémoires est des 995, le comité de sélection de la session 1996 ayant accordé 113 bourses en janvier 1997. Sur les 995 thèses et mémoires financés, près de 430, soit 43 %, sont terminés et déposés au CODICE.

b) La gestion

Elle pose les problèmes de l'informatisation de son système, les retards dans les paiements des tranches des subventions et la fourniture des livres aux lauréats. Après l'évaluation interne du programme, un nouveau programme informatique a été mis en place pour rendre plus aisé le suivi quotidien des activités. Il a permis de faire le point de la situation de chaque lauréat et puisque la suppression du système de préfinancement a amélioré la trésorerie du CODESRIA, le processus de résorption des retards dans le paiement a commencé et a permis de régler presque tous les cas litigieux des compétitions de 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 et 1994. Les cas des lauréats qui avaient disparu et dont certains sont réapparus en demandant que leur soit versée en espèces la valeur monétaire des livres, contrairement au règlement qui régit le programme, sont en voie de règlement.

Pour résoudre un certain nombre de problèmes liés à la durée de la bourse, une correspondance a été adressée aux lauréats de 1992, 1993 et 1994 qui n'ont pas encore terminé leur thèse et mémoire, les informant qu'ils ont une année pour la terminer. Passé ce délai, il sera mis fin à tout paiement de tranches de leurs subventions, puisque depuis 1992 la bourse est accordée pour trois ans.

Pour aussi résoudre l'épineux problème des livres, une nouvelle politique de fourniture des livres par l'intermédiaire des librairies dans les pays des lauréats a commencé à Abidjan, Yaoundé, Dakar et Nairobi. Très prochainement, les lauréats du Ghana, du Nigeria, du Zimbabwe et de la Tanzanie pourront être approvisionnés en livres par des librairies de ces pays.

c) L'évaluation interne de 1996

Elle a confirmé les disparités entre régions et pays dans les répartitions des lauréats par leur nombre, disciplines, langues, sexe, etc. Elle a fait apparaître aussi la baisse du niveau des

lauréats ainsi que les besoins de ceux-ci en matière de méthodologie, en manuels et guides d'enquête. Elle a montré enfin l'incalculable richesse des produits scientifiques du programme. Aussi, a-t-elle recommandé la valorisation de ces produits, l'organisation d'ateliers méthodologiques, etc.

Le document de projet pour le renouvellement du financement du programme ayant tenu compte de ces recommandations, le SAREC / SIDA a accepté de financer pour une année 120 bourses et des ateliers méthodologiques.

d) Perspectives

Le processus d'amélioration de la gestion du programme doit être poursuivi. Des ateliers méthodologiques nationaux et sous-régionaux doivent être organisés, de même que des manuels doivent être produits par le programme. Enfin, la création d'autres régimes de bourses destinées à d'autres catégories de chercheurs Africains doit être envisagée et mise en oeuvre par le CODESRIA. L'ensemble des propositions et recommandations susmentionnées ont été soumises au Comité scientifique qui les a entérinées lors de sa dernière session tenue à Dakar du 28 au 30 avril 1997. Les 430 mémoires et thèses terminés peuvent être consultés au Centre d'information et de documentation du CODESRIA (CODICE).

La documentation et l'information

La documentation et l'information constituent la cinquième activité du CODESRIA. Cette activité permet au CODESRIA de fournir aux groupes de travail, aux chercheurs de passage à Dakar ou étant ailleurs un appui documentaire et informationnel.

Ainsi, dans ce centre trouve-t-on un fonds documentaire comprenant divers produits acquis par achat, par échange ou par don. Ce sont des rapports, documents de conférences, livres, thèses, mémoires, documents de références, périodiques et coupures de presse.

On y trouve également différentes bases de données de bibliographies, de chercheurs en sciences sociales, d'instituts, de centres de recherche et de formation, des bases de données des projets en cours et des bases de données sur CD-ROM. Ce centre fournit également une gamme de services aux lauréats des programmes de bourses et à d'autres utilisateurs. Telles sont brièvement présentées les activités du CODESRIA, face à la crise que connaissent la recherche et les chercheurs africains.

