

1. La recherche qualitative : résurgence, institutionnalisation et applications

Nigel Fielding

1. Introduction

L'étude de l'évolution des sciences sociales en termes de préférences méthodologiques et de différences entre les approches européenne et nord-américaine nous aide à comprendre pourquoi l'analyse secondaire a été peu pratiquée en recherche qualitative jusqu'à une époque récente. Pour démêler les circonstances qui expliquent les différences de parcours de l'analyse secondaire en recherche quantitative et qualitative, nous aborderons en premier lieu les débuts de la méthode qualitative, et nous formulerons des commentaires sur sa situation dans le cursus fondateur qu'a représenté l'École de Chicago, pivot des sciences sociales au début du vingtième siècle. Le Département de Sociologie de l'Université de Chicago s'est développé sur fond d'une longue rivalité avec les départements de sociologie des universités de la côte Est des États-Unis, et il a commencé à opérer une réorientation visant à se rapprocher des conceptions alors dominantes dans des institutions comme Harvard et Columbia. La méthodologie qualitative a cédé du terrain pendant la longue période de domination du structuralisme / fonctionnalisme et de l'analyse quantitative. Des études récentes montrent que pendant longtemps l'orientation méthodologique de l'École de Chicago avait davantage de liens avec les pratiques dominantes de la sociologie qu'on ne le pense souvent. La période pendant laquelle la méthodologie qualitative était au centre du cursus méthodologique de Chicago a été relativement brève, et même à cette époque, ces méthodes n'ont guère été plus en faveur que les méthodes statistiques conventionnelles.

Les tendances méthodologiques mettent en général longtemps à essaimer, et les communautés nationales de spécialistes des sciences sociales ont leurs caractéristiques propres. C'est pourquoi nous allons comparer les tendances des sciences sociales en Europe avec celles de

l'Amérique du Nord au cours de la période où la méthodologie qualitative a amorcé sa lente relégitimation.

Au cours de la période actuelle, la méthodologie qualitative a acquis une plus forte légitimité, mais cette situation n'est pas universelle. Les périodiques méthodologiques au titre générique tels que *Sociological Methods and Research* continuent à ne publier quasiment que des travaux statistiques fondés sur une vision positiviste. Si l'on s'éloigne des cercles universitaires occidentaux, le profil méthodologique s'avère généralement plus conservateur. Les pays dont le personnel avait été souvent formé dans les universités américaines et ayant pris pour modèle le système universitaire des Etats-Unis ont été longtemps dominés par la version initiale étasunienne du positivisme. Toutefois, en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, la méthodologie qualitative a atteint un nouveau degré d'institutionnalisation : elle est de plus en plus utilisée, tant dans la sphère académique que dans la recherche publique et le secteur privé.

La dernière partie discute des applications hors de la sphère académique, en abordant, d'une part, le rôle des programmes d'évaluation de la recherche dans la promotion des méthodes qualitatives, et, d'autre part, le rôle de la technologie pour rendre la recherche qualitative plus acceptable aux yeux des bailleurs de fonds de la recherche. Tout au long de cette discussion, nous commenterons les implications pour l'analyse secondaire.

2. L'émergence et les débuts de la méthode qualitative

La sociologie a émergé en tant que domaine à un moment où on pensait généralement — selon une approche d'inspiration positiviste — qu'une « science de la société » pourrait améliorer les conditions sociales en mettant à jour les causes de phénomènes sociaux. La fin du dix-neuvième siècle a été une époque agitée, où se sont enracinés les conflits de classes, les révolutions et les conflits militaires du vingtième siècle. Cette époque a connu à la fois un intense souci d'améliorer le sort des citoyens ordinaires de la société et une grande foi dans le pouvoir de la science et de la technologie de porter ces améliorations (d'excellents résultats avaient été obtenus dans les domaines de la santé publique, de l'industrialisation et de l'urbanisme). La sociologie, en s'implantant dans les universités nord-américaines (surtout celles des États-Unis) au début du vingtième siècle, a acquis une double dimension de « progressisme » social et

d'empirisme pragmatique : elle a été influencée par l'approche spécifiquement américaine visant à améliorer le sort des gens ordinaires.

Les universitaires et intellectuels américains ont conçu, à partir des racines de l'héritage sociologique européen, une version du positivisme qui alliait la quantification à la formulation des problématiques sociologiques en termes de modèles hypothético-déductifs. Cette version a été considérée comme la façon idoine d'obtenir des explications causales à des phénomènes empiriques, en particulier à des « problèmes sociaux » tels que les tensions ethniques et raciales, les conduites déviantes et les conflits industriels. Il y a eu depuis lors une tension entre cette approche et les approches interprétatives de l'étude des gens en société. Les sciences sociales ont alors connu une polarisation entre les méthodes quantitatives, donnant une explication causale des phénomènes macro-sociaux, et les méthodes qualitatives, soucieuses de la compréhension interprétative des phénomènes micro-sociaux. Les oppositions bipolaires sont souvent banales, mais elles laissent une trace. C'est souvent l'intervalle entre les pôles qui est intéressant et il n'y a aucune raison épistémologique, ni méthodologique pour que les approches causales quantitatives ne puissent pas expliquer les phénomènes micro-sociaux, ni pour que les approches interprétatives qualitatives ne puissent pas éclairer les phénomènes macro-sociaux. De fait, les approches mixtes sont représentées dans le domaine de la méthodologie, par exemple avec l'« Analyse Comparative Qualitative » de Charles Ragin (1987). Mais l'esprit humain semble préférer les dualismes en noir et blanc, ou du moins semble les trouver plus digestes et plus faciles à retenir, et c'est ce qui s'est passé avec la distinction entre approches quantitative et qualitative.

Tout cela peut sembler assez éloigné de l'analyse secondaire en général et de l'analyse secondaire des données qualitatives en particulier. Cependant, le point important à retenir est que dans la recherche quantitative, les données sont considérées comme stables, voire unidimensionnelles. Ceci les rend utilisables pour des analyses ultérieures. Dans la recherche qualitative, les données sont considérées comme instables et dotées de nombreuses propriétés. L'idée que différents chercheurs puissent les interpréter différemment fait notamment obstacle à l'analyse secondaire. La meilleure façon de comprendre l'orientation relative des deux pôles de la dichotomie méthodologique est de rapporter l'évolution de ces approches méthodologiques à l'histoire intellectuelle de la discipline.

