

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	3 (1981)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative
<b>Autor:</b>	Huberman, Michael
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786438">https://doi.org/10.5169/seals-786438</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative**

Michael Huberman

*Il y a un renouveau d'intérêt pour la recherche qualitative, une méthodologie identifiée souvent à la phénoménologie et à l'anthropologie sociale, et qui apparaît à l'heure actuelle dans la recherche éducationnelle. La méthode est attrayante; elle est flexible, dense, bien adaptée au champ empirique, mais elle comporte aussi des faiblesses: généralisabilité réduite, vulnérabilité aux biais, surnombre de données et procédés analytiques peu clairs. Dans certains cas, la méthodologie qualitative peut être combinée avec les analyses statistiques descriptives et inférentielles. A l'heure actuelle, il y a plusieurs tentatives de créer des canons méthodologiques généraux pour cette méthode, dont on peut décrire quatre catégories. Ces catégories sont illustrées par deux exemples extraits de recherches empiriques en cours.*

## **Introduction**

Au cours de ces dernières années un intérêt grandissant s'est manifesté pour la recherche «qualitative.» Un grand nombre d'études de cas ont été produits, s'inspirant de cette approche. De grandes enquêtes ont été précédées, accompagnées ou suivies systématiquement par une recherche intensive sur le terrain. L'ethnographie est revenue à la mode, appliquée souvent de manière superficielle (Rist, 1980) ou appliquée à l'analyse de terrains de recherche qui ressemblent très peu aux univers circonscrits, et culturellement étrangers, pour lesquels les méthodes ethnographiques ont été bâties. En outre, certains spécialistes de la recherche expérimentale et corrélationnelle ont passé aux aveux concernant les limitations des procédés classiques d'instrumentation et d'analyse, et ont recommandé l'utilisation plus répandue de méthodes «naturalistes.» (Snow, 1974; Cronbach, 1975).

Nous chercherons ici à rendre compte brièvement de cette évolution épistémologique et à en préciser quelques conséquences sur le plan méthodologique. Tout d'abord, il conviendrait de cerner de plus près ce que nous entendons par «qualitatif» et d'où vient son attrait. Nous discuterons ensuite des faiblesses de la méthodologie qualitative, ainsi que de la manière dont une approche qualitative et quantitative peuvent être combinées. Toutefois, dans beaucoup de cas, il s'agit de différences fondamentales entre ces deux approches, à la fois sur le plan épistémologique et sur le plan méthodologique de telle sorte que la méthode qualitative ou naturaliste appelle non seulement des procédés de recherche différents mais aussi des canons différents par rapport à la validité et à la fidélité des données.

Ayant examiné ces canons, nous en donnerons deux illustrations tirées de travaux empiriques en cours.

## **L'approche qualitative**

La distinction entre «qualité» et «quantité» revient littéralement à opposer la recherche d'une essence ou d'une caractéristique centrale à la mesure d'un nombre ou magnitude. Une telle distinction n'est peut-être pas très convaincante. On peut imaginer que la détermination d'une qualité implique une détermination de magnitude (afin de constater sa présence par rapport à d'autres qualités) et qu'un procédé numérique puisse nous amener à la détermination d'une caractéristique (par exemple, à travers l'extraction d'un 'facteur' dans l'analyse factorielle). Pour d'autres analystes (par ex., Scriven, 1972), ils s'agirait d'opposer une approche «subjective» – ce qui touche l'individu et ses expériences, représentations et réflexions – à une approche «objective» se référant aux expériences et représentations de *plusieurs* individus. Dans cette optique, qualitatif=subjectif=privé=individuel, alors que quantitatif=intersubjectif=public=collectif.

On trouve d'autres distinctions encore dans la littérature. Les anthropologues sociaux (e. g., Willems et Rausch, 1969) tendent de conjuguer «approche qualitative» et «démarche naturaliste,» en distinguant cette démarche de celle utilisée dans la recherche expérimentale

classique. Celle-ci aurait comme caractéristique essentielle la manipulation des stimuli, de la gamme des réponses possibles et des unités analysées. Par contre, la recherche naturaliste opérerait *in situ*, sans intervention ni pré-structuration du champ d'investigation de la part du chercheur. C'est le sujet de recherche lui-même qui sélectionne et définit le répertoire des stimuli et des réponses. Le chercheur ne les induit pas; il les traduit.

Pour d'autres enfin – et nous nous rallions à eux – il n'y a pas *une* méthode qualitative ni *une* méthode expérimentaliste, mais plusieurs méthodes de recherche dans chaque catégorie qui s'inspirent de cadres épistémologiques différents (Morgan et Smircich, 1980). On pourrait même situer ces approches sur une échelle continue allant des approches les plus «subjectivistes» aux approches les plus «objectivistes», comme ci-dessous:

Ce tableau, aussi simpliste qu'il soit, nous aide néanmoins à mettre un peu d'ordre conceptuel dans ce domaine. Il y a plusieurs traditions de recherche qualitative, chacune définie par des présupposés ontologiques et épistémologiques. Par exemple, l'ethnométhodologie conçoit l'univers social comme un processus continu de «négociations» symboliques entre individus qui construisent et partagent momentanément une vision du réel. Cette vision constitue la seule présence concrète du réel social, un réel purement symbolique et intersubjectif. Par conséquent, la démarche de recherche la plus appropriée serait l'observation continue et intensive du milieu social, et plus particulièrement des communications sociales, afin de dégager les règles, routines, conventions et «banalités partagées» qui caractérisent l'environnement social.