Enfin, pour le CODESRIA, il importe que la coopération internationale dont les formes sont multiples soit utilisée judicieusement dans le cadre de programmes de développement de l'enseignement et de la recherche. Malgré le pessimisme qu'affiche la Banque Mondiale quant au sort de l'enseignement supérieur et de la recherche en Afrique, la mobilisation de tous les partenaires de la recherche, à savoir: décideurs politiques, acteurs de la recherche, bailleurs de fonds, institutions internationales spécialisées telles que l'UNESCO, ONG chargées de la promotion de la recherche, etc. peut contribuer au réveil et au développement de celle-ci. Mais le principal objectif des programmes de développement de la recherche et de l'enseignement

supérieur doit viser essentiellement à l'insertion des jeunes chercheurs qui sont en Afrique et qui étudient ailleurs dans le monde. Seul cet objectif peut assurer le renouvellement et la reproduction des chercheurs africains.

6. Projets et subventions de recherche

- ◇ Social Science Research Council, *The Art of Writing Proposals*, SSRC Web Site, New York, 1997, 7 p.



Social Science
Research Council
810 Seventh Avenue
New York, NY 10019 USA
212.377.2700 | 2727 fax

[Fellowships](#)
[Programs](#)
[Publications](#)
[History](#)
[Staff](#)

Political Science • Sociology • Economics • Linguistics
Humanities • History • Natural Sciences • Psychology
Languages • Anthropology • Art History • Geography

The Art of Writing Proposals

[Fellowships by Academic Level](#) || [Fellowships Offered in 97](#) ||
[Fellowships Offered in 96](#) || [General Information](#) || [Writing Proposals](#) ||
[Limitations](#) || [Deadlines](#)

Index of Fellowships

Get an [electronic version](#) of this essay sent to you via email for your records. Click on the above link and request the essay in your email to the SSRC.

Some Candid Suggestions for Applicants to Social Science Research Council Competitions

Adam Przeworski, Department of Political Science, New York University

Frank Salomon, Department of Anthropology, University of Wisconsin

Writing proposals for research funding is a peculiar facet of North American academic culture, and as with all things cultural, its attributes rise only partly into public consciousness. A proposal's overt function is to persuade a committee of scholars that the project shines with the three kinds of merit all disciplines value, namely, conceptual innovation, methodological rigor, and rich, substantive content. But to make these points stick, a proposal writer needs a feel for the unspoken customs, norms, and needs that govern the selection process itself. These are not really as arcane or ritualistic as one might suspect. For the most part, these customs arise from the committee's efforts to deal in good faith with its own problems: incomprehension among disciplines, work overload, and the problem of equitably judging proposals that reflect unlike social and academic circumstances.

Writing for committee competition is an art quite different from research work itself. After long deliberation, a committee usually has to choose among proposals that all possess the three virtues mentioned above. Other things being equal, the proposal that is awarded funding is the one that gets its merits across more forcefully because it addresses these unspoken needs and norms as well as the overt rules.

The purpose of these pages is to give competitors for Council fellowships and funding a more even start by making explicit some of those normally unspoken customs and needs.

Capture the Reviewer's Attention?

While the form and the organization of a proposal are matters of taste, you should choose your form bearing in mind that every proposal reader constantly scans for clear answers to three questions:

- What are we going to learn as the result of the proposed project that we do not know now?
- Why is it worth knowing?
- How will we know that the conclusions are valid?

Working through a tall stack of proposals on voluntarily-donated time, a committee member rarely has time to comb proposals for hidden answers. So, say what you have to say immediately, crisply, and forcefully. The opening paragraph, or the first page at most, is your chance to grab the reviewer's attention. Use it. This is the moment to overstate, rather than understate, your point or question. You can add the conditions and caveats later.

Questions that are clearly posed are an excellent way to begin a proposal: Are strong party systems conducive to democratic stability? Was the decline of population growth in Brazil the result of government policies? These should not be rhetorical questions; they have effect precisely because the answer is far from obvious. Stating your central point, hypothesis, or interpretation is also a good way to begin: Workers do not organize unions; unions organize workers. The success, and failure, of Corazon Aquino's revolution stems from its middle-class origins. Population growth coupled with loss of arable land poses a threat to North African food security in the next decade.

Obviously some projects are too complex and some conceptualizations too subtle for such telegraphic messages to capture. Sometimes only step-by-step argumentation can define the central problem. But even if you adopt this strategy, do not fail to leave the reviewer with something to remember: some message that will remain after reading many other proposals and discussing them for hours and hours. "She's the one who claims that Argentina never had a liberal democratic tradition" is how you want to be referred to during the committee's discussion, not "Oh yes, she's the one from Chicago."

