

MAI 2019 – VOL. 9 N° 1

DÉMYSTIFIER LES MÉTHODES QUALITATIVES PARTIE 1 : LES DIFFÉRENCES ENTRE LE « QUALI » ET LE « QUANTI »

Valérie DEMERS^{1,*}

¹ Département de travail social, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

* valerie.demers.3@ulaval.ca

Pour citer l'article

Demers, V. (2019). Démystifier les méthodes qualitatives – Partie 1 : Les différences entre le « quali » et le « quanti ». *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 9(1), 72-81.

Droits d'auteur

© 2019 Demers. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

ISSN: 2562-4385

Rubrique *Lignes directrices du comité exécutif*

DÉMYSTIFIER LES MÉTHODES QUALITATIVES

PARTIE 1: LES DIFFÉRENCES ENTRE LE «QUALI» ET LE «QUANTI»

Valérie DEMERS

Département de travail social, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

Sexy, les données qualitatives? C'est ainsi que les décrivent Miles et Huberman (1994, p. 1), des chercheurs qualitatifs réputés! En effet, nombre de lectrices et de lecteurs habitués aux sciences dites naturelles disent que lire un article qualitatif, c'est un peu comme entendre «la voix» des participantes et participants, comme se faire raconter leur vision personnelle des choses et des événements. Les résultats qualitatifs «sonnent vrai» et résonnent avec le vécu et l'expérience personnelle des individus qui les lisent. Ils paraissent ainsi habituellement plus convaincants et moins arides que les résultats d'analyses de variance (ANOVA), de régressions ou d'analyses acheminatoires (Miles & Huberman, 1994). Ce n'est pas surprenant, puisque les recherches qualitatives se basent souvent sur les mots, sur le langage, des «outils» qu'on utilise tous les jours pour communiquer avec nos semblables.

En psychologie, malgré le caractère attrayant et intuitif des méthodes qualitatives, ce sont les méthodes quantitatives, très largement utilisées et enseignées, qui constituent le courant dominant⁶. Plusieurs affirment même qu'en sciences sociales, les équipes de recherche faisant des recherches qualitatives sont minoritaires, voire marginalisées⁷ (Brinkmann et coll., 2014). Les étudiantes et étudiants de premier cycle, qui apprennent les bases de la psychologie, sont donc d'abord et surtout en contact avec le «quanti». Certaines et certains pensent ne pas aimer la recherche, mais ne connaissent que la recherche

quantitative! Si c'est votre cas, continuez à lire! Comme nous le verrons, divers éléments distinguent habituellement recherche «quanti» et recherche «quali», dont les visions du monde (ou présupposés) sur lesquelles elles s'appuient. Peut-être simplement que votre pensée et votre vision du monde ne concordent pas avec les présupposés associés aux méthodes quantitatives. Vous pourriez très bien vous retrouver davantage dans les méthodes qualitatives! Par ailleurs, puisque les méthodes quantitatives prédominent en psychologie, des idées préconçues (et fausses!) circulent sur les méthodes qualitatives. On

6 C'est quelque peu ironique, puisque les chercheuses et chercheurs ayant contribué à fonder la psychologie (p. ex., Freud, Wundt et James) ont très souvent utilisé des méthodes qualitatives, telles les entrevues, un fait souvent omis par les manuels scolaires (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014). De plus, de nombreuses sciences sociales, comme l'ethnographie (Brinkmann et coll., 2014), l'anthropologie, la sociologie, les sciences de l'orientation, le travail social et l'histoire emploient couramment des méthodes qualitatives (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada & Instituts de recherche en santé; CRSH, CRSNG & IRSC, 2014; Miles & Huberman, 1994). C'est aussi le cas de plusieurs sciences de la santé, comme les sciences infirmières ou l'ergothérapie (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014; Miles & Huberman, 1994).

7 Vers le milieu du 20^e siècle, le béhaviorisme, la théorie dominante en psychologie, a relégué les méthodes qualitatives dans l'ombre (Mottier, 2005).

entend dire qu'elles sont peu, voire pas, scientifiques. Elles sont supposément improvisées. Les résultats qui en découlent ne sont que des ramassis d'histoires personnelles des participantes et participants...

Le présent article, qui vise à démystifier les méthodes qualitatives, va permettre de faire le point sur ces préjugés. Mais tout d'abord, je définirai brièvement les méthodes qualitatives, puis les comparerai aux méthodes quantitatives. Avant de procéder, je me permets de faire une parenthèse pour me présenter et vous expliquer qui je suis pour (oser) vous parler de méthodes de recherche qualitatives. J'ai récemment terminé mon doctorat en psychologie (Ph. D.) à l'Université Laval. Depuis toujours, j'ai une affinité pour la lecture et la rédaction, bref, je préfère manipuler des lettres que des chiffres. Ma vie : trouver des livres ou des articles à lire. Les emprunter ou les télécharger. Les lire. En trouver d'autres. Les lire. Ai-je dit « lire » ? Ah, j'ai oublié : écrire (articles empiriques, poésie, etc.) et réviser. Sans surprise, ma thèse est qualitative⁸ et se compose de deux articles empiriques, dont un est publié dans un périodique scientifique et l'autre a été soumis pour publication. J'ai aussi collaboré à plusieurs autres articles empiriques présentant des résultats qualitatifs. À titre de chercheuse post-doctorale, je collabore actuellement à une étude mixte, c'est-à-dire alliant des méthodes qualitatives et des méthodes quantitatives. Fermons la parenthèse et continuons.

