

Research Note / Note de recherche

La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation

Bernard Lefebvre

université du québec à montréal

Pour se hisser à la dignité de science, l'éducation, dont l'origine remonte loin dans l'histoire de l'humanité, a emprunté la méthode des sciences de la nature. Elle suivait en cela la sociologie et la psychologie qui, tout comme elle, prenaient congé de la philosophie. Une alternative à la recherche expérimentale et quantitative réside dans la recherche qualitative où l'on délaisse les méthodes dites neutres incluant les tests, les questionnaires objectifs et fermés. Le matériel d'expertise sera plutôt les entrevues, les documents écrits, l'observation participative du milieu et les documents filmés. Nous étudierons d'abord la recherche qualitative, l'analyse de contenu faisant l'objet de la deuxième partie. Ces deux aspects méthodologiques trouveront leur application à l'éducation dans la troisième partie.

LA RECHERCHE QUALITATIVE

On ne peut aborder la recherche qualitative sans rappeler qu'elle a connu son heure de gloire dans les premières décennies du XXI^{ème} siècle, avec l'école de Chicago, les expressions *étude de cas*, *histoire de vie* ou *histoire de cas* revêtant une acception large. Les recherches empiriques, regroupées sous ces vocables, ne s'appliquaient pas seulement à l'étude de cas individuels mais aussi à l'étude de groupes, de communautés et d'institutions. Les études sociologiques à base d'enquêtes statistiques amenèrent le déclin de l'approche qualitative. On qualifia ces études d'exploratoires et de pré-statistiques. Dès lors, seule la démarche quantitative assurait la crédibilité scientifique (Pirès, 1982). Cependant, dans la décennie 1960, une nouvelle école de Chicago renaissait lentement de ses cendres, sur de nouvelles bases. Depuis 1975, le mouvement va en s'accroissant. Le but poursuivi par ce type de recherche est la construction empirique de nouvelles théories ancrées dans l'analyse des données les plus riches possibles qui font partie des situations sociales à l'étude (Laperrière, 1985).

La méthodologie qualitative vise à construire une théorie sur le terrain de façon inductive et systématique et au fur et à mesure qu'émergent les données empiriques (Laperrière, 1982). Pour Lincoln et Guba (1985) et pour Bogdan et Biklen (1982), les théories sont construites à posteriori et à partir des données. Miles et Huberman (1984) prétendent enrichir des théories déjà connues, décrire et expliquer des phénomènes dans un contexte donné. Il s'agit pour Poisson (1983) de saisir et de dégager une réalité sociale bien identifiée. Cette méthode a donc pour objet de développer des connaissances, de découvrir des phénomènes nouveaux ou de créer de nouvelles hypothèses tandis que la méthode quantitative tend à valider, puis à généraliser la connaissance, à tester et, enfin, à justifier une nouvelle hypothèse (Poisson, 1983).

Au cours des années, différents chercheurs ont accolé des épithètes et des termes variés à la recherche qualitative. Sans en épuiser la liste, rappelons les vocables suivants: recherche ethnologique et ethnométhodologique, recherche phénoménologique, recherche-action, recherche socio-linguistique, histoire de vie et interactionisme symbolique (Poisson, 1985).

De telles démarches exigent du temps, de l'imagination, de la perspicacité, de la capacité d'analyse, de la patience et de l'habileté à raconter (Walcott, 1975). Dans un tel contexte comme dans tout autre, il faut initier les futurs chercheurs à mener une entrevue, à gagner accès au milieu, à observer, à réduire et à analyser finement les données ainsi qu'à produire des données de façon originale. Le processus qualitatif en est un analytique qui consiste d'abord à spécifier la situation à l'étude (Laperrière, 1982), le cadre de référence (Bogdan & Biklen, 1982; Lincoln & Guba, 1985) ou le cadre conceptuel (Miles & Huberman, 1984). Le relevé des données résulte d'une description faite soigneusement. Tous s'entendent sur le fait que le chercheur représente l'instrument de ce travail, par son immersion à long terme dans le milieu à étudier. L'objectivité impose la vérification par d'autres chercheurs en équipe et, à la fin, par les répondants eux-mêmes, afin de diminuer le risque d'interprétation. La triangulation, l'observation persistante et le journal de bord complètent les moyens assurant cette objectivité.

Quant aux résultats, même s'ils ne sont pas généralisables, il importe qu'ils soient compatibles et non contradictoires lorsqu'on refait la recherche dans les mêmes conditions (Bogdan & Biklen, 1982). Miles et Huberman (1984) insistent sur la description précise des méthodes et des instruments. Lincoln et Guba (1985) retiennent la transférabilité plutôt que la généralisation, la crédibilité et la conformité comme critères de fiabilité. Les résultats se présentent sous forme d'extraits de données, de notes personnelles et de réflexions chez Bogdan et Biklen tandis qu'ils prennent l'allure d'études de cas pour Lincoln et Guba. Miles et Huberman perfectionnent le rapport final en proposant une cartographie de la réalité comportant des matrices, des figures et des graphiques.