Aim for Clarity

Remember that most proposals are reviewed by multidisciplinary committees. A reviewer studying a proposal from another field expects the proposer to meet her halfway. After all, the reader probably accepted the committee appointment because of the excitement of surveying other people's ideas. Her only reward is the chance that proposals will provide a lucidly-guided tour of various

disciplines' research frontiers. Don't cheat the reviewer of this by inflicting a tiresome trek through the duller idiosyncrasies of your discipline. Many disciplines have parochial traditions of writing in pretentious jargon. You should avoid jargon as much as you can, and when technical language is really needed, restrict yourself to those new words and technical terms that truly lack equivalents in common language. Also, keep the spotlight on ideas. An archeologist should argue the concepts latent in the ceramic typology more than the typology itself, a historian the tendency latent in the mass of events, and so forth. When additional technical material is needed, or when the argument refers to complex ancillary material, putting it into appendices decongests the main text.

Establish the Context

Your proposal should tell the committee not only what will be learned as a result of your project, but what will be learned that somebody else does not already know. It is essential that the proposal summarize the current state of knowledge and provide an up-to-date, comprehensive bibliography. Both should be precise and succinct. They need not constitute a review of "the literature" but a sharply focused view of the specific body or bodies of knowledge to which you will add.

Committees often treat bibliographies as a sign of seriousness on the part of the applicant, and some members will put considerable effort into evaluating them. A good bibliography testifies that the author did enough preparatory work to make sure the project will complement and not duplicate other people's efforts. Many proposals fail because the references are incomplete or outdated. Missing even a single reference can be very costly if it shows failure to connect with research directly relevant to one's own. Proposal writers with limited library resources are urged to correspond with colleagues and libraries elsewhere in the early stages of research planning. Resource guides such as Dissertation Abstracts International and Social Science Periodical Index are highly recommended. For many disciplines, annual reviews (e.g., Annual Review of Anthropology) offer state-of-the-art discussions and rich bibliographies. Some disciplines have bibliographically-oriented journals, for example Review of Economic Literature and Contemporary Sociology. There are also valuable area studies-oriented guides: Handbook of Latin American Studies, International African Bibliography, etc. Familiarizing yourself with them can save days of research. Powerful bibliographic searches can be run on CD-ROM databases such as the Social Science Citations Index, Social Sciences Index, and Modern Language Association International Index. Also, on-line databases such as CARL and ERIC, available by library or network access, greatly increase your bibliographic reach.

What's the Payoff?

Disciplinary norms and personal tastes in justifying research activities differ greatly. Some scholars are swayed by the statement that "it has not been studied" (e.g., an historian may argue that no book has been

written about a particular event, and therefore one is needed), while other scholars sometimes reflect that there may be a good reason why not. Nevertheless, the fact that less is known about one's own chosen case, period, or country than about similar ones may work in the proposer's favor. Between two identical projects, save that one concerns Egypt and the other the Sudan, reviewers are likely to prefer the latter. Citing the importance of the events that provide the subject matter is another and perhaps less dubious appeal. "Turning points," "crucial breakthroughs," "central personages," "fundamental institutions," and similar appeals to the significance of the object of research are sometimes effective if argued rather than merely asserted. Appealing to current importance may also work: e.g., democratic consolidation in South America, the aging population in industrialized countries, the relative decline of the hegemony of the United States. It's crucial to convince readers that such topics are not merely timely, but that their current urgency provides a window into some more abiding problem.

Among many social scientists, explicit theoretical interest counts heavily as a point of merit. Theoretical exposition need not go back to the axiomatic bases of the discipline, proposal readers will have a reasonable interdisciplinary breadth, but it should situate the local problem in terms of its relevance to live, sometimes controversial, theoretical currents. Help your reader understand where the problem intersects the main theoretical debates in your field and show how this inquiry puts established ideas to the test or offers new ones. Good proposals demonstrate awareness of alternative viewpoints and argue the author's position in such a way as to address the field broadly, rather than developing a single sectarian tendency indifferent to alternatives.

Use a Fresh Approach

Surprises, puzzles, and apparent contradictions can powerfully persuade the reviewer whose disciplinary superego enforces a commitment to systematic model building or formal theorizing: "Given its long-standing democratic traditions, Chile was expected to return to democracy before other countries in the Southern Cone, and yet . . . Is it because these traditions were already extinct by 1973 or because the assumption on which this prediction was based is false?" "Everyone expected that "One Big Union"--the slogan of the movement--would strike and win wage increases for workers. Yet statistical evidence shows just the contrary: strong unions do not strike but instead restrain workers' wage demands."