Ce qu'est (vraiment) le « quali »

Définissons d'abord ce que sont les méthodes qualitatives. Bien qu'on entende parfois l'expression « paradigme qualitatif », à mon sens, il faut parler de *méthodes* qualitatives ou *d'approche qualitative à la recherche*. Les méthodes qualitatives servent à accomplir une tâche, c'est-à-dire aider les scientifiques à répondre aux questions qu'elles et ils se posent en recueillant de l'information qui sera ensuite analysée. Les méthodes qualitatives sont des méthodes de collecte de données *non numériques*. Ces données peuvent être verbales (c.-à-d., mots) ou visuelles

(c.-à-d., graphiques; Sullivan, 2009). À mon avis, voici la seule chose qu'on doit comprendre de l'expression « méthodes qualitatives ».

Les méthodes (ou outils) de collecte de données qualitatives comprennent notamment les entrevues non dirigées, les entrevues semi-dirigées, les groupes focalisés (*focus groups*), l'observation, l'observation participante et les enregistrements vidéo ou audio. Plusieurs types d'analyse peuvent permettre de décortiquer et de comprendre les données non numériques, notamment toutes les formes d'analyse textuelle (p. ex., analyse de contenu) et d'analyse graphique. Par ailleurs, il faut savoir qu'il existe diverses « traditions » en recherche qualitative (p. ex., ethnographie, phénoménologie, théorie enracinée, c.-à-d., *grounded theory*). Les chercheuses et chercheurs leur adhérent se basent sur des prémisses théoriques distinctes. Ils peuvent aussi poursuivre des buts de recherche et employer des méthodes de collecte de données spécifiques à ces traditions.

Quelques différences entre « quali » et « quanti »

D'emblée, dissipons les idées préconçues : la recherche qualitative n'est pas moins scientifique que la recherche quantitative⁹ ! Non, les méthodes qualitatives ne sont pas improvisées. Oui, leurs résultats sont beaucoup plus que des « potins » sur la vie des participantes et participants. Bien que l'expression « méthodes qualitatives » ne fasse qu'informer sur le type de données analysées, plusieurs éléments clés différencient généralement les méthodes qualitatives de leurs cousines quantitatives. Ce sont les paradigmes (présupposés ou visions du monde) qui les sous-tendent, leurs buts et le type de démarche qu'elles emploient, la manière dont les personnes qui y participent sont sélectionnées, le déroulement des études, de même que les critères permettant d'évaluer leur qualité.

8 Pour les curieuses et curieux, ma thèse porte sur les éléments, notamment sociaux, influençant comment les individus se voient comme partenaires amoureux. Bien qu'elle ne soit pas encore publiée (*embargo*), voilà sa référence : Demers, V. (2018). *Déterminants de l'identité amoureuse et modèle inductif des processus d'influences normatives et individuelles : Une perspective profane* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.

9 Elle ne l'est pas plus, d'ailleurs, à mon avis.

Les paradigmes : des visions du monde bien distinctes

Les paradigmes sont de larges manières de concevoir le monde ou la réalité, ainsi que la connaissance qu'en ont les êtres humains (Mertens, 2005). C'est ce qu'on appelle l'épistémologie (Mertens, 2005). Les paradigmes sont des présupposés, ou en d'autres mots, des croyances impossibles à prouver (ou encore à réfuter). Les chercheuses et chercheurs en sciences sociales utilisant des méthodes de recherche quantitatives souscrivent généralement au paradigme post-positiviste (Mertens, 2005). Le post-positivisme et son courant précurseur, le positivisme, prônent l'existence d'une unique réalité objective. Selon ce courant de pensée, la science constitue le meilleur moyen pour tenter d'y accéder (Trochim, 2006). La pensée positiviste affirmait que les scientifiques doivent, lors de l'étude d'un phénomène, se montrer neutres et objectifs, pour éviter dans la mesure du possible que leurs valeurs, leurs croyances ou leurs biais personnels «contaminent» leurs résultats (Mertens, 2005). Aujourd'hui, le positivisme, assoupli, s'est transformé en post-positivisme. Les adeptes du post-positivisme admettent l'impossibilité d'éviter tout biais et toute subjectivité, mais considèrent quand même la neutralité comme un idéal (bien qu'un idéal utopique). À partir de maintenant, nonobstant les différences entre positivisme et post-positivisme, qui importent peu quant au présent propos, je regrouperai ces deux paradigmes sous l'appellation «paradigme positiviste» ou plus simplement, «positivisme».

