

Analyse qualitative des politiques publiques : entre illumination et désenchantement

Marianne St-Onge, Ph. D.

Université de Montréal

Résumé

Dans cet article, je propose le récit des défis rencontrés au cours de la rédaction de ma thèse intitulée « L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation : analyse critique des politiques publiques de 1998 à 2009 ». Des difficultés d'ordre épistémologique, conceptuel, méthodologique et analytique se sont présentées au cours du processus de recherche. Sur ce dernier plan, l'analyse qualitative mobilisée a impliqué de nombreux allers-retours entre les différents moments de la démarche, tant au plan du contenu que de la forme, nécessitant parfois plusieurs tentatives d'organisation du matériel avant de voir émerger une articulation logique et pertinente des données. Ces essais, qui semblent parfois prometteurs mais qui peuvent également être désespérants, me sont pourtant apparus comme constituant des étapes nécessaires à la démarche de recherche qualitative. C'est en oscillant entre l'illumination (de la bonne idée!) et le désenchantement (face à celle qui ne tient pas la route!) que j'ai appris à faire (et à aimer) l'analyse qualitative.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE, POLITIQUES PUBLIQUES, MONDIALISATION, FINALITÉS DE L'UNIVERSITÉ

Introduction

À l'été 2015, j'ai répondu à l'appel lancé par les organisateurs du colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), invitant les jeunes chercheurs à venir faire le récit des difficultés qui ont ponctué leur parcours en recherche qualitative. En m'appuyant sur la communication que j'ai offerte à l'occasion de ce colloque, je propose, dans ce texte, de faire ce récit en commençant d'abord par une brève présentation de ma thèse, pour donner aux lecteurs une idée du sujet traité et leur permettre de contextualiser la démarche d'analyse et les difficultés rencontrées dont il sera ici question. Ensuite, pour faire le récit des obstacles et défis dont mon parcours a été parsemé et de la façon dont je les ai relevés, je les ai regroupés selon leur nature: épistémologique, conceptuelle, méthodologique et analytique. Il ne s'agit pas d'un ordonnancement chronologique; puisque ces obstacles sont

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série – numéro 19 – pp. 23-35.

APPRENDRE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2016 Association pour la recherche qualitative

étroitement liés entre eux, la résolution d'un problème implique parfois la création d'un nouveau, nécessitant ainsi ce qui paraît être un retour en arrière. L'analyse qualitative est en effet constituée de nombreux allers-retours entre les différents moments d'analyse, de même qu'entre les chapitres de la thèse. Si ces écueils ne sont pas nécessairement le propre de l'analyse qualitative, ils ont néanmoins tous des répercussions sur la démarche analytique.

Brève présentation de la recherche menée

Dans le cadre de ma thèse, j'ai procédé à une analyse de politiques publiques québécoises, en me penchant plus précisément sur les différents rôles et finalités que ces politiques attribuent à l'université. À travers cette recherche, j'ai ainsi documenté l'évolution des missions de l'université dans un contexte de mondialisation et relevé les grands enjeux économiques, politiques et culturels auxquels elle est confrontée. Comme je le développerai plus loin, j'ai procédé à une analyse de contenu thématique de documents, en m'appuyant également sur l'approche théorique de l'analyse politique cognitive.

Questionnements et défis épistémologiques – une question de cohérence

Tout d'abord, sur le plan épistémologique, la posture inductive semblait pour moi aller de soi. Comme le soutiennent Blais et Martineau (2007), l'induction vise d'abord à permettre à des résultats de recherche « d'émerger hors des thèmes fréquents, dominants, ou significatifs qui émanent des données brutes, en dehors des contraintes imposées par les méthodologies structurées » (p. 2).

