

Enseigner les méthodes qualitatives

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La question de l'enseignement des méthodes qualitatives a été abordée dans un nombre limité d'articles. Je propose un condensé de mon expérience en présentant tout d'abord une analyse des contraintes issues du réseau institutionnel qui encadrent la dispensation d'un cours, puis je trace en m'inspirant de la transposition didactique (Chevallard & Johsua, 1991; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010), un aperçu des savoirs notionnels, des notions-outils ou connaissances paraméthodologiques et des compétences transversales ou protométhodologiques à enseigner; j'y ajoute la perspective du travail de l'étudiant et, pour terminer, les stratégies à mettre en œuvre pour maximiser l'apprentissage et faciliter l'enseignement dans le cadre d'un cours sur l'enseignement des méthodes qualitatives.¹

Mots clés

ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE, MÉTHODES QUALITATIVES, TRANSPOSITION DIDACTIQUE, STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, PLAN DE COURS

Introduction

L'enseignement des méthodes qualitatives a récemment fait l'objet de quelques textes traitant spécifiquement de la question (Breuer & Schreier, 2007; Cox, 2012; Delyser, 2008; Eisenhart & Jurow, 2011; Hurworth, 2008; Preissle, & deMarrais, 2011; Waite, 2013). Or, la formation d'étudiants de cycles supérieurs constitue un enjeu majeur dans le développement des universités. Il s'avère essentiel que les étudiants terminent leur parcours académique et obtiennent leur diplôme dont l'obtention culmine généralement par le dépôt d'un mémoire ou d'une thèse; leur scolarité comporte un ou des cours visant à les familiariser avec la recherche et à leur permettre de réaliser leur projet personnel. Le recours à des méthodes qualitatives attire plusieurs d'entre eux et de nombreux professeurs enseignent maintenant le qualitatif.

Objectifs

Trois objectifs sont poursuivis dans ce texte. Premièrement, identifier les contours pédagogiques de la planification d'un cours sur les méthodes qualitatives. Deuxièmement, mettre en lumière le travail de l'étudiant qui

s'inscrit à un cours de méthodes de recherche qualitative. Enfin, troisièmement, repérer des actions communes à poursuivre qui optimisent l'apprentissage et facilitent l'enseignement. Ces trois dimensions constituent le cœur de la question de l'enseignement.

Mais, avant d'aborder spécifiquement cette question, il importe de balayer un champ en amont : quel est ce lieu où se décide qu'un cours sera à l'horaire? Quelles sont les forces en présence? Quels sont les combats à mener (et à gagner!) pour qu'un cours voie le jour et qu'il soit offert à l'horaire?

Le réseau institutionnel est un lieu de débats et de confrontations, mais aussi de tractations, d'affrontements, de luttes politiques qui ne fait pas que des gagnants. Le texte de Waite (2013) en est l'illustration; Waite (2013) décrit l'ensemble des démarches qui ont dû être faites et les accommodements négociés pour qu'un cours de recherche qualitative soit accepté. Il y a donc des instances décisionnelles qui ont leur mot à dire dans le système d'enseignement, mais, à la périphérie, existe une sphère décisionnelle ou noosphère (concept adapté au champ de la didactique par Chevallard & Johsua (1991; Reuter et al., 2010) où s'opère selon Chevallard et Johsua (1991)

[...] l'interaction entre le système d'enseignement et l'environnement sociétal. C'est là que naît la rencontre avec la société et ses exigences, là que se développent les conflits, là où se mènent les négociations, là où mûrissent les solutions (p. 24).

Quelles sont les principales forces en présence? Il y a tout d'abord l'importance de la recherche qualitative dans le champ disciplinaire; plus un champ scientifique est marqué par la recherche quantitative, de type expérimental, plus le défi est grand. Dans certains champs disciplinaires (Breuer & Schreier, 2007), la recherche qualitative est marginalisée.

Un autre ordre de confrontations concerne la place accordée à la formation en recherche. Estime-t-on, au 2^e et 3^e cycle, qu'un cours général est suffisant? Existe-t-il, dans le champ disciplinaire (par exemple l'histoire ou l'anthropologie), des cours de méthode spécifique? Quelle place occupera le qualitatif dans le programme de formation? Voilà un ensemble de questions à forte teneur politique et qui ont des incidences sur l'offre de cours. L'ensemble des expériences d'enseignement relatées dans les articles, entre autres Eisenhart et Jurow (2011), montre une très grande diversité dans l'offre de cours en méthodologie.

