

(Ne pas) Enseigner les méthodes qualitatives et (ni) former aux logiciels d'analyse des données qualitatives : une approche constructiviste de l'enseignement de la recherche qualitative

Diógenes Carvajal, M.A.

Université des Andes

Résumé

La formation des chercheurs à l'approche qualitative est un défi pour l'enseignement supérieur, notamment parce que ce n'est pas bien perçu par une partie des chercheurs. D'une part, il y a un risque que cette approche soit considérée comme une alternative simple par les étudiants dans un processus d'analyse parce que « tout est intéressant », et d'autre part, que certaines méthodes soient mobilisées comme une recette pour donner une validité au projet, ou pire, en utilisant un logiciel comme seule recette. Comment éviter que le processus d'enseignement et de formation des méthodes qualitatives et de l'utilisation des logiciels ne débouchent sur de tels résultats? La théorie constructiviste, comme théorie de l'enseignement, peut éclairer ces questions. Je vais présenter une façon d'introduire le constructivisme dans le processus d'apprentissage et de formation à la recherche qualitative.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, ENSEIGNEMENT, FORMATION, CONSTRUCTIVISME, LOGICIEL

Introduction

Comment enseignons-nous la recherche qualitative aujourd'hui? Pourquoi est-il si important d'enseigner les fondements épistémologiques? Quel est le rôle des méthodes de recherche qualitative dans le parcours d'apprentissage des nouveaux chercheurs et qu'en font-ils? Comment les logiciels d'analyse qualitative des données peuvent-ils être incorporés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des nouveaux chercheurs? Ces questions ont émergé au fil de la pratique des chercheurs qui enseignent la recherche qualitative. Mais existe-t-il une réponse à celles-ci?

Le champ de l'enseignement de la recherche qualitative a été longtemps mis de côté dans la formation des enseignants-chercheurs; tous, nous

enseignons la méthode traditionnelle telle que nous l'avons apprise. Nous répétons le même plan qui commence par les fondements épistémologiques et termine par une série de méthodes. Peut-être certains d'entre nous ont été confrontés, de temps à autre, aux questions d'étudiants lorsqu'ils travaillent sur leur travail de recherche : « Bon, j'ai collecté mes données, je connais les méthodes, qu'est-ce que je dois faire avec mes données maintenant? » Cette question m'a interpellé : Où avons-nous échoué? Est-ce notre faute? Qu'avons-nous raté dans le processus d'apprentissage – formation qui amène les étudiants à poser ce genre de questions?

Je n'ai pas de réponse mais dans ma recherche d'une solution, j'ai imaginé que peut-être, nous enseignons la recherche qualitative d'une mauvaise manière ou, pour le dire autrement, d'une façon qui ne permette pas aux étudiants de comprendre en quoi consiste la recherche qualitative. Mais ce type de questions d'étudiants n'est pas le seul souci; dans la plupart des cas, elle est suivie d'une affirmation. Maintenant je dois apprendre à utiliser un logiciel d'analyse qualitative de données pour les traiter et sortir mon rapport final. Elle constitue une autre source d'inquiétude.

Dans cette réflexion, je pense que le constructivisme peut nous aider. Je voudrais partager une proposition pour enseigner la recherche qualitative et former à l'utilisation des logiciels afin de permettre aux étudiants de comprendre en quoi consiste la recherche qualitative, au-delà des méthodes, et en quoi les logiciels soutiennent le processus d'analyse.

Cet article est divisé en quatre parties. La première s'intéresse à la manière traditionnelle d'enseigner la recherche qualitative. La seconde se concentre sur les idées fausses des nouveaux chercheurs concernant le soutien que les logiciels peuvent leur apporter dans leur analyse. La troisième introduit quelques principes constructivistes utiles dans le cadre de l'enseignement de la recherche qualitative. Le dernier concerne la proposition en elle-même. Celle-ci n'a pas encore fait l'objet d'application dans son entièreté mais certaines parties ont été mobilisées avec des individus ou des petits groupes d'étudiants, du premier degré ou de maîtrise et de doctorat, et également avec des chercheurs indépendants.