It is often worthwhile to help readers understand how the research task grows from the intellectual history or current intellectual life of the country or region that generated it. Council committees strive to build linkages among an immense diversity of national and international intellectual traditions, and members come from various countries and schools of thought. Many committee members are interested in the

interplay of diverse traditions. In fact, the chance to see intellectual history in the making is another reason people accept committee membership. It is a motive to which proposals can legitimately appeal.

It pays to remember that topics of current salience, both theoretical and in the so-called real world, are likely to be a crowded field. The competitors will be more numerous and the competition less interesting than in truly unfamiliar terrain. Unless you have something original to say about them, you may be well advised to avoid topics typically styled "of central interest to the discipline." Usually these are topics about which everyone is writing, and the reason is that somebody else has already made the decisive and exciting contribution. By the time you write your proposal, obtain funding, do the research, and write it up, you might wish you were working on something else. So if your instinct leads you to a problem far from the course that the pack is running, follow it, not the pack: nothing is more valuable than a really fresh beginning.

Describe Your Methodology

Methodological canons are largely discipline-specific and vary widely even within some disciplines. But two things can safely be said about methodological appeal. First, the proposal must specify the research operations you will undertake and the way you will interpret the results of these operations in terms of your central problem. Do not just tell what you mean to achieve, tell how you will spend your time while doing it. Second, a methodology is not just a list of research tasks but an argument as to why these tasks add up to the best attack on the problem. An agenda by itself will normally not suffice because the mere listing of tasks to perform does not prove that they add up to the best feasible approach.

Some popularly-used phrases fall short of identifying recognizable research operations. For example, "I will look at the relation between x and y" is not informative. We know what is meant when an ornithologist proposes to "look at" a bird, but "looking at" a relation between variables is something one only does indirectly, by operations like digging through dusty archive boxes, interviewing, observing and taking standardized notes, collecting and testing statistical patterns, etc. How will you tease the relationship of underlying forces from the mass of experience? The process of gathering data and moving from data to interpretation tends to follow disciplinary customs, more standard in some fields than in others; help readers from other fields recognize what parts of your methodology are standard, which are innovative. Be as specific as you possibly can be about the activities you plan to undertake to collect information, about the techniques you will use to analyze it, and about the tests of validity to which you commit yourself. Most proposals fail because they leave reviewers wondering what the applicant will actually do. Tell them! Specify the archives, the sources, the respondents, and the proposed techniques of analysis.

A research design proposing comparison between cases often has special appeal. In a certain sense all research is comparative because it must use, implicitly or explicitly, some point of reference. Making the comparison explicit raises its value as scientific inquiry. In evaluating a comparative proposal, readers ask whether the cases are chosen in such a way that their similarities and differences illuminate the central question. And is the proposer in a position to execute both legs of the comparison? When both answers are positive, the proposal may fare particularly well.

The proposal should prove that the researcher either possesses, or cooperates with people who possess, mastery of all the technical matters the project entails. For example, if a predominantly literary project includes an inquiry into the influence of the Tupian language on rural Brazilian Portuguese, the proposal will be checked for the author's background in linguistics and/or Indian languages, or the author's arrangements to collaborate with appropriate experts.

Specify Your Objectives

A well-composed proposal, like a sonata, usually ends by alluding to the original theme. How will research procedures and their products finally connect with the central question? How will you know if your idea was wrong or right? In some disciplines this imperative traditionally means holding to the strict canon of the falsifiable hypothesis. While respecting this canon, committee members are also open to less formal approaches. What matters is to convince readers that something is genuinely at stake in the inquiry, that it is not tendentiously moving toward a preconceived end, and that this leaven of the unknown will yield interesting, orderly propositions.

Proposals should normally describe the final product of the project: an article, book, chapter, dissertation, etc. If you have specific plans, it often helps to spell them out, because specifying the kind of journal in which you hope to publish, or the kind of people you hope to address, will help readers understand what might otherwise look like merely odd features of the proposal.

While planning and drafting your proposal, you should keep in mind the program guidelines and application procedures outlined in the brochure specific to the Council program to which you are applying. If you have specific questions about the program, you may wish to consult with a staff member. Your final proposal should include all requested enclosures and appendices.

