

Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation

Renée Pinard, Pierre Potvin and Romain Rousseau

Volume 24, 2004

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085563ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085563ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pinard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58–82. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>

Article abstract

Les auteurs exposent l'utilisation d'une approche méthodologique mixte de recherche dans une expérience de recherche-action et traitent également de son bien-fondé. Dans l'exemple présenté dans cet article, le cadre de recherche dominant fut celui d'une recherche-action à laquelle fut intégré quelques procédés associés à une méthode quasi-expérimentale. Le texte présente les fondements au choix d'une approche méthodologique mixte dans une expérience de recherche-action ainsi que les stratégies de collecte, de traitement et de validation des données issues de l'emploi de cette méthodologie. Suite à l'analyse des résultats, l'article traite de leur contribution à la mise en oeuvre de pratiques éducatives pertinentes dans le domaine de l'éducation. Pour conclure, les auteurs prennent partie pour une méthodologie intégratrice de différentes approches de recherche en éducation, en associant à la fois des éléments de la recherche qualitative et quantitative.

LE CHOIX D'UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE MIXTE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION¹

Renée Pinard, Ph.D.

Intervenante-chercheuse au RECIF dans les ONG au Burkina Faso²

Pierre Potvin, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Romain Rousseau, D.Ps.

Université du Québec à Rimouski³

Résumé

Les auteurs exposent l'utilisation d'une approche méthodologique mixte de recherche dans une expérience de recherche-action et traitent également de son bien-fondé. Dans l'exemple présenté dans cet article, le cadre de recherche dominant fut celui d'une recherche-action à laquelle fut intégré quelques procédés associés à une méthode quasi-expérimentale. Le texte présente les fondements au choix d'une approche méthodologique mixte dans une expérience de recherche-action ainsi que les stratégies de collecte, de traitement et de validation des données issues de l'emploi de cette méthodologie. Suite à l'analyse des résultats, l'article traite de leur contribution à la mise en œuvre de pratiques éducatives pertinentes dans le domaine de l'éducation. Pour conclure, les auteurs prennent partie pour une méthodologie intégratrice de différentes approches de recherche en éducation, en associant à la fois des éléments de la recherche qualitative et quantitative.

Mots-clés de l'article :

RECHERCHE, ÉDUCATION, PSYCHOÉDUCATION, APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE MIXTE, DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES, RECHERCHE-ACTION, RECHERCHE QUASI-EXPÉRIMENTALE, ÉPISTÉMOLOGIE, TRIANGULATION, VALIDITÉ

Résumé de la thèse⁴ servant d'illustration à l'emploi d'une approche mixte de recherche en éducation

Des jeunes aux prises avec de graves difficultés d'adaptation doivent être retirés de leur milieu pour être placés en centre de réadaptation ou en ressources de type familial. La gravité des conséquences d'un placement justifie que des efforts soient faits afin de l'éviter. Les raisons qui entraînent le placement de jeunes sont *nombreuses et variées* : individuelles, familiales, communautaires ou politico-socio-économiques. Les solutions recensées en vue de le prévenir sont multiples et diversifiées. En se basant sur les écrits scientifiques, la pratique dans le domaine de l'aide à la jeunesse en difficulté et un diagnostic mené dans le milieu naturel, les solutions retenues pour prévenir le risque de placement passent par l'augmentation de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population. Pour mener cette action éducative, un établissement professionnel du réseau de la santé et des services sociaux s'est allié à deux communautés (l'une *cible* et l'autre *témoin*). Des structures de collaboration ont été mises en place dans le milieu et un programme a été conçu, appliqué (dans la communauté cible seulement) évalué et révisé de façon continue. Le type de recherche qui a semblé le plus approprié aux choix théoriques et aux objectifs à atteindre a été une recherche-action qui intégra des stratégies de collecte, de traitement et d'interprétation de données à la fois qualitatives et quantitatives. Les résultats montrent que des progrès ont eu lieu dans la communauté *cible*. Nous présumons que le programme d'action est au nombre des événements responsables de ces changements. Parmi les progrès observés, citons l'environnement familial de certaines familles sur les plans de la cohésion, de la gestion du conflit et de l'organisation, la vie associative, l'action volontaire, la qualité et la diversité des espaces sociaux d'appartenance et de référence et les occasions de soutien parental.

Introduction

Au cours des dernières années, des chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'approche mixte de recherche (Patton, 1987; Reichardt et Rallis, 1994; Behrens et Smith, 1996; Rousseau, 1997; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) et leur contribution a permis d'amener le débat sur la question à un niveau plus intellectuel. Un paradigme de recherche, intégrateur de différentes approches de recherche en éducation, associant à la fois des éléments de la recherche qualitative et quantitative se développe progressivement. En traitant de cette recherche associée à l'emploi d'une *approche méthodologique mixte*, nous espérons apporter notre contribution au débat épistémologique actuel en insistant moins sur les divergences que sur les alliances possibles et les complémentarités entre l'approche quantitative et l'approche qualitative, comme cela s'est graduellement réalisé entre la recherche et l'action.

Le choix d'une approche de recherche

Le choix d'une approche de recherche se fonde sur plusieurs éléments. À part ceux relatifs à la problématique, la nature de la question ou des objectifs de recherche, d'autres contribuent de façon plus ou moins implicite à ce choix, tels le contexte professionnel et les intérêts de l'intervenant-chercheur associés à ce contexte. En effet, le contexte professionnel dans lequel s'insère un intervenant et chercheur influence les choix autant au plan de l'action qu'à celui de la recherche. Par exemple, il faut être en mesure de répondre aux questions suivantes : l'action menée a-t-elle été efficace ? A-t-elle produit l'effet attendu ? Les objectifs sont-ils atteints ? Quel est le rapport entre les résultats obtenus et les moyens mis en oeuvre ? Ces questions s'inscrivent souvent au cœur de la culture d'un établissement orienté vers l'action certes, mais de plus en plus soucieuse d'évaluer avec rigueur la portée de son action. Entreprise pleine de risques et ouverte sur la recherche et l'exploration en recherche. Si le contexte professionnel, par son orientation, peut favoriser une approche méthodologique qui intégrerait le qualitatif et le quantitatif et qui suggérerait un croisement des stratégies et des instruments de collecte et de traitement des données, la position épistémologique du chercheur peut également jouer un rôle.

Celle-ci, sans trop savoir précisément à quel moment et comment elle intervient, trouve ses assises dans la formation première du chercheur, de son vécu professionnel, de ses expériences de succès et d'échec, de ses croyances en cette matière. Position épistémologique et approche méthodologique : une interface qui trouve son expression et son prolongement dans tous les choix du processus d'«action-recherche». N'est-ce pas ce que traduit Rousseau (1996) quand il écrit qu'une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire qui est en accord avec ce que nous estimons être juste dans les rapports que nous entretenons avec le réel.

Durant les années 90, il n'était pas rare dans le milieu universitaire de rencontrer des scientifiques réticents à l'utilisation d'une méthodologie mixte de recherche, c'est-à-dire, selon la définition qu'en donnent Karsenti et Savoie-Zajc (2000), à une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche. Selon Rousseau (2000), ces réticences s'appuient généralement sur l'argumentation suivante : une méthodologie mixte en recherche réunit des stratégies de collecte et de traitement de données qui reposent sur une définition différente de ce qui est objet de recherche et n'épousent pas une même logique. Prenons par exemple, la recherche-action (Goyette et Lessard, 1987; Mayer et Ouellet, 1991; Gauthier 1992; Anadon, 2001), et la recherche quasi-expérimentale⁵ (Fortin, 1996).

Alors que la première est surtout orientée vers le changement et permet les relations entre le chercheur et les acteurs, laissant une place à la subjectivité et à son expression, la seconde insiste sur une action relativement restreinte et contrôlée le plus possible dans laquelle est maintenue une relative distance entre le chercheur et les acteurs.