Si le choix de cette posture inductive n'a pas été source de dilemmes, il n'en découle pas moins plusieurs implications. Elle doit en effet servir d'ancrage aux décisions subséquentes qui seront à faire au fil de la démarche de recherche. Il y a là une exigence de cohérence. Une de ces décisions est relative à l'objectif général de recherche; dans mon cas, j'ai dû reformuler l'objectif afin qu'il s'inscrive en toute cohérence avec les exigences de l'induction. La première formulation avait en effet été faite à l'issue de la recension des écrits scientifiques portant sur les liens entre la mondialisation et l'enseignement supérieur, qui abordent la question sous l'angle de l'influence de la première sur le second. J'avais ainsi formulé l'objectif général de recherche dans cette optique : « mettre au jour l'influence de la mondialisation sur les finalités de l'université ». Cet objectif m'apparaissait correspondre aux critères d'une recherche exploratoire qualitative et inductive : en utilisant l'expression « mettre au jour », j'avais en effet l'impression de procéder à une telle démarche exploratoire, qui ne sous-tend pas d'hypothèse à vérifier. Je me suis plus tard aperçue que la formulation impliquait pourtant bel et bien une relation de causalité entre les deux objets de ma topique, puisqu'il était

question d'« influence »; non seulement s'agit-il bien d'une hypothèse – de l'influence d'un objet sur l'autre –, mais celle-ci est incohérente avec la position inductive et qualitative qui ne prétend pas pouvoir prouver un lien de causalité directe.

Cette reconsidération de la formulation de l'objectif général m'a également amenée à remarquer que ce lien de causalité est lui-même remis en question par certains chercheurs. En effet, il semble difficile de cerner l'impact de la mondialisation sur l'éducation alors qu'il n'existe pas de consensus autour de la définition du concept même de mondialisation, rendant difficile l'identification et l'isolement d'une variable ou plusieurs permettant d'affirmer les impacts de la mondialisation sur l'éducation (Lauder, Brown, Dillabough, & Halsey, 2006). Ces prises de conscience m'ont donc menée à cette nouvelle formulation : « mettre au jour l'évolution des finalités de l'université dans le contexte de la mondialisation ».

Comme je le mentionnais précédemment, la posture épistémologique choisie doit servir d'ancrage aux autres étapes de la démarche d'analyse, et être animée par cette préoccupation de cohérence. Ainsi, cette posture comporte des échos lors de l'élaboration du cadre conceptuel, comme nous le verrons dans la prochaine section.

Questionnements et défis d'ordre conceptuel – une question de convenance

Même en induction, il est rare d'entamer une recherche sans idées ou concepts préalables, comme le soutient Deslauriers (1991) dans cet extrait :

Rares sont les chercheurs, même inductifs, qui commencent une recherche sans idée préconçue ni concept prédéfini. [...] Le courant de la recherche qualitative a surtout défendu le point de vue que le cadre théorique doit évoluer avec la recherche elle-même, en laissant surgir ou en adaptant les hypothèses et concepts (p. 87).

Cette posture m'a ainsi permis de développer une conceptualisation temporaire de l'objet. Le cadre conceptuel que j'ai construit avait en effet pour dessein de servir de socle pour l'analyse, tout en permettant à des thématiques et à de nouvelles clés analytiques d'émerger. Ma topique consiste toutefois en deux objets qui sont passablement complexes à définir : la mondialisation et les finalités de l'université.

En premier lieu, j'ai fait face au problème qu'implique le fait que le concept de mondialisation soit reconnu pour être polysémique et controversé, alors qu'il fait référence à des réalités diverses. Si les exemples pour témoigner

de cette polysémie ne manquent pas, ils n'en amènent pas pour autant une définition circonscrite, comme le souligne Dodds (2008) : « En dépit du foisonnement des recherches sur la mondialisation, on trouve encore aujourd'hui plusieurs conceptualisations du terme, plusieurs opinions sur ses effets et plusieurs façons d'y réagir »¹ [traduction libre] (p. 505). Par ailleurs, selon Berthelot (2006), l'interprétation qui est faite de ce concept est modulée selon les disciplines et les orientations politiques.

Dans cette idée, différents courants épistémologiques s'intéressent au phénomène et définissent la mondialisation en fonction de différents vecteurs, chacun des courants donnant préséance sur l'un ou l'autre de ces vecteurs. Par exemple, le courant socio-économique fonctionnel, inspiré par les travaux de Castells (1998) sur la société de l'information, définit la mondialisation principalement par le vecteur économique. Ce courant a, à son tour, inspiré un certain discours idéologique promu, celui-là, par plusieurs gouvernements et institutions internationales qui mettent au centre de ce discours la notion d'économie du savoir. Les tenants de ce courant et de cette idéologie supposent que l'avantage économique d'un État passe par le développement des connaissances. Un second courant qui domine les écrits sur la mondialisation est le courant néo-institutionnel, qui explique quant à lui la mondialisation par le vecteur de l'influence des institutions et des États-nations. Ses tenants observent que les États présentent de plus en plus des caractéristiques ou fonctionnements semblables, et que c'est en quelque sorte cet isomorphisme institutionnel qui caractérise le plus la mondialisation telle qu'on la connaît aujourd'hui.

