

**Louise Langevin**

Professeure en Techniques d'éducation spécialisée  
Cégep de Saint-Jérôme

Il y a à peine quinze ans, on ne jurait que par la recherche expérimentale et quantitative en éducation. C'était la seule voie à emprunter pour se qualifier scientifiquement et être reconnu comme chercheur compétent. N'a-t-on pas d'ailleurs fréquemment reproché, à l'époque, au milieu de l'éducation d'essayer toutes sortes de formules pédagogiques sans prendre la peine de les évaluer, ni en amont ni en aval ? Dans un souci bien légitime de vérification, on a alors insisté pour que toute expérience pédagogique soit évaluée expérimentalement avec des mesures statistiques précises, à l'affût de la « différence significative ».

Mais il semble que depuis ce temps, un vent de renouveau ait soufflé sur la recherche en éducation. On considère bien sûr toujours important d'évaluer les diverses expériences pédagogiques, mais on a remis en question le paradigme uniquement quantitatif pour considérer celui du qualitatif. Dans le réseau collégial, on tient encore au premier sans pour autant rejeter le deuxième. À cet égard, les auteurs du rapport sur les interventions en aide à l'apprentissage dans les collèges, Christian Gaven et Jean Désilets, reflètent très bien l'ambiguïté vécue jusqu'ici dans les collèges face aux aspects quantitatifs de la recherche en éducation. « Nous sommes bien conscients, écrivent-ils, qu'il est difficile de « mesurer » de manière certaine les effets d'une intervention. Le grand nombre de variables en cause renvoie souvent à la « case départ » celui qui se hasarde dans cette voie. (...) Même si, dans le domaine de l'éducation, il est à notre avis probable que l'essentiel échappe à la mesure, nous croyons que la mesure quantitative de certains paramètres enrichit les discussions et permet aux intervenants de mieux cerner certains aspects de leurs interventions<sup>1</sup> ». On peut aussi, en inversant la dernière proposition des auteurs, se demander si la recherche qualitative « peut enrichir les discussions et permettre aux intervenants de mieux cerner certains aspects de leurs interventions ».

Voyons donc d'abord quelques-unes des critiques qui ont été adressées à l'approche quantitative ; nous verrons ensuite en quoi consiste la recherche qualitative appliquée à l'éducation.

## LIMITES DE L'APPROCHE QUANTITATIVE

### Aux États-Unis

Des chercheurs reconnus comme Cronbach<sup>2</sup> ont remis en cause une approche exclusivement quantitative. Cronbach, une des figures majeures de la mesure et de l'évaluation en éducation, a recommandé en 1975 une analyse plus nuancée des données car « quand nous accordons un poids adéquat aux conditions locales, toute généralisation est une hypothèse de travail et non une conclusion ». Il a ainsi remis en cause la confiance qu'avaient les chercheurs dans la généralisation que pouvaient permettre des analyses statistiques : pour lui, la généralisation des résultats observés devient une hypothèse qu'il faut avancer prudemment et non poser comme une conclusion évidente ; les phénomènes humains sont la plupart du temps trop variables et trop liés à un contexte particulier pour devenir généralisables.

Quelques années plus tard, Carver<sup>3</sup>, s'attaque à la signification statistique qui, selon lui, ne devient importante que lorsqu'on l'utilise pour faire des inférences sur le rôle du hasard, la possibilité de reproduction des résultats et la validité de l'hypothèse de recherche. Selon lui, la signification statistique veut simplement dire la rareté statistique. Une différence significative entre les moyennes de deux groupes au seuil de 0,05 indique, en présumant bien sûr que les deux groupes comparables représentent l'ensemble d'une population, que le même résultat va se retrouver dans 95 des 100 cas. Mais, écrit-il, « rien dans la logique statistique ne permet d'interpréter un résultat comme pouvant se répéter<sup>4</sup> ». La valeur de « p » (probabilité) peut être utile pour décider d'accepter ou de rejeter l'idée que le hasard a causé les résultats. Carver rapporte qu'en 1931, Ralph Tyler a montré qu'une différence statistique significative n'est pas nécessairement importante dans la réalité alors qu'une différence non significative (statistiquement) peut l'être. Carver pense que la recherche en éducation se porterait mieux si elle cessait de tester les résultats en vue de chercher une signification statistique.