Final Note

To write a good proposal takes a long time. Start early. Begin thinking about your topic well in advance and make it a habit to collect references while you work on other tasks. Write a first draft at least three months in advance, revise it, show it to colleagues. Let it gather

a little dust, collect colleagues' comments, revise it again. If you have a chance, share it with a seminar or similar group; the debate should help you anticipate what reviewers will eventually think. Revise the text again for substance. Go over the language, style, and form. Resharpen your opening paragraph or first page so that it drives home exactly what you mean as effectively as possible.

Good luck.

(c) 1995 (rev.), 1988 Social Science Research Council

[Home](#) | [Programs](#) | [Publications](#) | [History](#) | [Staff](#)

Bibliographie sélective

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- «Le discours social et ses usages», *Cahiers de recherche sociologique*, vol.2, (1), avril 1984.
- ASSIÉ-LUMUMBA, T. N'Dri, *La question du genre dans la recherche pour le développement : quelques implications conceptuelles théoriques*, communication, Atelier de formation francophone, Fondation Rockefeller, Montréal, mai 1997.
- BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1973.
- BEAUD, Michel et Latouche, Daniel, *L'Art de la thèse*, Boréal, 1988, Montréal.
- BHÉRER, Harold et al., *Le renouveau méthodologique en sciences humaines: recherche et méthodes qualitatives*, Chicoutimi, G.R.I.R., 1985.
- BOGDAN, Robert C. et S. K. Biklen, *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*, Toronto, Boston, London et Sydney, 1982.
- BOUDON, Raymond, *Les méthodes en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.
- BOUGUERRA, Mohamed L., *La recherche contre le Tiers Monde, Multinationales et illusions du développement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- BOURDIEU, Pierre et alii, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1980, (3ème édition).
- BURGAT, François, «Les sondages d'opinion, outil de marketing politique», *Revue économique et sociale*, 42 (1), janvier 1984, pp.13-34.
- CAILLÉ, Alain, *Spendeurs et misères des sciences sociales*, Genève, Droz, 1986.
- CHALMERS, Alan F., *Qu'est-ce que la science?*, Paris, La Découverte, 1987.
- COHEN, Yolande (sous la direction de), *Femmes et politique*, Montréal, Editions du Jour, 1981.

- CONTANDRIOPOULOS, A.-P. et alii, « Considérations éthiques » dans *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1990, pp.92-98.
- CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (CRDI) et ASSOCIATION CANADIENNE DES ÉTUDES AFRICAINES (ACEA), *Répertoire de bourses en études africaines*, Montréal, mai 1997.
- CROUSSE, Bernard et Luc ROUBAN (sous la direction de), *Progrès scientifique et débat éthique*, Éditions du Cerf et Cujas, Paris, 1989.
- DAGENAIS, Huguette, « Méthodologie féministe et anthropologie : une alliance possible », *Anthropologie et sociétés*, 1987, vol.II, no1, p.19-44.
- DAUMAS, Maurice (sous la direction de), *Histoire de la science. Des origines au XXème siècle*, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Bruges, 1957.
- DESLAURIERS, J.-P. (sous la direction de), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1987.
- DESLAURIERS, J.-P., *Recherche qualitative, Guide pratique*, McGraw-Hill Ed., Montréal, 1991.
- DEVEREUX, S. et HODDINOTT, J. (sous la direction de), *Fieldwork in Developing Countries*, Lynne Rienner, Boulder, 1993, pp.3-24.
- DIAGNE, M., « Contribution à une critique des paradigmes dominants », in J. Ki-Zerbo, *La natte des autres*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992, p.109-119.
- DIONNE, Hugues, « L'objectivité scientifique comme symbolique sociale », in Deslauriers, J.-P. et Gagnon, C., *Entre le savoir et l'action, choix éthiques et méthodologiques*, s.d., GRIR, UQAC, p.28-45.
- EICHLER, M., *Non Sexist Research Methods. A Practical Guide*. Allen et Unwin, Boston et London, 1988.
- FEYERABEND, Paul, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1979.
- FOUCAULT, Michel, « Deux essais sur le sujet et le pouvoir », dans H.L. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique, au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*, Gallimard, Paris, 1984, p.297-321.