Les descriptions conventionnelles de l'histoire de la sociologie sont enclines à considérer l'« École de Chicago » liée au Département de Sociologie de l'Université de Chicago comme le porte-drapeau des méthodes qualitatives pendant les « premiers pas » et l'enfance des sciences sociales. Cette caractéristique de l'École de Chicago serait d'autant plus remarquable que l'on observe un contexte de développement de l'approche quantitative couplée avec la prééminence du positivisme et des avancées des méthodes statistiques lors des débuts et de la première moitié du vingtième siècle. Cette période a récemment fait l'objet de nombreuses recherches, et de nouvelles perspectives ont émergé, notamment dans les travaux de Rock (1979), Bulmer (1984), Harvey (1987), Fine (1995), Platt (1995, 1996, 1997) et Abbott (1999). La plupart des étudiants en sociologie connaissent l'École de Chicago pour sa thèse selon laquelle il convient de considérer les villes (telles que Chicago) comme un vaste « laboratoire » naturel permettant d'explorer les phénomènes sociaux, notamment avec les méthodes de l'ethnographie. L'association faite entre l'École de Chicago et les méthodes qualitatives repose probablement en grande partie sur cette assertion. C'est une idée qui a été répétée sans cesse dans les manuels depuis qu'elle a été formulée, et non seulement dans le cursus universitaire mais aussi dans l'éducation secondaire.

L'idée que la ville ou, plus généralement, les communautés humaines sont un site d'exploration par des méthodes qualitatives a été avant tout la posture de la première vague de l'École de Chicago. Le département de sociologie de Chicago était alors considéré comme le meilleur aux États-Unis. Ses travaux et ses perspectives étaient associés à l'approche empirique défendue par des figures telles que William I. Thomas (nommé en 1895) et Robert E. Park. Plusieurs des membres de la première vague du département venaient non du monde universitaire des sciences sociales mais du journalisme. Ils étaient notamment liés à ce qu'on appelait alors le « journalisme jaune » (*yellow journalism*), ainsi nommé parce que les journaux étaient imprimés sur du papier médiocre, qui jaunissait vite. Il s'agissait d'une approche sensationnaliste, dans l'esprit d'une campagne électorale et dans la ligne du réformisme social populiste apprécié du lectorat, et pour lequel le monde était constamment au bord de la crise et avait besoin de réformes urgentes et drastiques. Pour les sociologues ayant ce profil, les méthodes associées à l'ethnographie apparaissaient comme une chose naturelle. Ils voyaient instinctivement la ville comme un laboratoire où se jouaient des relations conflictuelles (de classes et autres). Il y avait par ailleurs un élément d'éphémère, dans le sens où pour eux les résultats de la recherche en

sciences sociales n'étaient pas durables. Ils devaient constamment être actualisés, ressourcés dans l'expérience directe et, s'ils s'avéraient erronés, pouvaient être entièrement remaniés.

Cependant, les nouvelles recherches sur l'histoire de la sociologie nous apprennent que cette première vague des travaux de Chicago a cédé le pas, plus tôt qu'on ne le pense, à une sociologie quantitative et positiviste en développement, et que l'accent sur l'ethnographie et les autres approches qualitatives en a rapidement fait les frais. En 1927, William Ogburn fut nommé au département de sociologie de Chicago et fut chargé d'y introduire une sociologie « scientifique » basée sur les statistiques. Dans les années 40, avec la prééminence croissante de Talcott Parsons à Harvard et la domination de plus en plus forte de *Columbia University* dans le domaine des enquêtes et des sondages, la pratique de la sociologie aux États-Unis avait nettement basculé vers un paradigme quantitatif. Un groupe de sociologues quantitatifs de Columbia fut recruté par Chicago dans les années 50, après quoi Everett Hughes resta l'unique représentant de la tradition associée à la première vague de l'École de Chicago.

Hughes fut en poste à Chicago de 1938 à 1961. Il y enseigna un cours renommé de méthodes de terrain que devait suivre tout étudiant en sociologie, en anthropologie et en sciences sociales en général. Pour Hughes, l'observation participante était une méthode clé parce qu'elle impliquait une combinaison de différentes méthodes. Celles-ci ont été décrites par McCall et Simmons (1969, p.1) comme incluant « un certain degré d'interaction sociale authentique sur le terrain avec les sujets de l'étude, de l'observation directe des événements pertinents, des entretiens parfois formels mais surtout informels, du comptage systématique, de la collecte de documents et d'objets, et une attitude ouverte quant à l'orientation que pouvait prendre l'étude »¹. Si Hughes s'est aussi attaché à élaborer et à définir l'observation participante comme une méthodologie distincte, c'est peut-être parce que lui-même et ses étudiants essuyaient des critiques constantes sur leurs procédures de la part de collègues d'orientation quantitative. Pour Hughes, l'approche quantitative réduisait les méthodes à une pratique purement technique ; à l'opposé, il voyait les méthodes de terrain comme une façon d'appliquer la « posture d'enquête » (*inquiring attitude*).

¹ Voici la citation originale : “some amount of genuinely social interaction in the field with the subjects of the study, some direct observation of relevant events, some formal and a great deal of informal interviewing, some systematic counting, some collection of documents and artefacts; and open-endedness in the direction the study takes” (McCall et Simmons, 1969, p.1).

Cette posture méthodologique comportait plusieurs aspects. Premièrement, elle soulignait la nécessité de comparer les événements sociaux contemporains à ceux qui s'étaient produits antérieurement ou qui se produisent dans d'autres contextes sociaux. Deuxièmement, elle postulait que les dimensions empirique et théorique s'enrichissent mutuellement. Dans le même esprit, Hughes pensait qu'il y avait une signification analytique potentielle dans presque tout, même ce qui pouvait sembler trivial, comme la façon dont les gens se comportent en attendant un train. Un autre élément important était le refus par Hughes des frontières entre disciplines voisines, comme la sociologie, la psychologie et l'économie. Il considérait ces frontières comme arbitraires, anticipant l'idée contemporaine que la compréhension de nombreux phénomènes sociaux exige une perspective multidisciplinaire — idée qu'ont toujours rejetée ceux qui pensent qu'il existe une seule explication juste et qu'on peut la trouver simplement en posant la bonne question, en utilisant de bonnes mesures et en employant des analyses statistiques sophistiquées. Enfin le dernier élément (non surprenant) de la « posture d'enquête » de Hughes était de donner la priorité à une imagination sociologique libre lorsqu'il s'agit d'analyser et de conceptualiser, à l'opposé des procédures étroites de tests d'hypothèses. De même, Hughes proclamait la nécessité d'appliquer une gamme éclectique de méthodes à l'étude des phénomènes sociaux et croyait aussi à une innovation méthodologique continue. Ces idées étaient accueillies par ses étudiants avec enthousiasme et loyauté (ce que démontre le caractère chaleureux des propos exprimés dans les entretiens de ses anciens étudiants recueillis par celle qui fut ma directrice de mémoire, Jennifer Platt, et publiés dans Platt, 1995). La « posture d'enquête » ne pouvait pas se réduire à des briques de connaissance extraites des manuels et pouvant être mémorisées puis régurgitées dans la salle d'examen. La seule façon d'apprendre cette approche était de s'en servir.

