

ÉDITORIAL

Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la *version 3.0**

Thierry KARSENTI
Directeur du CRIFPE



Il est d'un ambitieux et d'un cerveau présomptueux, vain et envieux, de vouloir persuader les autres qu'il n'y a qu'une seule voie d'investigation et d'accès à la connaissance de la nature. Et c'est d'un insensé et d'un homme sans discours de se le donner à croire à soi-même. Donc bien que la voie la plus constante et ferme, la plus contemplative et distincte, le mode de réflexion le plus élevé, se doivent toujours préférer et le plus honorer et cultiver; néanmoins, il ne faut pas blâmer telle autre manière, qui n'est pas sans bons fruits, quoique ces fruits ne soient pas du même arbre. (Giordano Bruno, 1548-1600)

Alors que débute la période intensive de demandes de subventions pour les chercheurs du Québec et du Canada, tandis que plusieurs étudiants s'appliquent à présenter des demandes de bourses, j'ai pensé qu'il pourrait être intéressant de partager une réflexion personnelle portant sur les méthodologies de recherche en sciences de l'éducation¹. On remarque, depuis près d'une vingtaine d'années, que plusieurs chercheurs s'entendent sur l'existence d'au moins deux grandes méthodologies ou grands paradigmes de recherche en sciences de l'éducation (Kratwohl, 1998), considérés comme très différents, voire diamétralement opposés : la recherche quantitative et la recherche qualitative.

Les partisans de l'approche quantitative soutiennent que la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation doit être objective, exempte de biais et généralisable dans tout contexte. À première vue, c'est l'approche mise de l'avant par le Conseil canadien sur l'apprentissage quand il indique appuyer la « recherche sur l'apprentissage, fondée sur les éléments objectifs [...] ».

1 La méthodologie de recherche, c'est la « stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes. Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus » (Crotty, 1998, p. 3).

Quant aux adeptes de l'approche qualitative (Lincoln et Guba, 1985), ils ont rejeté ce souhait d'objectiver de façon *sine qua non* la recherche en sciences sociales. Pour les orthodoxes de cette approche, l'objectivation et la généralisation dans les sciences sociales sont à la fois impossibles et non souhaitables. La recherche qualitative est plutôt caractérisée par l'importance accordée à l'induction, aux descriptions riches, etc.

Ces deux positions, épistémologiquement contraires, ont souvent évoqué ce que Howe (1988) appelle la *thèse de l'incompatibilité* qui soutient que la recherche qualitative et la recherche quantitative, de même que les méthodes de collecte de données inhérentes à ces deux approches, ne pouvaient pas être alliées. L'idée de devoir choisir entre la recherche qualitative et la recherche quantitative a ainsi caractérisé la grande partie des recherches en sciences de l'éducation pendant ces 15 dernières années². Concrètement, il était du devoir d'un étudiant aux études supérieures de choisir son *clan*, de choisir entre ces deux approches.

En effet, je me souviens encore que l'on m'a demandé d'adopter la recherche qualitative ou la recherche quantitative quand j'ai commencé ma maîtrise en sciences de l'éducation, il y a de cela plusieurs années. Bon élève, j'ai prêté allégeance à la seconde méthode qui semblait, à mes yeux de chercheur néophyte à l'époque, plus *scientifique*. Quelques années plus tard, lorsque j'ai entrepris mon doctorat, avec un peu de recul et d'expérience en recherche, mais aussi après avoir exploré dans différents cours universitaires les deux méthodes qui, semble-t-il, étaient opposées, je trouvais candidement qu'il y avait du bon dans les deux.

La tâche de convaincre mon comité de me laisser entreprendre une recherche à la méthodologie mixte a été laborieuse. J'ai été contraint de me justifier à bon nombre de reprises. Sortir des sentiers battus de la recherche n'est certes pas chose facile, et il est normal que mon comité ait préféré une méthodologie plus sûre, plus orthodoxe. Pourquoi cette effronterie de la part de ce doctorant? Pourquoi un étudiant souhaite-t-il rompre avec l'orthodoxie des rites méthodologiques du doctorat en sciences de l'éducation? Pourquoi vouloir marier deux méthodes différentes, diamétralement opposées? me demandait-on. Mon souhait d'utiliser des méthodes qualitatives et quantitatives n'est pas né d'un besoin de non-conformité. Au contraire, après avoir lu différents ouvrages sur la méthodologie de la recherche en sciences sociales, je trouvais trop simpliste de considérer ces deux approches comme contraires et incompatibles dans la réalisation de la recherche doctorale que je souhaitais entreprendre. Selon moi, la recherche qualitative et la recherche quantitative pouvaient toutes deux être susceptibles de m'aider dans la compréhension du phénomène que je souhaitais étudier. J'estimais aussi qu'opter pour une approche ou l'autre, comme je l'avais fait pour ma maîtrise, me limiterait dans mes choix de méthodes de collecte de données. C'est comme si la recherche en sciences de l'éducation était noire ou blanche; sans zones grises; c'est comme si deux positions seulement pouvaient être adoptées : la gauche ou la droite, et rien entre les deux.

Pourquoi les sciences de l'éducation devaient-elles épouser cette dichotomie méthodologique qui ne semblait pas prendre en compte la complexité de la réalité? Pourquoi ne pas trouver un compromis entre ces deux *solitudes* méthodologiques?

J'ai évidemment terminé mon doctorat avec le soutien indéfectible de mon comité, mais aussi avec une méthodologie mixte de recherche, où j'ai utilisé à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives : « Il semble nécessaire de souligner la complémentarité des données qualitatives et quantitatives recueillies pour la présente étude. [...] » (Karsenti, 1998, p. 126), et ce, en fonction de ma problématique et de mes objectifs de recherche : « cette approche sied bien à la problématique, aux objectifs et à la question de recherche de la présente étude. » (p. 173).