Selon Huberman et Miles<sup>5</sup>, le domaine des sciences humaines interdit toute prédiction (donc toute généralisation) à cause de l'ignorance des contextes possibles de l'avenir. Les chercheurs ne peuvent que déterminer l'enchaînement des causes dans un rapport direct au contexte local, ce qui permet une réflexion sur les sujets, sans plus.

De Landsheere rapporte, dans *La recherche expérimentale en éducation*, les critiques de Stake qui, bien qu'ayant une

*la recherche en éducation  
se porterait mieux  
si elle cessait de tester les résultats  
en vue de chercher  
une signification statistique*

riche expérience dans l'évaluation quantitative de programme, « va formaliser l'approche qualitative dans l'évaluation de programme en un modèle cohérent<sup>6</sup> ».

Stake critique la démarche nomothétique (expérimentale) car elle ne permettrait pas une bonne communication entre l'évaluateur et son public ; de plus, les rapports de recherche ne permettraient pas de savoir à quoi ressemble le programme qui est souvent présenté en fonction du dispositif expérimental ; enfin, les exigences de rigueur de la recherche nomothétique la rendent coûteuse sur le plan de la démarche (personnel, sujets à trier, milieu à « aseptiser », etc.) et obligent à ignorer des détails qui pourraient avoir de l'importance, sans apporter pour autant de réponses aux questions posées. Pour Stake, les données analytiques épurées de la recherche nomothétique conviennent à la recherche scientifique mais non à l'évaluation de programmes d'action éducative où il faut donner la priorité à la description et où le jugement doit être porté sur ce qu'on observe effectivement sur le terrain.

#### **Au Québec**

Plus près de nous, on observe actuellement tout un mouvement en faveur de la recherche qualitative en éducation. Des personnes reconnues pour leur compétence en statistique ont fondé *L'Association pour la recherche qualitative en éducation* qui compte, parmi ses chefs de file, le professeur Jean-Marie Van der Maren de l'Université de Montréal. Le professeur Van der Maren a écrit de nombreux articles aux titres évocateurs dont « Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre<sup>7</sup> » et « Proposition pour une recherche au bénéfice de l'éducation<sup>8</sup> ». Parlant des chercheurs en éducation, Van der Maren décrit leur désarroi en ces termes : « Ils se sentent complexés et s'imposent des critères d'excellence méthodologiquement irréalistes, que même les plus avancées des sciences dites « dures » ne se donnent même pas la peine de chercher à respecter. Et en fin de compte, courant à se donner une image de scientificité calquée sur la psychologie en empruntant le modèle positiviste expérimental, puis copiée sur la sociologie critique en important celui de la recherche-action, les chercheurs en éducation se posent encore la question de la validité de ce qu'ils font<sup>9</sup> ». En éducation, les démarches sont rarement transférables et les résultats ne sont pas stables ; c'est pourquoi il faut réaliser une recherche *pour* l'éducation.

Van der Maren, dans un plaidoyer pour une recherche au service de l'éducation, fait la description de la situation éducative qu'il oppose à la situation de l'objet expérimental. « La complexité de la situation éducative, son institutionnalisation, les contraintes sociales qui l'encadrent en font un objet sur

lequel les théories scientifiques de la psychologie et de la sociologie portent à faux (...) L'éducation est donc une discipline particulière qui doit développer en propre ses formulations de problématique, ses méthodes de recherche, ses critères de validité et ses exigences de crédibilité en tenant compte des contraintes qui délimitent son objet, la situation éducative<sup>10</sup> ». Il est évident que la situation éducative diffère totalement de la situation expérimentale idéale où le chercheur contrôle toutes les variables. Dans la situation éducative, le sujet complexe est intégré dans un environnement riche, il y a donc changement et nécessité de s'adapter à l'imprévu ; la stimulation est nécessaire et différencie chacun des individus de la classe qu'il faut considérer comme des sujets intentionnels et non comme des objets manipulables. Puisqu'on ne peut « vider » le contexte de la classe du plus grand nombre possible de variables intermédiaires, comme dans un laboratoire, tout ce qui nous est permis de faire, c'est d'essayer de comprendre cette situation. « En éducation, la recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative<sup>11</sup> » selon Van der Maren.