Les méthodes qualitatives n'avaient en fait qu'une place limitée dans le cursus formel de Chicago, parce que Hughes pensait qu'elles pouvaient être apprises mais non enseignées. Pour comprendre et maîtriser les méthodes de terrain, il fallait « s'immerger dans le terrain ». Il y avait de ce point de vue un profond contraste avec les méthodes statistiques. Celles-ci peuvent être enseignées en classe, tandis que c'est la rue qui constitue la classe pour les méthodes qualitatives. La prémisse « démocratique » selon laquelle toute personne possédant les compétences sociales normales, que nous apprenons quasiment tous pendant notre enfance, est à même d'observer les situations sociales et d'en tirer des éléments d'analyse intéressants, constitue une des raisons de l'intérêt que trouvaient les étudiants à cette approche. De même, des compétences sociales

normales suffisent à l'étudiant pour mener un entretien et en faire une transcription. Ces prémisses confortent l'autre citation célèbre de Chicago qu'entend chaque génération d'étudiants, l'« injonction de Park », à savoir que la seule façon d'apprendre les méthodes de terrain est de « mouiller sa chemise » dans la recherche empirique de terrain.

L'enseignement des méthodes de terrain de Chicago a une place de choix dans ce qu'on a parfois appelé le « mythe d'origine » de la méthodologie qualitative (*qualitative methodology's "creation myth"*). On peut y voir sinon l'origine, du moins un concentré des conceptions de Chicago sur les méthodes qualitatives, encore en vigueur et qui figurent parmi les motifs de réserve souvent exprimés à l'analyse secondaire de données qualitatives. Cette conception insiste notamment sur l'expérience directe par la participation au terrain. L'accent sur la nécessité de comprendre le « contexte » dans lequel les données ont été recueillies pour comprendre le phénomène constitue un autre point important. Le cours de terrain obligatoire de troisième cycle (*graduate-level*) a d'abord été enseigné par Burgess puis par Hughes, et il a toujours impliqué des sorties dans la ville de Chicago. Chaque étudiant recevait une fiche de recensement et devait aller recueillir les données dans le quartier correspondant. Les directives et les conseils pour réaliser cette tâche étaient délibérément limités. L'évaluation du travail des étudiants était fondée sur un compte rendu écrit, sans examen. Cet accent sur l'apprentissage par la pratique et la communication des résultats par écrit était aussi original à l'époque. La méthode était appréciée des étudiants de troisième cycle et suscita une forte implication.

Parmi les étudiants de troisième cycle à Chicago nombreux étaient ceux qui avaient suivi un parcours universitaire classique ; mais un certain nombre d'entre eux avaient eu auparavant d'autres trajectoires professionnelles, notamment le travail social et communautaire et le journalisme. Les étudiants de ce type, plus mûrs, s'adaptaient particulièrement bien à cette approche. Situé au centre-ville, le département de sociologie de Chicago était proche de quelques-uns des quartiers les plus difficiles et avait établi une tradition (toujours d'actualité) selon laquelle les étudiants en sciences sociales ne se contentent pas d'étudier les quartiers difficiles mais participent à la vie communautaire et contribuent à titre bénévole à l'amélioration de ces quartiers. Ceci a nourri un autre thème en méthodologie qualitative qui explique une certaine défiance à l'égard de l'analyse secondaire : l'idée que le travail de terrain est motivé et inévitablement influencé par la perspective et les engagements personnels du chercheur, ce qui suscite le soupçon sur l'utilisation des données de terrain par d'autres qui n'ont pas

nécessairement les mêmes perspectives et les mêmes engagements. La coloration globalement de gauche (*liberal*²), et parfois radicale, était visible dans les sujets des recherches de Hughes et d'autres membres du département. D'après Platt (1995, 1996), l'approche de la formation méthodologique correspondait à un apprentissage, et non un enseignement formel (cf. Encadré 1). L'approche par apprentissage se fondait non seulement sur les travaux des *Chicagoans* en tant qu'enseignants académiques mais aussi sur leur exemple.

Encadré 1 : L'Apprentissage et l'École de Chicago

- « (...) La plupart d'entre nous avons appris à faire de la recherche surtout par la pratique. On suivait des cours, mais la meilleure façon d'apprendre était le contact avec les autres étudiants de troisième cycle, en particulier ceux avec qui on était en contact quand on faisait des recherches ». J. Short (1984), entretien avec Jennifer Platt.
- « Je crois que personne ne nous l'a appris. En gros, nous étions autodidactes, nous nous inspirions des gens qui nous plaisaient, et Everett Hughes me plaisait... ». E. Gross (1984), entretien avec Jennifer Platt.
- « Wirth répétait à ses étudiants que le rôle d'une université était de faire progresser les connaissances en fournissant à son personnel de quoi mener des recherches ; il disait que les étudiants devraient se considérer heureux de pouvoir ramasser les miettes de sagesse qui tombaient de la table ». L. Bogart (1990), lettre à Gary Fine³.

Toutes ces citations sont extraites de Platt (1995).

² [Note de Traduction, NdT] *liberal* au sens américain.

³ Voici les trois citations originales (Platt, 1995) : "(...) most of us learned our research largely by doing; you took courses, but what really was the best learning experience was contact with fellow graduate students, particularly those you came into contact with while doing research" (J. Short, 1984, interview with Jennifer Platt). "Nobody taught any of us; I think you'd say we were self-taught, we proceeded from inspiration from people we liked, like I liked Everett Hughes (...)" (E. Gross, 1984, interview with Jennifer Platt). "Wirth repeatedly told his classes that the function of a university was to advance knowledge by providing its faculty with a facility for research; students, he said, should consider themselves very lucky to gather the crumbs of wisdom that fell from the table" (L. Bogart, 1990, letter to Gary Fine).