Si ces courants sont d'une grande pertinence pour la compréhension du phénomène complexe qu'est la mondialisation, ils m'apparaissent pourtant contraignants pour la poursuite de mon objectif de recherche. Je ne cherchais pas, en effet, à définir le concept de mondialisation pour le repérer dans les politiques publiques, et je ne pouvais non plus tenir pour acquis que les politiques publiques se situent dans un courant ou un autre. Je cherchais plutôt à savoir comment ces politiques publiques définissaient elles-mêmes ce concept, quelles en étaient leurs représentations, leurs référentiels, et si ceux-ci avaient évolué dans le temps.

Pour résoudre cette difficulté, j'ai donc décidé de dégager ce qui distinguait les courants épistémologiques les uns des autres. Cette démarche a fait ressortir les dimensions qui constituent la mondialisation, soient économique, politique et culturelle. Ces dimensions représentent en quelque sorte les manifestations empiriques de la mondialisation, et m'ont amenée également à développer une vision plus globale du phénomène de

mondialisation, en me gardant bien de prendre une position idéologique. Ceci m'a ainsi permis, lors de l'analyse, de repérer dans mon corpus les constituantes de la mondialisation, de voir la façon dont les documents les définissaient, et de faire ressortir également si une ou plusieurs étaient dominantes ou peut-être même absentes.

En second lieu, le concept de finalités a amené un problème de conceptualisation du même ordre. Selon Legendre (1993), la finalité est un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (p. 612). Si cette définition donne un indice sur la manière dont la finalité peut être repérée ou identifiée, en ce sens qu'elle laisse entrevoir la possibilité de trouver, dans les documents officiels, de tels énoncés, elle ne permet pas pour autant de l'étudier de manière empirique.

Pour surmonter cette difficulté, j'ai adopté une approche socio-historique, en m'appuyant sur l'idée que les rapports entre la société et l'université peuvent témoigner des finalités, et que ces rapports s'observent de manière empirique à travers le temps, de par le caractère indissociable de l'université et de l'histoire sociale. Le rapport social qui m'intéresse s'observe ainsi à travers les tensions entre différentes conceptions de l'université. J'ai donc procédé à un survol historique non exhaustif de modèles d'université (du Moyen Âge, humboldtienne, américaine et entrepreneuriale); cette approche sociohistorique poursuivait l'objectif de faire ressortir la façon dont, à travers les époques, le rapport entre la société et l'université avait été négocié, et de dégager, à travers ce rapport, les dialectiques émanant des débats relatifs aux missions de l'université, dans la hiérarchisation des savoirs et leur rôle, dans la conception des programmes et l'offre d'enseignement. Le survol sociohistorique se voulait une façon de comprendre les continuités et les ruptures dans l'histoire de cette institution qu'est l'université, et de faire ressortir des éléments constitutifs des finalités.

C'est ainsi que j'ai pu remarquer que, selon les modèles, les missions imparties à l'université pouvaient varier. Par exemple, l'université médiévale ne poursuivait qu'une mission d'enseignement. Il faut attendre le 19^e siècle, en Allemagne avec l'université de von Humboldt, pour voir la mission de recherche intégrer le projet universitaire. Une troisième mission fait son apparition dans le modèle américain, ou à tout le moins est-elle nommée formellement à partir de ce moment, soit celle de service à la collectivité. Par ailleurs, j'ai constaté que, au-delà de la simple présence ou non des missions, le sens et l'orientation des savoirs qui y sont enseignés et produits pouvaient également varier. Ainsi, si l'université américaine conserve la mission de la

recherche introduite par le modèle allemand, elle lui attribue une tout autre visée : l'université allemande poursuivait en effet une forme d'idéal ou d'utopie, en faisant la promotion de la recherche *par et pour* elle-même, c'est-à-dire dans une quête désintéressée du savoir, que l'on estime posséder une valeur intrinsèque; l'université américaine poursuit plutôt une quête d'utilité et d'adaptation de l'université aux exigences relatives à l'industrialisation et à l'innovation émergentes. Ainsi, j'ai pu appréhender de manière empirique la notion des finalités de l'université par le biais de ses missions et de la nature des savoirs enseignés et produits.