*L'éducation est donc une discipline  
particulière qui doit développer en propre  
ses formulations de problématique,  
ses méthodes de recherche...*

En général, Van der Maren considère que la recherche en éducation devrait éviter de porter sur les déterminants psychologiques ou sociologiques de la situation scolaire sur lesquels les enseignants ne peuvent intervenir. Il faut plutôt développer, par l'observation et la réflexion sur les situations éducatives, une discipline pratique, reliée à l'application éducative, où théorie et pratique s'alimentent réciproquement. Pour cela, l'analyse qualitative permet d'atteindre une certaine validité et une relative objectivité par l'explication de la situation, tandis que l'analyse quantitative le fait par la réduction de la situation.

Van der Maren ne rejette pas la méthode quantitative mais juge qu'il faut la replacer dans une juste perspective où ses limites sont évidentes et peuvent être en bonne partie comblées par les méthodes qualitatives capables de permettre l'observation et l'analyse du contexte.

Lors d'une rencontre pour *Pédagogie collégiale* à l'Université de Montréal, le professeur Van der Maren affirmait que, partout dans le monde actuellement, la recherche en éducation évolue vers le qualitatif et si certains persévérent dans le quantitatif uniquement, c'est qu'ils le connaissent mal et n'en voient pas les limites. « La grande faiblesse du qualitatif réside dans l'impossibilité de généraliser les résultats obtenus alors qu'on reconnaît que la recherche expérimentale positive entraîne des généralisations. Cependant, la seule causalité est toujours locale et contextuelle et dans la recherche positive, on cherche à prononcer des énoncés universels. Mais tout cela n'est valable que si les mêmes conditions sont répétées ; plus un énoncé est universel, plus il est près d'une théorisation et plus... il est inapplicable dans des conditions particulières... Donc on n'a pas nécessairement intérêt à trouver des lois à partir d'une recherche ! » Selon lui, la science n'a pas pour

fonction de dire la vérité mais d'expliquer avec des énoncés conditionnels et provisoires ; donc, la science ne peut déboucher sur la vérité qui d'ailleurs n'existe pas.

Jean-Marie Van der Maren prépare actuellement un livre où il expose toute sa remise en question du paradigme expérimental en éducation comme unique source valable de scientificité et où il analyse les perspectives de la recherche qualitative avec ses forces et ses faiblesses (par exemple : les contaminations dans la cueillette des données et dans les résultats).

## L'APPROCHE QUALITATIVE EN ÉDUCATION

Borg et Gall<sup>12</sup> décrivent très bien les dix caractéristiques de la recherche qualitative telles que reconnues par l'ensemble des chercheurs utilisant cette approche.

- ❑ La recherche implique une perspective holistique appliquée dans un contexte naturel. Il s'agit donc d'une recherche sur le terrain où l'on tient compte des conditions contextuelles.
- ❑ L'humain constitue le premier instrument de cueillette de données. En recherche qualitative, l'observation est choisie préférentiellement aux tests pour recueillir des données, mais plusieurs chercheurs y ajoutent les questionnaires, les entrevues et pour compléter, ils utilisent également un ou des tests.
- ❑ L'accent est mis sur les méthodes qualitatives de compilation des données plutôt que sur les méthodes quantitatives qui permettent moins de tenir compte de la diversité des réalités.
- ❑ L'échantillonnage se fait dans le but de voir un éventail de sujets différents plutôt que par randomisation, car on considère important de comprendre les différences entre les sujets autant que les traits généraux des échantillons.
- ❑ L'analyse des données se fait de manière inductive. Le chercheur étudie les données en vue d'en acquérir une compréhension et d'élaborer des généralisations plutôt que de partir d'hypothèses à vérifier comme dans la méthode déductive.
- ❑ La théorie est développée à partir des données, ses assises sont dans la réalité plutôt que dans des théories a priori.
- ❑ Le modèle (« design ») de la recherche apparaît durant la progression de la recherche, ce qui permet une souplesse dans la considération des variables pouvant émerger en cours de route, par exemple.
- ❑ Les sujets jouent un rôle important auprès du chercheur dans l'interprétation des résultats ; on les considère en effet bien placés pour comprendre les interactions complexes observées et les forces en jeu.
- ❑ L'utilisation de son intuition par le chercheur est considérée comme légitime et très importante pour acquérir une connaissance en profondeur de la situation de recherche.
- ❑ L'accent est mis sur les processus sociaux et sur la signification que les participants attribuent aux situations sociales.