Cependant, le contenu du cours de terrain n'était pas figé, et à la fin des années 1950 il avait évolué vers les méthodes à base d'enquêtes quantitatives. Dans les années 1960, il n'y avait qu'un seul cours de méthodologie obligatoire pour le troisième cycle : le cours de statistiques.

Comme on l'a dit, de grands méthodologues et historiens des sciences sociales ont récemment mis en question la base empirique du « mythe d'origine » de la méthodologie qualitative et le rôle qu'y a joué l'École de Chicago. Quelle que soit la validité empirique de la version selon laquelle Chicago a eu un rôle fondateur dans la méthodologie qualitative, il n'en reste pas moins vrai que le pouvoir des méthodes de terrain et des entretiens approfondis est leur capacité à révéler les recoins cachés du monde social. C'est une des raisons pour lesquelles la recherche qualitative a un tel impact sur les acteurs politiques, les groupes « progressistes » et autres. Cependant, de par sa capacité de découverte, plus la recherche qualitative a consolidé sa place parmi les pratiques courantes en méthodologie de recherche en sciences sociales, moins on s'est intéressé à l'analyse secondaire. Ceci s'explique par le fait que l'orthodoxie émergente voyait dans les entretiens qualitatifs et l'observation des « méthodes de découverte » à utiliser pour aborder un nouveau sujet de recherche. Si l'exploration par les méthodes qualitatives indiquait qu'il y avait quelque chose d'intéressant, elle n'était pas suivie par l'analyse secondaire mais par une recherche distincte utilisant des méthodes quantitatives. Conformément au canon positiviste, les méthodes qualitatives furent confinées au travail pilote, et étaient suivies par des méthodes quantitatives ayant l'avantage de contribuer à la généralisation, plutôt que par l'analyse secondaire des données qualitatives originales. Dans les quelques lieux des sciences sociales anglo-américaines où la méthodologie qualitative est restée à l'écart du courant principal, les traits que nous avons indiqués ci-dessus sur la primauté de l'expérience, l'importance du contexte pour l'analyse et la valorisation du chercheur engagé, étaient autant de facteurs allant à l'encontre d'une réelle pratique de l'analyse secondaire qualitative.

L'importance qu'a eue très tôt Chicago dans les sciences sociales aux États-Unis n'était pas cantonnée à son orientation méthodologique mais tenait aussi à son engagement par rapport à la recherche empirique et aux problèmes sociaux contemporains. Cependant, Chicago n'est pas resté longtemps en position dominante. Au milieu du vingtième siècle, l'évolution théorique était marquée par l'influence croissante des écoles de Harvard et de Columbia. Celles-ci développaient une macro-sociologie basée sur le structuro-fonctionnalisme, les enquêtes et l'analyse quantitative qui finit par être la plus influente. Ce n'est pas seulement à Chicago que les

méthodes qualitatives passèrent au second plan. A la différence de l'orientation expérimentale de la psychologie — qui singeait les méthodes de contrôle des plans expérimentaux issues des sciences dures telles qu'elles sont pratiquées en laboratoire — et de la modélisation formelle à base d'équations pratiquée en économie, la sociologie des années 1960 chercha à asseoir sa revendication d'un statut scientifique (et des ressources correspondantes) ; ceci en se présentant comme une discipline fondée sur la quantification et les statistiques. Dans la sociologie enseignée dans les écoles secondaires au début des années 1960, on insistait sur le fait que cette discipline impliquait l'utilisation de statistiques pour analyser les données d'enquêtes. À ce niveau, on était davantage soucieux des résultats que des méthodes pour les obtenir, mais on n'admettait guère que la connaissance sociologique puisse provenir autant de méthodes qualitatives que d'enquêtes sociales. On associait plutôt les méthodes qualitatives à une autre discipline, l'anthropologie, dont l'objet portait surtout sur les sociétés non occidentales.

3. La résurgence de la méthode qualitative

Cependant, le cursus universitaire n'est pas le meilleur indicateur de l'évolution du statut des méthodes en sciences sociales ; au niveau du troisième cycle universitaire et au niveau professionnel, la réhabilitation des méthodes qualitatives dans le courant dominant a débuté dans la deuxième moitié des années 1960, ou plus précisément en 1967, avec la publication de l'ouvrage probablement le plus cité de l'histoire de la méthodologie qualitative : *The Discovery of Grounded Theory* de Glaser et Strauss (1967). Ces auteurs ont cherché à rédiger une définition formelle et une codification de la méthodologie qualitative car ils étaient convaincus que sans cela sa disparition entière de l'enseignement était imminente. Plus tard, ces auteurs se sont irrémédiablement brouillés. Strauss, avec sa coauteure Janet Corbin (1990), une de ses anciennes étudiantes de troisième cycle, a défendu une approche formalisée, pas à pas, très codifiée pour l'analyse des données qualitatives. Glaser, lui, a maintenu davantage, dans l'esprit de l'École de Chicago, l'importance de l'immersion dans le terrain avec l'observation directe. Il prône également une pratique consistant simplement à lire plusieurs fois les données pour faire graduellement émerger des résultats analytiques et une conceptualisation. Dans le différend entre ces auteurs, on perçoit la persistance du dilemme des *Chicagoans* quant à savoir si les méthodes qualitatives peuvent être enseignées ou doivent être apprises par soi-même.

Que l'on préfère l'approche programmatique de Strauss ou l'approche par immersion de Glaser, et bien que *The Discovery of Grounded Theory* (1967) soit devenu le texte de référence pour tous ceux qui ne sont pas attirés par une approche statistique des sciences sociales, le point suivant est à retenir : les gens qui souhaitaient réellement pratiquer la recherche qualitative et la *grounded theory*⁴, notamment les étudiants de troisième cycle, s'appuyaient sur un article influent de Turner (1981) et sur l'ouvrage de Corbin et Strauss (1990). Ces sources ont en effet montré que l'on pouvait appliquer la *grounded theory* aussi systématiquement et rigoureusement que lors de la recherche utilisant les méthodes statistiques. Aucune de ces sources, si fécondes d'orientations sur la pratique de l'analyse des données qualitatives, ne traite de l'analyse secondaire. Il est toutefois intéressant de noter l'exemple central de l'article de Turner sur un exercice réalisé en classe où les étudiants réanalysent un passage de notes de terrain pour comprendre comment coder les données et rédiger un rapport d'analyse. Ceci est présenté dans l'article comme un procédé pédagogique, mais on peut relever que, lorsque cela se pratique en classe, les étudiants aboutissent toujours aux mêmes codes, ce qui sous-entend que l'importance du « contexte » ne régit pas autant l'analyse des données de terrain qu'on le suppose souvent ; or cette nuance n'est pas relevée par Turner.