En résumé, pour surmonter les obstacles et questionnements de nature conceptuelle, j'ai opté pour une construction des objets en fonction leurs éléments constituants. Ceci m'aura permis de m'appuyer sur des balises lors de l'analyse, sans toutefois traîner le poids des contraintes imposées par des définitions trop arrêtées ou enracinées dans des courants explicatifs.

Questionnements et défis d'ordre méthodologiques et techniques – une question de faisabilité

Des difficultés d'ordre méthodologique se sont également présentées. Les premiers questionnements ont porté sur le choix de la méthode de recherche et le matériel qui serait soumis à l'analyse. Encore une fois, les choix inhérents à ces questionnements se sont faits en fonction des autres choix et positionnements, alors qu'ils exercent une influence les uns les autres.

Tout d'abord, il m'apparaissait nécessaire d'interroger les politiques publiques, et d'en dégager le sens qu'elles donnaient aux finalités de l'université dans un contexte de mondialisation. En effet, une politique publique étant « un programme d'action mis en œuvre par un organisme public pour créer de l'ordre dans un secteur donné » (Bernatchez, 2010, p. 59), elle porte en elle les choix politiques mis de l'avant par un gouvernement donné, et elle représente en ce sens un témoin pertinent des orientations normatives d'un État à un moment précis. De fait, comme le pointent Doray et Pelletier (1999), « [l]e développement des universités, à l'instar de l'ensemble du système scolaire, est largement influencé par les décisions des pouvoirs publics, bien qu'elles ne cessent de revendiquer haut et fort leur autonomie » (p. 36).

De manière générale, l'analyse des politiques publiques peut se faire par le biais d'une analyse cognitive des politiques, ou par une analyse des dynamiques et systèmes de pouvoir ayant mené à l'adoption de ces politiques, aussi appelée la gouvernétique. Selon Bernatchez (2010),

l'analyse cognitive des politiques adopte la dimension des idées pour comprendre les politiques publiques. Son concept central est

celui du référentiel, rendu opérationnel par l'étude des valeurs et des normes inhérentes aux politiques. [...] La gouvernétique insiste plutôt sur la dimension des actions, sur le jeu des acteurs et leur lutte pour les ressources (p. 59).

Pour des raisons de faisabilité que j'exposerai un peu plus loin, mon analyse s'est penchée sur les enjeux fondamentaux, plutôt que sur la joute politique entourant ces enjeux ou que sur les enjeux politiques et organisationnels.

Pour procéder à une telle analyse cognitive des politiques, il faut en quelque sorte pratiquer une analyse de contenu. Dans son sens strict, cette dernière est envisagée comme « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (Sabourin, 2010, p. 416). Comme le soulignent par ailleurs Van Campenhoudt et Quivy (2011) :

mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu [...] permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables (p. 207).

L'objectif général d'une analyse de contenu est ainsi de sonder un contenu afin d'en dégager un sens qui pourrait échapper au premier abord, souvent appelé contenu latent (Aktouf, 1987; Bardin, 2013). Cet objectif rejoint l'intention de l'analyse cognitive des politiques publiques, laquelle est centrée sur la notion de référentiel, c'est-à-dire la vision de la société, d'un secteur ou d'un problème (Muller, 2000).

Pour atteindre l'objectif général de cette recherche, le choix de l'analyse de contenu de type thématique allait de soi : elle permet d'aller chercher le sens « caché », d'approfondir un contenu et d'aller sonder les référentiels. Pour être cohérente avec la posture inductive précédemment décrite, j'ai opté pour une analyse de contenu qui s'appuyait sur un codage mixte : les catégories étaient définies à partir du cadre conceptuel (les dimensions de la mondialisation; et les missions de l'université pour témoigner des finalités), mais elles pouvaient également être modifiées, la liste de base restant sujette aux changements en cours d'analyse. Comme le souligne L'Écuyer (1990), ce type de codage est « plus souple » et « laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres [catégories] soit *induites* en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles » (p. 66). Ce codage me permettait en outre de ne pas avoir d'idée préconçue de la mondialisation (donc de rester en dehors des courants épistémologiques) ou des

finalités de l'université, tout en ayant des balises pour repérer et classer les extraits pertinents qui témoigneraient des représentations ou référentiels utilisés dans les politiques.