## Têtes chercheuses

Borg et Gall précisent que pour certains problèmes en éducation les méthodes qualitatives semblent les plus appropriées. Pour le *développement de théories* basées sur la réalité, l'observation sur un long terme peut mener à des découvertes intéressantes. Pour la *définition de variables* importantes qui jouent un rôle évident mais encore peu connu dans le processus éducatif en classe et qui influencent le résultat scolaire, l'approche qualitative, qui tient compte du contexte, est tout indiquée. Pour la *formulation d'hypothèses*, l'entrevue, l'étude de cas et l'observation non participante peuvent servir à inspirer les chercheurs. Pour la *compréhension des structures et des problèmes organisationnels et pour l'étude des nouveaux phénomènes* (ex. : comportements suicidaires, échecs scolaires, etc.), les méthodes qualitatives permettent un examen en profondeur.

Dans *Qualitative Evaluation Methods*, Patton<sup>13</sup> démontre que les méthodes qualitatives sont très utiles pour évaluer des programmes. Il indique que les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour découvrir ce qui arrive dans une situation observée et pour vérifier ce qui a été découvert. Ces méthodes permettent un aller et retour de l'induction à la déduction, de l'expérience à la réflexion sur l'expérience. Le principe fondamental de l'analyse qualitative est que les relations de cause à effet et les affirmations théoriques doivent émerger et s'appuyer sur les phénomènes étudiés. La théorie émerge des données ; elle n'est pas imposée aux données.

Patton décrit longuement et discute des mérites respectifs des divers moyens pour recueillir des données qualitatives :

- observation participante et non participante ;
- étude de cas (examen d'un sujet, d'un groupe ou d'un phénomène) : ce type de recherche inclut l'étude historique des organisations, l'étude de cas par observation, l'histoire orale, l'analyse situationnelle et l'étude de cas cliniques ;
- entrevue (ouverte, dirigée et semi-dirigée) ;
- récit de vie et journal de bord.

Le processus de recherche doit comprendre l'étape de la cueillette des données brutes, suivie de l'analyse des données (mise en ordre des données) et l'interprétation dans une perspective holistique, c'est-à-dire qui tient compte de la situation globale et qui décrit l'interdépendance et les relations entre les phénomènes qui sont complexes, en vue de donner un sens à l'analyse, d'expliquer les catégories et les modèles et de voir les relations entre les dimensions décrites. En ce sens, le rapport de Gaven et Désilets, cité plus haut, représente un exemple d'interprétation à partir de données diverses dont une analyse globale a permis de dégager des catégories et d'établir des relations entre les dimensions touchées.

Les opposants à l'approche qualitative soulèvent fréquemment la question de sa subjectivité en évaluation (de programme par exemple) : biaisée, non fiable, irrationnelle, faisant appel à l'opinion plutôt qu'aux faits, à l'intuition plutôt qu'à la logique, à l'impression plutôt qu'à la confirmation. Patton répond que les chiffres ne protègent pas du biais : ils le

## Têtes chercheuses

déguisent. En recherche qualitative, la validité de l'interprétation va dépendre de celle des données de base (ex. : valeur des observations, des questionnaires, etc.) où l'objectivité est liée à la qualité des observations faites par un évaluateur impartial.