Les chercheuses et chercheurs adoptant des méthodes de recherche qualitatives épousent souvent une perspective constructiviste (Fortin & Gagnon, 2016), aussi nommée «constructivisme», «interprétativisme», «paradigme interprétatif» ou «naturalisme» (Fortin & Gagnon, 2016; Mertens, 2005). Le constructivisme propose qu'il n'existe pas de réalité unique et objective. Chaque être humain, ancré dans un contexte et des relations interpersonnelles spécifiques (Guba & Lincoln, 1990), se bâtit une perspective qui lui est propre sur la vie et le monde qui l'entoure. Il existe donc une multiplicité de réalités différentes (Guba & Lincoln, 1990), construites dans et par les interactions sociales, mais toutes sont «vraies» ou «valides». Selon la vision constructiviste, les participantes et participants contribuent activement aux études et

à leurs résultats (Mertens, 2005). Les scientifiques constructivistes ne se considèrent pas comme des investigatrices ou des investigateurs neutres et ne pensent d'ailleurs pas qu'il est possible de l'être. Ces scientifiques croient plutôt que leurs connaissances, leurs expériences personnelles et leurs croyances influencent inévitablement les données recueillies, leurs résultats et leurs conclusions (Mertens, 2005).

Par ailleurs, hormis le constructivisme, il existe d'autres paradigmes non positivistes auxquels peuvent adhérer les chercheuses et chercheurs adoptant des méthodes de recherche qualitatives (Lincoln & Guba, 2000), notamment le paradigme participatif (*participatory paradigm*) et la théorie critique (*critical theory*). Par exemple, les adeptes de la théorie critique voient la réalité comme résultante des forces exercées par les valeurs culturelles opprimant certaines personnes ou certains groupes, que ce soit en raison de leur sexe, de leur genre, de leur statut social, de leur orientation sexuelle, de leur ethnicité ou d'autres caractéristiques (Lincoln & Guba, 2000). Ainsi, ces scientifiques se préoccupent particulièrement de la justice sociale et tentent de stimuler le changement social (Lincoln & Guba, 2000). Décrire en détail ces paradigmes non positivistes m'écarterait du présent propos, mais je tenais à évoquer leur existence.

Mentionnons également que les scientifiques peuvent s'appuyer non seulement sur un seul paradigme, mais sur plusieurs paradigmes simultanément, ou encore adopter des éléments typiques de plusieurs d'entre eux. C'est d'autant plus le cas que les frontières séparant ces paradigmes sont fluides et changeantes (Lincoln & Guba, 2000). À titre d'exemple, Lincoln et Guba (2000), qui disent adopter une vision largement constructiviste, proposent pourtant, comme vous le verrez plus loin, des critères de qualité (critères relationnels) valorisant l'action sociale ou politique, un élément caractéristique de la théorie critique.

Les buts et le type de démarche employée

Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives diffèrent également quant aux buts et à la démarche qu'elles privilégient. La recherche quantitative vise à répondre à des questions de type «est-ce que...?». Son but principal est ainsi de confirmer ou d'infirmer

une hypothèse découlant d'une théorie (Fortin, 2010; Marecek, 2003). Il arrive cependant que les scientifiques ne veuillent pas poser une question précise, sous forme d'hypothèse, ou qu'il leur soit impossible de le faire, par exemple parce que le phénomène à l'étude est peu ou pas étudié. Les méthodes qualitatives, par le biais d'études dites exploratoires, peuvent viser à défricher un domaine de recherche particulier (Miles & Huberman, 1994; Morrow, 2007). Par exemple, une étude qualitative de Lee et Lee (2018) s'attarde aux expériences de pères restant à la maison pour prendre soin de leurs enfants. Quelles sont les raisons les ayant poussés à faire ce choix? À quel point en sont-ils satisfaits? Comme les pères sont relativement peu nombreux, comparés aux mères, à agir comme donneurs de soins à la maison, l'utilisation de méthodes qualitatives se montre ici tout indiquée. Cette étude fournit aussi un exemple éloquent d'un autre but que peut avoir la recherche qualitative: comprendre les expériences subjectives d'individus imbriqués dans des contextes spécifiques (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada & Instituts de recherche en santé; CRSH, CRSNG & IRSC, 2014; Polkinghorne, 2005), ici, des pères prenant soin de leurs enfants à la maison.

Bien que les études qualitatives puissent avoir des visées exploratoires, ce n'est pas toujours le cas. Les études qualitatives peuvent aussi servir à décrire un phénomène spécifique et à le comprendre en termes de processus (c.-à-d., à répondre à la question «comment?»). Par exemple, dans ma thèse, j'ai cherché à comprendre les mécanismes par lesquels les normes sociales influencent comment les individus se perçoivent comme partenaires amoureux et amoureux. À partir d'entrevues avec des femmes et des hommes, par un processus inductif, j'ai peu à peu construit un modèle théorique décrivant ces processus. Ce modèle comprend plusieurs éléments, tels les médias de diffusion communiquant les normes sociales aux individus ainsi que leurs réactions émotionnelles et cognitives face à ces normes.