L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu constitue la technique par laquelle s'effectue la recherche qualitative. Mais en soi, elle est une procédure spécialisée pour traiter des faits scientifiques (Krippendorff, 1980). C'est un instrument qui sert à fournir des connaissances, des significations, une représentation des faits et un guide pratique d'action. Berelson (1952) définit l'analyse de contenu comme une technique de recherche pour décrire objectivement, systématiquement et quantitativement un contenu manifeste de communication. Holsti propose le codage des unités d'analyse dans des catégories conceptuelles (Krippendorff, 1980). Mucchielli (1979) ajoute que les inférences se font en évitant un système à priori de traduction ou une table de décodage qui ne serait pas tirée du contenu étudié. Mais d'autres croient que les catégories peuvent se définir à partir des hypothèses de la recherche, de ses objectifs ou de la structure du contenu de ses éléments. Bardin (1977) prétend pourtant qu'il n'y a pas de prêt-à-porter dans l'analyse de contenu.

Les unités d'analyse sont le mot, le thème, la phrase, le caractère et l'item. La phrase ou le groupe de phrases rendant une idée sert souvent d'unité. On se dispute à savoir si l'on doit ou non tenir compte de la fréquence des éléments dans chaque catégorie d'analyse. Selon Berelson (1952), il n'y a pas dichotomie stricte entre l'analyse de contenu qualitative et l'analyse de contenu quantitative. Bardin (1977) ne rejette pas toute forme de quantification. La pondération due à la fréquence marque la présence indéniable d'une donnée. Mais l'apparition d'une nouvelle donnée est parfois susceptible de faire apparaître un élément tout aussi significatif.

Les catégories sont des rubriques ou classes qui regroupent les unités constituantes d'un texte ou d'une entrevue, d'après leurs caractères communs. Leur niveau de généralité doit être raisonnable, c'est-à-dire ni trop large ni trop étroit. Suite à des relectures successives, on crée des sous-catégories à l'intérieur des catégories trop générales ou on regroupe, si nécessaire, celles qui sont trop étroites (Bogdan & Biklen, 1982; Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1984; Mucchielli, 1979). La plupart des auteurs s'entendent pour affirmer que les catégories doivent répondre à certaines caractéristiques. Elles doivent être homogènes, exhaustives, exclusives et objectives. Les codeurs ont avantage à ce qu'on définisse les catégories en termes concrets.

Le codage consiste en l'identification, la classification et l'organisation des données à analyser, par différenciation, puis par regroupement des éléments d'après des critères fixes (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1984). Bogdan et Biklen (1982) identifient les unités d'analyse, codifient directement les données, les organisent en catégories et passent à l'analyse idéographique pour terminer avec la vérification des résultats par d'autres chercheurs. Chez Miles et Huberman (1984), l'analyse des données chevauche

leur collecte, puisque la pré-codification débute dès ce moment. Ils poussent encore plus loin les différences en utilisant la métacodification par le regroupement des catégories. Lincoln et Guba (1985) font émerger les codes à partir des données recueillies. De ces regroupements en catégories, ils en ressortent la théorie. La réduction des données en catégories, sous-catégories et métacatégories s'effectuent par suite de la sélection, de la simplification, du regroupement et de la transformation des données brutes. On procède à leur découpage, à leur assemblage ou à leur structuration en fonction de certaines règles de décision. Le choix des catégories revêt une importance majeure, car il conditionne la qualité même de la recherche (Berelson, 1952; Holsti, 1969; Miles & Huberman, 1984).

On utilise l'analyse de contenu pour de nombreuses fins. Elle sert notamment à détecter l'état psychologique des personnes et des groupes de même que pour refléter les attitudes, les intérêts et les valeurs ("pattern culturel") de groupes identifiés dans la population (Berelson, 1952). Cette technique trouve son application dans des domaines aussi variés que la psychiatrie, la psychologie, l'histoire, l'anthropologie, la philosophie, la linguistique et l'éducation.

APPLICATIONS À L'ÉDUCATION

Selon Bolster (1983), la plus grande partie du savoir de l'enseignant repose sur sa participation quotidienne au processus de prise de décisions en situation réelle. Ce savoir vient de cette participation à la culture de la classe qui résulte de l'interaction entre l'enseignant et les élèves évoluant dans un environnement donné. Il s'agit d'une conception holistique de la classe. Les croyances, les valeurs et les normes découlent des prévisions antérieures qui ont déjà bien fonctionné en classe.