Les postulats théoriques d'un professeur ont aussi une importance et marquent l'orientation d'un cours. Il existe plusieurs approches du qualitatif, certains professeurs adoptant une vision paradigmatique (Breuer & Schreier, 2007; Waite, 2013) alors que d'autres s'inscrivent dans un courant

pragmatique; certains mésestiment la recherche-action, d'autres confèrent au qualitatif qu'une perspective exploratoire. La recherche qualitative est, pour certains, soit un art, un bricolage, une technique, une façon d'être et de penser. Les préférences professionnelles s'exercent aussi au niveau de l'enseignement. Quelle est la conception du professeur? Une transmission de connaissances, une conception plus expérientielle?

Cet ensemble de paramètres exercera donc une influence avant que le cours n'arrive à l'horaire. On peut constater, comme le soulignent Reuter et al. (2010) que

le savoir expert (souligné dans le texte), qui peut servir, autant que le savoir savant, de référence dans l'élaboration des objets d'enseignement [...] est lui-même objet de débat [...] et sa transformation en objet d'enseignement suit également un processus de transposition didactique, où la noosphère joue un rôle important (p. 149).

Planifier l'enseignement

Trois domaines retiennent l'attention d'un professeur qui dispense un cours : délimiter le contenu (objets d'enseignement au sens large) à retenir; ordonnancer cette matière selon le temps disponible et choisir les stratégies (exposés, exercices, etc.) qui seront adoptées pour enseigner la matière et évaluer les apprentissages durant le cours (travaux personnels, examens, etc.); l'ensemble de ces décisions sera ensuite reporté au plan de cours présenté ordinairement à la première rencontre. Ceci peut aussi constituer le document de base auquel les étudiants auront accès, soit pour s'inscrire au cours, soit pour faire leur choix de cours.

Délimiter le contenu du cours

Il est peut-être prétentieux de statuer sur les contenus obligatoires qui font l'objet d'un cours; un professeur estime tout d'abord ce qui lui apparaît essentiel pour la formation d'un jeune chercheur en qualitatif; puis y ajoute certains coups de cœur qui relèvent davantage de préférences personnelles ou de textes qu'il sait d'expérience stimuler les étudiants dans leur travail. Je propose une voie, inspirée de la transposition didactique (Chevallard & Johsua, 1991; Reuter et al., 2010), afin de dépasser mes propres intérêts, dépersonnalisant en quelque sorte cette démarche, et offrant un cadre de réflexion généralisable.

Chevallard et Johsua (1991) analysent, en contexte de l'enseignement des mathématiques, le passage d'un **savoir** savant (extrascolaire qui précède un savoir enseigné et qui le fonde culturellement et scientifiquement) à un **savoir**

enseigné, ce qu'il dénomme transposition didactique, un outil conceptuel descriptif et analytique très stimulant. Les concepts fondateurs, telle la transposition didactique ou les pratiques sociales de référence, sont largement décrits et repris dans différents contextes dans l'ouvrage de Reuter et al (2010).

Dans le cadre de cet article, je n'ai pas la prétention de révolutionner le champ de l'enseignement des méthodes qualitatives, mais plutôt de faire porter l'attention sur les exigences de la facette didactique du travail du professeur : s'interroger sur l'objet de son enseignement, sur le sujet qui apprend et son rapport au savoir, et l'intention poursuivie de faire émerger un rapport fécond entre l'étudiant et le savoir.

Chevallard et Johsua (1991) postulent qu'il doit exister un contenu notionnel sur lequel les experts s'entendent et qui contribue à inscrire la matière dans le champ des connaissances scientifiques. « Toute science doit assumer, comme sa condition première, de se vouloir une science d'un objet, d'un objet réel, existant d'une existence indépendante du regard qui le transformera en un objet de connaissance » (p. 12). Il souligne avec justesse que ceci exige une position matérialiste minimale. Du même mouvement il faut, en cet objet, soutiennent Chevallard et Johsua (1991), supposer « un déterminisme propre, une *nécessité* que la science voudra découvrir » (p. 12). Ces notions sont dès lors construites et prennent la forme soit de définitions, au sens strict, soit d'une construction, constituée par exemple d'une suite d'opérations. Chevallard et Johsua (1991) ajoutent que « seuls ces objets de savoir sont *pleinement des objets d'enseignement* (les italiques sont dans le texte) » (p. 50).

Reprenons donc à notre compte cette façon de voir la transposition d'un savoir savant à un savoir enseigné, en l'appliquant au domaine des méthodes qualitatives. Nous disposons ici des trois concepts pour mener l'analyse : le savoir notionnel, les notions-outils et les compétences générales, concepts qui seront définis au fur et à mesure.