Autrement dit, deux chercheurs appartenant à deux écoles de pensée différentes auraient tendance non seulement à concevoir différemment le champ social mais aussi à privilégier certains aspects aux dépens d'autres. Prenons, par exemple, la série de recherches récentes sur l'engagement de l'élève («engaged time on task») en salle de classe. Un behavioriste pourrait s'intéresser à l'identification des renforcements sociaux qui sont corrélés avec le taux d'engagement. L'ethnologue aurait tendance à décrire en détail le comportement des élèves par rapport à l'ensemble des conduites en classe ayant trait à la productivité. Un ethnométhodologue s'intéresserait au contrat implicite par rapport au rendement scolaire qui a été élaboré entre enseignant et élèves, et à la signification d'un tel contrat pour les élèves. Notons que chaque orientation pourrait appeler une démarche méthodologique particulière – souvent celle enseignée par les chercheurs chevronnés aux futurs chercheurs.

### L'optique naturaliste en 10 points

Lorsqu'on examine de près les travaux s'inspirant d'une approche qualitative, il ressort quelques caractéristiques communes. Il est possible, en effet, que les distinctions de *méthode* soit plus opérantes que les différences conceptuelles; plusieurs écoles de pensée différentes pourraient souscrire à une méthodologie commune. Travaillant dans ce sens, Guba (1978) a établi un inventaire de la démarche «naturaliste» qu'il oppose à une démarche «rationaliste.» A bien lire la liste de Guba, l'approche naturaliste combine des caractéristiques épistémologiques et méthodologiques de la phénoménologie et de l'anthropologie sociale. En voici quelques items:

- *perspective philosophique*: la phénoménologie, telle qu'elle a été traduite par E. Husserl et A. Schutz qui mettent l'accent sur les perceptions et représentations des acteurs sociaux en tant que déterminismes centraux à reproduire par tout observateur dans la forme où ces représentations sont construites et exprimées;

Tableau 1: Présupposés épistémologiques et méthodologiques de la recherche qualitative et quantitative (adapté de Morgan et Smircich, 1980)

←approches subjectivistes		approches objectivistes→		
Orientation épistémologique	Obtenir une vision ou révélation phénoménologique	Comprendre l'élaboration sociale du réel	comprendre les manifestations du langage social symbolique	élaborer un modèle contextuel édutier les systèmes et processus sociaux construire une science positiviste
Méthodologie de recherche	exploration de la subjectivité pure - la phénoménologie	l'herméneutique, par ex., l'ethnométhodologie	analyse des interactions symboliques	analyse contextuelle et gestaltiste – l'ethnographie enquêtes, expériences en laboratoire – par ex., le behaviorisme analyse socio-historique, analyse systémique

- *paradigme d'enquête*: l'ethnographie, qui n'identifie pas d'avance les variables indépendantes et dépendantes mais les discerne progressivement dans le milieu social où l'analyste se plonge de manière intensive;
- *but*: non pas la vérification des hypothèses, mais la découverte de relations ou de phénomènes empiriquement significatifs. C'est la fonction *exploratoire* de la recherche qualitative, mais on pourrait également concevoir une fonction *confirmative* (v. plus loin);
- *orientation*: s'opposant à une démarche prédéterminée et réductrice: on adopte une orientation dite «holiste» (c'est-à-dire, complexe, intégrée, prenant en compte toutes les variables significatives dans le contexte étudié);
- *plan expérimental*: un plan flexible, se prêtant à une révision en cours de route, ainsi qu'une instrumentation souple, ouverte, susceptible d'être remaniée en fonction du terrain;
- *style*: passif, observateur, réservé, par opposition à l'intervention (par. ex., manipulation du milieu) opérée dans la recherche expérimentale;
- *vision du réel*: un réel complexe, multiforme, variable selon l'expérience des acteurs, fluctuant selon les événements;
- *transparence*, dans le sens de reconnaître et rendre explicite le fait que toute recherche est le reflet des valeurs du chercheur et de l'école théorique ou conceptuelle à laquelle il appartient;
- *cadre de recherche*: l'environnement naturel, typique, quotidien;
- *contexte/milieu*: s'opposant à la recherche expérimentale, le milieu n'est pas une variable à contrôler ou neutraliser, mais une dimension décisive qui influe sur les acteurs et les institutions;
- *étendue*: par opposition à la limitation du champ social selon les variables prédéterminées, l'approche naturaliste applique une perspective molaire, afin d'inclure toute variable significative.

### **Splendeurs et misères de la méthode naturaliste**

Vue de cette façon, l'approche naturaliste est attrayante. Elle nous permet de saisir les phénomènes sociaux de façon fidèle, sans les transformer ni les sélectionner d'avance. Elle nous promet également une observation large, directe, longitudinale et «épaisse» des acteurs sociaux et de l'environnement dans lesquels ils se meuvent, évitant ainsi l'inférence probabiliste de ces phénomènes fournie par l'analyse statistique fishérienne. Cette approche préserveraît l'intégrité du champ de recherche. Elle exige peu d'instrumentation préalable. Elle nous permet d'effectuer plusieurs ‘vagues’ de récoltes de données, plutôt que de devoir se limiter à une mesure d'entrée et une de sortie ou de se fier à des techniques statistiques boiteuses ou laborieuses telles que les ‘cross-lagged correlations’ et les ‘time series analyses’. Sa flexibilité facilite la découverte de phénomènes significatifs mais inattendus (et donc non prévus dans le plan expérimental du départ). Etant mieux collée au réel social dont les caractéristiques sont documentées en détail, cette approche fournirait avec crédibilité une interprétation des effets et une attribution de cause à effet entre les variables clés. En principe, une telle attribution est «enracinée»; elle sort empiriquement des données récoltées au lieu d'y être plaquée à partir d'un cadre conceptuel prédéterminé. En plus, la méthode naturaliste paraît bien adaptée à la conduite d'une analyse critique qui creuse sous les versions officielles pour atteindre les couches plus approfondies où se logent les conflits, les motifs d'action moins nobles, les marchés – souvent implicites – conclus entre les acteurs sociaux. Elle nous donne enfin la vision subjective de ces acteurs à partir de laquelle ils agissent sur leur environnement social.