- FOUGEYROLLAS, Pierre, *Sciences sociales et marxisme*, Paris, Payot, 1979.
- FOUREZ, G. *La science partisansce*, Gembloux, Belgique, J. Duculot, 1974.
- GARCIA, Serge, et REVERET, J.-P., *La Recherche Face à la Pêche Artisanale. Symposium International ORSTOM-IFREMER*, Montpellier, France, 3-7 juillet 1989.
- GHIGLIONE, Rodolphe et al., *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Paris, Armand Colin, 1978.
- GLESNE, C. et Peshkin, A., *Becoming Qualitative Researchers, An Introduction*, Longman, London et Toronto, 1992.
- GOEBEL, Allison, *Life Histories as a Cross-Cultural Feminist Method in African Studies : Achievements and Blunders*, Department of Sociology, University of Alberta.
- KI-ZERBO, Joseph (sous la direction de), *La natte des autres. Pour un développement endogène en Afrique*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992.
- KOUADIO Béné M., *La recherche en Afrique et l'insertion des jeunes chercheurs*, communication, Atelier de formation francophone, Fondation Rockefeller, Montréal, mai 1997.
- KUHN, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983.
- JEFREMOVAS, Villia, *Qualitative research Methods. An Annotated Bibliography*, IDRC, Health Science Division, Ottawa, 1995.
- LALEYE, I. P., « Transdisciplinarité et développement endogène », in J. Ki-Zerbo, *La natte des autres*, Karthala/CODESRIA, Paris/Dakar, 1992, p.307-323.
- LAMOUREUX, Diane et M. De Sève, « Faut-il laisser notre sexe au vestiaire? », *Politique*, 15, (hiver 1989), pp.5-23
- LATOUCHE, Serge, *Le procès de la science sociale*, Paris, Anthropos, 1984.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. et A. JAUBERT, *(Auto)critique de la science*, Paris, Seuil, 1975.

- LOHLE-TART, L. et M. SALA-DIAKANDA, « Concepts : Adaptation aux conditions locales » dans Lohle-Tart, L. et R. Clairin (sous la direction de), *De l'homme au chiffre. Réflexions sur l'observation démographique en Afrique*, CEPED UIEST, Paris, 1988, pp.13-23.
- MACE, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 1988.
- MBILINYI, Marjorie, « I'd Have Been a Man : Politics and the Labour Process in Producing Personal Narratives » dans *Personal Naratives Group Interpreting Women's Lives*, Bloomington, Indiana University Press, 1989, pp.204-224.
- MOSSE, David, « Authority, Gender and Knowledge : Theoretical Reflections on the Practice of Participatory Rural Appraisal », *Development and Change*, vol.25, 1994, pp.497-526.
- POPPER, Karl, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973.
- SAUTTER, Gilles, « Le temps des méthodes » dans *Parcours d'un géographe. Des paysages aux ethnies. De la brousse à la ville, de l'Afrique au monde*, textes choisis avec le concours de Chantal Blanc-Pamard, Éd. Arguments, pp.695-708.
- SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL, *The Art of Writing Proposals*, SSRC Web Site, New York, 1997.
- SOULET, M.-H., « Les sciences sociales en quête de scientificité », *Revue internationale d'action communautaire*, 15, no 55, (printemps 1986).
- STAMP, Patricia, *La technologie, le rôle des sexes et le pouvoir en Afrique*, CRDI, 1990.
- SWANTZ, M. Liisa, « Pioneering Participation : 20 years Participatory Research in EADI », présentation à la VIII^e General Conference of the European Association of Development Research and Training Institutes, Vienne, 11-14 septembre 1996.
- TOURÉ, Moriba, *Rôle du CODESRIA face aux enjeux et obstacles que rencontre le renforcement des capacités de recherche en Afrique, communication*, Atelier de formation francophone, Fondation Rockefeller, Montréal, mai 1997.

TURABIAN, Kate L., *A Manual for Writers of Term Papers, Theses and Dissertations*, 4^e édition, Chicago, The University of Chicago Press, 1973.

WEBER, J. et REVERET, J.-P., « Managing the Relationship Between Societies and Nature : Appropriation Regimes and Property Rights » *dans Appropriation Regimes, Decision-Making Processes, Le Monde Diplomatique*, Collection Savoirs, no.2, « Environnement et Développement », octobre 1993.

YIN, Robert K., *Case Study Research, Design and Methods*, Beverly Hills, Sage, 1984.