Il y a quelques raisons de penser que, alors que l'approche quantitative et positiviste a eu aussi une influence sur la pratique de la sociologie en Europe de l'Ouest au cours de cette période, le statut des méthodes qualitatives n'était pas aussi précaire que dans la sociologie anglo-saxonne. Cette hypothèse se fonde sur l'importance constante de l'herméneutique dans la philosophie sociale allemande, qui a influencé la sociologie en Europe du Nord, et sur la pratique très particulière du récit de vie dans la sociologie italienne et française. Il existait aussi une pratique associée du récit de vie en Allemagne, issue des témoignages de survivants de l'Holocauste, où l'expression des récits servait à la fois au soutien psychologique et au travail de recueil sur cet épisode tragique de l'histoire de l'Europe. Dans la sociologie française, l'influence de Raymond Boudon a maintenu vivante l'idée de Durkheim selon laquelle la société est plus qu'une somme d'individus, et que donc le comportement social ne peut être réduit à des statistiques. Cette tradition se poursuit dans les travaux de sociologues français tels que

⁴ [Note du comité éditorial, NdCE] A propos de la *Grounded Theory*, certains auteurs francophones parlent de « théorie ancrée » (Point & Voynnet-Fourboul, 2006), d'autres de « théorie fondée » (Isabelle Baszanger, in Fabiani, 1995), ou encore de « modèle interprétatif issu du terrain » (de Sardan, 1995). Il semble judicieux de garder l'appellation originale, dans la mesure où ces traductions semblent encore discutées. C'est le choix de Guillemette (2006) qui suit l'exemple des chercheurs français (dont Demazière & Dubar, 1997).

Mohamed Cherkaoui (2006). Ce chercheur critique à la fois ceux qui font l'apologie des techniques qualitatives et les tenants de la quantification, et défend l'association de méthodes empiriques rigoureuses et la recherche des « codes invisibles » qui sous-tendent l'action sociale collective. Bien que sa position soit complexe, Cherkaoui prolonge ainsi ce qui a sans doute toujours été un courant plus fort dans la sociologie continentale européenne que dans le monde anglo-saxon.

La sociologie britannique était plutôt tournée vers l'approche américaine, ce qui a persisté pendant la majeure partie des années 1960. Pour ma génération, on ne pouvait obtenir une licence (*undergraduate degree*) de sociologie sans maîtriser les méthodes quantitatives et les analyses fondées sur les statistiques ; on devait à tout le moins savoir calculer des tests de signification et établir un tri croisé. Les méthodes qualitatives figuraient au cursus (au moins par le simple fait que, pour beaucoup d'enquêtes, les données provenaient d'entretiens), mais le point qu'on soulignait le plus dans cet enseignement était qu'elles ne permettaient pas de traiter des échantillons représentatifs, qu'elles manquaient de standardisation, et qu'elles ne pouvaient pas produire de généralisations fiables et valides. Comme le rôle reconnu des méthodes qualitatives était de mener des études pilotes, les cours de méthodologie présentaient souvent ces méthodes au début du programme, et n'y revenaient qu'à la fin pour discuter de l'éthique de la recherche en sciences sociales, aspect sur lequel les études qualitatives produisaient inmanquablement des exemples de dilemmes et de dangers de la recherche de terrain. Cependant, la situation a commencé à changer de nouveau dans les années 1970, en Grande-Bretagne du moins. Le nombre d'universités a augmenté avec la construction de nouvelles universités publiques, dont la plupart cherchaient à proposer un panorama complet de disciplines. Ainsi, pour des raisons institutionnelles, la sociologie s'est étendue, et beaucoup de nouveaux postes se sont créés dans l'enseignement supérieur. Les jeunes diplômés qui ont obtenu ces postes étaient au fait des courants récents de la discipline, y compris le regain d'intérêt pour les méthodes qualitatives associé à l'influence de l'approche de la *grounded theory*. De plus, la fin des années 1960 et les années 1970 ont été une période de changement social rapide, avec la progression chez les jeunes d'une contre-culture stimulée par l'opposition à la guerre du Vietnam et à l'*apartheid*, et avec le « radicalisme » politique issu des mouvements ouvriers engendrés par les difficultés économiques du pays. En tant que discipline, la sociologie était vue comme intrinsèquement ouverte à la critique des arrangements sociaux et politiques conventionnels, ce qui la rendait particulièrement attractive pour les étudiants de l'époque. Cette tendance était aussi nette aux

États-Unis, et la sociologie anglo-américaine fut influencée par des perspectives critiques et radicales incluant une hostilité au positivisme. Pour beaucoup de gens, les méthodes quantitatives reflétaient le conservatisme de la vision structuro-fonctionnaliste de la société, tandis que les méthodes qualitatives apparaissaient comme une approche plus critique qui mettait en question la théorie établie et s'intéressait directement aux personnes défavorisées — en leur donnant la parole dans le monde académique. Ce point de vue est toujours présent dans les diverses éditions du manuel de Denzin et Lincoln (2001), où la recherche qualitative est présentée par divers contributeurs comme le héraut des défavorisés et des opprimés.