Seulement, cette approche contient un nombre équivalent de tares, dont on parle moins. L'immersion totale dans un seul milieu empêche virtuellement toute généralisation à d'autres milieux. La fidélité et la validité interne d'une instrumentation 'souple' sont douteuses. La récolte des données n'est effectuée, dans la plupart des cas, que par un chercheur, seul, vulnérable aux perceptions sélectives, peu expert dans le domaine de référence et ainsi facilement induit en erreur par divers types de biais classiques: le «biais d'élite» (la récolte disproportionnée de données auprès des sujets intéressés, disponibles ou articulés), «l'illusion holiste» (l'impression de saisir la convergence des données), la cooptation par les acteurs principaux, l'influence démesurée attribuée aux événements dramatiques ou saillants, etc.

Sur le plan analytique, les problèmes sont également ardu. Sans fixer d'avance le champ précis de sa recherche, l'analyste est vite débordé par le volume des données, parmi lesquelles il est bien obligé de choisir, parfois en hâte. Même avec un choix préalable, le volume des données peut être immense, ce qui introduit la difficulté, souvent insurmontable, de réduction des données. Le temps nécessaire à la récolte, la transcription, le codage, l'analyse et l'interprétation des données est considérable – et chroniquement sous-estimé. Dans le même laps de temps, avons-nous estimé, une équipe de 5 chercheurs pourrait mener à bien une enquête par questionnaire à l'échelle nationale sur le même sujet. De telle sorte que le chercheur en milieu naturel pourrait produire, au prix d'un investissement très lourd, un travail dense, saisissant et plausible – mais invalide. Et invalide de telle manière que les sources d'erreur ne soient pas identifiables.

### **Le mariage qualitatif-quantitatif**

Cette analyse quelque peu manichéiste appelle deux remarques. D'abord, il n'est souvent pas nécessaire de trancher entre une approche naturaliste et une approche 'rationaliste.' Manifestement, un travail combinant les deux approches serait plus robuste qu'une recherche n'en utilisant qu'une. Malheureusement, le choix de la méthodologie est souvent fait en fonction de considérations externes: l'argent et le temps disponibles, les compétences de l'équipe de recherche, la formation du requérant principal. Sur le plan technique, on pourrait énumérer plusieurs avantages d'une approche hybride (Sieber, 1974; Medey, 1980). Par exemple, une recherche qualitative renforcerait une enquête statistique de la manière suivante:

- en examinant les caractéristiques des répondants et de l'environnement avant que l'échantillonnage définitif ne soit effectué;
- en modifiant l'instrumentation en fonction des caractéristiques (niveau d'abstraction, sujets à controverse) de la population visée;
- en enrichissant le cadre conceptuel de l'enquête à la suite d'une identification sur le terrain de variables particulièrement saillantes ou significatives;
- en vérifiant les résultats de l'enquête dans le cas où les champs de recherche se chevauchent;
- en fournissant une validation externe des 'facteurs' ou 'clusters' qui ressort de l'analyse statistique;
- en clarifiant les réponses provocatrices ou ambiguës;
- en illustrant l'interprétation des réponses par des extraits appropriés des protocoles d'observations ou d'entretiens.

Réciproquement, une approche quantitative peut renforcer la validité et la portée d'une recherche qualitative da la façon suivante:

- en identifiant les cas représentatifs et non-représentatifs;
- en fournissant les données de base sur les cas non étudiés;

- en corrigeant le biais d'élite, le biais de cooptation et l'illusion holiste;
- en vérifiant les interprétations et le attributions de causalité.

Il est évident qu'une méthode compense en quelque sorte la faiblesse de l'autre. L'enquête statistique travaille à petit plan; la recherche qualitative fournit le gros plan. L'enquête constitue la méthode de choix pour cerner une grande population, mais elle est inférieure à l'observation intensive dans l'analyse des relations interpersonnelles au sein d'une classe d'école. Par contre, l'étude intensive d'une classe nous laisse souvent dans l'impossibilité de déterminer la représentativité de cette classe au sein de l'école.

### **Fiabilité des résultats de la recherche qualitative**

La deuxième remarque, à la lumière du catalogue des avantages et des inconvénients de la recherche qualitative, est que la détermination de la fiabilité des résultats est problématique. En effet, nous disposons de procédés clairs, rigoureux et universels pour calculer la fidélité des réponses à un questionnaire ou à une épreuve. Nous avons également une série de démarches classiques pour établir la validité interne de ces données et pour calculer les coefficients de validité prédictive, concurrente et, dans une moindre mesure, la 'construct validity.' Tels quels, ces procédés sont manifestement inappliquables aux travaux naturalistes. Les tentatives dans ce sens – par la transformation des données qualitatives en fréquences, rangs, échelles ou valeurs dichotomiques – n'ont pas été concluantes. Les données ainsi réduites sont si brutes et simplistes qu'on aurait mieux fait au départ de bâtir une enquête statistique pour laquelle la transformation et le groupement des données sont conçus lors de l'élaboration des instruments et ne déforment pas la nature des réponses.

Il faut avouer aussi que les chercheurs dans le domaine qualitatif ne nous aident pas. Il est fort rare de trouver, dans leurs travaux, les précisions sur l'échantillonnage, sur le nombre et le type d'entretiens ou d'observations, sur le nombre de sujets derrière les citations «représentatives» ou «explicatives,» sur les domaines dans lesquels les résultats sont robustes et ceux où les données sont maigres ou ambiguës, sur les précautions prises pour éviter les réponses fabriquées ou autrement biaisées. Autrement dit, il n'y a pas de trace méthodologique. Nous ne savons pas non plus dans la plupart des cas la démarche précise par laquelle les protocoles d'entretien et d'observation ont été transformés et réduits (par ex., par un système de codage dont la structure est essentielle à connaître), ni comment les documents ont été analysés, ni comment l'analyse principale a été effectuée à partir des morceaux codés, ni comment on est passé de l'analyse à l'interprétations, etc.