La recherche qualitative repose généralement sur une démarche inductive (Glaser & Strauss, 1967; Marecek, 2003), dans laquelle la collecte de données est basée sur une question de recherche plutôt que sur une hypothèse. La chercheuse ou le chercheur regroupe les données recueillies et les synthétise pour en tirer des

constatations ou des lois générales (qui peuvent ou non former une théorie plus vaste) sur le phénomène observé. Bref, l'induction est un processus par lequel on passe des données empiriques spécifiques aux participantes et participants et au contexte dans lequel a été menée l'étude à des constatations plus vastes, plus abstraites, s'appliquant probablement plus largement (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999).

La recherche qualitative permet aux individus provenant de populations désavantagées socialement ou marginalisées de se faire entendre (Rubin & Rubin, 2005) et par le fait même, contribue à les valoriser et à valoriser leur participation aux connaissances scientifiques. La recherche qualitative a aussi parfois un petit côté «activiste», puisqu'elle peut critiquer certaines institutions ou même inciter des participantes et participants à entreprendre un changement social (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014). Par exemple, des groupes de femmes provenant de différents pays (p. ex., Iran, Pakistan) mènent, en collaboration avec des scientifiques, une recherche visant notamment à aider les femmes vivant en contexte musulman à faire respecter leurs droits et à s'opposer aux systèmes religieux, culturels ou traditionnels les marginalisant (Research Programme Consortium on Women's Empowerment in Muslim Contexts, 2008).

Le choix des participantes et des participants

Si généralement, les études qualitatives et les études quantitatives ont des objectifs et un déroulement particulier, elles diffèrent aussi quant à la manière dont les personnes qui y prennent part sont sélectionnées. Les chercheuses et chercheurs utilisant des méthodes quantitatives tentent, à l'aide de données recueillies auprès d'un échantillon, de généraliser leurs résultats à l'ensemble d'une population (Fortin & Gagnon, 2016), c'est pourquoi ils recrutent des échantillons relativement grands. Au-delà du nombre de participantes et participants, l'idéal est, pour ces scientifiques, de former des échantillons probabilistes et représentatifs de la population à laquelle leurs conclusions seront généralisées (Polkinghorne, 2005).

Ce n'est pas le cas des chercheuses et chercheurs employant des méthodes qualitatives. En raison de

leurs croyances en la spécificité des contextes dans lesquels les individus évoluent, ils désirent rarement étendre les conclusions de leurs études à une très large population. Les études qualitatives visent plus fréquemment à comprendre de manière approfondie un phénomène X ou Y. Conséquemment, les échantillons qualitatifs regroupent d'ordinaire un nombre plus limité de participantes et participants (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014), sélectionnés avec soin en raison de leur capacité présumée à fournir des informations pertinentes sur le phénomène à l'étude (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014; Morrow, 2005). Ce type de sélection est nommé échantillonnage dirigé (*purposive sampling*; Patton, 1990; voir aussi Morrow, 2005 et Polkinghorne, 2005). L'échantillonnage dirigé se base souvent sur le principe de *diversification* (Pirès, 1997). Il s'agit de recruter des personnes ayant des caractéristiques et des vécus diversifiés, qui pourront informer la chercheuse ou le chercheur sur différentes facettes du phénomène étudié (Pirès, 1997). Revenons à l'exemple de ma thèse, dont le but était de voir comment les normes sociales influencent l'image de soi amoureuse, soit la manière dont les individus se conçoivent en tant que partenaires, dans leurs relations amoureuses. Puisqu'il existe des normes sociales s'appliquant spécifiquement aux femmes, d'autres aux hommes et d'autres aux personnes non hétérosexuelles ou aux personnes hétérosexuelles, j'ai diversifié mon échantillon selon le sexe et l'orientation sexuelle, en recrutant un nombre égal de femmes et d'hommes, de personnes non hétérosexuelles et de personnes hétérosexuelles. Plus concrètement, j'ai recruté 10 femmes (dont la moitié sont non hétérosexuelles) et 10 hommes (dont la moitié sont non hétérosexuels), ce qui m'a permis de représenter également leurs divers points de vue dans ma thèse.