4. Légitimation, institutionnalisation et application

Depuis 1980, les méthodes qualitatives ont joui d'un plus grand degré de légitimité et d'institutionnalisation. Elles sont considérées comme une composante nécessaire de l'introduction aux bases méthodologiques de la discipline, et dans beaucoup de cours de troisième cycle, elles ont autant de poids que les méthodes quantitatives. Il y a eu une multiplication des revues spécialisées dans divers aspects des méthodes et de la recherche qualitative, et les articles ayant recours à ces méthodes figurent de plus en plus dans des périodiques prestigieux comme l'*American Journal of Sociology*, et *Sociology*. La *US National Science Foundation*, l'*Economic and Social Research Council* en Grande-Bretagne et d'autres grands bailleurs de fonds institutionnels financent régulièrement non seulement les projets de recherche importants utilisant exclusivement des méthodes qualitatives, mais aussi des projets d'infrastructure en méthodologie qualitative (le *CAQDAS Networking Project*, qui vise la formation aux logiciels d'analyse qualitative et que je codirige, en est un exemple). En outre, les méthodes qualitatives sont de plus en plus utilisées dans la recherche appliquée dans le cadre d'appels d'offres publics, ou du secteur privé et associatif. Ce genre de constats a amené certains commentateurs à déclarer que la « guerre des paradigmes » était finie. Bien que dans certains milieux, en particulier aux États-Unis, on continue à voir les dinosaures rôder dans la jungle académique, on peut assurément dire qu'une grande partie, et probablement la majorité, des spécialistes des sciences sociales, pensent maintenant qu'aucune méthodologie n'est en soi supérieure et qu'il s'agit surtout de disposer de bons outils pour la tâche qu'on se donne. De même, on s'intéresse beaucoup plus qu'avant à l'association de plusieurs méthodes de recherche (ou « triangulation »), avec une division du travail où les méthodes qualitatives apportent des

réponses à certains éléments de la question, et les méthodes quantitatives à d'autres. Cette tendance semble particulièrement forte dans la recherche appliquée sur fonds publics.

En fait, l'évaluation de programmes financés au niveau fédéral a été un facteur important de l'amélioration du sort de la recherche qualitative. Un élan particulier est venu du débat politiquement animé sur l'intérêt des programmes éducatifs fondés sur la « discrimination positive » (*affirmative action*) aux États-Unis. Les quartiers pauvres ont reçu, pendant de nombreuses années, un financement supplémentaire pour leurs écoles, au delà de ce que les collectivités locales pouvaient payer sur les impôts locaux. Un financement fédéral a permis d'employer des enseignants supplémentaires et de faire progresser un certain nombre d'initiatives spéciales visant à augmenter la réussite scolaire des enfants défavorisés, notamment les afro-américains, les amérindiens et les *latinos*. Tout naturellement, le gouvernement fédéral a voulu savoir si cela était rentable, et les programmes ont régulièrement fait l'objet d'évaluations systématiques. Ces évaluations à base quantitative ont indiqué que le financement fédéral n'apportait globalement aucune amélioration de la réussite scolaire, ce qui menaçait de mettre un terme à ces programmes privant ainsi les communautés les plus démunies aux États-Unis d'une source substantielle de ressources supplémentaires. Mais au préalable, les personnes impliquées⁵ dans ces actions pour la discrimination positive ont commandité des études qualitatives. Celles-ci ont montré l'intérêt et les succès des programmes, qui n'apparaissaient pas dans les statistiques globales, ou les effets indétectables par des mesures brutes, comme les notes scolaires et les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur (Ong, 1999). En Grande-Bretagne, parmi les grands sujets sociaux qui font l'objet de recherche qualitative figurent la réaction des citoyens au système d'alerte en cas d'inondations graves, l'attitude de l'opinion publique à l'égard du système actuel de soins de santé, et les facteurs de sur-représentation des minorités ethniques dans la violence criminelle de rue.

La légitimation des méthodes qualitatives a également progressé grâce à des progrès technologiques permettant d'améliorer la fiabilité et la validité de la recherche qualitative,

⁵ Ici on entend les organisations qui promeuvent les actions pour la discrimination positive, les communautés minoritaires ethniques, les groupes de pression communautaires, l'Etat ou les administrateurs éducatifs locaux, les enseignants engagés dans ces actions, les gens de gauche, ou encore les universitaires surtout dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Il faut ici insister sur le fait que les actions pour la discrimination positive ont apporté beaucoup de financement dans des zones pauvres, et même si ces programmes n'ont pas été efficaces en termes stricts de performance éducative, ils ont eu d'autres effets bénéfiques.

répondant ainsi aux sceptiques. L'apparition du magnétophone à cassette a permis aux chercheurs de travailler sur des transcriptions littérales au lieu d'avoir à noter les entretiens de façon partielle et résumée, ou de rédiger laborieusement des notes exhaustives. Cette innovation simple a permis de mener davantage d'entretiens et de récits de vie plus approfondis, en limitant la lassitude du répondant et de l'interviewer au bénéfice de la validité de la recherche. Plus récemment, la messagerie électronique et le Web sont venus fournir un moyen de mener des entretiens et de nouvelles formes d'observation (par exemple sur des forums de *chat*) avec des gens ne se trouvant pas au même endroit que le chercheur et qui ne lui seraient normalement accessibles qu'à grands frais. Les corvées exigeantes de la gestion des données qualitatives et de leur organisation en vue de l'analyse (codage et compilation d'ensembles d'extraits) ont été facilitées et systématisées par les logiciels qualitatifs (désignés génériquement « CAQDAS », pour *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis* : analyse assistée par ordinateur de données qualitatives). De nombreux témoignages indiquent que les logiciels qualitatifs ont rendu la recherche qualitative plus légitime aux yeux des sceptiques et des sponsors de la recherche (Agar, 2001, étant la principale référence). Pour certains, cela se réduit au fait que l'analyse est maintenant réalisée à l'aide d'un ordinateur, mais les gens qui connaissent bien les méthodes de recherche observent que l'analyse informatisée des données qualitatives est plus transparente (il est facile d'afficher la façon dont le chercheur a codé et manipulé les données en élaborant son analyse) et plus systématique (l'ordinateur facilite l'organisation des données, et on risque moins d'ignorer les données qui contredisent une ligne d'analyse en cours de développement ; de plus, il est plus facile de réviser l'analyse si l'on a une nouvelle idée). Un point particulièrement important pour l'analyse secondaire, aux États-Unis, mais encore plus en Grande-Bretagne, est que l'infrastructure de recherche comprend maintenant des archives numériques de données qualitatives permettant aux chercheurs d'apporter une valeur ajoutée aux données recueillies par d'autres. Il y a depuis quelques années des initiatives significatives dans ce domaine en Allemagne, en Suisse et en Scandinavie.