L'approche qualitative, privilégiée en recherche-action, met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif. L'approche quantitative, plus spécifiquement la méthode quasi-expérimentale, met l'accent sur l'expérience mesurée, rendue objective par la mesure, de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement. La compréhension et la recherche de sens sont motivées par la recherche de l'explication ou de relations causales. Pour certains scientifiques, ces deux conceptions de la réalité sociale donnent à l'objet de recherche une coloration, des attributs rendant impossible la combinaison d'approches aussi différentes que celles qui caractérisent la recherche-action et la recherche quasi-expérimentale. Elles sont perçues comme contraires et incompatibles.

Parmi les auteurs qui ne préconisent pas la mixité des approches ou des paradigmes (quantitatif / qualitatif) nous retrouvons entre autres, Smith et Heshusius (1986), Castro et Bronfman (2000). D'autres, par exemple Firestone (1987), Guba et Lincoln (1994) préconisent l'utilisation de l'une ou de l'autre des approches en conservant à chacune son « entité et son identité » afin de mieux contribuer à la compréhension du problème.

Par contre, au cours des dernières années, des chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'approche mixte de recherche et ont tenté d'apporter une contribution qui place le débat sur la question à un niveau plus intellectuel et moins radical (Behrens et Smith, 1996; Rousseau, 1997; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000), «ces méthodologies sont de plus en plus souvent abordées non pas sous l'angle de leurs différences, mais sous celui des complémentarités qu'elles peuvent apporter à la recherche. Une vision pratique de la recherche est en train de s'instaurer par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible» (p.132). Patton (1987) s'inscrit en ce sens: «In practice, it is altogether possible, and often desirable, to combine approaches, to superimpose quantitative scales and dimensions onto qualitative data» (p. 62). «In practice, human reasoning is sufficiently complex and flexible that it is possible to research predetermined questions and test hypotheses about certain aspects of a program while being quite open and naturalistic in pursuing other aspects of a program» (p. 64).

Dans le même sens, St-Cyr, Tribble et Saintonge (1999) proposent une zone à la fois objective et subjective qu'ils décrivent comme une représentation subjectivo-rationnelle de la réalité et qu'ils situent temporairement à l'intérieur du paradigme post-positivisme. Selon eux, il s'agirait «d'un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes» (p. 118). Reichardt et Rallis (1994) sont également favorables à ce type d'approche. Ils parlent d'une vision binoculaire ou dialogique découlant de la complémentarité des méthodes afin de saisir toute la complexité de la réalité. «Nonetheless, even though the methods are

distinct, the findings from them blend into one another in the content» (p. 17). Quant à Fielding et Schreier (2001), afin de désigner la récente combinaison d'éléments qualitatifs et quantitatifs en recherche, ils utilisent le terme hybride : «More often, hybrid approaches comprise a number of phases, some of which are qualitative, others quantitative; all, however, are equally necessary for achieving the objective of the approach». (p. 10). Il apparaît donc de plus en plus évident que se développe et prend forme progressivement un paradigme de recherche, intégrateur de différentes approches de recherche en éducation, associant à la fois des éléments de la recherche qualitative et quantitative.

Comment diverses étapes d'une recherche intégrant l'action ont conduit à l'utilisation d'une approche méthodologique mixte

Une démarche de recherche comporte plusieurs étapes telles que la définition du problème et de l'objet de recherche de même que la formulation de la question de recherche. Si la recherche épouse également une démarche d'action, il se peut alors qu'elle porte des objectifs propres à l'action et d'autres propres à la recherche. La démarche de recherche illustrée dans la figure 1, résume ces étapes et l'essentiel de leur contenu fait référence à une recherche doctorale (Pinard, 1997). Par la suite, tous les exemples seront tirés de cette recherche.

Voici plus en détails le contenu de la figure 1. Les difficultés d'adaptation nécessitant le placement de certains jeunes en ressources de type institutionnel ou familial est le problème de recherche. La souffrance engendrée, les coûts sociaux, humains et économiques en résultant justifient que des efforts soient faits pour prévenir le placement. Les raisons qui entraînent les difficultés d'adaptation des jeunes relèvent de diverses conditions individuelles des personnes et des conditions environnementales (parents, famille, communauté, environnement socio-politico-économique) (Pinard, 1997). Ceci constituait l'essentiel du problème.

Après avoir recensé les programmes existants qui pouvaient servir de modèle à l'action à accomplir et s'être intéressés à leurs facteurs de réussite, les domaines d'action suivants, suite à une analyse de contenu, nous sont apparus les plus méritoires en vue de prévenir le placement: «Offrir des services supplémentaires aux parents dans l'exercice de leurs rôles et améliorer la réponse communautaire aux besoins sociaux des jeunes et des familles» (Pinard, 1997, p. 60).

Les résultats de cette analyse et les recommandations d'action issues des écrits scientifiques ont conduit à la formulation de deux objectifs prioritaires d'action soit, améliorer la compétence parentale et améliorer le sens de la communauté. D'après la littérature (Pinard, 1997), ces deux objectifs correspondaient à des «facteurs» qui contribuent à améliorer les capacités d'adaptation scolaire et sociale des jeunes et à réduire le risque de placement. Ces deux objectifs ont guidé la construction, l'implantation et l'évaluation d'un programme d'action éducative⁶.

De plus, les résultats de cette analyse ont conduit à une question de recherche, en lien avec ces objectifs, à savoir : suite à une action éducative en milieu naturel, quelles sont les améliorations observées en regard de la compétence des parents et du sens de la communauté qui pourraient être en relation avec le programme d'action implanté?

Or, l'établissement d'une telle relation nous plonge au cœur même d'une approche méthodologique mixte. Surgissent alors des questions relatives à la définition des objets d'évaluation, au choix des stratégies et des instruments de collecte et de traitement des données à utiliser.

De la définition des objets d'évaluation au choix des stratégies et des instruments de collecte et de traitement des données

Dans une approche méthodologique mixte, la définition des objets d'évaluation pose un réel défi. Si une définition doit être opérationnelle pour qu'elle se prête à la mesure, elle doit par ailleurs faire référence à des situations concrètes facilement observables et vérifiables par un observateur que ce dernier soit ou non le sujet observé. Et dans un cas comme dans l'autre, on doit aussi s'assurer que l'objet d'évaluation ait la même signification.