Si, au départ, l'ambition de la recherche était d'embrasser un type d'analyse politique qui sait rendre compte de la joute politique entre les acteurs, c'est-à-dire la gouvernétique (Bernatchez, 2010), la réalité du terrain a vite fait de resituer ces ambitions dans un cadre plus réaliste. D'emblée, je souhaitais en effet comparer deux États, par exemple le Canada et le Brésil ou l'Argentine, la perspective comparative m'apparaissant pertinente. Il est en effet légitime de supposer qu'un concept comme la mondialisation soit interprété de différentes manières selon les États, selon le contexte économique et politique prévalant. En effet, selon Muller (2000) :

retracer la genèse des politiques publiques, c'est donc comprendre à la fois comment se sont élaborées progressivement de nouvelles *représentations de l'action publique* permettant de penser ce nouveau rapport au monde et selon quels processus les sociétés industrielles ont « inventé » ces outils que sont les politiques publiques (p. 8).

Or, parce que l'analyse des politiques publiques exige de tenir compte de l'environnement politique, économique et social qui prévaut dans chacun des pays, la comparaison de deux États qui partagent peu de ressemblances aurait représenté une tâche colossale.

Ce désenchantement n'a pas eu raison de mon élan; une autre illumination est en effet venue éclairer mes yeux de jeune chercheure : il serait tout aussi intéressant de comparer les différents paliers gouvernementaux locaux, et de tenter de voir si des différences ou convergences existent dans la représentation que se font les gouvernements fédéral et provincial, et d'ajouter un troisième palier, celui-là institutionnel, afin d'interroger la traduction des thématiques issues de l'analyse des politiques publiques dans les milieux universitaires. C'est avec cette ambition en poche que j'ai commencé l'analyse des politiques publiques au palier provincial, en utilisant politiques et plans stratégiques en matière universitaire. Pour témoigner de la situation actuelle, mais également pour avoir une vision évolutive des représentations émanant des politiques québécoises, partir des États généraux sur l'éducation m'est apparu être un point de départ pertinent. Il s'agit en effet d'une période durant laquelle le Québec a procédé à une importante réflexion sur tout le système d'éducation, et qui a mené à la première (et unique) politique sur les universités. La période couverte par mon analyse s'étend ainsi de 1998 à 2009, ce qui représente plus de 530 pages à analyser. En voulant opérer un traitement

approfondi pour mener l'analyse, cette étape a été très longue – je reviendrai sur cet aspect dans la prochaine section. À mesure que l'analyse avançait, c'est-à-dire le codage et les premiers éléments interprétatifs, la perspective d'une analyse comparant les différents niveaux de décision pâlisait. Ayant passé deux ans sur le seul échelon provincial, j'ai finalement dû mettre de côté cette belle idée de comparer différents paliers décisionnels, pour me contenter d'un regard sur la trame évolutive des thématiques à un seul niveau. Ces ambitions ou illuminations ont donc dû être revues en fonction de la faisabilité qu'elles impliquaient.

Questionnements et défis d'ordre analytique – une question d'équilibre

Enfin, tel que mentionné précédemment, l'étape de l'analyse elle-même a représenté un défi de taille. Comme je le soulignais, en procédant à l'analyse des politiques publiques, je me suis également appuyée sur les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Bien qu'il ne s'agisse pas de difficultés propres à ma thèse, l'analyse de contenu par catégories apporte son lot de défis dans la construction du sens à donner aux résultats, nécessitant notamment de nombreux allers-retours entre le cadre conceptuel et l'analyse, et de multiples tentatives d'organisation du matériel pour laisser émerger une articulation logique et pertinente des données. S'il s'agit à mon sens de l'étape la plus intéressante parce que faite de découvertes, c'est également la plus déstabilisante. Ces nombreux allers-retours et remaniements donnent en effet l'impression de stagner, voire de reculer.