La recherche qualitative dans le cursus traditionnel

L'enseignement traditionnel de la recherche qualitative : fondements épistémologiques et méthodes

La conception existante de l'enseignement de la recherche qualitative est double. Tout d'abord, chaque étudiant doit connaître les fondements philosophiques de la recherche qualitative : ses origines, l'histoire, les différentes approches, les bases épistémologiques, etc. Ensuite, les étudiants

doivent connaître les méthodes. Ce que j'appelle méthodes est ce que d'autres auteurs considèrent comme des types de recherche qualitative; par exemple, ethnographie, analyse de contenu, recherche-action, phénoménologie, parmi d'autres. Dans son livre *Qualitative research. analysis types and software tools* (1990), Renata Tesch a non seulement listé 46 types de recherche qualitative (voir Appendice 1), mais a également soulevé un problème majeur concernant cette liste :

The problem with this list is not only that it is far too long, but that some of the terms overlap with or are synonyms for others, and not all terms are on the same conceptual level. Some terms describe the perspectives qualitative researchers adopt (for instance « naturalistic », « interpretive », « experiential », « clinical »), or the tradition in the field on which they base their stance (such as « ethnography »). Other terms refer to the research approach used (« discourse analysis », « case study », « action research », etc.), or merely to the type of data, method, or research location (« document study », « participant observation », « field research », « oral history »).

Even this grouping of terms is forced. Sometimes it is difficult to distinguish clearly between labels that denote an epistemological stance and those that refer to method (p. 58).

D'autres chercheurs considèrent que les méthodes sont les moyens de collecter des données qualitatives, par exemple, les entretiens approfondis, les focus-group, l'observation directe, et d'autres; toutefois ce sont moins des méthodes que des techniques de collecte qui peuvent être mobilisées dans différentes méthodes. Une rapide enquête auprès de certains enseignants en recherche qualitative concernant les méthodes enseignées m'a permis d'identifier trois méthodes principales : l'ethnographie, les « cultural studies » et l'analyse de discours, avec de temps en temps, la théorie enracinée (grounded theory).

Certaines questions sont soulevées à ce moment : S'il existe une grande variété de méthodes, qui décide quelles méthodes enseigner? Quels sont les critères qui permettent de sélectionner deux ou trois méthodes parmi l'ensemble? Est-ce que ces trois méthodes suffisent pour permettre aux étudiants de réaliser une recherche qualitative?

Une fois que les étudiants ont appris les fondements philosophiques et épistémologiques, ainsi que quelques méthodes qualitatives, ils sont prêts à faire de la recherche qualitative. Toutefois, c'est tout le contraire que j'observe : lorsqu'ils ont terminé les cours et qu'ils se retrouvent confrontés à

leur travail de fin d'étude, ils n'ont aucune idée de comment s'y prendre! Une autre question apparaît : dans l'ensemble des méthodes, laquelle est adaptée à leurs besoins? Et lorsqu'ils trouvent une réponse, une autre question surgit : Comment dois-je m'y prendre concrètement?

Ce que je souhaite souligner ici n'est pas que les étudiants n'ont pas besoin d'apprendre les fondements épistémologiques ou les différentes méthodes de la recherche qualitative. Au contraire, je crois que l'enseignement traditionnel rempli bien sa tâche à cet égard mais est insuffisant. Les étudiants n'ont pas seulement besoin de connaître l'épistémologie ou les méthodes, ils ont surtout besoin de savoir comment FAIRE une recherche qualitative, en particulier l'analyse qualitative de données, d'être confronté à une masse de documents et de décider ce qui est important au point d'être identifié comme texte pertinent (Auerbach & Silverstein, 2003), et qu'en faire, spécialement pour pouvoir dire quelque chose de nouveau à partir des données analysées.

Conséquences de l'enseignement traditionnel de la recherche qualitative

Qu'est-ce que nos étudiants apprennent lorsque nous leur enseignons la recherche qualitative de façon traditionnelle? De la théorie. Ils connaissent les fondements philosophiques de la recherche qualitative, ce qui est important, ainsi que quelques méthodes, ce qui est nécessaire également. Mais la plupart d'entre eux ne savent pas comment faire de la recherche qualitative. Ils ne savent pas à quoi cela correspond en pratique. Ils peuvent concevoir un projet de recherche qualitative, mais une fois qu'ils ont collecté les données, ils ne savent pas quoi en faire. Ils n'ont jamais été formés à cela. Tout au plus, leur a-t-on enseigné à collecter de l'information, en faire une sorte de systématisation, et en tirer quelques conclusions dans un temps relativement court.