Circonscrire l'objet d'enseignement : le savoir notionnel

Dans l'esprit de la transposition didactique, les tenants du qualitatif doivent tout d'abord assumer que l'objet existe et s'interroger sur l'objet de cette science que l'on veut enseigner, identifier les savoirs disons robustes qui ont fait l'objet d'écrits, de pratiques reconnus, ou d'usages largement acceptés par la communauté scientifique. C'est en effet, selon Reuter et al., (2010)

par les écrits scientifiques signés que ces concepts sont définis, et rendus publics. Et ce sont ces formes écrites qui permettent leur discussion, leur structuration et leur fonctionnement au sein d'une science. Ajoutons enfin qu'un concept scientifique n'est jamais

défini de façon isolée. Il s'enracine dans un réseau complexe au sein duquel il est lié de façon variée à d'autres concepts (p. 37).

Or, beaucoup de travail reste à faire concernant cette trame conceptuelle. Les travaux de recherche que Chantal Royer et moi-même (Royer & Baribeau, 2012) avons menés en rapport avec les entretiens montrent qu'il existe des problèmes définitoires : qu'est-ce qu'un entretien de recherche? Qu'est-ce qu'un échantillon, et comment envisager la question de sa taille? Qu'en est-il de la triangulation et de la saturation? Ce babélisme scientifique affecte aussi le terme entretien de groupe (Baribeau & Germain, 2010).

Chevallard et Johsua (1991) notent fort à propos

Il est plus d'une façon, pour un concept, de perdre son tranchant. Ce qui lui donne sa force explicative, sa valence épistémologique, ce sont les usages que nous en avons fait et que nous en faisons. Un concept peut s'user à force de mésusages (p. 22).

Cela ne signifie pas qu'il faille occulter ces notions; comme Chevallard et Johsua (1991) le proposent, demandons-nous plutôt : Qu'entend-on par triangulation? Pourquoi devrait-il y avoir de la triangulation, de la saturation? Il s'agit d'en montrer, par des exemples et des contre-exemples, par des mises en comparaison, les différentes façons de concevoir la notion, comme Rix et Lièvre (2005) le font pour les opérations de verbalisation de l'activité humaine. Le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (Mucchielli, 2009), malgré son ancrage encyclopédique, constitue un point de départ intéressant pour amorcer la réflexion. Toutefois, la nécessité d'un véritable dictionnaire des méthodes qualitatives se fait de plus en plus sentir.

Le cours ne peut faire abstraction d'une présentation critique des paradigmes et traditions de recherche (anthropologie, en ethnographie, une ouverture à la théorie ancrée, à l'herméneutique, à la phénoménologie, à la recherche-action sous toutes ses formes), des dispositifs usuels de collecte de données (entretiens et ses différentes déclinaisons : entretien de groupe, entretien collectif, etc., observation, journal de bord), des étapes d'un projet de recherche, de l'éthique et de la scientificité de la démarche. Cette présentation peut être soutenue par la métaphore inspirante de l'arbre de Wolcott (2001) ou encore des différentes phases d'une recherche en qualitatif, objet à propos duquel différents manuels ont été rédigés (Royer, 2007).

Un ensemble d'ouvrages présentent le qualitatif, son esprit, ses postulats, et proposent des visions contrastées : des ouvrages généraux, comme celui de Jean-Pierre Deslauriers (1991), ou encore la traduction de Strauss et Corbin par Marc-Henry Soulet (2004), les travaux de Jean-Marie van der Maren ou

l'ouvrage de Lorraine Savoie-Zajc et de Thierry Karsenti (2000). Il en existe dans plusieurs champs disciplinaires (Royer, 2013).

Les étapes d'un projet de recherche constituent une composante largement couverte par la plupart des manuels : y sont abordées les thématiques de problématique, de cadre conceptuel, de questions de recherche, de méthode, d'analyse de données, de présentation des résultats et d'interprétation.

Tout cours de méthode nécessite de traiter la question de l'éthique et celle de la scientificité de la démarche. En qualitatif, ces aspects ont été largement couverts, et ils peuvent être touchés à partir des questions plus spécifiques, par exemple : la subjectivité du chercheur; les relations de pouvoir; la question de confidentialité de la recherche et du respect des participants.

Les notions-outils ou connaissances paraméthodologiques

Chevallard et Johsua (1991) proposent de distinguer savoir et habileté; il parle alors de notions-outils, sorte de connaissances que je qualifie de paraméthodologiques. Ces notions « ne font pas l'objet d'enseignement : ce sont des objets de savoir "auxiliaires" mais nécessaires à l'enseignement (et à l'apprentissage) » (p. 50).

Quels sont les outils nécessaires à la pratique de la recherche? Ces notions-outils ne s'acquièrent et ne s'enseignent pas de la même façon qu'un contenu notionnel, car elles sont de niveau expérientiel et s'acquièrent par la pratique. Chevallard et Johsua (1991) mentionnent que ces notions-outils ne sont pas « normalement des **objets d'étude** » (p. 50) mais ajoutent qu'il n'y a pas d'étanchéité absolue entre les notions et les notions-outils. Quelques exemples, entre autres : apprendre à observer, à mener des entretiens individuels et de groupe, à analyser des données (du codage à la théorisation), à rédiger des mémos et des notes de terrain et à les consigner au journal de recherche.

