

L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation

Yves Poisson

Volume 9, Number 3, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900420ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900420ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378.
<https://doi.org/10.7202/900420ar>

Article abstract

Educational researchers have traditionally held that the quantitative approach presents sufficient guarantees so as to make a research study in education one that is serious and reliable. The author summarizes his view of quantitative and qualitative approaches in education and analyses the conditions that would lead to a change in the paradigm associated with educational research. He concludes that a new paradigm is possibly imminent.

L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation

Yves Poisson*

Résumé — Bien des chercheurs en éducation ont été portés à soutenir et à professer que seule l'approche quantitative pouvait présenter assez de garanties pour faire d'une recherche en éducation une recherche sérieuse et fiable. L'auteur, après avoir résumé ce qu'il entend par approche quantitative et approche qualitative, analyse les circonstances qui ont conduit à un changement de paradigme dans les sciences de l'éducation; il en vient à la conclusion qu'un nouveau paradigme est peut-être en voie d'apparaître.

Abstract — Educational researchers have traditionally held that the quantitative approach presents sufficient guarantees so as to make a research study in education one that is serious and reliable. The author summarizes his view of quantitative and qualitative approaches in education and analyses the conditions that would lead to a change in the paradigm associated with educational research. He concludes that a new paradigm is possibly imminent.

Resumen — Muchos investigadores en educación han afirmado y profesado que sólo el enfoque cuantitativo puede presentar suficientes garantías para hacer, de una investigación en educación, un estudio serio y confiable. El autor resume en primer lugar lo que él comprende por enfoque cuantitativo y por enfoque cualitativo y luego analiza las circunstancias que han llevado a un cambio de paradigma en las ciencias de la educación; llega a la conclusión que un nuevo paradigma está probablemente en vías de aparecer.

Zusammenfassung — Viele Forscher auf dem Gebiet der Pädagogik haben die Neigung, zu behaupten und zu verkünden, dass allein die quantitative Methode genügend Garantien bietet, um eine Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Pädagogik zu einer ernsthaften und zuverlässigen Sache zu machen. Der Autor des Artikels legt zuerst seine eigene Auffassung der quantitativen und der qualitativen Methoden dar, ehe er die Umstände untersucht, die zu einem Wandel des Paradigmas in den Erziehungswissenschaften geführt haben. Er zieht den Schluss, dass ein neues Paradigma im Entstehen sein könne.

Introduction

La recherche en éducation, spécialement celle qui a trait à l'étude de l'enseignement en classe, prend actuellement en Amérique, tant aux États-Unis qu'au Canada, une orientation nouvelle. Longtemps les chercheurs en éducation ont donné l'impression que la recherche se limitait au modèle expérimental ou quasi-expérimental dont Campbell et Stanley (1963) ont été de sérieux porte-parole vers le début des années soixante. Une place plus grande est maintenant accordée à un autre type de recherche en éducation; il s'agit de la recherche que l'on nomme

* Poisson, Yves: professeur, Université Laval

communément d'approche qualitative. Sur ce point, rappelons que l'approche qualitative n'est pas nouvelle dans le domaine des sciences humaines, plus précisément en ethnologie et en anthropologie. En effet, il y a plus de soixante ans, Malinowski (1922) a été l'un des premiers à faire des études ethnologiques scientifiques en décrivant la vie quotidienne de peuplades habitant les Îles du Pacifique. L'observation participante ainsi que l'entretien en profondeur constituaient alors des instruments privilégiés pour réaliser sur le terrain ce nouveau type d'études scientifiques. Il serait inexact de soutenir que ce genre de recherche a été totalement ignoré en éducation; il suffit de rappeler que Jackson (1968) a écrit *Life in classrooms* où il rapporte en détail la vie scolaire telle qu'il l'avait observée au cours de nombreuses heures de présence comme chercheur dans des classes du primaire. Smith (1978), dans un article sur la méthodologie de la recherche qualitative, fait état des recherches en éducation réalisées dans le cadre de cette approche jusqu'à maintenant.