Certains étudiants cherchent de l'aide à ce moment de leurs études. Et ce tant pour les étudiants du premier cycle que du second (master ou doctorat) qui sont confrontés à la recherche qualitative pour la première fois. Ils se souviennent des savoirs à propos de la recherche qualitative mais pas « comment faire » une recherche qualitative.

Et dans leur quête du « comment faire » une recherche qualitative, beaucoup d'étudiants se familiarisent avec les logiciels d'analyse de données qualitatives, et beaucoup d'entre eux croient que cela répond à toutes leurs questions. Bien plus que nous le pensons! Certains pensent que l'utilisation d'un logiciel dans leurs projets de recherche est suffisant pour traiter les données, obtenir les résultats et être considéré comme un chercheur qualitatif. A tout le moins, c'est ce que j'observe à travers mon expérience. C'est ici que commence l'interaction entre faire de la recherche qualitative et utiliser un logiciel pour soutenir le processus de recherche qualitative.

Les logiciels d'analyse qualitative de données

Le contexte d'usage des logiciels dans la capitale colombienne

Tout d'abord, j'aimerais donner un bref aperçu de l'endroit d'où j'écris. En Colombie, il était impensable, il y a une décennie, d'utiliser un logiciel pour assister l'analyse qualitative de données. En fait, j'ai commencé à entendre parler de logiciels QDA, en 1998, après quatre années de travail comme chercheur qualitatif. Mes attentes, ainsi que celles des autres membres de l'équipe de recherche à laquelle j'appartenais, étaient similaires à celles de nombreux novices : comment le logiciel peut-il faire l'analyse qualitative de données? Comment introduire les données dans le logiciel et quel type de rapport va-t-il nous donner? Comment devons-nous interpréter les résultats? Est-ce qu'il suffit de prendre les rapports pour les présenter dans les résultats de la recherche? Est-ce que le rapport du logiciel peut constituer le rapport de recherche en lui-même? Nous avons été très surpris de voir le logiciel et les actes à poser. Nous n'étions pas déçus, à tout le moins, pas moi.

Si les logiciels sont disponibles depuis les années 70 et bien plus encore dans les années 80, pourquoi commencent-ils à être connus seulement dans le milieu des années 90 dans mon pays? Parce qu'il s'agit d'un pays du Sud, en périphérie du savoir académique international, et parfois (d'autant plus à l'époque), qui reçoit les progrès du Nord avec des années voire des décennies de retard. Je ne développerais pas plus avant ce point. En Colombie, l'utilisation généralisée de logiciels commence donc il y a une décennie. Par généralisée, je veux dire qu'ils deviennent utilisés dans les universités privées et publiques les plus importantes, principalement à Bogota, capitale, où la plupart des universités se situent.

Au départ, l'utilisation de logiciel était limitée aux chercheurs et aux étudiants engagés sur des projets de recherche importants. Il y a sept ou huit ans, les étudiants du premier et surtout du second degré ont commencé à demander à être formés aux logiciels pour les assister dans leur analyse qualitative. Les universités se sont alors tournées vers les nouveautés dans le secteur et en particulier vers ce qui était utilisé dans le monde académique réputé. C'est ainsi que les logiciels ont été inclus dans les universités comme moyen potentiel pour soutenir l'analyse qualitative de données. Ce « moyen potentiel » n'est pas accessible à tous les étudiants. Aujourd'hui, certains sont formés à l'utilisation de logiciels et quelques-uns les utilisent dans leurs travaux. De façon limitée.

Les efforts des enseignants et les demandes des étudiants

Quel est le paysage actuel d'utilisation des logiciels QDA parmi les étudiants de Bogota? Comme mentionné précédemment, certaines universités incluent la formation aux logiciels dans leurs programmes de cours. Toutefois, cela s'organise de façon limitée et lorsque les étudiants le réclament. Et les enseignants ont du répondre à cette situation.