Les connaissances générales, transversales ou protométhodologiques

Chevallard et Johsua (1991) notent qu'il existe des compétences plus générales, transversales et englobantes, à la fois antérieures et qui se développent tout au long de la formation. Je propose de les nommer connaissances protométhodologiques. Le numéro 12 de la collection Hors-série Les Actes de la revue *Recherches qualitatives* (Baribeau & Royer, 2012), porte justement sur les qualités essentielles du chercheur qualitatif.

Résoudre des problèmes, définir des objectifs, choisir des instruments s'avèrent incontournables pour faire un bon chercheur; savoir lire un article scientifique, savoir rédiger un article et maîtriser le vocabulaire scientifique sont essentiels pour faire des études supérieures et utiliser la recherche dans sa

sphère d'expertise. On ne saurait trop dire s'ils sont antérieurs (donc acquis aux cycles secondaire ou collégial) ou préalables, mais ces connaissances sont complexes et relèvent en fait d'un long cheminement.

Strauss (1987) note que cette imbrication des trois dimensions est essentielle pour développer un bon chercheur.

La Figure 1 illustre les trois concepts fondateurs d'un cours en recherche qualitative, assortis de quelques exemples.

Déterminer un ordonnancement

L'ordonnancement de cette matière dépend évidemment du temps imparti. De plus en plus, la mode est à regrouper dans un même cours des étudiants de différents programmes; on estime que cette diversité enrichit la formation. Oui, elle peut l'enrichir si elle est effectivement prise en compte par des présentations individuelles ou discussions de groupe, par exemple. Le défi consiste alors à passer d'un groupe d'étudiants aux intérêts éclatés à un groupe d'apprentissage du qualitatif.

Dans les différents ouvrages généraux, les contenus sont presque tous ordonnés de la même façon : perspectives globales, grands enjeux du qualitatif, méthodes, dispositifs, traitement des données, critères de scientificité, questions éthiques. Mais rien n'y oblige. Mais si le plan de cours prévoit la réalisation d'entretiens, assez rapidement émergent des questions qui bousculent un plan traditionnel. Plusieurs étudiants ont des idées préconçues sur le qualitatif (à l'effet que ce n'est pas scientifique, logique, que c'est très subjectif, ou très facile). On peut dès lors adopter une perspective inductive et commencer par plonger les étudiants dans le bain en introduisant certains dispositifs (par exemple, leur demander d'observer, de faire un entretien) après des explications de base. Les discussions qui s'en suivent sont fort intéressantes et permettent alors d'ouvrir à toutes les questions.

Choisir les stratégies

Il existe différentes façons de définir l'enseignement. Certains y voient (surtout à l'université) une transmission de connaissance, tandis qu'à l'autre bout du spectre, d'autres prônent l'apprentissage expérientiel. L'Université du Québec à Trois-Rivières a mis en ligne un excellent site sur l'enseignement universitaire, accessible à tous qui offre une grande diversité de stratégies d'enseignement (<http://uqtr.ca/enseigner>). Disons, pour l'instant, que les plus fréquemment utilisées sont les exposés, les lectures, les travaux personnels, les activités en classe (problèmes, exemples, etc.).