Émergence de l'approche qualitative

L'élément nouveau sur lequel je me propose d'insister est le fait que la recherche en éducation dont l'approche est qualitative a de plus en plus d'adeptes. On peut espérer qu'un jour, dans les milieux universitaires comme dans les organismes chargés de subventionner la recherche en éducation, on verra, placés sur un pied d'égalité, tous les projets de recherche sérieux, peu importe que la méthodologie utilisée s'inspire d'une approche quantitative ou d'une approche qualitative. Pour parvenir à atteindre cet objectif, il faudra se départir, en tant que chercheurs en éducation, de certains préjugés exclusivement favorables à l'approche quantitative en recherche éducative et s'ouvrir davantage aux aspects positifs de la recherche d'approche qualitative. Une attitude aussi optimiste est de plus en plus répandue dans les milieux de recherche américains en éducation; Raymond Rist (1977), dans un article où précisément le titre parle de lui-même: « On the relations among educational research paradigms: from disdain to detente », s'avère un des tenants les plus sérieux d'un rapprochement entre les deux approches de recherche. Pour accepter et profiter au maximum de ce mouvement de détente il faut bien comprendre les différents facteurs qui ont pu contribuer à alimenter l'opposition entre les partisans des deux approches de recherche.

Description de deux approches en recherche

Avant de procéder à l'analyse des causes de division entre chercheurs partisans de l'approche quantitative et chercheurs partisans de l'approche qualitative, il convient de préciser en quoi elles diffèrent. Brièvement, on peut dire que tout chercheur qui adopte l'approche quantitative en recherche accorde priorité au jeu des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation. C'est le cas, par exemple, du psychologue en laboratoire qui, utilisant la méthode expérimentale classique, avec un groupe expérimental et un groupe contrôle dont les sujets ont été choisis et assignés à l'un ou l'autre groupe au hasard, essaie de découvrir ou de

déterminer si le groupe expérimental, parce qu'il subit un traitement spécial, surpasse d'une façon statistiquement significative le groupe contrôle. Le cas du sociologue menant un sondage à partir d'un échantillonnage stratifié et à l'aide de questions choisies à l'avance peut également servir à illustrer ce qu'est une recherche quantitative. On pourrait aussi penser au type de recherche qu'ont souvent faite les chercheurs en éducation pour déterminer les corrélations qui existent entre des groupes d'élèves appartenant à différentes classes sociales définies selon une échelle de classe sociale reconnue et leur rendement scolaire obtenu à des tests de rendement validés. Certains éléments reviennent plus souvent dans les recherches d'approche quantitative: utilisation d'un grand nombre de sujets, contrôle des sujets au moment de les assigner à l'un ou à l'autre groupe, construction et usage d'instruments de mesure et d'observation validés, calculs et vérifications à l'aide d'instruments statistiques appropriés.

Par contre, le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. Le premier exemple qui vient à l'esprit est celui de l'ethnologue qui, pour faire avancer les connaissances scientifiques sur les structures familiales des aborigènes, décide de passer deux années chez ces personnes et de vivre comme elles. Le travailleur social voulant obtenir des informations valables et scientifiques sur les conditions de vie des chômeurs du centre-ville procède un peu de la même façon, en passant le plus de temps possible avec ces personnes et en les interrogeant en profondeur d'une façon ouverte, sans faire appel à un questionnaire structuré et inflexible. Il en est de même pour le chercheur en éducation qui veut savoir si les enseignants et les élèves réagissent positivement à un nouveau programme scolaire; il s'agit pour ce chercheur en éducation de passer des heures et des heures à vivre en classe en observant et en notant, discrètement sur le champ ou préférentiellement le soir chez lui, tout ce qui peut constituer des indices fiables pour décrire la réalité étudiée. Les quelques exemples qui viennent d'être donnés n'épuisent pas toutes les possibilités de recherche qu'offre l'une ou l'autre des approches méthodologiques analysées; ils ne font que mettre sommairement en évidence les caractéristiques particulières des deux catégories de recherche.

Analyse des deux approches

Faut-il conclure, à l'examen des exemples donnés plus haut, que les critères servant à distinguer les recherches d'approche quantitative de celles d'approche qualitative se limitent à la mesure? En effet, on pourrait facilement être porté à penser que les données recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire validé et administré à mille sujets choisis au hasard font plus sérieux que les informations obtenues par un chercheur chevronné qui passe six mois à observer et à interviewer des gens dans leur milieu de vie. Telle ne semble pas nécessairement être la réalité.