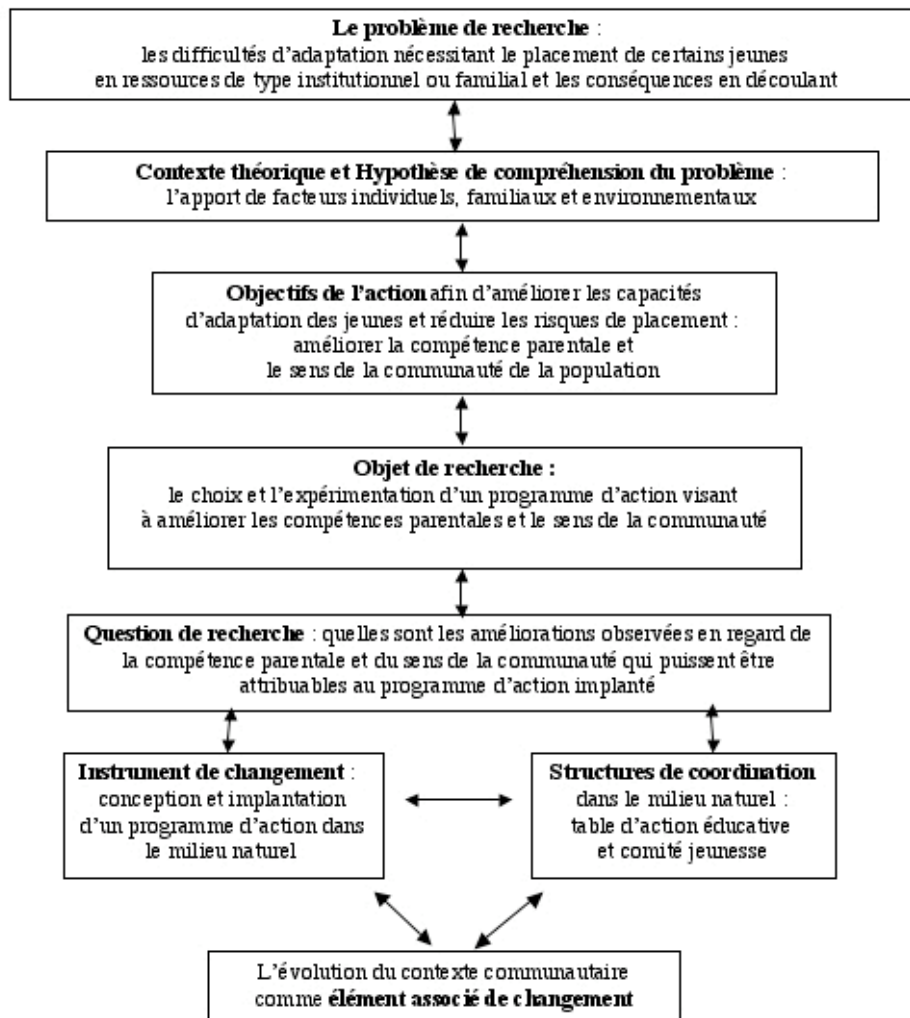


Figure 1. Démarche de recherche avec exemples tirés de la thèse (Pinard, 1997)

La définition des objets d'évaluation tirée de la thèse

Dans l'étude en cause, nous retrouvons deux objets formels d'évaluation, soit les concepts de compétence parentale et de sens de la communauté et un objet contextuel d'évaluation, soit le contexte communautaire comme élément potentiellement associé du changement, si un tel changement est observé.

Ainsi dans la thèse, le concept de *compétence parentale*, inspiré de Laflamme (1991), est défini ainsi :

L'intérêt, l'aptitude et l'habileté d'une entité parentale à répondre ou à mobiliser les réponses aux besoins de sécurité et de développement de l'enfant en fonction de son âge, et cela d'une façon continue et dans un rapport écosystémique avec différents environnements (p. 5).

Cette définition faisait appel à des attributs à la fois individuels comme la motivation du parent, ses ressources personnelles, sa confiance en lui, etc. et à des attributs relevant de l'environnement socio-économique comme la présence de ressources externes de soutien pour l'exercice du rôle parental, de bonnes conditions de logement, l'aisance financière, des liens sociaux, etc.

Le concept de *sens de la communauté*, «sense of community», inspiré de McMillan et Chavis (1986), était défini par les quatre aspects suivants : *la qualité de membre* ou le sentiment d'appartenance à sa communauté, *l'influence* ou le sentiment d'avoir de l'importance et de l'impact sur sa communauté et l'inverse, *le renforcement ou la satisfaction de ses besoins* par les réponses reçues des autres membres de la communauté, et enfin, *le lien émotionnel partagé* ou le sentiment de partager une histoire, des endroits en commun, du temps et des expériences semblables.

De plus, pour en arriver à donner du sens aux données qui seraient recueillies au regard de ces deux objets formels d'évaluation, était-il nécessaire, dans notre thèse, de tenir compte de l'évolution du contexte communautaire comme objet contextuel d'évaluation. En effet, le *contexte communautaire* fut considéré comme un élément de changement associé au programme d'action et au contexte dans lequel se déroulait le programme d'action. Des événements en rapport avec le contexte communautaire (ex. : fermeture d'une usine, démarrage d'une entreprise, suicide collectif de jeunes...) pouvaient avoir lieu au cours de la recherche et interagir avec le programme d'action. L'évolution du contexte communautaire fut évaluée en traçant une série de portraits entre le début et la fin de la recherche. Ces portraits contenaient des éléments démographiques, éducatifs, sociaux, économiques et juridiques associés à la communauté, comme : la population totale, les personnes en emploi, le nombre d'entreprises, le nombre de familles monoparentales, la vie associative, le nombre d'évaluations de type «sécurité et développement compromis», le nombre de placements (prévalence, durée), les lieux de rassemblement pour les jeunes, etc.

Dans le tableau 1, sont présentés les principaux éléments, caractéristiques de la vision de recherche issues de la thèse. Pour représenter cette vision, nous nous sommes inspirés de Karsenti et Savoie-Zajc (2000). Ces éléments tiennent à une vision «éclectique» de la réalité, aux savoirs qu'on souhaite produire, à la finalité de la recherche entreprise, à la place du chercheur dans celle-ci et à la portée des conclusions. Les divers arguments exposés contiennent les prémisses au choix d'une approche méthodologique mixte de recherche.

Par stratégie de collecte de données, il faut entendre un ensemble de méthodes ou de procédés en rapport étroit avec les objectifs et la question de recherche. Compte tenu de la nature

et de la finalité du programme d'action et de la question de recherche, l'auteur a retenu une stratégie qui utiliserait et combinerait des méthodes et des procédés qui maximiseraient les données par rapport aux objets d'évaluation, formels et contextuels.

Tableau 1

Vision de recherche inspirée de la thèse (inspiré de Karsenti et Savoie-Zajc, 2000)
Caractéristiques de la vision dominante des chercheurs concernant le problème et sa solution

Éléments épistémologiques	De nature interprétative ou critique	De nature positiviste
Vision de la réalité	S'intéresser à une définition plus environnementale des concepts-clés. S'intéresser à toute la réalité globale dans laquelle se déroule l'action. Appliquer une approche écologique (construction des processus par les acteurs).	Mesurer une certaine définition opératoire des concepts-clés selon des indices prédéfinis. Appliquer une approche statique, extérieure aux acteurs.
Les savoirs produits	Les savoirs produits sont liés au contexte qui les a vus naître et peuvent être transférés dans d'autres contextes similaires. Le savoir est vu comme un élément d'émancipation par une réflexion sur l'action.	Les savoirs produits orientent l'action à venir et sont généralisables.
Finalité de la recherche	Produire des changements réels. Comprendre le sens des changements produits en accédant, entre autres, à l'expérience plus subjective des participants et des acteurs ou chercheurs impliqués dans la réalisation de l'action. Produire des explications les plus riches possibles sur le sujet à l'étude. Parvenir à jouer un rôle critique face aux savoirs déjà existants au niveau de la profession et participer à leur révision et à leur transformation. Faire émerger des connaissances pertinentes pour orienter l'acte professionnel. Rapprocher la pratique et la théorie dans le domaine à l'étude. Transformer des personnes et leur redonner du pouvoir sur leur développement. Former des acteurs naturels en agents de développement de leur milieu.	Présence de postulats. Vérifier les liens de causes à effets entre l'action éducative et les résultats obtenus. Prédire ou vérifier la possibilité qu'une action éducative similaire puisse causer les mêmes effets dans des conditions semblables. Orienter et justifier l'action à venir. Prendre des décisions. Produire des connaissances et les diffuser. Poursuivre des intérêts de prédiction, de probabilité et de reproductibilité.
Place du chercheur dans la recherche	Une action dans, par et avec un milieu naturel. Des acteurs professionnels et naturels et des chercheurs en relation. Un chercheur et des acteurs intersubjectifs qui révèlent leurs biais face à la recherche et qui cherchent à objectiver les données. Un chercheur-acteur, partie prenante des transformations, qui vit en interaction avec les sujets et établit avec eux des liens afin de comprendre la dynamique à l'étude.	En regard de certains modes de collecte de données, un chercheur à distance de l'analyse et qui se sert pour la mesure des résultats d'indices quantitatifs. Un chercheur qui se dit impartial et à distance critique des sujets au moyen du contexte théorique, des structures de participation de la supervision professionnelle et scientifique et par le recours à des instruments standardisés de collecte de données.
Portée des conclusions	Approche idéographique par l'intention de produire des résultats de nature locale, c'est-à-dire associés à une période de temps et à un endroit spécifiques (Bryman, 1988).	Nomothétique par l'intention de produire des résultats tenant à une loi générale indépendante du temps et de l'endroit.