En ce qui concerne les enseignants, l'inclusion de la formation aux logiciels QDA dans leur cours est curieusement limitée parfois à une simple mention de leur existence, voire à quelques heures de formation aux fonctionnalités de base. Les raisons avancées par les professeurs sont soit qu'ils ne connaissent pas eux-mêmes le logiciel ou qu'ils ne disposent pas du temps nécessaire pour former les étudiants. Lorsqu'ils disposent du temps nécessaire, la formation se résume bien souvent à l'utilisation mécanique du logiciel, loin de la formation à l'analyse qualitative en elle-même. Cette pratique débouche sur ce que j'ai nommé « la pensée mécanique », plutôt que sur une utilisation analytique du logiciel en relation avec la méthode et la systématisation des données qualitatives (Carvajal, 2002).

Au moins les enseignants incluent les logiciels dans leurs cours et au plus les étudiants sont intéressés par ceux-ci. Ceci a donné lieu à l'organisation de groupes d'étudiants qui, de façon indépendante, recherchent et paient pour être formés aux logiciels. Il s'agit principalement d'étudiants de maîtrise en sciences sociales qui considèrent comme un manque important le fait que les universités ne forment pas à l'utilisation des logiciels dans le cadre de leur curriculum. Par exemple, une étudiante en Anthropologie m'a dit « nous, en tant que chercheur qualitatif en sciences sociales, devons être préparés à l'utilisation de tels logiciels, si c'est ce que les chercheurs d'autres pays font », elle a organisé un groupe de 12 étudiants pour financer une formation aux logiciels. Ou encore « c'est fondamental d'utiliser un logiciel pour réaliser le travail de fin d'étude, pourquoi les professeurs ne nous en parlent pas avant? » m'a dit un autre étudiant. Je voudrais répondre : pourquoi les étudiants croient que c'est fondamental d'utiliser un logiciel pour effectuer l'analyse qualitative des données?

La raison principale donnée par les étudiants est que ce n'est pas juste de devoir faire l'analyse qualitative des données à l'ancienne, c'est à dire à la main, alors qu'il est possible de gagner du temps en utilisant un programme dédié à cette tâche. Cette perception est liée à une autre : utiliser un logiciel d'analyse qualitative de données est équivalent à l'utilisation d'un logiciel d'analyse quantitative. Les chercheurs, tant novices qu'expérimentés qui sont confrontés pour la première fois à un logiciel QDA s'attendent à ce que le

programme *fasse* quelque chose équivalent à ce que les programmes statistiques *font*. Ils croient qu'il suffit simplement d'intégrer les données dans le logiciel et de procéder par quelques clics pour obtenir un résultat. En réalité, lors d'une formation récente donnée à des étudiants de maîtrise, même lors de la seconde session de quatre heures, certains continuaient de demander ce que le logiciel *fait* pour créer le réseau et lier les différents éléments à travers des relations sémantiques...

Je crois que la principale raison de la demande des étudiants est, à nouveau, la volonté de faire de la recherche de la même façon que dans les pays développés; si les chercheurs des grandes universités prestigieuses utilisent les logiciels QDA, alors nous, dans les pays émergents, devons calquer nos pratiques sur les leurs.

Les risques d'une utilisation des logiciels QDA déconnectée de l'apprentissage de la recherche qualitative

En conséquence de la formation limitée, si pas pauvre, donnée aux étudiants pour l'utilisation des logiciels QDA, et la requête de formation des étudiants, ces derniers les utilisent de la manière dont ils pensent qu'ils doivent être utilisés. Ceci débouche sur différentes utilisations des logiciels QDA; certaines sont de nouvelles façons de systématiser et d'analyser les données qualitatives, mais la plupart sont de mauvaises manières de faire de l'analyse qualitative de données, sans rapport avec des méthodes ou des principes fondamentaux.

Dans ces cas de mauvaises utilisations des logiciels, la raison principale est que les étudiants n'ont pas une vision claire de ce qu'est une analyse qualitative de données, et comment le logiciel peut soutenir cette démarche. D'autant plus lorsque les étudiants ne sont pas formés de façon critique à l'utilisation des logiciels. J'entends par là, lorsque les étudiants ou chercheurs novices sont formés à une utilisation mécanique du logiciel, sans recevoir d'information sur la relation entre le logiciel QDA et l'analyse qualitative de données. En d'autres mots, ils ne savent pas en quoi les fonctionnalités des logiciels sont utiles à ce qu'ils doivent faire de leurs données. Ici, le processus ou la méthode, est remplacé par le logiciel.

Deux cas pour illustrer cette situation.