Même sans chiffres, une recherche qualitative bien menée va conduire effectivement à l'obtention de connaissances tout-à-fait valables, sérieuses et objectives. C'était l'opinion de Mills (1959) qui, il y a déjà plusieurs années, mettait les sociologues en garde contre ceux qu'il appelait les « empiristes abstraits » qui pontifient et ne jurent que par leurs statistiques.

Récemment, en psychologie cette fois, Neisser (1976) a insisté sur l'importance de l'approche qualitative pour assurer la validité écologique de la recherche en psychologie cognitive; pour Neisser, l'étude du processus de l'acquisition des connaissances doit cesser de se faire exclusivement en situation de laboratoire. Pour atteindre la validité écologique au moment d'étudier l'apprentissage, il faut observer le déroulement des processus cognitifs tels qu'ils se produisent naturellement dans la vie de tous les jours lorsque la situation est réelle et pleine de signification culturelle pour les sujets observés. Le fait de se référer à deux chercheurs reconnus appartenant à des disciplines et à des époques différentes pourrait être de nature à rassurer les personnes qui seraient portées à croire que les seules recherches à avoir une valeur scientifique en éducation seraient celles qui font appel à des statistiques complexes dans des situations où tout est apparemment rigoureusement contrôlé à l'aide d'instruments d'observation et de mesure sophistiqués.

Il n'est pas question de nier ici l'importance de la recherche menée à l'aide de techniques statistiques qui ont fait leurs preuves, pas plus qu'il n'est question de vouloir sortir la psychologie des laboratoires. L'idée suggérée par les témoignages apportés est qu'il y a d'autres moyens d'arriver à la connaissance scientifique que ceux proposés par les méthodes quantitatives. Il s'agit ici essentiellement d'un problème épistémologique. Pourquoi n'y aurait-il pas différentes façons d'arriver à obtenir des informations sur les phénomènes du monde dans lequel nous vivons afin de mieux les comprendre, les prévoir et les contrôler? C'est le point de vue qu'adopte Rist (1979) dans un article où il discute du choix des méthodes de recherche comme étant une question d'épistémologie.

Il faut considérer la connaissance comme un produit social auquel l'être humain parvient par des méthodes qui dépendent à la fois des croyances et des valeurs maintenues face au monde dans lequel il vit. C'est ainsi que toute méthode de recherche, dans le but d'aider à mieux percevoir, saisir, expliquer et interpréter la réalité, met en évidence certains éléments de cette réalité et de ce fait, influence à l'avance la nature des observations et des conclusions d'une recherche. Avoir la possibilité de choisir une approche de recherche de préférence ou en opposition à toute autre approche est déjà le signe qu'il y a place pour de la variété dans les perspectives et les conclusions en recherche.

On comprendra que les questions d'ordre épistémologique posées par une approche qualitative constituent un véritable défi aux postulats de l'approche quantitative, car les valeurs et les croyances à la base de ces deux approches sont totalement différentes. En effet, la personne qui fait appel à l'approche quantitative

est portée à croire que la somme de nombreux comportements observables suffit pour produire la connaissance de l'être humain et de la réalité sociale dans laquelle il évolue. Le partisan d'une méthode qualitative soutient au contraire que l'étude du comportement humain a plus de valeur si l'on adopte une perspective interne que si l'on adopte uniquement des techniques externes. Grâce à la perspective interne on parviendrait à saisir d'une façon plus valable la réalité d'une situation culturelle qu'on ne saurait le faire avec une approche quantitative car, par l'introspection et l'empathie, on rejoint mieux en quelque sorte la vie des personnes observées. Ce procédé permet à l'observateur de pénétrer plus profondément dans le vécu des sujets observés et d'atteindre finalement une meilleure connaissance de la réalité symbolique. On peut conclure que l'accent est essentiellement mis, dans une telle approche, sur l'aptitude du chercheur à assumer le rôle de l'autre, à saisir les postulats fondamentaux sous-jacents aux comportements observés grâce à la compréhension de la « définition de la situation » telle que perçue par les participants. Le chercheur se doit alors de comprendre les perceptions et les valeurs données aux symboles de la même façon que le fait la personne observée.