Par ailleurs, dans la recherche quantitative, le type d'échantillon le plus désirable est l'échantillon probabiliste. De manière similaire, le « standard d'or » en qui concerne le choix des personnes prenant part aux études qualitatives est l'échantillon déterminé par la *saturation empirique* (Savoie-Zajc, 2009; Patton, 2002; Pirès, 1997). Ce type d'échantillon n'est pas fixé avant le début de l'étude, comme c'est le cas lors de recherches quantitatives, mais bien *durant* celle-ci. La chercheuse ou le chercheur recrute des participantes et participants, auprès desquels elle ou il recueille

des données, qui sont analysées immédiatement. Le recrutement continue jusqu'à ce que les nouvelles données cessent de contribuer à sa compréhension du phénomène. Lorsque ces données deviennent redondantes (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014) avec celles qui sont déjà recueillies, la chercheuse ou le chercheur cesse le recrutement. Le « point de saturation » des données est alors atteint (Savoie-Zajc, 2009, p. 226). Les données sont alors dites « saturées ». Il n'existe cependant pas de critère précis spécifiant concrètement comment fixer ce point de saturation (Guest, Bunce & Johnson, 2006) ou, en d'autres termes, comment déterminer le moment exact où il est possible de considérer qu'il y a bel et bien redondance dans les données recueillies. Ainsi, lorsque les scientifiques font état de leur recherche, ils doivent expliquer de manière détaillée comment ils ont déterminé la saturation empirique. Plusieurs critiquent la notion de saturation empirique comme critère ultime de qualité des études qualitatives (voir notamment O'Reilly & Parker, 2012). En effet, se baser sur la saturation empirique pour constituer un échantillon qualitatif exige beaucoup de ressources, temporelles et financières (Polkinhorne, 2005), et implique de rester dans l'incertitude quant au moment où l'échantillon sera complet. Pour ces raisons, utiliser un tel échantillon peut être irréaliste, notamment dans le cas d'études à budget limité ou réalisées dans le cadre de thèses (Patton, 2002); employer un échantillon fixe, déterminé avant le recrutement, peut s'avérer une solution de remplacement viable. De toute manière, bien que le type d'échantillonnage contribue à la qualité d'une étude, de nombreux autres éléments y participent. La personne qui conduit la recherche doit peser le pour et le contre de chacune de ses décisions méthodologiques, ainsi qu'être en mesure de les justifier.

Le déroulement de l'étude

La sélection des participantes et participants selon la saturation empirique souligne la souplesse et la flexibilité du déroulement des études qualitatives, un autre élément qui leur est souvent caractéristique. Cette fluidité contraste avec la linéarité des études quantitatives : les chercheuses ou chercheurs réalisent une recension des écrits scientifiques sur le sujet qui les intéresse, décident de leur question de recherche, émettent une hypothèse à vérifier, puis choisissent la manière de procéder pour ce faire. Par la suite, les

scientifiques recueillent les données, les analysent et diffusent leurs résultats.

Les chercheuses et chercheurs adoptant une approche qualitative opèrent souvent différemment. Le processus de recherche débute par l'identification d'une problématique de recherche large. Par exemple, M. Tran, un chercheur en travail social, s'intéresse aux jeunes dont l'identité de genre (sentiment d'identité personnelle) ne correspond pas à leur sexe biologique et qui sont confrontés aux premiers signes physiques de la puberté. En recherche qualitative, il arrive même que les scientifiques s'abstiennent de recenser la littérature avant de définir leur question de recherche, considérant que cela biaiserait leur regard sur le phénomène étudié¹⁰ (Fortin, 2010).

Après avoir cerné la problématique sur laquelle ils désirent se pencher et avoir sélectionné des participantes et participants, les scientifiques choisissent une ou plusieurs méthodes de collecte de données. Pour reprendre l'exemple ci-haut, M. Tran, en raison de la nature très personnelle et intime de la problématique qu'il veut étudier, décide de rencontrer les jeunes lors d'entrevues individuelles semi-structurées. Il construit donc un guide d'entrevue comprenant, sous forme de questions guides, les grandes thématiques à aborder avec les jeunes : leur découverte que leur sexe biologique ne correspond pas au genre auquel elles et ils s'identifient, leurs réactions à l'apparition des signes physiques de la puberté (p. ex., pilosité pubienne, mue de la voix, développement des seins), etc. Lors des entrevues, M. Tran se basera sur les questions de son guide d'entrevue, mais les adaptera à chaque jeune, en enlevant ou en ajoutant des questions particulières afin d'approfondir les éléments spécifiques abordés par celle-ci ou celui-ci.

Comme nous avons déjà vu en abordant la notion de saturation empirique, lors des études qualitatives, l'analyse des données s'effectue en parallèle avec leur collecte. Cette manière de procéder permet de modifier ou de préciser en cours de route les outils de collecte de données. Par exemple, M. Tran rencontre d'abord la première participante, Ada, puis analyse les principaux éléments ressortant de son entrevue,

notamment ses inquiétudes quant à ses relations avec ses parents. M. Tran réalise ensuite une entrevue avec Liam, un jeune homme transsexuel. Se rendant compte que Liam discute lui aussi de ses parents, M. Tran attrape la balle au bond et en profite pour lui poser plusieurs questions pour mieux comprendre les relations qu'il a avec eux. Une analyse plus formelle du discours de Liam lui permet de confirmer ses préoccupations quant à ses relations avec ses parents. M. Tran actualise donc son guide d'entrevue en y ajoutant des questions sur la thématique des relations avec les parents et de leurs aspects positifs ou négatifs. Les autres jeunes qu'il rencontre lui confirment la pertinence d'aborder cette thématique. Bien que celle-ci ne figure pas dans son guide d'entrevue, le chercheur s'est ajusté aux vécus des jeunes en y ajoutant des questions abordant cette thématique. Il se peut même qu'au fil des entrevues, puisque les relations et conflits familiaux semblent au cœur des préoccupations des jeunes participant à l'étude, M. Tran décide d'axer sa recherche sur ce sujet. Sa question de recherche aura changé en cours d'étude et correspondra ainsi davantage aux discours et aux préoccupations des individus y ayant pris part.