- Dans le premier cas, un chercheur expérimenté utilise un logiciel QDA à partir d'un raisonnement quantitatif : il code le corpus en plusieurs centaines de codes. Chaque code couvre un, parfois deux, segments pertinents de texte. Chaque élément particulier identifié devait être codé sous un code spécifique. Le rapport entre les codes et les segments était quasi de 1 :1. Le fait que les autres chercheurs du projet n'utilisent que les six codes a priori et quelques codes émergents supplémentaires lui

paraissait incroyable, lui qui avait plus de 200 codes émergents des 50 documents analysés. Le problème : une approche quantitative de l'utilisation des logiciels QDA.

- Dans le second cas, un étudiant en sociologie décide de construire des réseaux pour montrer comment les différents éléments qui ont émergé de son analyse sont reliés entre eux et comment ces relations donnent une compréhension potentielle des différentes situations et du phénomène. Son rapport est un document de 120 pages. Soixante pages sont des réseaux avec entre 20 et 30 éléments reliés entre eux. Chaque réseau est suivi d'une, parfois une page et demi, en doubles interlignes qui expliquent le réseau. C'est un espace réduit pour expliquer comment 30 à 30 éléments sont reliés entre eux. En fait, la lecture montre que seuls quatre ou cinq éléments sont mobilisés et le reste n'est pas même mentionné. Le problème : croire que les réseaux ou les cartes sont suffisantes pour expliquer les résultats obtenus par le logiciel.

La recherche qualitative, les logiciels d'analyse qualitative de données et... constructivisme?

Comment la recherche qualitative, les logiciels d'analyse qualitative de données et le constructivisme peuvent-ils être associés? Tout d'abord, j'aimerais rappeler quelques-uns des problèmes qui surviennent lorsque nous enseignons la recherche qualitative de façon traditionnelle et que nous formons à l'utilisation des logiciels : les étudiants apprennent l'épistémologie, les méthodes, mais ne savent pas comment faire, concrètement, dans la vie réelle, une analyse qualitative, ce qui est un des aspects les plus importants si nous voulons faire avancer la théorie. Et lorsque les étudiants commencent à utiliser les logiciels QDA, le risque est grand, dû notamment au manque antérieur de connaissance sur comment réaliser une analyse qualitative, qu'ils le prennent pour la méthode et fassent l'amalgame entre faire une analyse qualitative et utiliser un logiciel, en mobilisant les fonctionnalités qu'il propose. Il est possible également que l'étudiant ou le chercheur novice en recherche qualitative aborde l'utilisation de logiciels QDA de la même façon qu'il l'a fait ou le ferait avec des logiciels d'analyse quantitative. Est-ce possible que nous, chercheurs qualitatifs enseignant la recherche qualitative et l'utilisation des logiciels, provoquions cela?

Je suppose qu'une réponse positive potentielle à cette question peut être donnée à partir du constructivisme. Quelques principes constructivistes utiles pour l'enseignement de la recherche qualitative et la formation aux logiciels sont proposés.

Quelques principes constructivistes

Parmi de nombreux principes constructivistes que nous pouvons trouver et utiliser en éducation, j'en retiens trois que je considère utile dans le contexte décrit. Ces principes sont : connaissance antérieure, savoir situé et activité authentique.

En référence au dernier, l'activité authentique, Brown, Collins et Duguid (1989), identifient quatre éléments fondamentaux en éducation :

1. apprendre des concepts sans leur contexte spécifique est comme apprendre du vocabulaire en lisant un dictionnaire;
2. les disciplines sont des réseaux de connaissances construits socialement et sont indispensables pour comprendre ce qui est réalisé sur et à partir d'elles;
3. très souvent, il est demandé aux étudiants d'utiliser des outils d'une discipline sans en adopter la culture;
4. l'apprentissage doit être vu comme un processus de socialisation dans une nouvelle culture.

Pour les auteurs, les activités authentiques sont des pratiques ordinaires d'une culture et sont le seul moyen pour les apprenants d'appréhender la manière, le sens et l'objectif pour lesquels les professionnels d'une discipline agissent.

Concernant le savoir situé, un étudiant apprend mieux (ou peut apprendre quelque chose) s'il est activement impliqué dans un contexte réaliste : le savoir émerge de l'activité développée par lui dans le contexte et la culture qui mobilise cette connaissance. Dès lors, un étudiant va développer la connaissance d'une discipline seulement s'il est immergé dans le contexte social où cette connaissance va être mobilisée.