La recherche qualitative repose donc fondamentalement sur le postulat d'après lequel on peut accéder à une compréhension interne, et c'est ce qui rend possible une compréhension du comportement humain supérieure à celle qu'offre une étude de surface qui passe par les méthodes quantitatives. De plus, la méthode qualitative permet au chercheur de coller de près aux données et par là de développer, à partir des données elles-mêmes, des schèmes explicatifs qui sont plus analytiques et mieux articulés sur la réalité. Dans la recherche qualitative, la théorie survient souvent après l'observation, à partir d'une extrapolation issue des événements eux-mêmes. Le chercheur n'a pas comme point de départ des modèles, des théories, des hypothèses, mais plutôt une certaine compréhension des interactions et des faits quotidiens qui seront examinés en regard de modèles ou de traitements plus généraux. C'est habituellement à partir d'une interprétation du monde passant par la perspective des sujets observés qu'est dégagée la signification de la réalité lorsque l'on se sert d'une approche qualitative en recherche. Or, c'est précisément sur ces points qu'il y a opposition entre les principes des méthodes quantitatives et ceux des méthodes qualitatives. Beaucoup de chercheurs en éducation jugent l'approche quantitative insuffisante pour répondre aux besoins actuels. La recherche en éducation, pour eux, devrait faire plus souvent appel à une approche méthodologique où il y a communication et compréhension profonde entre les sujets observés et les sujets qui observent.

Évolution des paradigmes des chercheurs

Une analyse comme celle qui vient d'être faite peut s'interpréter, à première vue, comme un plaidoyer en faveur de la méthode qualitative qui, en elle-même, devrait être considérée le meilleur moyen d'atteindre la réalité du monde social que l'on veut étudier. Il faut plutôt voir, dans ces arguments d'ordre épistémologique,

une incitation à cesser de douter du sérieux de cette approche. Les chercheurs «qualitatifs» en éducation ne font que commencer à faire une brèche dans l'unanimité souvent manifestée en faveur de la supériorité des méthodes de recherche quantitative. Tout ce débat ne résulte finalement que du choix du paradigme fait par les chercheurs.

On peut se demander si nous ne sommes pas en voie de subir, dans le domaine des sciences de l'éducation, ce que Kuhn (1970) nomme une révolution scientifique. La façon de considérer la recherche en éducation s'est considérablement transformée au cours des dix dernières années et, pour s'en convaincre, il suffit de lire ce qui paraît dans les différentes publications de l'American Educational Research Association. Un fait demeure: la recherche qualitative n'est pas près de supplanter la recherche quantitative, mais la première émerge de plus en plus de sorte que les deux approches se côtoient presque régulièrement dans des périodiques tels que *Educational Researcher*, *Review of Educational Research*, *American Educational Research Journal*. Un article de Smith (1983) et un autre de Herriott et Firestone (1983) illustrent bien l'actualité de ce phénomène. Comment expliquer ce revirement de situation presque spectaculaire? La réponse peut venir encore une fois de l'ouvrage de Kuhn (1970). En effet, pour Kuhn, tout groupe scientifique finit par développer un paradigme qui lui est propre et, lorsque ce paradigme ne répond plus aux besoins du groupe de chercheurs qui l'utilisent, il est remplacé par un nouveau paradigme.

Étant donné que le terme paradigme est largement utilisé dans les milieux scientifiques depuis quelques années, il convient d'en préciser ici le sens. Ceci se justifie d'autant plus que Masterman (1970) a relevé, dans l'ouvrage de Kuhn, vingt-et-une façons différentes d'utiliser le mot paradigme. Selon Kuhn (1970), le terme paradigme peut être utilisé dans deux sens différents. D'une part, il représente tout l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble: les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solution pour les énigmes qui subsistent dans la science dite normale.