Dans mon cas, j'ai procédé à l'organisation (et la ré-organisation) du chapitre d'analyse au moins quatre fois... Ce qui a résolu, en partie, mon problème, a été de réaliser que le déséquilibre était dû au fait que mes questions de recherche étaient de différentes natures. En effet, celles-ci s'énoncent comme suit :

1. Au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?
2. Comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de la mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?
3. Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?

Répondre à ces trois questions de recherche a impliqué trois moments d'analyse différents, non sans lien les uns avec les autres : la présentation des résultats bruts (le contenu manifeste), qui propose une analyse descriptive et permet de répondre à la première question de recherche; le deuxième moment de l'analyse, celui-ci interprétatif, vient croiser ces observations avec les

dimensions de la mondialisation tel que le corpus les décrit et permet ainsi de répondre à la deuxième question de recherche; finalement, le troisième moment propose une discussion et vient répondre à la troisième question.

C'est notamment la tenue rigoureuse d'un journal de bord qui a permis l'émergence d'un sens et d'une cohérence entre ces différents moments d'analyse. Je notais dans ce journal l'évolution des sous-catégories, les réflexions qui émergeaient en cours d'analyse et d'interprétation, les pistes à approfondir, celles à laisser de côté. J'ai relu à nombreuses reprises ces notes, en procédant parallèlement à de nombreux allers-retours entre la problématique, le cadre conceptuel et l'analyse. C'est par le biais de ce journal de bord que j'ai pris des décisions sur les réflexions à approfondir en discussion notamment.

Pour le premier moment d'analyse, j'ai codé, à partir d'un logiciel d'analyse de contenu, les passages qui traitaient des missions de l'université et des dimensions de la mondialisation; je me suis ainsi appuyée sur la conceptualisation temporaire de mes objets, telle que je l'ai définie précédemment. C'est à la lecture (et à la relecture) de ces unités de sens que des sous-catégories émergentes ont pu être déterminées. Par exemple, pour la mission de formation, le premier repérage a permis de faire ressortir tous les passages qui traitaient de près ou de loin de cette mission, un document à la fois. Ensuite, à la lecture de ces passages (par document), j'ai remarqué que certains traitaient des caractéristiques générales de la formation, d'autres des contenus de formation et des programmes d'études, ou encore des objectifs généraux de la formation.

Afin de développer une vision d'ensemble de chaque mission, et pour pouvoir répondre à la deuxième question de recherche, j'ai ensuite procédé à une synthèse de la trame évolutive de chaque mission, faisant ressortir si cette évolution suivait ou non un cours linéaire, ou si certaines des sous-catégories avaient été abandonnées en cours de route. Il n'est en effet pas étonnant, en analysant des politiques qui s'échelonnent sur plusieurs années, de constater des variations dans les idées et orientations contenues d'un document à l'autre, sachant que les politiques publiques suivent les aléas des changements de gouvernement ou des perturbations économiques. En reprenant l'exemple de la mission de formation, la synthèse de fin de section a permis de voir de quelle façon la sous-catégorie des objectifs généraux de formation avait évolué. Les synthèses des missions témoignent d'un rétrécissement ou d'une itération des thématiques, de leur stagnation ou d'un changement important dans leur acception. L'évolution des catégories a aussi été analysée en fonction des dimensions de la mondialisation. Ainsi, en m'appuyant sur le sens que les

documents donnaient aux dimensions, j'ai essayé de dégager si les constats ayant émergé à travers la trame évolutive des missions pouvaient s'expliquer ou trouver un sens nouveau. J'ai ainsi intégré, dans la synthèse de chacune des missions, ce niveau d'analyse interprétatif.

Si les deux premiers niveaux d'analyse correspondent à ce que Deslauriers (1991) appelle la « déconstruction des données », en ce qu'ils ont procédé au découpage et à la réduction des informations, le dernier niveau d'analyse correspond à leur « reconstruction et la synthèse » (p. 82). C'est ainsi que la réponse à la troisième question de recherche m'a permis de développer la section de la discussion. J'ai proposé à travers cette dernière un double éclairage : reprendre les constats précédents dans leur globalité pour répondre à la question des finalités, et exploiter un matériel émergent qui n'avait pas pu être prévu dans mon cadre conceptuel.