Bref, peu importe comment les études qualitatives se déroulent, ce qu'il faut retenir, c'est que dans nombre d'entre elles, le processus de recherche est dynamique. Les chercheuses et chercheurs s'engagent dans un processus itératif constant, au cours duquel les différentes étapes (recrutement, collecte de données, analyse, etc.) s'informent mutuellement. Cette manière de faire force les scientifiques à s'interroger constamment et à revoir leurs méthodes de collecte de données. Cette flexibilité permet aux données recueillies de correspondre étroitement au contexte précis étudié et accroît la qualité scientifique des conclusions qui en sont tirées (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014).

Les critères de qualité

Les critères d'évaluation pour la recherche quantitative

L'approche qualitative diffère aussi de l'approche quantitative quant aux critères qui servent à évaluer sa qualité scientifique. En recherche quantitative, les

¹⁰ Dans certains cas, la recension des écrits peut même être réalisée à la fin de l'étude, au moment de l'analyse des données, et permet de les situer dans le contexte des connaissances scientifiques sur le sujet.

chercheuses et chercheurs s'entendent très largement sur les critères permettant d'évaluer une étude. Ce sont sa validité interne, sa validité externe, de même que la validité et la fidélité des instruments ou des mesures qu'elle emploie. La *validité interne* réfère au degré auquel une étude contrôle adéquatement les facteurs susceptibles d'influencer la variable dépendante, de sorte qu'il est possible d'avoir confiance que c'est bien la variable indépendante qui est responsable de l'effet observé sur la variable dépendante (Guba & Lincoln, 1990). La *validité externe* concerne le potentiel qu'ont les résultats d'une étude quantitative d'être généralisés à d'autres individus ou à d'autres contextes. Les instruments utilisés lors d'une étude quantitative ont également des caractéristiques qui contribuent à la qualité de cette étude. Un instrument est qualifié de valide s'il mesure réellement ce qu'il prétend mesurer et *fidèle* s'il permet d'obtenir des résultats homogènes dans le temps. Finalement, j'ai déjà abordé *l'objectivité*, qui contribue également dans un sens large à l'évaluation de la qualité d'une étude quantitative, dans la section de cet article portant sur les paradigmes. L'objectivité réfère au fait que les résultats d'une étude ne sont pas les artéfacts des biais, croyances et préjugés de la chercheuse ou du chercheur.

Les critères d'évaluation pour la recherche qualitative

En contraste avec les critères de qualité quantitatifs, consensuels, il existe de nombreux ensembles de critères, proposés par plusieurs scientifiques, permettant d'évaluer la qualité des études qualitatives. Il n'existe cependant pas de consensus quant à ceux qui sont les plus appropriés. Selon Cohen et Crabtree (2006), cette coexistence de différents critères est saine, puisque les chercheuses et chercheurs se doivent d'adopter des critères de qualité en fonction notamment du paradigme auquel ils adhèrent ainsi que des méthodes de recherche et d'analyse qu'ils ont choisies (p. ex., théorisation enracinée). J'aborderai ici deux ensembles de critères, afin de vous donner une idée de la multiplicité des manières de concevoir et de mesurer la qualité des études qualitatives.

Les critères parallèles. Lincoln et Guba (1985), des sommités en recherche qualitative, ont formulé les critères de qualité peut-être les plus connus: la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (ou validation). Souvent qualifiés de «critères parallèles», ils sont issus d'une transposition à l'approche qualitative des critères de qualité usuels utilisés en recherche quantitative (Guba & Lincoln, 1990). En conséquence, ces critères sont simples à comprendre pour les individus peu habitués à l'analyse qualitative. Ils se rapportent à la méthode employée dans l'étude. La *crédibilité*, similaire à la validité interne d'une étude quantitative, est la capacité des résultats d'une étude qualitative de représenter adéquatement les perspectives ou les visions subjectives des participantes et participants¹¹. Par exemple, une chercheuse ou un chercheur peut demander aux participantes et participants de prendre connaissance des résultats et des conclusions, afin de vérifier qu'ils correspondent bien à leurs réalités ou encore leur donner la possibilité de les rectifier (*member-check*; Morrow, 2005). La *transférabilité* est l'alter ego qualitatif de la validité externe. Elle concerne le degré auquel les résultats d'une étude qualitative peuvent se transposer à des individus ou à des contextes différents, et ce, même si ce n'est habituellement pas la visée principale des études qualitatives. La responsabilité d'une chercheuse ou d'un chercheur consiste à décrire les participantes et participants, le contexte de l'étude, la méthode, les résultats et leurs interprétations de manière assez détaillée pour permettre au lectorat d'évaluer cette possibilité de transposition (Morrow, 2005). La *fiabilité* s'inscrit en parallèle avec la validité et la fidélité des instruments utilisés dans une étude quantitative. Elle se rapporte à la cohérence et à la pertinence des méthodes de collecte de données et d'analyse quant aux objectifs de l'étude. Autrement dit, est-ce que d'autres chercheuses ou chercheurs auraient procédé pareillement? La *confirmabilité* ressemble à l'objectivité en recherche quantitative, puisqu'elle concerne le fait que les résultats, les interprétations et les conclusions de l'étude résultent bien des données fournies par les participantes et participants et représentent bien leurs réalités, et non les biais, croyances ou préjugés de l'équipe de recherche.