### **L'ébauche d'un système de validation**

Pour certains, ces défauts font partie de la méthode elle-même. Cronbach (1980), par exemple, estime que les conclusions d'une recherche qualitative ne représentent qu'une série «d'inferences plausibles;» on ne pourrait jamais les «prouver.» D'autres analystes (par ex., Yin, 1981; Greene, 1981;) prétendent que l'on peut, tout au moins, exprimer les résultats sous forme d'énoncés précis se prêtant à une confirmation empirique ultérieure. Il serait aussi possible d'étaler l'enchaînement des démarches méthodologiques depuis l'échantillonnage jusqu'aux conclusions et de préciser les caractéristiques de l'échantillon en détail afin de déterminer l'univers de généralisation possible. D'autres analystes (par ex., Erikson, 1977; Lofland, 1971; Wilson, 1977; McCutcheon, 1981) ont établi des catégories générales permettant d'estimer la validité interne d'une recherche qualitative, par exemple:

- la plausibilité de l'interprétation des données qui est fournie;

- l'adéquation et la cohérence des données – la multiplication d'indices convergents venant de sources ou d'instruments de mesure différents; la manière dont ces indices, pris ensemble, se tiennent et se complètent, sans contredire d'autres éléments de l'analyse;
- le degré d'accord entre les conclusions et le corpus de travaux empiriques dans le même domaine de recherche.

Si ces lignes de force sont trop générales pour servir d'outils méthodologiques, elles indiquent néanmoins la *direction* prise par la recherche qualitative. En effet, à l'inférence statistique l'on paraît vouloir substituer une inférence logique: plausibilité des résultats, cohérence interne entre les blocs de données, intégration dans une littérature empirique plus vaste. C'est un début. Dans un article récent, Guba (1981) a cherché la systématisation de ces critères, afin de s'approcher des canons méthodologiques applicables à divers types de recherches naturalistes. Tout d'abord, il a traduit les canons classiques en termes parallèles mais distincts qui s'appliceraient aux travaux qualitatifs:

<i>terme 'scientifique'</i>	<i>terme 'naturaliste'</i>
validité interne	crédibilité
validité externe	transmissibilité
fidélité	stabilité
objectivité	fiabilité

Ensuite, Guba a élaboré une série de procédés permettant d'atteindre ce qu'il appelle «l'exactitude» («trustworthiness») des résultats, en visant les quatre critères que voici:

1. *Crédibilité*. Elle dénote ici une attribution causale qui est exacte et exhaustive. Pendant la récolte des données, la crédibilité est haussée en utilisant les moyens suivants:
  - présence prolongée sur le terrain,
  - observations multiples d'événements typiques et atypiques,
  - consultations («debriefings») périodiques avec d'autres membres de l'équipe de chercheurs, afin d'explorer les hypothèses et les explications qui se dessinent, en identifiant au même temps d'autres explications possibles pour les mêmes phénomènes;
  - triangulation (Webb et al., 1966; Denzin, 1978) de sources et de méthodes, par exemple, un récit convergent des événements de la part de deux répondants, la récolte d'un document qui confirme les résultats d'une observation, la vérification d'une hypothèse par un deuxième chercheur;
  - collection de matériaux de référence (documents, films) se prêtant à une analyse quantitative de contenu;
  - soumission, à 2-3 répondants sur le terrain, des grandes lignes de l'interprétation, en guise de vérification locale («member checks»).

Lors de l'analyse finale des données, le chercheur établirait

- une corroboration structurale (Pepper, 1945) ou analyse de cohérence interne, ce qui consiste en une revue des données pour s'assurer qu'il n'y ait pas de contradictions internes ni d'explications rivales tout aussi plausibles;
- analyse de contenu rigoureuse vis-à-vis des documents («referential adequacy»), afin de déterminer que les facteurs jugés significatifs sortent de la même manière dans les traces documentaires.

2. La *transmissibilité* («*transferability*») est renforcée au cours de l'étude par

- un échantonnage théorique, permettant d'identifier la représentativité des personnes et des situations, en obligeant le chercheur à inclure les cas typiques et atypiques, les répondants qui s'accordent et ceux qui divergent, les acteurs et les observateurs, etc.;
- la collection d'une documentation «épaisse» et détaillée permettant une description exhaustive du contexte local pour que d'autres puissent estimer la parenté entre ce contexte-là et leur terrain d'enquête.

3. La *stabilité* se renforce au cours de la recherche par

- le chevauchement des méthodes, une variante de la triangulation, qui consiste en l'utilisation simultanée de deux méthodes (entretien et sondage, observation et vérification auprès de deux répondants);
- réduplication indépendante, une technique puissante mais onéreuse qui consiste en la division des données en deux parties à analyser par deux chercheurs séparément;
- vérification interne des comptes («audit trail»), une procédure qui oblige le chercheur à documenter le processus par lequel les données ont été récoltées, analysées et interprétées. Après l'étude, une vérification externe des comptes permettrait à un collègue de revoir ce processus de façon plus critique.

4. La *fiabilité* («*confirmability*») se précise pendant l'étude par

- la triangulation, notamment entre les méthodes qualitatives et quantitatives ou entre deux observateurs de ‘convictions’ théoriques différentes;
- la «réflexivité» du chercheur, qui précise l’orientation épistémologique de son travail, ainsi que l’influence de cette optique sur la récolte et l’analyse des données.

Après l'étude on procéderait à une «vérification externe des comptes» au cours de laquelle un autre chercheur examine les produits de la recherche, c'est-à-dire le nombre et la qualité des données fournies pour étayer les interprétations majeures.