En résumé, l'analyse a permis de constater que les thématiques suivaient rarement une évolution linéaire, subissant plus souvent une réification, une stagnation ou carrément un changement de sens. L'analyse transversale des deux objets – mondialisation et finalités de l'université – m'a permis de dégager des tensions dialectiques qui s'alignent sur le mouvement des dimensions économique, politique et culturelle de la mondialisation. L'influence de la première entraîne un glissement sémantique qui redéfinit le rôle de l'université ainsi que la nature des savoirs à l'éclairage du discours sur l'économie des savoirs. Au plan de la dimension politique, l'application de la nouvelle gestion publique suscite aussi des glissements sémantiques, telle la réification de la définition de la qualité des missions. La dimension culturelle laisse, quant à elle, entrevoir une forme d'individualisation des rapports avec l'université, notamment en voyant le contrat social dans lequel l'université doit s'engager avec la société se déplacer vers un contrat de gestion. Si les documents font état d'une dichotomie entre savoirs désintéressés et savoirs utiles, ma démarche de recherche m'a permis, me semble-t-il, de dépasser ces oppositions qui finalement émergent de postures idéologiques.

Conclusion

Les nombreux essais impliqués dans une démarche de recherche qualitative, parfois prometteurs sans l'être toujours et devenant souvent décourageants, m'ont toutefois semblé constituer des étapes nécessaires à la démarche d'analyse menant à la construction de sens. Il m'est en effet apparu essentiel de permettre d'abord aux idées de se faire une niche dans ma tête, de les y laisser ensuite macérer et se côtoyer les unes les autres, pour que, finalement, avec le temps et les efforts, une articulation des concepts entre eux et un sens puissent émerger et être cohérents. Ce fut le cas pour chacun des types de difficultés

rencontrées, qu'elles soient d'ordre épistémologique, conceptuel, méthodologique ou analytique.

J'ai par ailleurs constaté que ce qui apparaît d'abord comme étant complexe et compliqué constitue en réalité la richesse de la recherche. Il y a en effet quelque chose de plutôt rassurant dans le constat que la déconstruction et reconstruction du sens ne saute pas aux yeux dès le début de la démarche de recherche. Les nombreux allers-retours et remaniements sont loin d'être une perte de temps; on ne peut penser atteindre la même profondeur de réflexion en dehors d'un tel processus. Ainsi, c'est en oscillant entre l'illumination (de la bonne idée!) et le désenchantement (face à l'idée qui ne tient pas la route!) que le jeune chercheur apprend à faire (et à aimer) l'analyse qualitative.

Note

¹ « *Yet, despite this proliferation of research on globalisation, multiple different conceptualisations of the term, views of effects resulting from it and counsels on how to respond to it persist* » (Dodds, 2008, p. 505).

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernatchez, J. (2010). La valorisation commerciale de la recherche universitaire. Principes, modalités et enjeux d'éthique publique. *Éthique publique*, 12(1). Repéré à <https://ethiquepublique.revues.org/262>
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB Éditeurs.
- Blais, M., & Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard.

- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Dodds, A. (2008). How does globalisation interact with higher education? The continuing lack of consensus. *Comparative Education*, 44(4), 505-517.
- Doray, P., & Pelletier, P. (1999). Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998). Dans P. Beaulieu, & D. Bertrand (Éds), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (pp. 36-64). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.- A., & Halsey, A. H. (2006). The prospects for education : individualization, globalization, and social change. Dans H. Lauder, P. Brown, J.- A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds), *Education, globalization and social change* (pp. 1-70). New York, NY : Oxford University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Muller (2000). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Éd.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Marianne St-Onge (Ph. D.) est détentrice d'un doctorat en éducation comparée et fondements (Université de Montréal). Ses intérêts de recherche portent sur les politiques publiques, l'enseignement supérieur et les fondements de l'éducation. Sa démarche s'ancre dans une approche sociologique de l'éducation et elle possède une grande expertise en méthodologie qualitative, qu'elle continue de mettre en pratique à travers son expérience de professionnelle de recherche.