11 La lectrice ou le lecteur intéressé pourra notamment consulter Morrow (2005), qui donne un aperçu général de différents ensembles de critères de qualité associés à différents paradigmes.

Les critères relationnels. D'autres chercheuses et chercheurs ont proposé des critères particulièrement pertinents pour évaluer la qualité des études adoptant un paradigme constructiviste. Contrairement aux critères parallèles, concernant l'application de la méthode employée dans l'étude, les critères relationnels sont axés sur les processus et les résultats (*outcomes*) de la recherche (Lincoln & Guba, 2000). Ce sont l'équité (*fairness*), l'authenticité ontologique, l'authenticité éducative, et l'authenticité catalytique et tactique (Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 2000). *L'équité* correspond au degré auquel la chercheuse ou le chercheur considère et présente les perspectives de l'ensemble des participantes et participants à travers le processus de recherche et les résultats, sans en privilégier certaines (Guba & Lincoln, 1990; Lincoln & Guba, 2000; Morrow, 2005). Ce critère reflète en quelque sorte une volonté d'éviter de marginaliser certains individus ou groupes d'individus, ce qui constituerait en quelque sorte un biais (Lincoln & Guba, 2000). *L'authenticité ontologique* est une caractéristique d'une étude permettant aux participantes et participants d'approfondir leur compréhension et leur réflexion quant à l'objet d'étude. Ce type d'authenticité peut jouer un rôle important dans les recherches à teneur féministe ou queer, dans lesquelles les personnes qui participent sont amenées à développer leur conscience critique (Lincoln & Guba, 2000, p. 180-181), notamment quant à leur position sociale plus ou moins désavantagée. *L'authenticité éducative* réfère à la capacité d'une étude d'aider les participantes et participants à mieux comprendre et à apprécier les perspectives des autres participantes et participants. *L'authenticité catalytique* et *l'authenticité tactique* réfèrent globalement à la propriété qu'a une étude de pousser les participantes et participants à l'action, au changement social ou politique et de leur donner les moyens concrets (p. ex., formation à l'action politique) d'entreprendre cette action (Guba & Lincoln, 1990; Lincoln & Guba, 2000). Ces critères relationnels s'appliquent à des études ayant une visée de changement social, ce qui est rarement le cas pour les recherches quantitatives. Par exemple, ces critères peuvent être employés dans des recherches féministes ou queer (Lincoln & Guba, 2000), s'intéressant aux réalités de personnes issues de groupes sociaux désavantagés par des rapports sociaux de pouvoir inégalitaires (voir la thèse de Fortin-Pellerin, 2010). Ce qui précède illustre que non seulement il existe

des différences entre les divers ensembles de critères (p. ex., entre les critères relationnels et les critères parallèles), mais que ces différences reflètent des disparités dans les manières de concevoir le monde et la recherche! Finalement, il faut aussi savoir qu'il existe d'autres critères de qualité qui sont spécifiques à des traditions de recherche (p. ex., la théorie enracinée ou *grounded theory*; Glaser & Strauss, 1967) ou à des méthodes qualitatives particulières (p. ex., l'analyse de contenu; voir L'Écuyer, 1990).

Ce qu'il faut retenir

Bref, les méthodes qualitatives traitent et manipulent des données non numériques, notamment verbales. Tout aussi scientifiques que les méthodes quantitatives, elles en diffèrent sur plusieurs éléments fondamentaux. Les méthodes qualitatives sont généralement fondées sur une vision du monde constructiviste, admettant la coexistence de nombreuses réalités individuelles simultanées. Elles sont généralement utilisées pour répondre à une question de recherche plutôt que pour vérifier une hypothèse. En termes de buts, l'approche qualitative permet d'explorer un domaine de recherche peu ou pas connu, de décrire et de comprendre un phénomène spécifique ou l'expérience subjective de participantes ou de participants, de « donner une voix » (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014, p. 154) à des populations désavantagées socialement ou marginalisées, de critiquer des institutions, ou encore de stimuler une prise de conscience ainsi qu'un changement social ou politique. Les méthodes qualitatives font appel à un nombre limité de participantes et de participants. L'échantillon est souvent dirigé, soit formé d'individus délibérément sélectionnés pour leur capacité d'informer les chercheuses ou chercheurs. L'échantillon peut être déterminé en cours d'étude par la saturation empirique. Les critères permettant d'évaluer les méthodes qualitatives comprennent entre autres les critères parallèles et les critères relationnels.