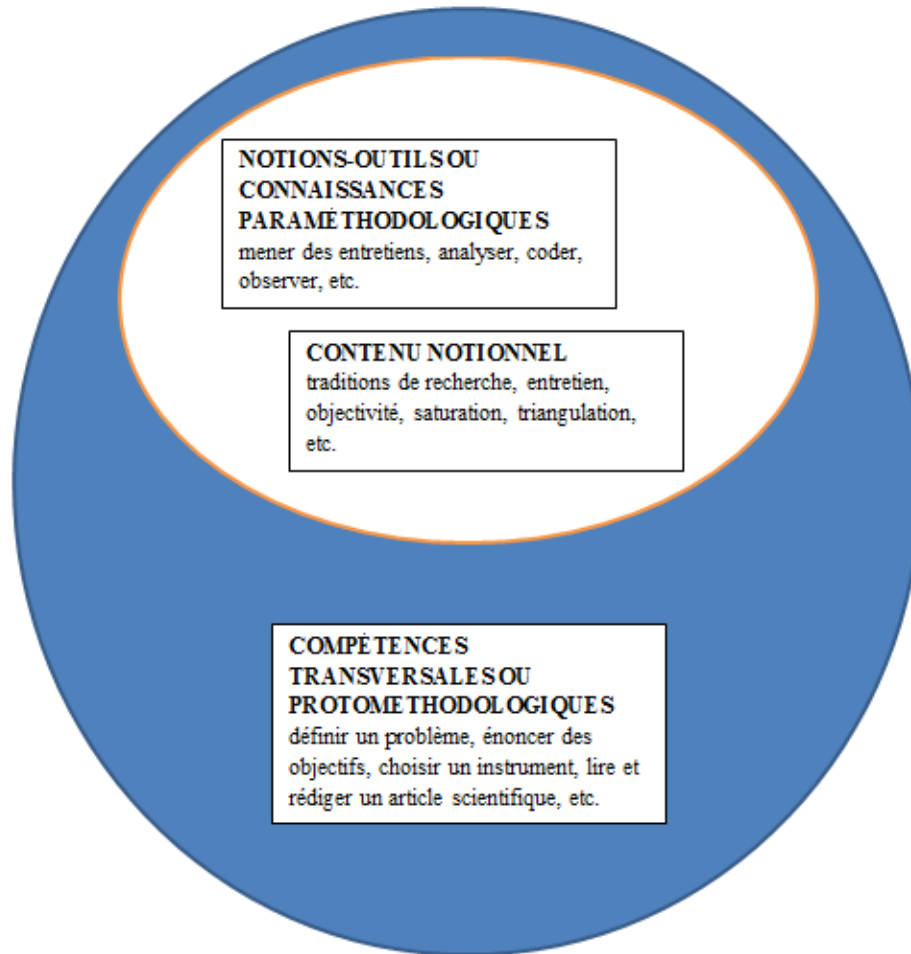


Figure 1. Les concepts fondateurs d'un cours de Méthodes de recherche qualitative.

Le travail de l'étudiant

Toute ma carrière durant, force m'est de constater que j'ai tenu pour acquis que les étudiants inscrits à mon cours étaient intéressés et avaient du temps à consacrer au cours. Mais le temps manque à plusieurs. Comment tenir compte de leur projet d'études afin d'offrir des conditions de succès?

Strauss (1987) met en lumière cette importance du groupe quand il affirme

Parlant de la formation des étudiants à l'analyse, Strauss (1987) met en lumière l'importance du groupe et soutient que les participants doivent travailler ensemble, se soutenir mutuellement tout au long de leur cheminement de manière à développer les habiletés requises² [traduction libre] (pp. 291-292).

Il me semble que la toute première étape, serait de mettre au clair avec réalisme ce projet d'étude et le réseau d'exigences et de contraintes au sein duquel il s'inscrit.

Les objectifs professionnels

Voici quelques éléments qui pourraient faire soit l'objet d'une heure de discussion en classe, chaque personne faisant connaître ses objectifs professionnels. Un professeur pourrait aussi opter pour un court sondage distribué à chaque personne en vue d'être lu, compilé et commenté ou discuté lors de la deuxième rencontre. Voici quelques questions qui pourraient alimenter la discussion.

- Dans ma formation ou mon travail, à quoi et quand me servira ce cours?
- Les compétences développées présenteront-elles un intérêt pour un employeur ou pour une équipe de recherche?
- Qu'est-ce qui m'intéresse dans le qualitatif et pourquoi? Quel temps suis-je prêt ou prête à investir? Par semaine?

Le profil et les intérêts

Je suggère d'ouvrir le plan de cours aux intérêts personnels des étudiants, à leurs forces et à leur contribution à l'avancement des travaux en leur suggérant d'examiner les éléments présentés au plan de cours en ayant en tête les questions suivantes :

- Qu'est-ce qui, dans ce cours, pourrait correspondre à mes goûts, mes valeurs, mes questions, mes besoins?
- Quelles modes d'apprentissage m'intéressent plus particulièrement? (ex lectures, travaux individuels ou travaux d'équipe, sujets d'intérêt)?
- Il est souvent dit qu'il y a des liens entre le type de personnalité et la méthode qualitative. Est-ce que je reconnais certaines facettes de ma personnalité dans ce profil?

Moments de rencontre fructueux

Dans cette dernière partie, je vais aborder la question spécifique de la mise œuvre d'un cours. Comment en effet faire de la classe un groupe d'apprentissage, et donner aux étudiants une réelle connaissance du qualitatif, fondée à la fois sur la connaissance des notions fondamentales et l'expérience

d'une méthode de travail scientifique? Voilà un beau défi à relever en tentant, d'une part, d'intégrer les intérêts des étudiants au plan de cours et, d'autre part, de choisir des stratégies d'enseignement qui misent tant sur l'exposition du savoir que sur la pratique de la recherche.

Joindre les intérêts des étudiants aux objectifs du professeur

Comme professeur, on peut proposer des moments où les différentes disciplines constitueront un apport riche et stimulant lors de discussions d'articles, par exemple. Ou encore proposer des lectures stimulantes pour les étudiants dont les projets diplômant s'inscrivent en quantitatif. Proposer des articles recourant à des méthodes mixtes peut être une avenue intéressante et permettre une lecture critique à quatre mains (une personne regarde le qualitatif, l'autre le quantitatif et elles produisent ensemble une critique).