Si les activités des chercheurs dans le cadre d'un projet sont des activités authentiques, sous-entendu réalisées dans un contexte où elles prennent sens et utilité, et si la connaissance qui émerge du projet est située, c'est à dire ayant un sens dans un contexte et une culture particulière, ne devrait-on pas former nos étudiants de la même façon? En ce, je veux dire que le processus d'apprentissage – enseignement en recherche qualitative doit être basé sur des faits réels et avoir des applications réelles dans un contexte particulier. Pour se faire, les connaissances antérieures des étudiants doivent être prises en compte.

La connaissance préalable est le point de départ : c'est ce que les étudiants savent à propos de quelque chose et qui peut être utile pour les aider à apprendre quelque chose de nouveau. Dewey (1925; 1945) considère l'expérience comme l'élément de base du processus d'apprentissage. Les expériences significatives vont contribuer au processus d'apprentissage si elles

sont appuyées par un processus de réflexion à leur propos; c'est à dire, il n'est pas question de laisser l'étudiant seul avec son expérience, le professeur doit intervenir pour indiquer les variations de l'expérience à l'étude et motiver les étudiants à réfléchir à ce qui pourrait évoluer dans l'expérience en cas de variation. C'est une façon de transférer une connaissance acquise à d'autres situations, ce qui est toujours présent dans les processus de recherche. Nous pouvons trouver ici une relation entre la connaissance antérieure et l'enseignement pour comprendre un principe. Perkins (1999) suggère que la compréhension d'une situation ne sous-entend pas seulement la compréhension des idées mais qu'il s'agit d'un processus plus complexe : il s'agit d'apprendre à agir d'une manière flexible.

Ritchhart, Stone Wiske, Buchovecky et Hetland (1999) considèrent la pratique de l'enseignement à la compréhension sous trois aspects :

1. l'arrière-plan : pour interpréter et adapter les éléments théoriques de l'enseignant au contexte particulier afin de leur donner du sens;
2. à l'intérieur des frontières : pour concevoir les ressources que l'enseignant va utiliser dans le cadre de son enseignement;
3. l'action : pour appliquer et intégrer concrètement la connaissance. Cet aspect se divise en trois étapes : l'exploration, la recherche guidée et le projet de synthèse final.

Le rôle des logiciels d'analyse qualitative dans le processus de recherche

À partir de ce qui est déclaré ci-dessus, comment les logiciels QDA peuvent-ils être inclus dans l'enseignement de la recherche qualitative? À ce niveau, je souhaite présenter ma première proposition publiée précédemment sans mentionner l'approche constructiviste en elle-même dans l'article *The artisan's tools. Critical issues when teaching and learning CAQDAS* (Carvajal, 2002). Les logiciels peuvent être intégrés dans l'enseignement de la recherche qualitative à partir de trois règles résumées ci-dessous (voir Carvajal 2002 pour de plus amples informations).

1. *Donner plus d'information que de développer des compétences* : la plupart des programmes de formation aux logiciels QDA sont focalisés sur l'utilisation du logiciel; par exemple, les étapes de base pour que le chercheur travaille avec ses documents, crée des codes, réalise des rapports et, dans certains cas, réalise une carte ou un réseau. Les programmes devraient toutefois inclure de l'information sur la recherche qualitative et l'analyse; sur la façon dont les outils du logiciel sont en rapport avec ce qui se fait en recherche qualitative selon la méthode choisie. Il ne s'agit pas seulement de savoir utiliser le logiciel. Il s'agit

de savoir quoi faire avec le logiciel pour qu'il soit utile au processus d'analyse qualitative.