Les éléments que j'ai abordés ici ne sont que quelques repères, assez généraux, pour vous servir de « boussole » dans le monde du « qualitatif »! Ce monde, riche et complexe, est extrêmement diversifié en termes de paradigmes adoptés, de buts, de manières de choisir les participantes et participants, de déroulements des études et de critères de qualité

permettant de les évaluer. Je vous invite donc à vous intéresser à cet univers fascinant et à découvrir ses différentes facettes! Bien sûr, explorer les méthodes qualitatives peut s'avérer dépayçant et quelque peu déstabilisant, mais comme dans tout voyage, n'est-ce pas la découverte et le dépaysement même qui enrichissent la voyageuse ou le voyageur ?

Nous vous invitons à lire, dans une prochaine édition de la revue *Psycause*, la seconde partie de cet article!

Note. Certaines parties de cet article ont déjà été « publiées » dans le module numérique enrichi utilisé dans le cadre du cours de premier cycle *Méthodes de recherche* (PSY-1005), rédigé en collaboration avec Tamarha Pierce, Ph. D., professeure titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval.

Références

- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. Dans P. Leavy (Éd.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp.17-42). New York, NY, États-Unis: Oxford University Press.
- Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Récupéré sur: <http://www.qualres.org/>
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie et Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré sur: <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/Default/>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC, Canada: Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC, Canada: Chenelière Éducation.
- Fortin-Pellerin, L. (2010). La représentation sociale de l'empowerment de groupes québécois du mouvement des femmes: « C'est quelque chose qui nous a été enlevé et qu'on ré-acquiert » (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré sur www.theses.ulaval.ca/2010/27217/27217.pdf
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL, États-Unis: Aldine.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1990). Judging the quality of fourth generation evaluation. Dans E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Éds.), *Fourth generation evaluation* (pp. 184-227). Newbury Park, CA, États-Unis: SAGE.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82. doi:10.1177/1525822X05279903
- L'Écuyer, R. (1990). Étapes de l'analyse de contenu: Modèle général. Dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. (pp. 51-123). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lee, J. Y. & Lee, S. J. (2018). Caring is masculine: Stay-at-home fathers and masculine identity. *Psychology of Men & Masculinity*, 19(1), 47-58. doi:10.1037/men0000079
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289. doi:10.1177/107780049500100301
- Lincoln, Y. S. & Guba, N. K. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, États-Unis: SAGE.
- Lincoln, Y.S. & Guba, N.K. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (2^e éd., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. Dans P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Éds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 49-69). Washington, DC, États-Unis: American Psychological Association.
- Martella, R. C., Nelson, R. & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods: Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA, États-Unis: Allyn & Bacon.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Introduction. Dans M. B. Miles & A. M. Huberman (Éds.), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e éd., pp. 1-15). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.

- Mertens, D. M. (2005). An introduction to research. Dans D. M. Mertens (Éd.), *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2^e éd., pp. 1-42). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Morrow, S. L. (2005) Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. doi:10.1037/0022-0167.52.2.250
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35, 209-235. doi:10.1177/0011000006286990
- Mottier, V. (2005). The interpretive turn: History, memory, and storage in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Récupéré sur: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/456>
- O'Reilly, M. & Parker, N. (2012). 'Unsatisfactory saturation': A critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative Research*, 13(2), 190-197. doi:10.1177/1468794112446106
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). Newbury Park, CA, États-Unis: SAGE.
- Patton, M. Q. (2002). Designing qualitative studies. Dans M. Q. Patton (Éd.), *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd., pp. 209-257). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage empirique et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pirès (Éds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 133-169). Montréal, Canada: Gaétan Morin.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 137-145. doi:10.1037/0022-0167.52.2.137
- Research Programme Consortium on Women's Empowerment in Muslim Contexts: Gender, poverty, and democratization from the inside out (2008). *Women's empowering themselves: A framework that interrogates and transforms*. Hong Kong, Chine.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Saturation. Dans A. Muchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 226-227). Paris, France: Armand Colin.
- Sullivan, L. E. (2009). Qualitative Research. Dans *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences* (p. 427-428). London, Angleterre: SAGE.
- Trochim, W. M. K. (2006). *Research methods knowledge base*. Récupéré sur: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/index.php>

Pour citer l'article

Demers, V. (2019). Démystifier les méthodes qualitatives – Partie 1: Les différences entre le «quali» et le «quanti». *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 9(1), 72-81.

Droits d'auteur

© 2019 Demers. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.