Choisir des stratégies gagnantes

De nombreux ouvrages existent sur les stratégies d'enseignement. Je m'attarderai principalement à quatre d'entre elles qui me semblent les plus pertinentes dans un cours universitaire : le projet personnel de recherche, la simulation, les lectures dirigées et les exercices d'application en classe. J'ajoute à cet éventail des activités de soutien qui se tiennent en dehors des cours et qui favorisent l'apprentissage, à savoir les groupes de réflexion critique et les communautés de pratique.

Projet personnel de recherche

On retrouve dans quelques articles (Eisenhart & Jurow, 2011; Hurworth, 2008) des pratiques d'enseignement relatives à la réalisation d'un projet de recherche. Or le projet de recherche est souvent présenté comme une panacée, mais il semble par ailleurs que les avis soient partagés quant à sa faisabilité (voir Tableau 1).

Mener à terme, dans le cadre d'un cours, un projet de recherche constitue une activité très proche de la pratique réelle d'un chercheur. Ceci permet à l'étudiant de vivre, sans trop d'écarts, presque toutes les étapes de la mise en œuvre d'une recherche, incluant les attitudes, les questionnements, les rôles sociaux et ce, jusqu'à la production d'un savoir, questionnant ainsi les ressemblances et les différences entre la pratique sociale de référence et la pratique telle que vécue dans le cadre du cours (Reuter et al., 2010). Le Tableau 1 résume les avantages et les limites de l'enseignement par projet.

Richesse et avantages. Le projet est centré sur l'intérêt de l'étudiant quant à un phénomène à étudier; il engage ainsi ses connaissances, sa curiosité et favorise grandement sa motivation.

Tableau 1
Avantages et limites de l'enseignement par projet

Richesse et avantages	Difficultés et limites
<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur l'intérêt de l'étudiant • Aspect intégrateur • Recherche de solutions en cours de travail • Éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Intra-muros ou projet de recherche diplômant • Nécessité d'exposés • Harmoniser les exposés en classe et les questions soulevées dans les projets • Nécessité d'une équipe de professeurs

La conduite d'un projet exige à la fois de mettre en œuvre des connaissances et des compétences; cet aspect intégrateur facilite l'acquisition des notions et des connaissances paraméthodologiques; elle nécessite aussi la mise en action de connaissances protométhodologiques relativement vastes telles la lecture et l'écriture d'un texte scientifique, la flexibilité, l'ouverture à l'autre, la résolution de problèmes en cours de travail.

La démarche oblige la considération des critères de scientificité de la recherche et de l'éthique reliée au travail du chercheur en relation avec des personnes humaines.

Difficultés et limites. Bien qu'on voie que le projet comporte de nombreux avantages et que, bien mené, il puisse constituer un temps fort dans l'apprentissage de la recherche qualitative, sa mise en œuvre soulève plusieurs défis qui peuvent s'avérer de véritables obstacles.

Précisons tout d'abord que, pour que le projet puisse s'inscrire à l'intérieur du cours, il faut soit créer un environnement de recherche pour soutenir tous les projets (à cet égard, les propos de Marc-Adélar Tremblay (1991) sont fort éclairants et illustrent une structure d'accueil forte) ou encore mettre en contact les étudiants avec des milieux d'accueil, ce qui exige une gestion serrée des contacts avec ces milieux (Eisenhart & Jurow, 2011).

Un cours centré sur le projet de recherche ne peut toutefois pas faire l'économie d'exposés sur le contenu (Eisenhart & Jurow, 2011), qu'il est difficile de synchroniser avec les questions soulevées dans les projets. Comme le soulignent Reuter et al. (2010), les apprentissages réalisés par les étudiants

ne suivent pas la programmation, car les cheminements sont multiples et constitués de régressions, de découvertes, de restructuration ou de recadrage des connaissances antérieures. Eisenhart et Jurow (2011) mentionnent aussi qu'une équipe de professeurs est nécessaire pour répondre aux besoins spéciaux des étudiants et ce, même si tous les étudiants poursuivent leur projet de recherche diplômant (maîtrise ou doctorat) en qualitatif et que le cours est l'occasion de rédiger leur chapitre de méthodologie.

Apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est une approche largement documentée en didactique. Sous la forme de simulation, la distance entre l'objet d'enseignement et l'objet enseigné est réduite. Il s'agit de proposer des travaux qui amènent les étudiants à expérimenter (à courte échelle) certains dispositifs de recherche; par exemple, faire réellement un entretien, le transcrire, le coder et l'analyser. Voilà un travail exigeant qui sollicite à la fois la connaissance de savoirs théoriques (donc de lecture sur l'entretien), de connaissances paraméthodologiques et proto-méthodologiques.