Il est évident que certains de ces procédés sont lourds et que certains sont plus décisifs que d'autres. Vraisemblablement, la triangulation et la vérification auprès des répondants locaux sont indispensables pour établir la crédibilité, de même que la description détaillée du contexte local pour établir la transmissibilité, la «vérification interne des comptes» pour établir la stabilité et la triangulation, et la «réflexivité» pour renforcer la fiabilité.

## **Le modèle de l'enquête judiciaire**

Ce catalogue constitue un bon point de départ pour l'établissement des normes méthodologiques analogues mais distinctes des normes psychométriques conventionnelles. Le noyau est là: ce sont des canons qui ne sont pas pareils à ceux de la recherche quantitative, mais qui peuvent être tout aussi rigoureux – *différemment* rigoureux.

En cataloguant ces critères, il est difficile de rendre intelligible le processus par lequel de tels critères sont appliqués. Cherchons une explication plus dynamique. D'après nos expériences la démarche centrale dans l'enquête sur le terrain ressemble étrangement aux procédés utilisés par les détectives privés du roman policier ou aux tactiques adoptées par les journalistes lors d'un reportage délicat. La démarche formalisée la plus proche est celle de la «recherche sociale d'investigation» ('*investigative social research*' – Douglas, 1976) ou celle de la «théorisation enracinée» ('*grounded theory*' -Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978). Le chercheur débarque sur un terrain d'enquête, muni d'un cadre conceptuel embryonnaire et d'une série de questions générales. Au fur et à mesure qu'il pose ses questions et observe les conduites des acteurs, le chercheur dégage une série de réponses, mais celles-ci sont contradictoires, floues ou

ambiguës. Il s'attaque à ces contradictions, en conduisant des entretiens avec d'autres acteurs, en refaisant quelques entretiens avec le premier groupe de répondants, en confrontant un de ses informateurs principaux aux données contradictoires, en réexaminant l'ensemble des données en présence d'un collègue, etc. Au cours du prochain cycle de l'enquête, il formule une nouvelle série de questions, élargit son échantillon, conduit de nouvelles observations, récolte de nouveaux documents. De fil en aiguille, les réponses se solidifient et s'intègrent davantage. Apparaissent en même temps certains thèmes majeurs, des *leit-motifs* ou facteurs-clés qui reviennent souvent dans les réponses aux questions et dans les explications que fournissent les acteurs. Ce sont là les variables indépendantes principales – les prédicteurs et médiateurs des effets constatés.

Afin de vérifier la présence, la configuration exacte et les effets précis de ces facteurs, le chercheur entreprend une autre vague d'entretiens et d'observations, en accumulant, triant et raffinant les données récoltées par le moyen de ce même procédé d'induction analytique, jusqu'à ce que l'explication dégagée soit la plus cohérente et la plus plausible, et que les nouvelles données soient en grande partie redondantes. Dans le meilleur des cas, tout se tient, comme dans la résolution d'un puzzle – les indices convergent et se complètent. Enfin, cette série d'explications est formalisée et ensuite soumise – opération souvent délicate mais presque indispensable – aux acteurs dont les réactions peuvent déclencher encore une petite récolte de données supplémentaires.

## Deux illustrations

### 1. «le diagramme causal»

Présentons pour terminer deux illustrations des procédés mentionnés ci-dessus. Il s'agit, dans le premier cas, d'une recherche du type ethnographique sur l'innovation scolaire. Quatre chercheurs se partageait 12 'sites' qu'ils étudiaient pendant 9 mois. A la suite de chaque visite, les protocoles d'entretiens et d'observations ont été transcrits, codés et distribués aux autres membres, qui communiquaient leurs remarques et suggestions, en indiquant les sources possibles de biais, les lacunes ou ambiguïtés dans les données et les pistes à suivre lors de la prochaine visite sur le terrain de recherche. C'est la consultation périodique, qui renforce la crédibilité des données selon les catégories de Guba. A noter aussi que le codage et l'analyse sont faits *immédiatement* après le séjour sur le terrain, afin d'examiner les données à froid, de communiquer avec l'équipe de chercheurs et de réorienter si nécessaire l'instrumentation ou l'échantillonnage en fonction des résultats obtenus jusque là.

Pour chaque cas, le chercheur a noté les variables-clés ou *leit-motifs* qui sont apparus au cours de la recherche, y compris une justification du choix et les données qui l'appuient (vérification interne des comptes). Vers la fin de la recherche, les listes individuelles de variables-clés pour les 12 cas ont été comparées afin de trouver un groupe commun, une sorte de noyau. A noter ici que les listes sont créées de manière empirique au lieu d'être postulées d'avance.

Cette méthode a abouti à environ 30 variables-clés générales (dans une autre recherche, nous en avons identifié 52, nécessitant la genèse de facteurs de deuxième ordre), ainsi que 8-10 variables propres à chaque cas. Cette liste figure en annexe (v. annexe 2).

Lors de la rédaction de l'étude de cas, un «diagramme causal» a été construit pour les 12 cas (v. annexe 1 pour illustration). Un texte explicatif détaillé accompagnait chaque diagramme. La logique de cette méthode est analogue à celle de l'élaboration de modèles de type mathématique, notamment le «path analysis» et le modèle d'indicateurs multiples. Les variables se suivent temporellement; le diagramme raconte en quelque sorte l'histoire du cas par le biais des variables les plus déterminantes. Comme pour les modèles mathématiques, il n'y a pas de détermination réciproque, l'ensemble de facteurs causaux y figure, et les flèches indiquent la di-

rection de l'influence. Bien entendu, ces diagrammes manquent de rigueur et de précision par rapport aux modèles mathématiques. Il n'y a pas de coefficients de régression; le modèle est suridentifié (trop de flèches par rapport au nombre de variables); il n'existe pas d'équations structurelles permettant d'estimer les paramètres du modèle ou la solution optimale. Néanmoins, le diagramme représente l'explication la plus économique, complète et 'théorique' des facteurs déterminants. En outre, afin de pouvoir construire le diagramme, l'enchaînement de *l'ensemble* des variables devait être cohérent (bon exemple de la corroboration structurelle exigée par Pepper).