Il est donc important de retenir qu'un paradigme est fondamentalement une façon de voir le monde, une perspective générale, une façon de décomposer la réalité complexe de l'univers réel. En tant que tels, les paradigmes sont profondément présents dans la socialisation des chercheurs partisans du paradigme ainsi que des praticiens puisqu'ils leur indiquent ce qu'il est important et raisonnable d'étudier. De plus, les paradigmes sont normatifs; ils disent aux praticiens et chercheurs ce qu'ils doivent faire sans qu'il y ait nécessité pour eux de passer par de longues considérations existentielles ou épistémologiques. Cependant, cet aspect du paradigme constitue en même temps sa force et sa faiblesse. Il est sa force car il rend l'action possible; il est sa faiblesse car la raison même de l'action est cachée dans les postulats non mis en question dans le paradigme.

L'adhésion à un paradigme particulier plutôt qu'à un autre prédispose donc le partisan d'un paradigme à voir le monde et les événements qui y sont contenus d'une façon très différente. La force et l'attrait d'un paradigme est donc plus qu'une simple orientation méthodologique. C'est un moyen de saisir la réalité et de lui donner de la signification et de la prévisibilité.

Si l'on tient compte de ce qui vient d'être dit sur les paradigmes, on peut se demander si bien des chercheurs en éducation ne sont pas précisément en train de changer leur paradigme par rapport à la recherche en éducation. En effet, il est possible d'imaginer qu'en sciences de l'éducation bon nombre de chercheurs cherchent à se dégager du paradigme des sciences dites exactes, expérimentales. Pour bien comprendre ce changement, il n'est pas inutile de rappeler que les recherches en éducation sont largement tributaires de la recherche expérimentale en psychologie. Or que s'est-il passé en psychologie? Lorsque la psychologie s'est imposée comme discipline de recherche autonome, il y a une centaine d'années, elle portait sur des sujets tels que les sensations, les perceptions, les associations, les images mentales, l'attention. La méthode de recherche alors utilisée pour connaître ces phénomènes était une forme spéciale d'introspection par laquelle des observateurs entraînés rapportaient ce qu'ils percevaient intérieurement. Vers les années 1930, l'introspection a été abandonnée en raison du fait qu'elle constituait un moyen d'observation inadéquat; on soutenait alors que les résultats obtenus étaient biaisés par le procédé d'observation, qui ne pouvait pas être fiable. Du début de la première guerre mondiale jusqu'à 1960, le behaviorisme a dominé le monde de la psychologie par sa méthode largement inspirée de ce qui se faisait dans les sciences de la nature et même dans l'agriculture. Depuis 1960, les sciences sociales ont, par une approche différente, influencé à leur tour la psychologie. Il est fort possible que les chercheurs en sciences de l'éducation, tout comme ceux en psychologie d'ailleurs, aient dû à un moment se dégager du subjectivisme afin d'être pris au sérieux et aient eu à copier scrupuleusement le modèle de recherche qui était fortement valorisé dans les sciences comme par exemple la physique, la chimie, l'agriculture. Aujourd'hui on se rend compte que l'approche quantitative appliquée à la recherche en éducation n'a pas toujours répondu aux attentes exprimées par les chercheurs et les organismes qui subventionnent les recherches en éducation.

L'objectivité, la rigueur, la précision, la généralisabilité et la vérifiabilité des recherches d'approche quantitative n'ont pas compensé pour leur manque de profondeur et de compréhension des phénomènes observés. Autrement dit, beaucoup de recherches inspirées de l'approche quantitative, en raison du souci qu'avaient leurs auteurs de ne fournir que des données de recherche incontestables sur le plan expérimental, ont passé sous silence des observations pleines de signification mais non prévues dans le devis expérimental. Ces observations, par leur pertinence, auraient pu, en certains cas, contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation. Présentement, de plus en plus de chercheurs émettent des doutes sur la supériorité jadis incontestée de l'approche quantitative.