La stratégie de collecte et de traitement des données illustrée par la thèse

Cette stratégie a conduit à une collecte de données auprès de deux populations comparables⁷, l'une dite *cible* dans laquelle fut appliqué le programme d'action, l'autre dite *témoin*; cette dernière permettant théoriquement de mieux faire ressortir entre le début et la fin de la recherche les changements et ce qui a pu les amener. Dans les deux populations, les mêmes instruments de collecte de données ont été utilisés.

Dans cet article, nous n'aborderons pas les étapes ayant conduit au choix et à la validation des instruments ou outils de collecte de données, puisque celles-ci ont déjà été publiées (Pinard, Potvin et Rousseau, 2000). Nous nous en tiendrons plutôt aux questions qu'a soulevé leur choix et au traitement des données de même qu'à l'examen des résultats obtenus sous l'angle de leurs rapports de convergence ou, dans certains cas, d'opposition. Ces questions sont celles-ci : Comment recueillir des données sur la compétence parentale et sur son évolution entre le début et la fin de leur participation aux mesures d'aide mises en place? Comment évaluer la dimension environnementale de la compétence parentale, l'évolution des ressources externes, la qualité de vie offerte aux familles, la sensibilité communautaire à la cause des jeunes? Comment identifier et évaluer les conditions d'expérimentation qui pouvaient interférer avec le programme pendant la durée de son application et, plus précisément encore, être en mesure de suggérer certains liens entre le programme et quelques résultats? Y aurait-il lieu dans une action de type préventif nécessitant de l'intensité et de la durée avant que ne surviennent des changements, de s'intéresser aux situations de compromission déclarées et aux placements de jeunes effectués avant, pendant et après l'action? Les données recueillies au moyen de procédés aussi différents seraient-elles conciliables?

En guise d'éléments de réponse à ces questions, notre premier choix, et fort probablement le plus inhabituel, fut de tenter d'intégrer au cadre de la recherche-action, quelques procédés associés à une méthode quasi-expérimentale. Par exemple, le recours à des communautés cible (bénéficiant du programme d'action éducative) et témoin (ne bénéficiant d'aucun programme d'action spécifique) et à des observations et/ou des mesures pré et post action.

Cette façon de faire allait nous permettre d'établir à postériori certains liens entre les programmes d'action et les résultats obtenus eu égard aux objets d'évaluation. À interroger aussi certaines conditions associées à une action efficace en les soumettant à une forme d'épreuve des faits ou, encore, à interroger certaines convictions dans le domaine de la prévention des difficultés d'adaptation chez les jeunes

La stratégie de collecte des données s'est donc opérationnalisée de la façon suivante. Outre les modes d'évaluation spécifiques à chaque activité du programme d'action, lesquels ont permis de rendre compte des changements chez les personnes qui participaient à ces activités, cinq instruments ont alors été retenus.

La version abrégée de *l'échelle d'environnement familial* de Moos et Moos (1981) a été utilisée afin de mesurer la compétence parentale à l'aide des caractéristiques d'un environnement familial éducatif. Le questionnaire « *Opinions sur mon village* » correspondant à une adaptation française du « *Sense of community index* » de McMillan et Chavis (1993) a servi à mesurer le sens de la communauté dans ses principales composantes : la qualité de membre, l'influence, le renforcement des besoins et le lien émotionnel partagé⁸. L'évolution des acteurs jeunes et adultes engagés dans l'action fut analysée à partir des *comptes rendus*⁹ des rencontres d'une table d'action éducative¹⁰ et d'un comité-jeunesse¹¹. L'évolution de la chercheuse engagée dans l'action fut décrite à partir de son *journal de bord*, lequel servait à consigner des observations et des réflexions journalières à propos de tous les événements qui survenaient à la suite des actions menées, qu'il s'agisse d'effets directs ou indirects de ces actions. L'évolution du contexte dans les communautés *cible* et *témoin* a été suivie au moyen d'une *série de portraits de communautés* relatant les changements survenus entre le début et la fin de la recherche concernant des éléments démographiques, éducatifs, sociaux, économiques et juridiques de chaque milieu.

Ces modes d'investigation étaient mixtes, en ce sens qu'ils combinaient des approches quantitative et qualitative. Un même objet d'évaluation pouvait également être mesuré par plus d'un instrument et un même instrument pouvait donner lieu à des analyses qualitatives et quantitatives.

Les données issues des instruments de collecte de type quantitatif (*l'échelle d'environnement familial*, le questionnaire « *Opinions sur mon village* », portraits de communauté) ont été analysées au moyen de procédés statistiques, descriptifs et probabilistes. Ces procédés étaient l'analyse de la variance avec mesures répétées, le test t unidirectionnel de Student avec mesure répétées et le test Z de Wilcoxon. Les données issues des instruments de collecte de type qualitatif (*journal de bord*, *comptes rendus*) ont été traitées au moyen du procédé d'analyse par théorisation ancrée^{12, 13}.

La stratégie de collecte et de traitement des données associée au choix d'une approche méthodologique mixte de recherche s'est révélée plus complexe que nous l'avions anticipé. Mais, comme le souligne Corin, Bibeau, Martin et Laplante (1990), lorsque nous choisissons la globalité au fragment, la variabilité et le mouvement à la maîtrise d'un espace, l'évaluation au contrôle, l'approche ne peut être que complexe et doit prendre en compte l'ensemble des conditions environnementales ainsi que les caractéristiques de la socioculture dans laquelle vivent les gens. On a donc besoin d'approches, de stratégies qui saisissent la réalité sociale et culturelle à un degré de complexité plus grand que celui généralement atteint dans la recherche à caractère exclusivement expérimental, d'où ce choix d'allier des éléments en provenance de deux cadres de recherche différents et qu'on a tendance à opposer : la recherche-action et la recherche quasi-expérimentale.

La stratégie de validation des données

Allier des modes d'investigation différents servait également des préoccupations de rigueur scientifique. Des efforts étaient faits afin d'objectiver toute observation subjective et donner plus de sens aux données objectives, i.e. issues des mesures. Ces efforts sont visibles à travers la stratégie de validation des données, soit la technique de triangulation et la validité de signifiante.

Fortin (1996) définit la triangulation « comme l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (p. 318). Selon Fortin (1996, citant Denzin, 1989) la triangulation peut s'opérationnaliser selon quatre types, lesquels ont été appliqués dans notre recherche : a) *La triangulation des données*, qui comporte quatre aspects : le temps, l'espace, la personne et les sources. Ainsi, nous avons pris en considération un processus de changement dans le temps nous intéressant à la stabilité des résultats dans le temps (pré-test et post-test), Nous avons pris en considération un processus de changement dans l'espace en nous intéressant aux divergences qui sont survenues dans deux milieux ou espaces différents (*communauté cible et communauté témoin*). Enfin, la triangulation liée à la personne fait référence au fait d'avoir eu diverses cibles, à savoir, l'individu, le groupe et la communauté. Il s'est ajoutée une triangulation des sources de données parce que nous avions différentes sources d'informations pour rendre compte de l'action : des informateurs-clés en la personne des acteurs, des matériaux plus objectifs tels que les données issues de statistiques de recensement de populations ou issues des questionnaires ; b) *La triangulation des chercheurs* était présente par la composition de l'équipe de recherche (trois chercheurs) et par la validation en cours de processus par d'autres chercheurs lors de séminaires de recherche ; c) *La triangulation des théories* nous demandait d'être en relation constante avec le cadre théorique de recherche lequel avait fait appel à plusieurs disciplines, établissant tour à tour des relations de correspondance, de dépendance, d'opposition ; d) *La triangulation des méthodes* où pour un même objet d'évaluation, différentes méthodes furent employées pour recueillir des informations et à en extraire un sens. Ces méthodes étaient d'orientation quantitative et qualitative.