Par la suite, les diagrammes ont été soumis à plusieurs exercices d'analyse et de validation:

- vérification du modèle et du texte par un second chercheur (contrôle de stabilité),
- analyse comparative des 12 diagrammes afin de dégager les «familles» de variables et d'identifier les variables antécédentes et médiatrices les plus déterminantes,
- comparaison des diagrammes au modèle mathématique construit pour les données quantitatives récoltées en parallèle aux 156 sites (triangulation),
- soumission du diagramme et du texte explicatif à 2 informateurs à chaque site (vérification locale), sous une forme facilitant l'élimination, l'addition ou la réorganisation des cases et des flèches.

## 2. «Les prévisions»

Cette même recherche a donné lieu à un exercice de validation ressemblant un peu au calcul quantitatif de la validité prédictive. Pour chacune des (6) variables dépendantes principales, le chercheur a élaboré une série de prévisions valables pour l'année suivante. Par exemple, un des effets mesurés était «l'institutionnalisation» de l'innovation, c'est-à-dire le degré d'intégration au sein de l'école ou du canton. Le chercheur devait analyser l'ensemble des protocoles concernant ce thème et ensuite prédire l'état de l'institutionnalisation l'année suivante. En même temps, il devait dresser une liste des facteurs appuyant cette prévision, ainsi qu'une liste de facteurs allant à l'encontre de sa prévision.

Neuf mois plus tard, deux répondants de chaque site ont reçu un questionnaire en deux parties. Dans la première partie (v. annexe 3), ils ont lu la prévision pour chacune des 6 variables et l'ont modifiée, si nécessaire, selon leur vue de la situation réelle. Ils ont également décrit les facteurs menant à la prévision modifiée pour justifier les amendements qu'ils auraient apportés. Dans la deuxième partie de l'exercice, le répondant retrouvait la même préiction qu'avant, suivie de la liste des facteurs justificatifs qui avait été élaborée par le chercheur (v. annexe 4). Pour chaque facteur, le répondant évaluait la pertinence et justifiait brièvement son jugement. Il est intéressant de noter que, dans ce cas, comme dans l'exercice du diagramme causal, les modifications ont été mineures.

## Conclusion

La recherche qualitative a une histoire longue et riche, à commencer par les études historiques et biographiques. Elle a ensuite profité des travaux d'ethnologues, de sociologues (notamment ceux de l'école 'interactioniste') et d'ethnométhodologues, avant d'être introduite dans la recherche éducationnelle. Elle y a fleuri, souvent d'une manière telle qu'elle aurait fait se retourner dans leur tombeau un Malinowski ou un Benedict – ce que Rist a appelé l'ethnographie du «Blitzkrieg». Dans l'ensemble, ces efforts ont été fructueux. Nous avons rendu compte de procédés inédits, multiformes et ambitieux, notamment dans l'articulation de données quantitatives et qualitatives. A l'heure actuelle, la puissance de la méthode n'est plus à démontrer, non seulement en ce qui concerne les études de cas ou les recherches exploratoires,

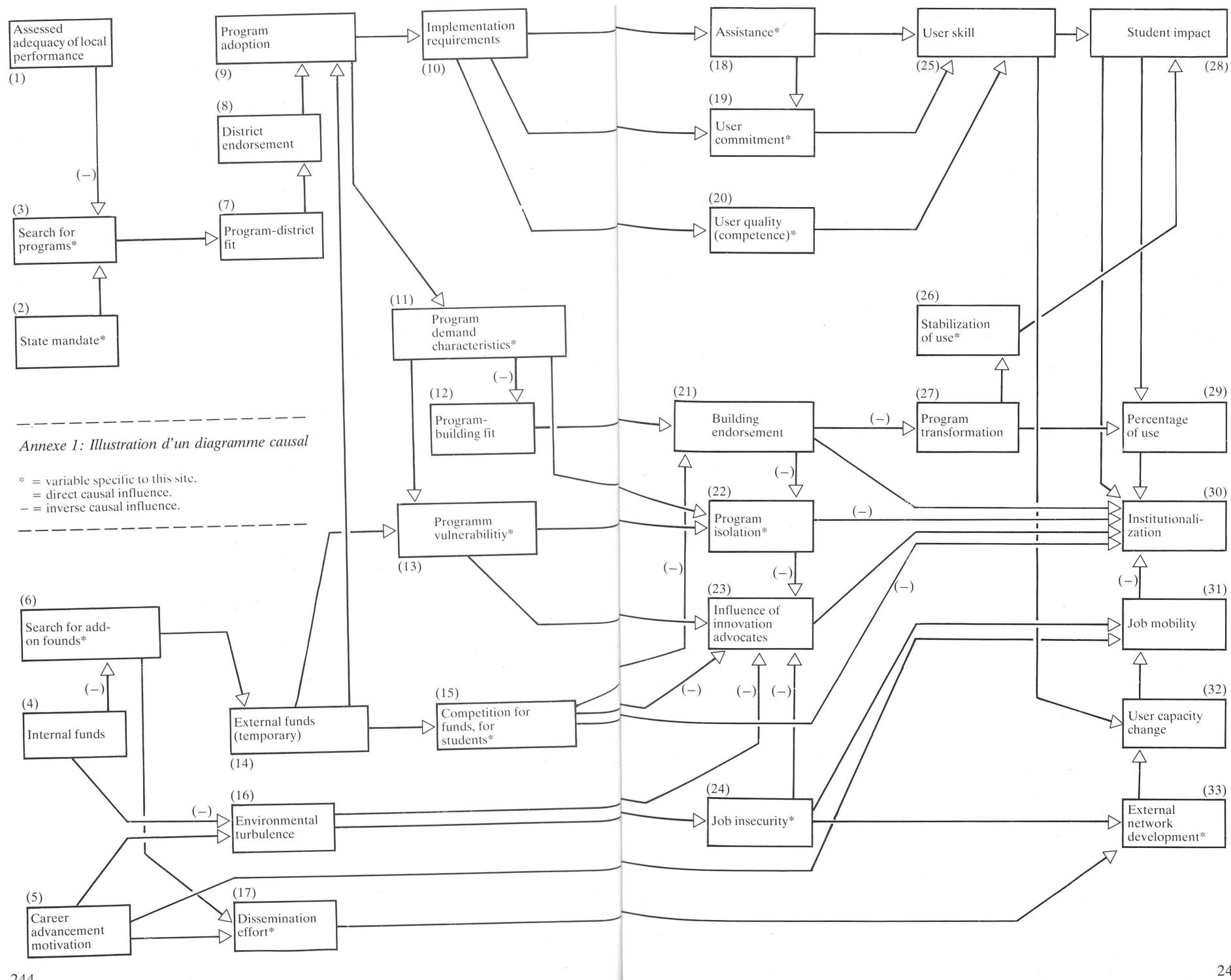
mais aussi par rapport aux études de cas multiples et aux recherches confirmatives. Cependant, il s'y est glissé un plus grand souci de rigueur, une recherche de canons méthodologiques susceptibles de peser sur les recherches qualitatives comme l'ont fait les canons de la «classical test theory» vis-à-vis des travaux quantitatifs. C'est peut-être un moment privilégié, où l'on se rend compte qu'il y a en quelque sorte, une nouvelle frontière méthodologique que selon toute apparence les prédecesseurs ont peu explorée. Comme pour la recherche quantitative du type fishérien, l'enjeu sera d'établir les critères de confiance que nous pourrons avoir dans les résultats des recherches qualitatives, sans pour autant affaiblir ni raidir la gamme de nos procédés.