La simulation, tout comme le projet, permet de contextualiser un savoir savant en faisant appel à différentes pratiques sociales de référence. Cette stratégie s'avère gagnante tant pour le professeur que pour l'étudiant. Proposer de mener des entretiens sur un même thème (par exemple, rencontrer en entretien d'une quinzaine de minutes une personne qui vient de faire un nouvel apprentissage, quel qu'il soit) crée une dynamique intéressante en classe. Le professeur peut accompagner la démarche en exposant les principes de base, en expliquant les façons de faire les contacts préalables, la maquette d'entretien et ses liens avec les questions de recherche et des précisions techniques d'usage. Les synthèses après l'entretien sont tout aussi enrichissantes; sont discutés : le registre des interventions du chercheur, les questions de la transcription de données récoltées à l'oral, l'éthique, l'observation en situation d'entretien, le journal de bord du chercheur, etc. L'analyse des données qui s'en suit peut s'effectuer à partir de différents cadres conceptuels (éducation, psychologie, d'activité physique, de sciences de la santé). Faire le passage du codage *in vivo* et en apprécier à la fois la richesse et la complexité de l'induction à une terminologie scientifique appelle la maîtrise des concepts de base d'un cadre de référence.

Lecture dirigée

Cette stratégie d'enseignement est très performante quand il s'agit de lectures d'articles scientifiques. Il s'agit tout d'abord de constituer des équipes de trois ou quatre personnes (selon le nombre d'étudiants dans le cours); l'équipe reçoit trois ou quatre textes (proposés par le professeur dont il estime la lecture

essentielle) et s'en répartit la lecture. Puis chaque personne effectue une lecture personnelle et produit un compte rendu critique de son texte dans les temps requis. En classe, je le précise, toutes les personnes qui ont lu le même texte se retrouvent pour produire conjointement un texte synthèse. Retour aux équipes de départ et présentation des différentes synthèses. Par la suite, le professeur anime une rencontre où une mise en parallèle ou en comparaison des quatre textes est faite afin d'en dégager les convergences et les divergences ou encore les aspects les plus intéressants.

Voici donc une stratégie où chaque étudiant est mis à contribution pour produire une pensée collective, et où l'action du professeur est essentielle quant aux choix initiaux et à l'animation de la synthèse collective qui dépasse largement les synthèses individuelles.

Les stratégies en classe : exposés du savoir, exemples et étude de cas

Plusieurs notions ou concepts sont difficiles à comprendre en qualitatif. Je pense, entre autres, à la saturation, à la triangulation, à l'échantillon, à la prise en compte des critères de scientificité. Il existe d'excellents textes qui peuvent servir de point d'appui aux exposés du savoir. La présentation sera plus efficace si elle est assortie d'exemples pertinents que l'on peut analyser à partir du concept.

L'étude de cas, plus longue à planifier, est aussi une stratégie performante pour introduire la recherche-action, par exemple. Ceci permet de la distinguer, d'en voir l'originalité ou la spécificité et les problèmes méthodologiques qui en découlent.

Groupe de réflexion et communauté de pratique

Lors de nombreux colloques ou ateliers, les participants ont fait part de leur isolement ou encore du peu d'occasions dont ils disposent pour échanger sur leurs pratiques, pour discuter de leurs difficultés ou encore pour faire part de leurs découvertes. Mettre en place des moments d'échange constitue un soutien efficace dans le développement professionnel de professeurs et d'étudiants rattachés à un département.

Groupe de réflexion. Il pourrait être profitable de proposer une rencontre par semestre autour d'un café pour discuter d'une question. La publicité faite pourra permettre de connaître les personnes intéressées par le qualitatif, de connaître leur spécialisation, leurs champs disciplinaires et les questions qui suscitent leur intérêt.

Communauté de pratique. Afin de développer une sensibilité au qualitatif, un groupe de professeurs peut aussi tenir une rencontre ou deux par année où, avec leurs étudiants, une question est débattue. Les professeurs pourraient aussi

rédigé un cas présentant un ensemble de questions auxquelles ils doivent répondre pour chaque étudiant qu'ils encadrent ou auxquels ils enseignent.

Conclusion

Il m'est difficile d'aller plus loin dans cette réflexion, car j'estime que le style même du professeur, ses orientations pédagogiques, son expertise de recherche et son expérience d'enseignement amènent chacun dans des voies différentes.

J'ai modifié grandement ma pratique au fil des ans; j'ai ajouté des articles intéressants (souvent repérés par les étudiants), j'ai mieux articulé mes stratégies, j'ai développé toute la simulation à partir d'entretiens individuels et j'ai rédigé une étude de cas sur la recherche-action.