Dans cette stratégie de validation des données, on a également procédé à une *validité de signifiante*, qui a consisté à vérifier la valeur informative des données auprès des acteurs concernés. Ces données, selon Pourtois et Desmet (1988), doivent avoir fait l'objet d'une compréhension de la part du sujet et lui apparaître concordantes. La validité de signifiante de nos données a été établie de trois façons. La première a eu lieu lorsque nous avons soumis aux acteurs le résultat de l'analyse de besoins réalisée dans le milieu; la seconde, lorsque nous validions les comptes rendus des rencontres de la table d'action éducative et du comité-jeunesse auprès des acteurs, membres respectifs de ces structures; la troisième, lorsque les résultats issus des analyses de données quantitatives furent soumis aux acteurs. Chaque fois, il s'agissait de voir si les acteurs corroboraient ou non les faits racontés, les significations accordées ou les interprétations données et de leur permettre d'influencer les interprétations de la chercheuse.

Même si l'emploi d'une approche méthodologique mixte fut riche sur le plan de la triangulation, les résultats obtenus ont cependant mis en évidence certains problèmes. Nous allons d'abord présenter succinctement les résultats issus de la collecte de données et, par la suite, expliquer en quoi ils furent déstabilisants, voire préoccupants.

Les principaux résultats issus de la collecte de données et leur mise en relation

Le tableau 2 présente une synthèse des principaux changements observés dans la communauté expérimentale à la suite de l'implantation du programme d'action éducative, principalement au regard des objectifs poursuivis. Des groupes où les répondants étaient les mêmes au moment du prétest et du post-test dans chacune des deux communautés furent obtenus par la méthode de pairage *expostfacto* à partir de variables telles que l'âge, le sexe, l'occupation du répondant, le nombre de personnes dans la famille, etc. Suite à cette opération, 57 paires (48 % des répondants) furent constituées dans la communauté expérimentale comparativement à 33 paires (45 % des répondants) dans la communauté témoin. L'équivalence entre les répondants des deux communautés comparés au prétest par rapport à la compétence parentale fut démontrée au moyen de l'analyse de la variance de type factoriel. Malgré des changements favorables à la communauté *cible*, nous observons que certains résultats quantitatifs et qualitatifs ne convergent pas.

Ainsi, concernant la compétence parentale, il y a convergence entre les données qualitatives et quantitatives. En effet, toutes deux font référence à des améliorations ou à des progrès importants ou significatifs dans la communauté cible comparée à la communauté témoin, surtout par rapport aux aspects «*conflit*» et «*cohésion* »¹⁴. Ces résultats tendent à montrer l'impact positif du programme d'action sur quelques aspects (cohésion et conflit) de la compétence parentale telle que mesurée par le questionnaire « Parlez-moi de votre famille ».

Tableau 2

Synthèse des principaux changements observés dans la communauté expérimentale à la suite de l'implantation du programme d'action

Évolution de la compétence parentale

- Progrès significatifs dans les résultats à trois échelles du questionnaire sur l'environnement familial, celles concernant la cohésion, le conflit et l'organisation et près du seuil de signification pour l'échelle expression.
- Augmentation du nombre de ressources de support parental (ex. : cours sur la compétence parentale, bottin des services locaux pour les familles...).
- Augmentation du nombre de parents participant à des activités de support parental.
- Augmentation de la sensibilité communautaire à la qualité de vie offerte aux jeunes et aux familles (ex. : actualisation d'une politique familiale, consolidation du volet jeunesse, campagne de sensibilisation sur la vente et consommation de tabac et d'alcool et sur la vente à crédit aux mineurs).

Évolution du sens de la communauté de la population

- Augmentation des espaces sociaux d'appartenance et de référence (ex. : le comité-jeunesse, la corporation du théâtre, le comité d'orientation familiale, l'équipe de coureurs de La Cavale).
- Augmentation des occasions de contacts personnels à l'intérieur des nouveaux espaces sociaux.
- Augmentation du nombre de personnes, jeunes et adultes, impliquées dans l'action volontaire. La majorité des jeunes et une quinzaine d'adultes y ont vécu leur première implication.
- Augmentation du pouvoir et de l'influence (participation aux décisions) des personnes sur le développement de leur milieu grâce à l'apparition d'espaces sociaux disposant de mécanismes de prises de décision (ex. : le comité-jeunesse, la corporation du théâtre, l'unité des scouts).
- Augmentation de l'offre d'activités socio-culturelles, sportives et éducatives (ex. : ateliers de danse, cours de théâtre, cours de work-out, cours de gardiennage, unité de scouts, équipe de course).
- Création d'environ vingt-cinq emplois d'été subventionnés ou indépendants pour des étudiants de la communauté.
- Amélioration de la composante offensive de l'identité locale (ex. : trophées remportés par l'équipe de La Cavale, lancement médiatisé du jeu sur la sexualité à l'adolescence exportable à l'échelle provinciale, échange culturel avec l'extérieur grâce à l'implantation d'un théâtre, crédibilité acquise par le comité-jeunesse).
- Ajout de projets collectifs mobilisateurs pour la communauté (le théâtre d'été, la politique familiale).

En ce qui concerne le sens de la communauté de la population, il n'y a pas eu de changements notables ou significatifs dans les deux communautés entre le pré et le post-test. Des groupes où les répondants étaient les mêmes au moment du prétest et du post-test dans chacune des deux communautés furent obtenus par la méthode de pairage *ex post facto* à partir de variables telles que l'âge du répondant, le nombre d'années comme citoyen dans la communauté, le sexe, le statut de propriétaire ou locataire, l'état civil, le nombre d'enfants, etc. Douze paires (38,7 % des répondants) furent constituées dans la communauté expérimentale comparativement à 9 paires (38,1 % des répondants) dans la communauté témoin. L'équivalence entre les répondants des deux communautés comparés au prétest par rapport au sens de la communauté fut démontrée au moyen de l'analyse de la variance et du test U de Mann Withney. Le seul résultat intéressant concerne un aspect du sens de la communauté, la «qualité de membre». Sur cet aspect, la communauté cible a fait quelque progrès comparé à la communauté témoin. Basé, il est vrai, sur un petit nombre de répondants dans chacune des deux communautés, l'ensemble de ces résultats¹⁵ ne montrent pas vraiment d'impact significatif du programme d'action éducative sur le sens de la communauté tel que mesuré par le questionnaire «Opinions sur mon village».

Cependant, en nous basant sur les résultats des analyses qualitatives, nous croyons que certains d'entre eux montrent une amélioration de certains aspects qu'on peut relier au sens de la communauté, particulièrement parmi la population adolescente. Notre interprétation se base sur des relations de correspondance entre d'autres aspects définissant théoriquement le sens de la communauté, aspects non mesurés par «Opinions sur mon village», et les changements observés à la suite de la réalisation d'activités (ex. : augmentation du pouvoir et de l'influence des personnes sur le développement de leur milieu, augmentation des espaces sociaux d'appartenance et de référence, augmentation de l'offre d'activités). Ces aspects s'identifient, croyons-nous, à de la prise en charge par des ressources intermédiaires ou alternatives favorisant le développement et l'actualisation de compétences spécifiques et l'engagement social. Or, l'engagement social n'est-il pas une des principales caractéristiques de l'attribut «Qualité de membre». Et si cette implication se vit au sein d'une structure qui dispose de mécanismes de décision, alors nous voyons apparaître, de plus, une des principales caractéristiques de l'attribut «Influence». Comme l'a écrit Arocena (1986), toute structure de socialisation est un instrument d'insertion, et, la mise en place de mécanismes de participation est un indice qualitatif de la capacité d'initiative. Participer aux associations bénévoles amènerait une plus grande possession de la communauté, une plus grande satisfaction et plus de cohésion. L'appartenance à une association, selon Fortin (1992), débouche souvent sur l'appartenance à une communauté. Pouvoir, influence et participation se voient dans le mouvement croissant des associations et se manifestent également à travers les formes de prise en charge qui ont vu le jour pendant et à la suite de la réalisation de l'action éducative.