### **Glanz, Probleme und Hoffnungen der qualitativen Forschung**

*Die qualitative Forschung, die oft mit Phänomenologie und sozialer Anthropologie identifiziert wird, ist wieder auf grosses Interesse gestossen und hat auch in der Bildungsforschung Einzug gehalten. Sie hat mehrere Vorteile, u. a. Flexibilität und Tiefe, und sie ermöglicht ausführliche Beschreibungen. Sie hat aber auch Nachteile: Generalisationen sind problematisch und Vorurteile sind schwierig zu kontrollieren. Ausserdem erfordert sie grosse Anstrengungen in der Daten-Sammlung und analytischen Phase. In einigen Fällen ist es möglich, die quantitative und qualitative Forschung zu kombinieren. Zur Zeit wird die qualitative Methodik überprüft, um Kriterien ihrer Validität und Reliabilität zu erörtern. Vier solche Kriterien, mit Beispielen aus der laufenden Forschung, werden beschrieben.*

### **Splendor, difficulties and promise of qualitative research**

*There has been a recent rebirth in qualitative research, a methodology often identified with phenomenology and social anthropology and now used frequently in educational research. The method has several advantages: flexibility, descriptive richness, depth, but it is also flawed by low generalizability, susceptibility to bias and labor-intensive data collection and analytic burdens. In some cases, quantitative and qualitative methodologies can be combined. Qualitative research is now the subject of methodological scrutiny in order to derive general canons for judging its validity and reliability. Four overarching criteria are given, with an illustration from current work.*



*Annexe 2: Variables-clés pour le diagramme causal*

*Variables antécéentes*

- |  |  |
|--|--|
| ● fonds internes                             | (internal funds)                         |
| ● ambition professionnelle                   | (career advancement motivation)          |
| ● suffisance des résultats sur le plan local | (assessed adequacy of local performance) |
| ● turbulence locale (politique, économique)  | (environmental turbulence)               |

*Variables médiatrices*

- |  |  |
|--|--|
| ● fonds externes   | (external funds)                       |
| ● adoption de l'innovation*  | (program adoption)                     |
| ● initiative d'adopter*  | (program initiative)                   |
| ● développement du programme*  | (program development)                  |
| ● sanction du DIP  | (district endorsement)                 |
| ● sanction de l'école locale   | (building endorsement)                 |
| ● influence de «l'avocat» de l'innovation  | (influence of innovation advocate)     |
| ● exigences de la mise en oeuvre   | (implementation requirements))         |
| ● suffisance de la préparation à la mise en oeuvre                                     | (adequacy of initial user preparation) |
| ● convergence entre les caractéristiques de l'innovation et celles de la politique DIP | (program-district fit)                 |
| ● convergence entre l'innovation et les caractéristiques de l'école locale             | (program-school fit)                   |
| ● aide/assistance  | (assistance)                           |
| ● engagement de la part des enseignants  | (user commitment)                      |
| ● maîtrise technique de la part des enseignants  | (user skill)                           |
| ● changements du programme en cours de la mise en oeuvre                               | (program transformation)               |
| ● qualité des rapports enseignants-administrateurs                                     | (teacher-administrator harmony)        |
| ● stabilité de la direction du projet  | (stability of program leadership)      |
| ● stabilisation de l'innovation dans la classe   | (stabilization of use)                 |
| ● changements de l'organisation au cours de la mise en oeuvre                          | (organizational transformation)        |

*Effets/résultats*

- |   |                        |
|---|------------------------|
| ● «impact» sur les élèves                             | (student impact)       |
| ● degré d'utilisation (dans l'école, dans les canton) | (percentage of use)    |
| ● changements de capacité chez l'enseignant           | (user capacity change) |
| ● institutionnalisation                               | (institutionalization) |
| ● mobilité professionnelle                            | (job mobility)         |

\* = variables spécifiques à un programme type

*Annexe 3: Prévisions, première partie (traduction d'une réponse)*

District Scolaire *Masepa - Jefferson School*

Nom *L. Jahnke*  
Date *12 mai 1981*

*Nos prévisions* (d'après les données de juin, 1980)

1. *Institutionalisation*

Notre prévision

ECRI (nom du projet) restera en vigueur à Jefferson School. Ce sera aussi le cas au niveau du district pour 1980–81 dans les degrés 3–6. Il y aura quelques modifications modestes dans les composantes du projet de la part des enseignants.