Appuis à l'approche qualitative

Campbell (1979), bien connu pour sa contribution remarquable au développement du modèle expérimental d'approche quantitative, a fait voir récemment qu'en tant que spécialiste de la méthodologie de la recherche, il se doit maintenant de contribuer au développement d'une épistémologie appliquée qui intègre les deux approches. Il est toujours difficile de préciser avec certitude les fins auxquelles devraient être réservées l'une ou l'autre approche de recherche. Certains auteurs soutiendront, par exemple, que l'approche qualitative en recherche convient mieux au développement des connaissances alors que les recherches d'inspiration quantitative seraient plus appropriées pour valider et pour généraliser les connaissances acquises par une recherche de type qualitatif. C'est l'idée que Gage (1978) développe lorsqu'il écrit qu'au-delà de la détente entre l'approche qualitative et l'approche quantitative, il faut plutôt envisager une meilleure exploitation des résultats obtenus par l'une ou l'autre approche. Cette réflexion de Gage mène à penser que les chercheurs en éducation auraient avantage à profiter de ce que d'autres chercheurs découvrent par une approche différente de la leur. Par exemple, les chercheurs «quantitatifs» pourraient utiliser comme piste de recherche ce que les «qualitatifs» ont pu remarquer de particulier et d'inusité dans leurs études. Les chercheurs «quantitatifs» devraient admettre qu'un ethnologue, un linguiste ou observateur averti, en notant l'apparition d'un phénomène nouveau, apportent des preuves suffisantes pour démontrer que ce phénomène existe.

Les chercheurs «qualitatifs», pour leur part, devraient réaliser que leurs données sont probablement inadéquates pour déterminer avec certitude dans quelle mesure un phénomène est probable. La question de la probabilité peut être réglée uniquement par l'analyse de la fréquence d'apparition d'un phénomène dans un grand nombre d'observations. Une telle analyse exige une quantification, des échantillons, des mesures spécifiques, des statistiques. Par exemple, l'ethnologue qui observe qu'un type d'événements semble en causer un autre ne peut qu'inférer la possibilité que les deux événements aient nécessairement une relation causale entre eux. Une façon plus valable de faire une inférence inductive en vue de tirer des conclusions au sujet des relations cause-effet serait alors de passer par l'étude de plusieurs événements ou phénomènes; une étude de cette sorte est alors «quantitative». Il est important de signaler que ces deux types de recherche existent dans des contextes différents: le contexte de la découverte et celui de la justification. Le chercheur qualitatif peut découvrir de nouveaux phénomènes ou de nouvelles relations entre des phénomènes; il peut ainsi créer de nouvelles hypothèses. Le chercheur quantitatif est cependant mieux placé pour tester, valider ou justifier des hypothèses.

Conclusion

Tout n'a pas été dit sur les mérites respectifs de l'approche qualitative et de l'approche quantitative pour les recherches en éducation. De plus, il n'est pas certain

que la méthode qualitative ne doit être réservée qu'aux activités heuristiques alors que l'approche quantitative ne devrait servir qu'à prouver ou à démontrer la véracité et la fiabilité d'une déduction faite par un procédé d'observation qualitatif. En effet, rien n'empêche de penser que les données obtenues par une recherche de type ethnologique puissent être tout autant généralisables que celles obtenues par la recherche quantitative traditionnelle. Il y a là matière à discussion et peut-être à vérification bien contrôlée. Pour l'instant il est prématuré d'aller plus loin sur ce terrain; on peut cependant affirmer que le débat sur l'utilisation de l'approche qualitative et de l'approche quantitative en éducation a eu des effets positifs dans le domaine de la recherche en éducation aux États-Unis. Jusqu'à tout récemment, plusieurs chercheurs américains d'abord formés aux méthodes quantitatives ne pouvaient pas reconnaître comme valable une approche autre que celle qui avait cours au moment de leur formation. Cependant, aujourd'hui, ces mêmes chercheurs manifestent une ouverture d'esprit remarquable à tout ce que peut offrir l'approche qualitative; Campbell (1979) et Gage (1978) sont de ces chercheurs qui voient dans la réconciliation des deux approches une promesse d'avenir pour la recherche en éducation.

Habituellement un mouvement de pendule fait qu'une idée, étant allée jusqu'à la limite du possible, se voit remplacée par une autre d'une façon tout aussi radicale. Il ne nous semble pas que l'accent mis sur l'approche quantitative en recherche doive désormais être déplacé sur l'approche qualitative; ce ne serait probablement pas un gain pour la recherche en éducation. Le temps est probablement venu de cesser de construire des ponts. On peut, en guise de conclusion, se demander si le choix des épithètes «quantitative» et «qualitative» est approprié pour désigner toutes les approches de recherche possibles en éducation. Un nouveau paradigme qui intégrera différentes approches est peut-être la solution de rechange aux deux paradigmes dont il a été question jusqu'à maintenant.