2. *Promouvoir une pensée critique plutôt qu'une pensée mécanique* : la discussion sur les implications méthodologiques de ce que l'utilisation d'un logiciel entraîne dans la méthodologie qualitative est limitée aux académiques. C'est devenu un sujet quasi théorique non abordé dans les programmes de formation. Pourtant chaque utilisateur de logiciel QDA a quelque chose à dire à ce sujet si on lui en donne la possibilité. La discussion académique doit s'ouvrir au public et inclure les différents types de chercheurs. En introduisant des aspects comme les faiblesses des logiciels, la façon dont ils organisent et systématisent les données, les participants ne tomberont plus dans une néophilie, une utilisation non critique de nouvelles technologies, et seront plus prudents en utilisant un logiciel pour analyser leurs données.
3. *Analyser leurs propres données* : Cet aspect concerne directement les principes constructivistes abordés ici. Donner aux étudiants qui sont formés aux logiciels l'opportunité de travailler sur leur propre matériau, leur apporte un intérêt complémentaire dans le processus analytique. Une fois qu'ils savent utiliser les outils de base, il est important de leur permettre d'expérimenter le logiciel par eux-mêmes. Ce faisant, ils trouveront le meilleur moyen de segmenter et coder leur donnée, d'organiser les codes et les catégories selon leurs options méthodologiques.

En suivant ces règles, ce que j'ai fait ces dernières années, les étudiants peuvent comprendre pourquoi il est important d'utiliser les logiciels d'une façon qui leur permette de soutenir l'analyse qualitative de données, quand il est intéressant de les utiliser et quand il est préférable d'en revenir aux formes traditionnelles d'analyse des données.

Cette proposition est une partie de la proposition concernant l'enseignement de la recherche qualitative.

Une approche constructiviste de l'enseignement de la recherche qualitative

En conservant en tête les éléments présentés plus haut, je propose trois étapes à travers les étudiants devraient passer afin de les impliquer dans ce qu'est une recherche qualitative, comment elle peut être réalisée et pourquoi. Ces étapes ont des durées différentes.

Étape 1 : la recherche qualitative et la vie de tous les jours

Chaque jour, à chaque moment, nous classifions et analysons différents types d'information à travers un processus similaire à celui qui est réalisé, plus rigoureusement, dans la recherche. Les étudiants aussi. Dès lors, leurs expériences personnelles de tous les jours peuvent servir de point de départ pour identifier le processus de classification qu'ils utilisent et les critères utilisés pour analyser l'information classée avant de prendre une décision. Ces expériences montreront également comment certaines décisions impliquent des processus plus complexes, parce que mobilisant des aspects qui ne peuvent être mesurés. A ce moment, l'objectif est de reconnaître les différents aspects que nous prenons en compte pour prendre une décision et comment ces dimensions sont classifiées; il est même possible d'identifier certaines taxonomies utilisées pour classer l'information. En abordant cela, les étudiants peuvent se rendre compte de ce que sont des données qualitatives et comment traiter ces données à différents moments et par différents moyens.

Étape 2 : La relation entre l'expérience personnelle et les fondations théoriques de la recherche qualitative

Une fois que les étudiants comprennent ce que sont des données qualitatives et comment ils les systématisent de façon brute dans leur vie de tous les jours, il est temps d'introduire certains aspects théoriques de la recherche qualitative concernant les techniques traditionnelles de collecte : observation (qu'est-ce qui doit être observé et comment l'enregistrer); interviews (que demander pour recueillir de l'information pertinente); and focus groups (quand les utiliser). La question d'objectivité de la recherche qualitative rentre également dans le processus. Les étudiants réfléchissent à propos de la réflexivité et du rôle de la subjectivité dans la recherche qualitative. C'est ainsi que les fondements philosophiques sont introduits dans le cours; lorsque les étudiants sont déjà impliqués dans le processus de compréhension d'en quoi consiste la collecte de données qualitatives et de leur analyse.

Étape 3 : la recherche qualitative comme pratique et non comme théorie ou méthode

« Apprendre la recherche en faisant de la recherche » guide tout le processus. Dans cette étape, ce principe va être d'autant plus évident : les étudiants définissent une question de recherche qui peut être étudiée en collectant de l'information grâce aux techniques apprises. Ils vont analyser leurs données également. L'utilisation d'un logiciel va être autorisée, mais uniquement si elle est souhaitée par l'étudiant. La formation des étudiants aux logiciels se fait donc sur demande : de petits groupes d'étudiants intéressés par le soutien potentiel des logiciels à leur processus d'analyse vont recevoir une formation

respectant les principes présentés plus haut. Bien qu'ils reçoivent un accès à un logiciel, ils sont libres de décider non seulement quand l'utiliser, d'en utiliser un autre, voire de ne pas en utiliser du tout.