L'évolution de la compétence parentale, et en particulier l'évolution du sens de la communauté, ont-elles entraîné l'évolution du contexte communautaire cible? En tout cas, pendant l'application du programme (un an), si on se réfère aux comptes rendus de la table d'action éducative, on note une augmentation de la vie associative et de l'action volontaire et une plus grande sensibilité communautaire aux valeurs famille et jeune. On a constaté aussi que les acteurs, jeunes et adultes, responsables de la mise en oeuvre du programme d'action ont évolué. Cette évolution s'est manifestée autant dans leur discours que dans leur action (ex.: niveau d'implication de type coopératif, intégration des fondements théoriques de l'action, enrichissement de leur sens de la communauté et de certains aspects liés à leur rôle parental, connaissance du milieu). Nous présumons que leur capacité d'être des agents d'éducation et de développement de leur milieu a grandi, car plusieurs d'entre eux continuent d'ailleurs à s'impliquer dans la communauté.

Quant à la chercheuse, son évolution s'est particulièrement manifestée à travers son rôle d'actrice professionnelle en relation avec des acteurs naturels. Une réflexion sur sa pratique l'a amenée à des prises de conscience qui lui ont permis d'identifier les principes qui font obstacle (approche hiérarchique) ou servent à fonder (approche partenariale) les relations entre les ressources impliquées dans une action.

Discussion

La plupart des changements observés pendant l'application du programme d'action sont-ils dus à ce programme? Tout au plus il est préférable de parler d'une certaine concordance temporelle entre les deux. À cet égard il est intéressant de noter une convergence entre les résultats et les formes de « prise en charge par le milieu » qui furent développées par Beausoleil et al. (1988).

Mais là où il y a discordance ou manque de correspondance entre les résultats quantitatifs et qualitatifs, c'est par rapport aux portraits de communauté. Et de façon plus spécifique par rapport à diverses caractéristiques de nature sociale et juridique sur lesquelles le programme souhaitait avoir un impact, notamment sur le nombre d'évaluations «sécurité, développement, compromis», sur le nombre de placements et sur leur durée en nombre de mois. Par contre, d'autres indices laissent entendre qu'il y aurait eu des changements positifs sur le plan du contexte communautaire dans la communauté cible par rapport à la communauté témoin et qui pourraient être attribués au programme d'action, comme l'augmentation de la vie associative et de l'implication volontaire de nouvelles personnes en particulier des jeunes, l'accroissement de la préoccupation jeunesse et famille, l'accessibilité accrue à un lieu de rassemblement.

Comment expliquer cette apparente contradiction ou, du moins, cette non convergence entre certains résultats, particulièrement au regard du sens de la communauté, et comment devons-nous l'interpréter? Ceci a soulevé plusieurs questions. Certaines, d'ordre méthodologique, interrogeaient le choix des mesures ayant servi à rendre compte de l'évolution du sens de la communauté.

Dans le cas du questionnaire « Opinions sur mon village », nous disposions de douze items et d'une échelle graduée de réponses allant de vrai à faux en passant par des positions intermédiaires de plutôt vrai et de plutôt faux. Nous n'avions d'autre choix que d'accorder le même pointage à tous les répondants qui cochaient vrai aux items du questionnaire malgré l'absence de certitude sur le sens véritablement accordé à la réponse « vrai ». Concernant par exemple l'item suivant : « Il est important pour moi de vivre dans ce village », la réponse « vrai » pouvait signifier « ce village est vraiment l'endroit où je veux vivre », mais aussi « ce village où n'importe quel autre en autant qu'on me laisse en paix ». Dans le premier cas, le « vrai » comportait de l'attachement au village pouvant éventuellement conduire à de l'engagement. Dans le deuxième cas, le « vrai » comportait de l'indifférence au village et la recherche d'un certain anonymat pouvant conduire à un retrait ou à de l'isolement au sein du village. Dans le cas des instruments nous permettant de rendre compte de façon qualitative de l'évolution du sens de la communauté, nous disposions d'une quarantaine, sinon plus, de points de repères, d'indices dont nous recherchions la présence à travers les comptes rendus, le journal de bord, les portraits de communautés, etc. Les propos recueillis par l'entremise de ces instruments comportaient moins de doute sur le sens à leur accorder puisque, à chaque fois, nous disposions du contexte et surtout nous avions accès au sens donné aux propos tenus. Dans le doute, il nous suffisait d'interroger l'auteur de l'opinion recueillie. Est-ce à dire que la non correspondance entre certains résultats quantitatifs et qualitatifs peut s'expliquer par certaines incapacités ou limites inhérentes à nos instruments de mesure à rendre compte du changement ? Est-ce à dire que le qualitatif, quand il s'agit d'accéder au sens véritable du propos recueilli, y parvient avec plus de facilité que le quantitatif et qu'à l'inverse, ce dernier a des limites à rendre compte du sens ou du changement ?

D'autres questions étaient d'ordre épistémologique puisque ces résultats semblaient nourrir la thèse de l'opposition entre les approches quantitative et qualitative alors qu'en privilégiant le recoupement et le chevauchement de différentes méthodes d'acquisition de données, nous avons opté pour la thèse de l'alliance. Au terme de notre réflexion, notre impression fut que les approches quantitative et qualitative sont deux univers distincts, se fondant sur des rationnels différents où les définitions de concepts ne sont pas toujours parfaitement univoques. Dans un cas, nous avons accès à un champ théorique restreint où l'interprétation se veut volontairement réductionniste et fermée. La chercheuse est à l'extérieur de la situation. Dans l'autre cas, nous avons accès à un champ théorique plus large et la présence de la chercheuse à l'intérieur de la situation en favorise la compréhension. Il faut dire, par ailleurs, que le temps qui s'était écoulé entre les deux collectes de données quantitatives n'était que de 18 mois alors qu'il était de trois ans dans le cas des données qualitatives puisque l'un des principaux instruments ayant servi à les recueillir est le journal de bord de la chercheuse.

La non correspondance entre certains résultats nous a amenés aussi à nuancer notre opinion, à faire preuve de modération quant aux bienfaits de l'action qui fut réalisée au niveau du sens de la communauté. À cet égard, Maxwell (1999) explique que cela relève d'un souci de validité de tenir compte de l'examen des explications

concurrentes et de données divergentes. Au mieux, il faut en rendre compte et permettre aux lecteurs de les évaluer et de tirer leurs propres conclusions.

Suite à cette recherche, il nous semble encore justifié d'explorer les perspectives et les limites relatives à l'emploi d'une approche méthodologique mixte en recherche-action. Si la complémentarité des stratégies qualitatives et quantitatives de collecte et de traitement des données est loin d'être parfaite, nous croyons que les réunir lorsque les objectifs d'une recherche le permettent peut aider à mieux comprendre le changement et ses limites, ajoute de la nuance, crée du sens et de la richesse. En fait, expliquer des résultats parfois sinon très différents mais aussi pertinents les uns que les autres et tenter d'objectiver ces différences font partie de l'activité de recherche et de cet effort pour réaliser un équilibre entre l'uniformité et la diversité. Une approche méthodologique mixte offre cette possibilité de diversification au moment de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données au risque d'arriver à des conclusions où les convergences côtoient les divergences. Cependant, la présence de tensions et de contradictions est probablement le prix à payer lorsqu'on fait un tel choix.

La conjonction de deux cadres de recherche, action et quasi-expérimentale, et la combinaison des approches qualitative et quantitative, l'une et l'autre apportant des éclairages différents et complémentaires sur plusieurs aspects, demeure encore à ce jour notre choix si nous avons à mener une action éducative similaire. L'ajout de procédés associés à une démarche de recherche quasi-expérimentale a constitué un élément de distance à l'égard des personnes et a permis d'interroger, plus que ne l'aurait fait une recherche-action seule, certains fondements à une action éducative ou psychoéducative efficace en les mettant à l'épreuve des faits dans une communauté cible. Selon Brewer et Hunter (1989), chaque méthode comporte des faiblesses mais, heureusement, les faiblesses de l'une sont rarement les faiblesses de l'autre et une variété d'imperfections de méthodes permettent au chercheur d'associer leurs forces respectives et aussi de compenser pour leurs faiblesses et limites particulières. Tel que le font remarquer Karsenti et Savoie-Zajc (2000), une vision pragmatique de la recherche est en train de s'installer, c'est-à-dire centrée sur une perspective intégrative où la finalité de production de résultats prévaut sur la réflexion et le positionnement épistémologique et par laquelle le chercheur met en œuvre différentes méthodes de travail, empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible.