En Grande-Bretagne, les sciences sociales du troisième cycle universitaire sont financées et régulées par l'organisme public appelé *Economic and Social Research Council*, qui définit quelle est la formation méthodologique qui conditionne le financement des étudiants à de programmes universitaires diplômants. Cette volonté politique illustre bien l'institutionnalisation des méthodes qualitatives. Les étudiants doivent savoir mener et bien décrire des entretiens, manipuler des corpus de données qualitatives et comprendre comment ils sont utilisés. Ils doivent

savoir comment utiliser, interpréter et présenter « un choix approprié et justifié de techniques de recueil de données qualitatives telles que les groupes de discussion (*focus groups*), l'observation et l'observation participante, les techniques d'entretien structuré et non structuré, l'archivage et l'analyse documentaire, ainsi que les méthodes d'examen des données qualitatives comme l'analyse de contenu, l'analyse de discours et les autres techniques innovantes » (ESRC, 2001). Cela s'applique à *tous* les diplômés en sciences sociales, y compris les économistes, les sociolinguistes et autres. Les diplômés en sociologie doivent aussi comprendre « la portée, l'intérêt et l'utilité, en tant que sources de données pour la recherche sociologique, des données d'archives, documentaires et historiques, des récits de vie, des images et des matériaux audiovisuels (...), des méthodes ethnographiques, des études de cas et des groupes de discussion ». Enfin, ils doivent savoir utiliser au moins un logiciel qualitatif, et maîtriser les « techniques d'analyse des données qualitatives (par exemple l'analyse de discours et l'analyse de conversation) » (idem) ⁶.

La situation actuelle des méthodes qualitatives est donc très positive. Elles bénéficient des ressources nécessaires pour mener des recherches substantielles, les étudiants sont enthousiastes (au point qu'on se plaint actuellement en Grande-Bretagne d'une baisse d'intérêt envers la recherche quantitative et d'une réduction de ses normes de qualité), et elles font l'objet de certaines des innovations les plus intéressantes dans les technologies recherche, comme l'utilisation de grappes d'ordinateurs (*Access Grid Nodes*⁷) pour réaliser un « travail de terrain virtuel » (Fielding & Macintyre, 2006) et l'utilisation d'un flux vidéo numérique pour mener des sessions d'analyse collaborative en réseau. Le fait que la recherche qualitative soit de plus en plus présente dans la recherche fondamentale et appliquée n'est cependant pas exempt de problèmes. Il y a des modes parmi les méthodes et les approches, et si la recherche qualitative n'apporte pas de solides observations, d'autres méthodes et d'autres approches prendront le pas. En outre, si la recherche qualitative est utilisée de plus en plus de façon appliquée, des décisions concrètes

⁶ Voici les citations originales : "(...) an appropriate and justified selection of techniques for the collection of qualitative data such as the use of focus groups, observation and participant observation, structured and unstructured interviewing techniques, archival and documentary analysis, and methods for examining qualitative data, such as content analysis, discourse analysis and other innovative techniques". "(...) the range, value and utility as sources of data for sociological research of archival, documentary and historical data, of life stories, and of visual images and materials (...) ethnographic methods, case studies and group discussions". "(...) techniques for analysing qualitative data (e.g. discourse analysis and conversation analysis)" (ESRC, 2001). Voir le site : <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/opportunities/postgraduate/pgtrainingpolicy/index62.aspx>

⁷ [NdCE] Cette appellation recouvre la mise en réseau d'équipements et logiciels permettant les visio-conférences multiples et le travail collaboratif « massif ».

seront prises sur la base de ses résultats. Les responsables politiques et le grand public veulent être assurés que ces décisions soient fondées sur des résultats fiables. La communauté de chercheurs qualitatifs doit aussi veiller à ce que les décideurs et les autres publics non académiques comprennent les contraintes des méthodes qualitatives ; elle doit enfin veiller à ce que les spécialistes du quantitatif contribuant à des recherches mixtes (où les méthodes qualitatives sont associées à la recherche quantitative) n'évaluent pas simplement les travaux qualitatifs selon les critères applicables aux travaux quantitatifs.

Le rapport Rhind (2003) indiquait que même si les sciences sociales britanniques avaient un bon niveau en méthodes qualitatives, elles resteraient affectées de problèmes de représentativité et de généralisation. Il fut suivi du rapport Spencer sur les normes de qualité de la recherche qualitative, commandité par le cabinet du Vice Premier Ministre britannique (Spencer, Ritchie, Lewis, & Dillon, 2003). Ces études visent à produire des listes de critères à satisfaire pour que la recherche qualitative soit fiable et valide. Même si ces études sont peu appréciées de ceux qui ne considèrent pas la recherche qualitative comme la simple application de recettes, elles ont un intérêt indéniable. De fait, suite à l'essor de la recherche qualitative financée par des fonds publics, en Grande-Bretagne, le Conseil des Ministres (*Cabinet Office*) a récemment fixé des normes de qualité pour évaluer la recherche qualitative (cf. Encadré 2).

Encadré 2 : Normes de qualité pour la recherche qualitative selon Spencer et al. (2003)

Huit grandes rubriques pour évaluer la qualité (fiabilité et validité) de la recherche qualitative

- résultats
- échantillon
- recueil de données
- analyse
- rapport
- réflexivité et neutralité

- éthique
- description minutieuse du processus de recherche pour rendre possible une vérification par d'autres (*auditability*⁸)

Chaque rubrique est subdivisée en composants sur lesquels se fondent 18 grandes 'questions d'évaluation'

Par exemple, par rapport à la qualité des 'résultats', l'expert doit évaluer les facteurs suivants :

- crédibilité
- étendue des connaissances
- satisfaction des objectifs
- élargissement des conclusions
- clarté de l'évaluation faite par le chercheur et conséquences

À chaque question d'évaluation sont associés des 'indicateurs de qualité' (quatre ou cinq par question)

Un ministère (ou tout autre organisme chargé de politiques) désireux de commanditer ou d'évaluer des travaux de recherche qualitative dispose ainsi de 75 indicateurs pour en estimer la qualité.