3 Pis encore, et n'en déplaise à plusieurs, la structure des cours offerts dans bon nombre d'universités reflète encore cette dichotomie : comme étudiant, on s'inscrit soit à la recherche qualitative, soit à la recherche quantitative.

Quelques années plus tard, avec une collègue de l'Université du Québec à Hull que j'estime beaucoup, j'ai dirigé un ouvrage collectif portant sur la recherche en sciences de l'éducation³. Dans cet ouvrage, je me suis fait un devoir de mettre en évidence l'importance des recherches dites « mixtes », celles où il est possible de marier des méthodes qualitatives et quantitatives : « Une attention spéciale est finalement consacrée à l'approche mixte ouvrant la voie à une perspective pragmatique de la recherche [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 135).

Il semble important de rappeler que même si le fait de devoir choisir entre recherche qualitative et recherche quantitative a longtemps marqué la recherche en sciences sociales, cela constituait néanmoins une avancée par rapport aux méthodes de recherche antérieures à 1986. Car, faut-il le rappeler, la recherche en éducation était jadis dominée par les méthodes dites « quantitatives » qui incitaient le chercheur à commencer une recherche avec des hypothèses, puis à chercher à les valider ou à les invalider. C'est ce que je nommerais la version 1.0 des méthodes de recherche en sciences de l'éducation. La version 2.0 est arrivée avec une option supplémentaire, celle de pouvoir choisir entre la recherche quantitative et la recherche qualitative, dont l'application en sciences de l'éducation s'est surtout accélérée après le milieu des années 1980 (Erickson, 1986).

La version 3.0 de la méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation, c'est ce que l'on appelle la « méthodologie mixte » ou la « *mixed-methods research*⁴ » dans la littérature anglo-saxonne. Il s'agit de la suite naturelle et surtout pragmatique aux méthodologies traditionnelles de nature quantitative *ou* qualitative. La méthodologie mixte est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. Cette approche mixte

permet en fait d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives ou quantitatives, en fonction d'un objectif de recherche. Il est aussi important de souligner que cette complémentarité entre recherche qualitative et recherche quantitative doit toutefois être vue dans la perspective des choix des méthodes et non des postures épistémologiques.

Avec les approches mixtes, il y a en quelque sorte un pluralisme méthodologique. En outre, la méthodologie mixte de recherche facilite la triangulation des résultats de recherche : l'utilisation de diverses méthodes pour s'assurer de la rigueur des conclusions formulées par un chercheur à partir de différentes données de recherche est fort prometteuse. Johnson et Onwuegbuzie (2004) font également remarquer que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques.

Ce n'est que tout dernièrement que la méthodologie mixte de recherche a connu un essor important et une reconnaissance certaine dans la recherche en sciences de l'éducation, et ce, même si l'on retrouve depuis près de vingt ans divers auteurs qui ont défendu ce mariage. En effet, les travaux de Mark et Shotland (1987), Reichardt et Gollob (1987), Brewer et Hunter (1989), Caracelli et Greene (1993), Van der Maren (1995), Behrens et Smith (1996) et Krathwohl (1998) ont signalé que ces deux approches étaient souvent opposées « alors qu'elles pourraient être complémentaires » (Van der Maren, 1995) et permettre tout simplement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (Moss, 1996, p. 22). Quant à Krathwohl (1998), il a souligné l'importance de combiner différentes méthodes afin de mieux « attaquer un problème de recherche » (p. 618). Johnson et Onwuegbuzie (2004) vont même jusqu'à proposer trois grands paradigmes de recherche : la recherche quantitative, la recherche qualitative et la recherche mixte.

3 Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en sciences de l'éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

4 On retrouve également « *mixed research* ».

Selon moi, tout chercheur ou apprenti chercheur en sciences de l'éducation doit impérativement passer à la version 3.0 de la méthodologie de recherche. La version 3.0, ce n'est pas l'imposition de la méthodologie mixte. C'est plutôt la possibilité de choisir, de façon éclectique, les méthodes de collecte de données qui pourront être utilisées en fonction du problème ou des objectifs de recherche. Dans certains cas, l'approche quantitative unique sera peut-être la meilleure; dans d'autres, ce sera l'approche qualitative. Mais, souvent, ce pourrait aussi être une méthodologie mixte, à condition évidemment qu'elle soit articulée de façon rigoureuse, raisonnée, cohérente et harmonieuse, et ce, en fonction de l'objectif de la recherche. Dans ce cas, pour prétendre aux méthodes mixtes dans un projet de recherche, il faudrait nécessairement avoir apprivoisé les méthodologies qualitatives et quantitatives et, donc, faire doublement preuve de rigueur.

Références

- Behrens, J. T. et Smith, M. L. O. (1996). Data and data analysis. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*. New York : Simon & Schuster Macmillan, p. 945-989.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA : Sage.
- Caracelli, V. J. et Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousand Oaks : Sage.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). New York : Macmillan, p. 119-161.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*, (2^e éd.). New-York : Longman.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Mark, M. M. et Shotland, R. L. (dir.) (1987). *Multiple methods in program evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 35. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(20-28), 43.
- Reichardt, C. S. et Gollob, H. F. (1987). Taking uncertainty into account when estimating effects. Dans M. M. Mark et R. L. Shotland (dir.), *Multiple methods in program evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 35. San Fransisco : Jossey-Bass, p. 7-22.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, et Bruxelles : De Boeck Université.

* J'aimerais remercier Clermont Gauthier, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la formation et la profession enseignante, pour les suggestions et commentaires formulés à la suite d'une première version de ce texte.