On ne peut terminer cet article sans dire un mot sur la contribution des résultats issus de l'emploi d'une approche méthodologique mixte de recherche à la mise en œuvre de pratiques éducatives pertinentes. Cette préoccupation pose le problème de l'articulation entre la recherche et l'action. Le point de vue théorique de Hadji et Baillé (1998) a guidé notre questionnement à ce sujet.

Qu'attendions-nous de cette recherche dans le domaine de l'action psychoéducative? Bien entendu, à court et moyen termes, nous voulions améliorer la compétence parentale et le sens de la communauté de la population de la communauté cible et, à long terme, prévenir les difficultés d'adaptation menant au placement de jeunes.

Nous voulions aussi comprendre le sens des changements produits en accédant, entre autres, à l'expérience plus subjective des participants et des acteurs ou chercheurs impliqués dans la réalisation du programme. Nous voulions *enrichir* notre savoir sur le problème de recherche, parvenir à jouer un rôle critique face aux savoirs déjà existants au niveau de la profession d'éducateur et participer à leur transformation. Enfin, nous avions également le désir de rapprocher la pratique et la théorie dans le domaine à l'étude.

Avec Hadji et Baillé (1998), nous croyons que si on veut que des résultats de recherches contribuent à la mise en œuvre de pratiques éducatives pertinentes, il faut, en premier lieu, qu'à son origine, une recherche repose sur une préoccupation d'utilité sociale. En plus, il faut limiter les aspirations ou conclusions de la recherche à la production de savoirs locaux ou régionaux (contextualisation), tenter de modéliser l'action éducative accomplie et surtout, intégrer les nouvelles connaissances dans les pratiques éducatives. La contextualisation et la modélisation des résultats observés ainsi que l'intérêt social de la recherche contribuent d'ailleurs, selon ces auteurs, à la validation des données. Nous croyons que notre recherche a respecté ces conditions.

De plus, comme le suggèrent encore Hadji et Baillé (1998), nous avons tâché tout au long de cette recherche d'être attentifs non seulement à l'usage social des produits de la recherche mais également à l'usage fondamental en contribuant à émanciper les personnes. Ils sont d'avis qu'il faut passer de l'un à l'autre en articulant un paradigme positiviste avec un paradigme humaniste. À ce titre, nous étions effectivement préoccupés à la fois de validité et d'utilité. Nous avons traité de l'un et de l'autre dans les préalables au choix d'une approche méthodologique mixte de recherche. Nous espérions mettre à jour certaines pistes permettant de prévenir les difficultés d'adaptation à l'échelle d'une communauté mais, nous cherchions aussi à résoudre efficacement une problématique professionnelle en expérimentant une façon de faire. Par ailleurs, les auteurs recommandent de s'intéresser à la fois au sens de l'action et au réel l'entourant. Le choix d'une méthodologie mixte de recherche, fondée sur une vision de la réalité combinant des paradigmes de type interprétatif et positiviste, nous a permis d'accéder au sens de l'action sans perdre de vue le terrain. Bien que préoccupés d'avoir une démarche rigoureuse au plan scientifique, nous étions également préoccupés de la contribution de notre recherche à l'émancipation des individus concernés par elle.

En ce qui a trait à la contextualisation des savoirs produits, notre premier but était de produire des changements sur le plan des objectifs de l'action et de montrer ainsi la probabilité effective d'une façon de faire de l'action éducative et non de démontrer la vérité scientifique d'une hypothèse. À l'illusion de la prescriptivité de l'action, nous voulions plutôt mettre à jour, identifier certaines conditions pouvant expliquer les bienfaits et les limites du programme d'action éducative. Nous n'avons pas pu déduire les règles absolues (intemporelles) d'une action éducative efficace en vue de prévenir les difficultés d'adaptation chez les jeunes qui, ultimement, mènent à leur placement en famille ou en centre d'accueil. Nous ne sommes pas parvenus non plus à garantir, hors de tout doute, la pertinence du programme implanté. Bien qu'il faille

faire preuve de modestie quant aux résultats, le programme d'action, au travers de ses forces et de ses limites, reste un modèle de pratique. Il devient un exemple dont il ne faut pas perdre de vue la singularité. Il ouvre le champ des possibles.

Conclusion

De plus en plus, on questionne le concept d'objectivité et on commence à considérer les contextes environnementaux dans lesquels s'inscrit une recherche. Certes, cette recherche peut contribuer à alimenter les thèses d'opposition concernant le fondement de la connaissance en sciences humaines : celle relative à l'existence ou à la non-existence d'une relation entre la chercheuse et l'un des objets de la recherche; celle relative aux concepts d'objectivité et de subjectivité; celle relative aux visions positiviste ou phénoménologique des finalités d'explication (causalité) ou de compréhension (signification) des phénomènes; celle relative au quantitatif et au qualitatif, etc. Pourtant, notre intérêt à traiter de cette recherche associée à l'emploi d'une approche méthodologique mixte et de sa contribution au débat épistémologique actuel se situe dans la mise à jour, non pas de divergences et de dualités, mais de coopérations, d'alliances, de compatibilités et de complémentarités entre l'approche quantitative et l'approche qualitative, entre la recherche et l'action.

À l'issue de cette expérience de recherche, même après quelques années de recul, nous continuons de croire qu'une alliance de procédés de recherche peut s'avérer nécessaire afin d'enrichir la compréhension de l'objet de recherche, d'accéder à sa complexité et de tendre vers une polyvalidation des résultats ainsi obtenus. Nous croyons aussi que l'emploi d'une méthodologie mixte de recherche en éducation devrait être considéré avec ouverture par la communauté scientifique comme quelque chose de légitime et d'évolutif sur le plan méthodologique et épistémologique. Ultimement, cet article soulève la question des modèles dominants de la recherche universitaire et des pratiques de recherche de même qu'il interroge les barrières épistémologiques actuelles.

Références

- Arocena, J. (1986). *Le développement par l'initiative locale: le cas français*. Paris: L'Harmattan.
- Anadon, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Les Presses de l'université Laval.
- Beausoleil, J., Guédon, M.C., Larivière, C., & Mayer, R. (1988). *Solidarités: pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*. Montréal: Du Boréal Express.
- Behrens, J.T., & Smith, M.L. (1996). Data and data analysis. Dans D.C. Berliner, & R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 945-989). New York (NY): Simon and Schuster Macmillan.
- Brewer, J, & Hunter, A. (1989). *Multimethod research : a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage publications, Inc..
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London : Routledge.