Une composante que je n'ai mentionnée nulle part, mais qui m'anime lorsque je parle du qualitatif est de replacer le propos dans l'histoire du qualitatif. Par exemple : quand a-t-on commencé à parler du qualitatif? Pourquoi? Même chose pour la saturation, la triangulation. Quelles visées (souvent politiques) étaient sous-jacentes? Pour moi, l'histoire des entretiens de groupe que trace Morrison (1998) m'a fourni des précisions essentielles pour comprendre le dispositif. Le texte de Tremblay (1991) illustre très bien, au travers du parcours de recherche de cet illustre chercheur, la nécessaire complémentarité du qualitatif et du quantitatif, et nous permet d'envisager différemment le débat suscité à propos des méthodes mixtes. Les textes qui tracent la naissance et le développement du qualitatif sont malheureusement trop peu nombreux. Comme le notent fort à propos Reuter et al., (2010), la genèse socio-historique du savoir désigné à enseigner est essentielle afin d'illustrer à la fois les impasses et les échecs, mais aussi toute la richesse de développements féconds et parfois oubliés de la construction historique du savoir au travers des variations des concepts selon les époques.

Le champ du qualitatif n'est pas fermé; il est traversé d'enjeux théoriques certes (pensons entre autres à une meilleure définition des concepts, une articulation plus rigoureuse des méthodes) mais aussi politiques (par exemple, la reconnaissance du qualitatif dans les demandes de subvention, la constante subordination du qualitatif au quantitatif, la place de l'enseignement du qualitatif dans le parcours de formation de l'étudiant de 2^e et de 3^e cycle).

Il me semble toutefois que le qualitatif est là pour rester, car il y a des questions de recherches qui constituent des défis majeurs au plan sociétal qui ne peuvent être abordées autrement que par le qualitatif.

Notes

¹ Dans cet article, j'emploie le générique masculin pour professeur et étudiant.

² *The group must become and remain a unit which work together : making discoveries, teaching each other, being taught by each other as well as by instructor, working things through, and becoming increasingly self-aware about their thought processes – and some of the psychological processes, too – in order to attain the skills that are requisite to effective analysis* (Strauss, 1987, pp. 291-292).

Références

- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considération théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Baribeau, C., & Royer, C. (Éds). (2012). Les qualités essentielles du chercheur qualitatif. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 12.
- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences. *Forum : Qualitative Social Research*, 8(1), 30. Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/477>
- Chevallard, Y., & Johsua, M.- A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cox, R. D. (2012). Teaching qualitative research to practitioner-researchers. *Theory in Practice*, 51, 128-136.
- Delyser, D. (2008). Teaching qualitative research. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 233-244.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Eisenhart, M., & Jurow, A. S. (2011). Teaching qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 699-714). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hurworth, R. E. (2008). *Teaching qualitative research : cases and issues*. Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers.
- Morrison, D. E. (1998). *The search for a method : focus groups and the development of mass communication research*. Luton : University of Luton Press.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Preissle, J., & deMarrais, K. (2011). Teaching qualitative research responsively. Dans M. D. Giardina, & N. K. Denzin (Éds), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 31-39). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005, Septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6^e Congrès Européen de Sciences des systèmes. Repéré à <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 82-98.
- Royer, C. (2013). Les méthodes qualitatives dans les manuels de méthodologie de la recherche en loisir : un survol de leur cheminement. *Recherches qualitatives, 32*(1), 7-25.
- Royer, C., & Baribeau C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, XXXVIII*(1), 23-45.
- Savoie Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Traduit de l'anglais par M.-H. Soulet avec la collaboration de S. Emery, K. Oeuvery et C. Saas. Fribourg : Academic Press.
- Tremblay, M. A. (1991). Préface : propos sur un cheminement personnel à travers la diversité des objets de recherche. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 17-38). Montréal : Gaëtan Morin.
- Waite, D. (2013). Teaching the unteachable : some issues of qualitative research pedagogy. *Qualitative Inquiry, XX*(X), 1-15. Repéré à <http://qix.sagepub.com/content/early/2013/07/18/1077800413489532>.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (3^e éd.). San Francisco, CA : Sage.

Colette Baribeau professeure titulaire associée au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR (méthodologie qualitative et didactique du français). M.A. en littérature (McGill), M. A. en éducation (UQTR), Ph.D. en éducation (U. de Montréal). Contributions à diverses thématiques de recherche en didactique de la langue maternelle. Comité scientifique sur le dictionnaire du français standard au Québec. Intérêt soutenu pour les méthodes qualitatives. Consultante auprès de divers groupes et organismes de recherche. À la retraite depuis 2003, elle est activement engagée dans l'ARQ et responsable de la collection Hors-série Les Actes de la revue Recherches qualitatives.