*Votre description de l'état de la situation depuis juin*

Situation actuelle

En effet, ECRI est en vigueur à l'école onze mois plus tard. Il en est de même au sein du district, mais pour les degrés 3–8. Il va eu des modifications (pour la première fois) apportées par plusieurs enseignants.

Il y a vraisemblablement beaucoup de facteurs menant à la situation actuelle. Les plus significatifs sont les suivants:

- A. *ECRI a été rendu obligatoire dans tous les degrés 3–8. Pas mal de grognes de la part de certains enseignants.*
- B. *Les enseignants ont été obligés de suivre un recyclage d'une semaine pour les préparer au projet.*
- C. *Tous les enseignants devant enseigner ECRI pour la première fois ont commencé en septembre, mais se sont plaints.*
- (D) *Il y a eu une pétition en septembre présentée au conseil scolaire, demandant qu'il n'y ait aucune obligation d'enseigner ECRI.*
- (E) *Le conseil scolaire laissé tomber l'obligation. Deux enseignants en 8 sont revenus à l'ancienne méthode.*
- (F) *Plusieurs enseignants ont profité de la controverse pour reprendre quelques méthodes anciennes et les intégrer dans ECRI*

Veuillez hiérarchiser ces facteurs selon l'ordre d'importance, en mettant à côté des lettres A–F) les numéro 1 pour le plus important, 2 pour le second, etc.

(N.b.: pas de hiérarchisation fournie)

*Annexe 4: Prévisions, deuxième partie (traduction d'une réponse)*

1 = non pertinent

2 = pertinent, mais pas facteur décisif

3 = facteur décisif ayant contribué à la situation actuelle

1. Institutionalisation

Notre prévision

ECRI restera vigueur à Jefferson School. Ce sera aussi le cas au niveau du district pour 1980–1981 dans les degrés 3–6. Il y aura quelques modifications modestes dans les composantes du projet de la part des enseignants.

	Facteurs qui, selon nous, devaient appuyer notre prévision	Pertinence (à indiquer ci-dessous le num. approprié)	Brève explication (pourquoi ce jugement?)
A.	Appui très fort en faveur du projet de la part de la direction et du conseil	3	En effet! Ils l'ont rendu obligatoire!
B.	Dispositif de recyclage déjà en place, ainsi que pour la formation de base	3	Oui, ils ont mis en place une formation de base et une formation continue; tout le monde y passe.
C.	Programme rendu obligatoire en 1980	3	Oui, au moins dix enseignants de plus en dû adopter le projet à cause du décret.
D.	Un besoin au niveau du district d'uniformiser les programmes	3	Oui, ils ne voulaient pas avoir deux régimes. Depuis le mandat, l'organisation dans les écoles est plus uniforme.

	Facteurs qui, selon nous, pourraient invalider nos prévisions	Pertinence (en fonction de l'état actuel)	Brève explication
A.	Au niveau du district, plusieurs sont contre le projet, sont influents -ils peuvent demander une dérogation pour les non-utilisateurs	3	C'est ce qui est en train de se passer.
B.	Programme de lecture, sur lequel ECRI est basé, est désuet, il pourrait ralentir l'application obligatoire	1	Pas pertinent jusqu'ici. Mais on commence à en parler, surtout parmi les adversaires d'ECRI.

## REFERENCES

- Cronbach, L.: Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975, 30: 116-127.
- Cronbach, L. et al., Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1980.
- Denzin, N.: The logic of naturalistic inquiry. In N. Denzin, ed., *Sociological Methods: a sourcebook*. New York: Mac-Graw-Hill, 1978.
- Douglas, J.: *Investigative Social Research*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1976.
- Erikson, F.: Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Education and Anthropology Quarterly*, 1977, 8 (2).
- Glaser, B.: *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press, 1978.
- Glaser, B. et A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- Greene, D. et J. David: A Research Design for Generalizing from Multiple Case Studies. Palo Alto, Calif.: Bay Area Research Group, 1981.
- Guba, E.: Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. Los Angeles, Calif.: Center for the Study of Evaluation, UCLA, no. 8, 1978.
- Guba, E.: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal* (à paraître).
- Lofland, J.: *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1971.
- McCutcheon, G.: On the interpretation of classroom observations. *Educational Researcher*, 1981, 10 (5): 5-10.
- Medey, D.: Some benefits and costs of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation. Chapel Hill, No. Carolina: NTS Research Corp., 1980.
- Morgan, G., et L. Smircich: The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 1980, 5 (4): 491-500.
- Pepper, S.: *The Basis of Critism in the Arts*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1945.
- Scriven, M.: Objectivity and subjectivity in educational research. In L. Thomas, ed., *Philosophical Redirection of Educational Research*. Chicago, I11.: NSSE, Univ. of Chicago Press, 1972.
- Rist, R.: Blitzkrieg ethnography. *Educational Researcher*, 1980, 9 (2): 8-10.
- Sieber, S.: The integration of survey work and field methods. *American Journal of Sociology*, 1973, 28 (6): 1335-1359.
- Snow, R.: Representative and quasi-representative designs for research in teaching. *Review of Educational Research*, 1974, 44: 265-292.
- Webb, E. et al.: *Unobtrusive Measures: non-reactive research in the social sciences*. Chicago I11.: Rand McNally, 1966.
- Willems E. et H. Rausch: *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Wilson, S.: The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 1977, 47 (1): 245-265.
- Yin, R.: The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*, 1981, 26 (à paraître).