- Castro, R., Bronfman, & M. N. (2000). Integration of qualitative and quantitative methods in social research on health: some unsolved problems. ISA Research Committee Logic and Methodology (RC33), Fifth International Conference on Social Science Methodology, Cologne, Allemagne.
- Corin, E., Bibeau, G., Martin, J.C., & Laplante, R. (1990). Comprendre pour soigner autrement : repères pour régionaliser les services de santé mentale. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Denzin, N. K. (1989). Interpretive interactionism. Newbury Park, CA : Sage publications, Inc..
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001, February). Introduction: on the compatibility between qualitative and quantitative research methods. Forum qualitative social research, 2(1).
- Firestone, W.A. (1987, Octobre). Meaning in Method: The Rethoric of Quantitative and Qualitative Research. Educational Researcher, 16-21.
- Fortin, A. (1992). Solidarité invisibles et prise en charge de la communauté par elle-même. Service social, 41(1), 7-27.
- Fortin, M-F. (1996). Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation. Montréal : Décarie éditeur.
- Gauthier, B. (1992, c1984). Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.
- Habermas, J. (1968). Connaissance et intérêt (Traduction française de J.M. Brohm, 1976). Paris : Gallimard.
- Hadji, C., & Baillé, J. (1998). Recherche et éducation : vers une nouvelle alliance. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.
- Laflamme, M.K. (1991). L'environnement clinique du programme d'intervention en négligence. Québec : Groupe de réflexion sur l'avancement de l'intervention en négligence (GRAIN).
- Maxwell, J.A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. Suisse. Éditions Universitaires Fribourg. Volume 11.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). A Theory and Definition of Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1993). *Sense of community index*. 1-2.
- Moos, R.H., & Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale*. Paolo Alto, CA : Consulting Psychologists Press. (Version de 1984).
- Morin, A. (1992). Recherche-action intégrale et participation coopérative: méthodologie et études de cas. Laval: Agence D'Arc.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA.: Sage publications, inc.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. (2e éd.). Newbury Park, CA: Sage publications, inc.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée (Hors thème), *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 30-64.
- Pinard, R. (1997). *Une action éducative en milieu naturel visant l'amélioration de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2000). Une action éducative en milieu naturel : une expérience de recherche-action. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29(2), 241-265.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Pierre Mardaga.
- Reichardt, C.S., & Rallis, S.F. (1994). The qualitative-quantitative debate : new perspectives. *American Evaluation Association* (Number 61, Spring). San-Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Rousseau, R. (1996). *La fécondité de la recherche en éducation : mirages et certitudes de l'approche quantitative*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Laboratoire d'étude et d'action en développement de la recherche en éducation, 1-12.
- Rousseau, R. (1997). Questions éthiques et recherche expérimentale et quasi-expérimentale : quelques considérations. Dans R. Rousseau, C. Landry, & B. Isabel (sous la direction de), *Éducation, recherche et considérations éthiques* (Monographie no 48). Rimouski : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Rousseau, R. (2000). *État de la question* (Document inédit). Rimouski : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Smith, J.K., & Heshusius, L. (1986, January). Closing down the conversation: The end of the Quantitative-Qualitative Debate among Educational Inquirers. *Educational Researcher*, 4, 4-12.
- St-Cyr-Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*, 20, 113-125.

Notes

¹ Cet article fait suite à une thèse de doctorat du premier auteur intitulée : *Une action éducative en milieu naturel visant l'amélioration de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population*. L'expérience de recherche-action qui sert d'exemple s'est échelonnée sur trois ans et a donné lieu à un rapport de plus de 500 pages. Cette recherche-action fut une initiative du Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent. Cet établissement qui a comme mission première d'offrir des services psychosociaux ou de réadaptation aux jeunes en difficulté et à leur famille, recherchait des façons de prévenir le risque de placement. Le projet de recherche débuté en juin 1992 et qui s'est terminé en juillet 1995 a été subventionné par la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Bas-St-Laurent et par le Centre

jeunesse du Bas-Saint-Laurent. Pierre Potvin (coauteur de cet article) et Romain Rousseau, ont été respectivement codirecteur et directeur de recherche. Nous tenons à remercier certaines personnes qui ont offert un soutien lors de la rédaction de cet article. Nous pensons en premier lieu à mesdames Jocelyne Moreau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et Lorraine Savoie-Zajc, professeure à l'Université du Québec à Hull pour leurs excellentes critiques et propositions d'ouvrages récents sur l'approche mixte.

² RECIF = Réseau de Communication, d'Information et de Formation des femmes dans les organisations non gouvernementales (ONG) du Burkina Faso

³ Professeur à la retraite

⁴ Pinard, R. (1997). Une action éducative en milieu naturel visant l'amélioration de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski.

⁵ Dans le présent article, nous utilisons l'expression *recherche quasi-expérimentale* plutôt que recherche de type expérimental ou encore recherche utilisant un devis quasi-expérimental.

⁶ Ce programme était constitué d'un ensemble d'actions variées et distinctes, planifiées ou émergentes. Ces actions ont fait appel, pour leur réalisation, à des ressources humaines, matérielles et financières en vue de produire un changement bénéfique chez les sujets-cibles en rapport avec la compétence parentale et le sens de la communauté. Aux structures de coordination formelles se sont ajoutées des collaborations nombreuses et diversifiées en provenance du réseau local et des réseaux public (formel ou parapublic) et communautaire.

⁷ Les critères qui ont servi à effectuer le choix de la communauté témoin proviennent du recensement de 1991 fait par Statistique Canada. Ils sont en rapport, entre autres, avec la démographie, la scolarité, la structure d'emploi, le revenu, le chômage, etc. Le calcul du rho de Spearman pour les deux séries de données spécifiques à chacune des deux communautés (expérimentale et témoin) a démontré leur équivalence.

⁸ Notre version française de l'instrument de mesure intitulé «Opinions sur mon village» fut appliquée dans une communauté de validation (N = 62 répondants). La fidélité de l'instrument, mesurée par la méthode des deux moitiés, après correction, a donné un coefficient de consistance interne de 0,77. La validité de contenu statistique a été mesurée au moyen de la corrélation item-total pour chacune des dimensions et pour l'ensemble de l'instrument.

⁹ Rédiger le compte rendu des rencontres de la table et du comité fut la responsabilité de la chercheuse. Des critères ont orienté la collecte et l'analyse de données. Ces critères sont au nombre de trois et nous ont été inspirés par Morin (1992). Le premier rassemble les données en rapport avec l'expérience ordonnée et pondérée. Le deuxième collecte les données en rapport avec l'expérience profilée, c'est-à-dire celle qui est à se planifier, à se réfléchir, à se bâtir. Le troisième critère concerne l'apport d'autres horizons ou la contribution d'expériences venant d'ailleurs. La validation du contenu du compte rendu fut réalisée à deux niveaux : soit auprès des bénéficiaires de l'action, soit auprès des membres de la table d'action ou du comité jeunesse.

¹⁰ La table d'action éducative était composée de la chercheuse et de personnes représentant des organismes influents dans le milieu tels que le Conseil municipal, le Centre des loisirs, la Caisse populaire, la Fabrique, l'école, le Centre local des services communautaires (CLSC) ou représentant les gens âgés, les parents et les jeunes adultes du milieu.

¹¹ Le comité-jeunesse était constitué de la chercheure, d'une dizaine de jeunes âgés entre 12 et 17 ans représentant des groupes de jeunes de style différent de la communauté et de quelques parents.

¹² Le rationnel théorique qui sous-tend l'analyse par théorisation ancrée fut celui de Paillé (1994). Selon cet auteur, l'expression «analyse par théorisation ancrée» constitue une traduction et une adaptation des termes «*grounded theory*», mis de l'avant en 1967 par Glaser et Strauss. Selon Paillé, l'analyse par théorisation ancrée consiste entre autres à: «dégager le sens d'un événement ou à lier, dans un schéma explicatif, divers éléments d'une situation.

¹³ Pour plus de précisions sur le traitement des données quantitatives et qualitatives, voir : Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2000). Une action éducative en milieu naturel : une expérience de recherche-action. *Revue canadienne de psychoéducation*. 29, (2), 241-265. (page 249).

¹⁴ Au regard des résultats quantitatifs, les résultats au test unidirectionnel avec mesures répétées montrent qu'il y a eu des changements statistiquement significatifs pour la communauté expérimentale aux échelles cohésion, conflit et organisation et des progrès près du seuil de signification pour l'échelle expression entre le début et la fin du programme. On a pu établir aussi une interaction entre les communautés cible et témoin puisque la communauté expérimentale a connu des progrès alors que la communauté témoin connaissait une baisse importante de ses résultats.

¹⁵ Pour mesurer l'évolution des deux communautés entre le prétest et le post-test, nous avons utilisé une analyse de la variance avec mesures répétées et le test non paramétrique Z de Wilcoxon. Les résultats obtenus n'ont montré aucun progrès significatif.

Notes des auteurs

Faire parvenir toute demande d'information concernant cet article à : Pierre Potvin, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G9A 5H7 Téléphone. (819) 376-5011 poste 3530, télécopie (819) 376-5066