La recherche en éducation devrait s'inspirer de la pratique de l'enseignement plutôt que des théories fondamentales de l'éducation. Bolster préconise la construction et la vérification d'une explication cohérente d'une classe bien particulière en vue d'éclairer la situation pédagogique. Cette recherche qualitative consiste à décrire en profondeur et avec sens critique ce qui se produit naturellement et de façon caractéristique quand un enseignant et des élèves s'acquittent de leurs tâches quotidiennes en classe.

On peut déplorer que les résultats de ce genre de recherche ne soient pas généralisables. Cependant, il existe des similitudes d'une classe à l'autre, particulièrement au même ordre d'enseignement. Avec l'accumulation de plusieurs descriptions ethnométhodologiques, on obtiendra certainement de sérieux indices sur la façon dont se produisent les effets de l'enseignement dans différentes situations éducatives. Les méthodes qualitatives devraient être utiles aux recherches portant sur l'enseignement car elles permettent de

spécifier et de préciser la nature des relations qui semblent toujours les mêmes dans les divers environnements. La multiplication des études de cas et la comparaison de leurs résultats conduiront à identifier les variables susceptibles d'être significatives. La recherche expérimentale pourra éventuellement en vérifier la validité et la fidélité.

Voici deux exemples de recherches en sciences de l'éducation où l'on utilise la recherche qualitative et l'analyse de contenu. La première porte sur les bénéfices retirés par l'adulte retraité dans sa participation à des activités éducatives au musée. Le choix méthodologique repose sur les motifs suivants: la question des bénéfices est un domaine nouveau; on y explore un concept non encore défini en éducation; la théorie est à construire. De nature exploratoire, cette recherche entend approfondir le fonctionnement intellectuel et affectif du visiteur aîné de musée.

La seconde recherche porte sur les situations frustrantes dans le milieu scolaire et les réactions à la frustration chez des étudiants marocains. Cette étude repose sur un ensemble de 21 entrevues d'étudiants enregistrées sur bandes magnétiques. Elles furent traduites de l'arabe au français et dactylographiées subséquemment. L'analyse de leur contenu a généré seize catégories. Ce sont: 1. l'identification de la frustration et l'agent frustrant, 2. les types de frustration, 3. les causes du comportement de l'agent frustrant, 4. les conséquences de la frustration, 5. les sentiments éprouvés, 6. la justification de l'agent, 7. l'acceptation de la justification, 8. la responsabilité, 9. l'inévitabilité, 10. les réactions de l'étudiant, 11. les raisons de la réaction, 12. le soutien, 13. la défense du moi, 14. le jugement de l'étudiant, 15. le comportement futur, 16. divers.

CONCLUSION

Le modèle expérimental de recherche basé sur les statistiques a faussement été reconnu comme la seule formule de recherche scientifique. Son emploi exclusif en révèle les limites. De plus, en éducation, les retombées de ce type de recherche se font souvent trop attendre. Les préoccupations des chercheurs ne semblent pas correspondre aux attentes des enseignants. Les recherches traditionnelles des universitaires ne sont pas perçues comme utiles par les praticiens. Mais ces jugements de valeur émis par Bolster (1983), même s'ils exagèrent le malaise réel, nous font davantage prendre conscience de l'intérêt qu'il y a de développer des recherches à la perspective écologique, portant sur les diverses composantes de l'acte d'enseigner et sur tout ce qui l'accompagne.

Comme l'éducation est un champ d'étude où toutes les recherches ne peuvent se plier aux exigences du laboratoire qui contrôle les variables, la qualité de l'échantillon, la rigueur du protocole expérimental, pourquoi ne

pas varier les formules de recherche de telle sorte qu'un certain pluralisme scientifique intègre les différentes approches de recherche, qu'elles soient de nature quantitative ou qualitative?

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1977). *Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. New York: Free Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 294–308. (Traduit par Yves Poisson [1984]. *Vers un modèle plus efficace pour la recherche sur l'enseignement*. Texte inédit, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec.)
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Laperrière, A. (1982). Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle École de Chicago. *Sociologie et Sociétés*, 14, 31–41.
- Laperrière, A. (1985). Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle École de Chicago. *Repères*, (5), 76–80.
- Lincoln, Y., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu*. Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Pirès, A. P. (1982). La méthode qualitative en Amérique du Nord: un débat manqué (1918–1960). *Sociologie et Sociétés*, 14, 15–29.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10, 369–380.
- Poisson, Y. (1985). L'entre-deux légitimations: de la science à la pratique. *Repères*, (5), 31–39.
- Walcott, H. F. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organisation*, 34, 111–127.