Patton propose des moyens pour valider et vérifier les résultats de l'analyse qualitative. Selon lui il faut, devant un phénomène observé, chercher des explications opposées, étudier quelques cas spéciaux qui diffèrent nettement de l'ensemble des résultats (ex. : les étudiants qui disent n'avoir pas profité de tel programme contrairement aux 75 p. cent qui en ont tiré profit) et faire usage de la « triangulation » qui consiste à concilier données qualitatives et quantitatives, à comparer plusieurs sources de données qualitatives, à tenter de comprendre quand et pourquoi il y a des différences et à multiplier les perspectives et les observateurs<sup>14</sup>. La « triangulation » est ainsi une technique à recommander pour valider les recherches qualitatives. Enfin, lors de l'étape de l'interprétation des données qualitatives, un des grands dangers consiste à revenir à la conception linéaire quantitative de cause à effet et à abandonner la perspective holistique qui prend en considération les relations entre tous les phénomènes observés.

### CONCLUSION

*la recherche qualitative constitue une démarche logique et valable qui ne peut qu'enrichir la recherche quantitative ou être enrichie par son apport*

L'opposition du quantitatif et du qualitatif dans la recherche en éducation est terminée, souhaitons-le. Il est maintenant reconnu que la recherche qualitative constitue une démarche logique et valable qui ne peut qu'enrichir la recherche quantitative ou être enrichie par son apport. Il s'agit simplement de respecter certaines règles dans les deux démarches en se reportant à des modèles reconnus, comme celui de Patton par exemple.

L'éducation au niveau collégial représente un vaste champ à explorer et chaque démarche devrait être accompagnée d'un protocole d'observation et d'évaluation afin d'en connaître les composantes et les effets. On a peut-être dévalorisé l'approche qualitative parce que trop souvent on la limitait à quelques observations glanées au hasard par lesquelles une infime minorité d'étudiants se prononçaient sur un cours ou sur une situation, alors qu'en réalité il s'agit d'une méthode exigeant rigueur et systématisation des démarches.

L'approche qualitative exige beaucoup du chercheur et peut s'utiliser pour enrichir la pratique quotidienne des enseignants. La reconnaissance de sa valeur en éducation a permis, entre autres, l'émergence d'un mouvement de conciliation entre chercheurs et professeurs aux États-Unis et en Angleterre avec Elliott<sup>15</sup> et Stenhouse<sup>16</sup> qui ont défini le concept du « teacher as researcher », lequel s'est révélé une formule efficace dans l'élaboration de curriculum.

Il est évident que l'approche qualitative correspond à une recherche pour l'éducation. Comme l'écrit Van der Maren, « une recherche au bénéfice de l'éducation va construire un savoir stratégique issu des contraintes de la situation éducative quotidienne, des praxis élaborées ailleurs et de la concrétisation du savoir appliqué<sup>17</sup> ». ■

### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GAVEN, C., et L. DÉSILETS, *Les interventions en aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Fédération des cégeps, 1980, p. 206.
2. CRONBACH, L. J., « Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology », *American Psychologist*, 30, 1985, p. 116-127.
3. CARVER, R. P., « The Case against Statistical Significance Testing », *Harvard Educational Review*, vol. 48, no 3, Aug. 78, p. 378-399.
4. *Ibid.*, p. 383.
5. HUBERMAN, M., et M. MILES, « Assessing Local Causality in Qualitative Research » dans Berg, D., & K.K., Smith, *Exploring Clinical Methods for the Social Research*, Beverly Hills, CA, SAGE, 1985, p. 351-381.
6. DE LANDSHEERE, G., *La recherche expérimentale en éducation*, Bureau international d'éducation, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1982, p. 31.
7. VAN DER MAREN, J. M., « Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre », *Repères*, n° 6, 1986, p. 100-141.
8. VAN DER MAREN, J. M., « Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation », *Repères*, 1990, p. 129-161.
9. *Ibid.*, p. 129.
10. *Ibid.*, p. 131.
11. *Ibid.*, p. 144.
12. BORG, W., R. et D. GALL, *Educational Research*, fifth ed., New York, Longman, 1989, p. 385-408.
13. PATTON, M., *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, SAGE, 1980, 381 p.
14. *Ibid.*, p. 327.
15. ELLIOTT, J., « Teachers as Researchers » dans Keeves J. (ed), *Educational Research, Methodology, and Measurement : An International Handbook*, New York, Pergamon Press, 1988, p. 78-81.
16. STENHOUSE, L., « Case Study Methods », dans Keeves J. (ed.) *Ibid.*, p. 49-53.
17. Note 8, p. 152.