Cette étape commence par la conception d'un projet de recherche, la collecte des données qualitatives et l'étude du processus de systématisation et d'analyse de ces données; aucune méthode n'est abordée ici, seulement les aspects principaux impliqués dans une analyse qualitative de données. L'attention est portée au processus en lui-même, pas dans les méthodes particulières. Une fois que ce processus est compris par les étudiants, ils peuvent eux-mêmes se renseigner sur différentes méthodes et sélectionner celle qui convient mieux à leur question de recherche.

À ce moment, les étudiants continuent leur processus de réflexions sur la recherche qualitative, avec une attention sur deux aspects; un élément mineur : y a-t-il besoin d'un logiciel dans leur processus d'analyse qualitative, et un élément majeur : la place d'un cadre théorique dans l'analyse qualitative de données. Ce dernier élément est soutenu par le professeur qui donne aux étudiants l'opportunité de lire différents rapports de recherche qualitative pour qu'ils puissent les analyser et trouver du matériau théorique sur leur sujet.

L'avenir de l'enseignement

Actuellement, cette proposition est mise en œuvre avec des étudiants du premier et du second degré. Il est trop tôt pour tirer des conclusions sur la façon dont les étudiants apprennent la recherche qualitative et si il y a une différence parmi eux et ceux qui reçoivent un enseignement traditionnel. Un projet de recherche est nécessaire pour évaluer cette différence et voir si elle est due aux changements introduit par cette proposition. J'invite d'autres chercheurs à réaliser certain changement dans leur façon d'enseigner la recherche qualitative, dans le respect des principes épistémologiques, mais sans se limiter aux méthodes ou à l'utilisation de logiciels. Ces deux aspects ont tendance à avoir trop de poids dans le processus de formation des nouveaux chercheurs. Certains enseignants ont oublié que les étudiants ont besoin de savoir comment FAIRE de la recherche qualitative. Pas seulement la théorie.

Références

- Auerbach, C.F., & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative data. An introduction to coding and analysis*. New York : University Press, New York.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Carvajal, D. (2002). The artisan's tools. Critical issues when teaching and learning CAQDAS [47 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research*, 3(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0202147>
- Dewey, J. (1925/1981). Nature, mind and the subject. Dans A. Boydston, *John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, vol. 1 (pp. 162-190). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación* (4^e éd.). Buenos Aires, Argentine : Losada.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? Dans M. Stone Wiske (Éd.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires : Paidós.
- Ritchhart, R., Stone Wiske, M., Buchovecky, E., & Hetland, L. (1999). ¿Cómo se ve en la práctica la Enseñanza para la Comprensión? Dans M. Stone Wiske (Éd.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 169-212). Buenos Aires : Paidós.
- Tesh, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. Bristol : The Falmer.

Diógenes Carvajal est psychologue avec maîtrise en éducation. Il a une grande expérience dans l'usage et l'enseignement de logiciels pour l'analyse qualitative. Il a enseigné la recherche qualitative dans diverses universités de la Colombie et a publié de nombreux articles critiques sur le sujet. Il est actuellement professeur adjoint au Centre de recherche et de formation en éducation de l'Université des Andes à Bogotá, en Colombie. Il y combine l'enseignement de la recherche qualitative avec la recherche sur divers sujets éducatifs, dont l'enseignement de l'usage de logiciel pour une analyse qualitative à partir d'une perspective constructiviste.

Appendice 1

Liste des types de recherche qualitative, selon Tesch (1990, p. 58)

Action research	Focus groups research
Case study	Grounded theory
Clinical research	Hermeneutics
Cognitive anthropology	Heuristic research
Collaborative inquiry	Holistic ethnography
Content analysis	Imaginal psychology
Dialogical research	Intensive research
Conversation analysis	Interpretive evaluation
Delphi study	Interpretive interactionism
Descriptive research	Interpretive human studies
Direct research	Life history study
Discourse analysis	Naturalistic inquiry
Document study	Oral history
Ecological psychology	Panel research
Educational connoisseurship and criticism	Participant observation
Educational ethnography	Participative research
Ethnographic content analysis	Phenomenography
Ethnography	Phenomenology
Ethnography of communication	Qualitative evaluation
Ethnomethodology	Structural ethnography
Ethnoscience	Symbolic interactionism
Experiencial psychology	Trascendental realism
Field study	Transformative research

Voir également Tesch (1990, p. 72) pour un aperçu graphique de types de recherche qualitative selon les objectifs de recherche.