Il faut être particulièrement vigilant si les méthodes qualitatives sont associées à des méthodes quantitatives dans une approche associant plusieurs méthodes. On peut citer à titre d'exemple à ne pas suivre, dans le domaine de la recherche sur la santé, la controverse qui a éclaté en Grande-Bretagne autour du vaccin MMR (*Measles, Mumps and Rubella* : rougeole, oreillons et rubéole), un vaccin combiné contre des maladies infantiles communes. Une étude, réalisée à partir d'un échantillon très restreint par un chercheur lui-même médecin en exercice, a suggéré un lien entre le vaccin et l'autisme et a fait beaucoup de bruit. Il en a résulté dans les

⁸ Le terme anglais "*auditability*" provient de la comptabilité (*e.g.*, audit). La transparence est une notion qui en fait partie. L'idée est que quelqu'un serait capable de vérifier comment le chercheur a abouti à ses conclusions, et comment il a décidé d'interpréter les données d'une certaine manière. Il s'agit donc de donner dans son rapport de recherche suffisamment d'informations pour que quelqu'un d'autre puisse regarder les données et voir qu'elles ont été correctement interprétées. Ceci à l'instar du terme financier « audit » qui signifie que les comptes d'une compagnie sont inspectés pour vérifier qu'il n'y a pas d'erreur ou de tromperie.

années 1990 une forte réticence des parents vis-à-vis de la vaccination MMR, et de ce fait une augmentation de l'incidence de ces maladies. Des chercheurs spécialistes de la politique de santé, sollicités pour se pencher sur ces problèmes, ont voulu utiliser, outre des données épidémiologiques et d'enquêtes à grande échelle, des données de recherche qualitative sur les facteurs de réticence des parents. Ils ont proposé une « méta-analyse » des études qualitatives en cumulant les échantillons de diverses petites études qualitatives sur la réticence parentale afin d'obtenir un échantillon suffisamment grand, propre à généralisation, selon eux. Ces chercheurs n'avaient eux-mêmes aucune compétence directe de la recherche qualitative. Il a donc fallu leur expliquer qu'en cumulant diverses études qualitatives, on ignorait leurs différences concernant la façon de recueillir les opinions des parents, les techniques d'analyse, les connaissances qu'avaient les répondants au sujet de la vaccination, etc., et qu'avec ce procédé on ne faisait qu'augmenter la marge d'erreur. Dans ce type de situation, il est important que la communauté des chercheurs qualitatifs indique clairement que l'épistémologie de la recherche qualitative conteste ces manipulations.

Des considérations similaires s'appliquent aux perspectives de renforcement de la pratique de l'analyse secondaire des données qualitatives. Pour formuler de façon abrupte le contraste, les sponsors de recherche qui financent les archives qualitatives veulent que ces ressources soient utilisées et n'aiment pas que des spécialistes des sciences sociales opposent à ce travail des réserves méthodologiques, même s'il y a effectivement des arguments épistémologiques et pratiques qui amènent certains chercheurs qualitatifs à considérer l'analyse secondaire comme impossible et dangereuse. Entre ces pôles se trouve un entre-deux pragmatique pour lequel les problèmes d'épistémologie, de perte du contexte, d'absence au moment du terrain initial, entre autres, sont certes importants, mais sont à considérer différemment dans chaque cas. Ainsi, certaines études qualitatives peuvent avoir été documentées par les chercheurs originels de façon suffisamment détaillée pour permettre une réanalyse tenant compte du contexte ; dans d'autres types d'études le contexte importe peu ou peut être évalué grâce à d'autres sources d'information ; enfin, certains objectifs d'analyse sont tels qu'ils échappent aux objections épistémologiques (Fielding, 2000, 2004). Pourvu qu'on ne suppose pas systématiquement que l'analyse secondaire soit toujours idoine ou toujours impossible, une pratique sensée de l'analyse secondaire est possible, pour certains objectifs et dans certaines circonstances.

Nous avons noté plus haut que le pouvoir de la recherche qualitative réside dans son accessibilité, son aspect participatif et sa capacité à restituer le vécu des personnes étudiées. Les utilisateurs de recherche appliquée (responsables de politiques publiques, hommes politiques, groupes de pression, entreprises) y sont aussi sensibles que quiconque. Toutefois, leurs responsabilités et leurs intérêts font qu'ils doivent aussi s'assurer que la recherche soit fiable. Pour que des décisions puissent se fonder sur la recherche qualitative, nous devons faire en sorte que ses fondements pédagogiques, pratiques et techniques soient aussi solides que possible. Les *Chicagoans* ont donné naissance à un enfant beau et robuste ; mais depuis nous avons appris ce qu'il lui faut pour arriver à une maturité assumée et productive.

Bibliography

Abbott, A. (1999) *Department and Discipline: Chicago sociology at one hundred*, Chicago: University of Chicago Press

Agar, M. (2001) >The right brain strikes back=, in N. Fielding and R.M. Lee, eds., *Using computers in qualitative research*, London: Sage

Bulmer, M. (1984) *The Chicago School of Sociology*, Chicago: University of Chicago Press

Cherkaoui, M. (2006) *Invisible Codes: Essays on Generative Mechanisms*, Oxford: Bardwell Press

Denzin, N. and Lincoln, Y. eds., (2001) *Handbook of Qualitative Research*, 2/e London: Sage

Economic and Social Research Council (2001), *Postgraduate Training Guidelines*, Swindon: ESRC

Fielding, N. (2000) >The shared fate of two innovations in qualitative methodology: the relationship of qualitative software and secondary analysis of archived qualitative data=, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (3)

Fielding, N. (2004) >Getting the most from archived qualitative data: epistemological, practical and professional obstacles=, *International Journal of Social Research Methodology*, 7 (1), 97-

Fielding, N. and Macintyre, M. (2006) >Access Grid Nodes in Field Research=, *Sociological Research Online*, 11(2), <http://www.socresonline.org.uk/11/2/fielding.html>>

Fine, G. ed. (1995), *A Second Chicago School?*, Chicago: University of Chicago Press

Glaser, B. and Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, NY: Aldine

Harvey, L. (1987) *Myths of the Chicago School*, Aldershot: Avebury

McCall, G. and Simmons, J. (1969) *Issues in participant observation*, Addison-Wesley

Ong, P. ed. (1999) *Impacts of Affirmative Action*, Los Angeles CA: AltaMira Press

Platt, J. (1995) >Research methods and the second Chicago School=, in G. Fine, ed. (1995), *A Second Chicago School?*, Chicago: University of Chicago Press

Platt, J. (1996) *A history of sociological research methods in America 1920-1960*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ragin, C. (1987) *The Comparative Method: Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, CA: University of California Press

Rhind, D. (2003) *Great expectations: the social sciences in Britain*, London: Academy for the Social Sciences

Rock, P. (1979) *The making of symbolic interactionism*, London: Macmillan

Spencer, L. (2003) *Quality in qualitative evaluation*, London: National Centre for Social Research

Strauss, A. and Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research*, Newbury Park CA: Sage

Turner, B. (1981) >Some practical aspects of qualitative data analysis: one way of organising the cognitive processes associated with the generation of grounded theory=, *Quality and Quantity*, 15: 225-47