RÉFÉRENCES

- Campbell, D.T., J.C. Stanley, Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching, dans N.L. Gage (éd.), *Handbook of research on teaching*, Chicago: Rand McNally, 1963, p. 171-246.
- Campbell, D.T., «Degrass of freedom» and the case study, dans T.D. Cook et C.S. Reichardt (éd.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, Beverley Hills: Sage Publications, 1979, p. 49-57.
- Gage, N.L., *The scientific basis of the art of teaching*, New York: Teachers College Press, 1978.
- Herriott, R.E., W.A. Firestone, Multisite qualitative policy research: optimizing description and generalisability, *Educational Researcher*, vol. XII, no 2, 1983, p. 14-19.
- Jackson, P., *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Kuhn, T.S., *The structure of scientific revolutions*, 2ème édition, Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Traduit en français: *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion, 1972.
- Malinowski, B., *Argonauts of the Western Pacific*, London: Routledge, 1922. Traduit en français: *Les argonautes du Pacifique occidental*, Paris: Gallimard, 1963.

- Masterman, M., The nature of a paradigm, dans I. Lakatos et M. Musgrave (éd.), *Criticism and growth of knowledge*, Cambridge: University Press, 1970.
- Mills, C.W., *The sociological imagination*, New York: Oxford University Press, 1959. Traduit en français: *L'imagination sociologique*, Paris: François Maspero, 1968.
- Neisser, U., *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*, San Francisco: W.H. Freeman, 1976.
- Rist, R.C., On the relations among research paradigms: from disdain to detente, *Anthropology and education quarterly*, vol. VIII, no 2, mai 1977, p. 42-49.
- Rist, R.C., On the means of knowing: qualitative research in education, *New York University Education Quarterly*, vol. X, no 4, 1979, p. 17-21.
- Smith, J.K., Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue, *Educational Researcher*, vol. XII, no 3, 1983, p. 14-19.
- Smith, L.M., An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies, dans L.S. Shulman (éd.), *Review of Research in Education*, vol. 6, Itaska, Ill., F.E. Peacock, 1978, p. 316-377.

Commentaires à propos de l'article intitulé: « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans la recherche en éducation ».

Les deux dernières phrases de l'article résument bien l'essentiel des commentaires formulés ci-après. La dichotomisation nous conduit inévitablement à une sur-simplification d'un phénomène donné; plus le phénomène est complexe plus la dichotomisation est dangereuse. Or le domaine de la méthodologie de la recherche en sciences humaines n'est assurément pas un phénomène simple.

La question principale posée par l'auteur, à savoir quelle est la différence entre l'approche qualitative et l'approche quantitative demeure sans réponse. Cette différence est-elle une fonction de l'état du développement scientifique dans le domaine visé? Du type et de la qualité des instruments de mesure utilisés pour recueillir les informations jugées pertinentes? De la flexibilité du plan de recherche? Du type d'analyse des données? Du processus utilisé pour la prise de décision concernant la signification des résultats obtenus? D'une combinaison quelconque de ces éléments? Ou bien d'autres facteurs? Lesquels offrent un critère précis et pertinent pour distinguer ces « deux approches »?

À notre avis, les arguments avancés par l'auteur à ce sujet ne sont pas adéquats. Notons à titre d'exemple que « l'utilisation d'un grand nombre de sujets », « le jeu de corrélation », « les calculs et vérifications à l'aide d'instruments statistiques appropriés » et surtout « l'utilisation d'instruments de mesure et d'observation validés » sont tous des moyens utilisés dans les différents types de recherche. Il est évident que dans l'exemple cité par l'auteur, l'ethnologue qui entend « faire avancer les connaissances scientifiques sur les structures familiales des aborigènes » est obligé d'étudier un grand nombre de familles aborigènes; pour déterminer les structures familiales il aura sûrement besoin d'établir une forme quelconque de relation entre les éléments intervenant dans ces structures; il ne considérera nullement ses observations et les informations recueillies comme étant invalides; il organisera ses données d'une manière claire et compréhensible, puis, enfin, il