

Chapitre III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les bases de la méthodologie choisie, au regard d'une position épistémologique, font l'objet de la première partie de ce chapitre. Cette position, qui se fonde sur une approche constructiviste dans l'optique où l'on se centre sur les acteurs et leurs actions, se veut en cohérence avec les questions et objectifs posés ainsi qu'avec l'énonciation des fondements théoriques.

La deuxième partie décrit le caractère évaluatif de la recherche selon une approche évaluative interprétative axée sur les acteurs. La position du chercheur y est également abordée. La troisième partie présente le programme de formation proposé et vécu par les directeurs d'établissement. La quatrième section aborde le choix des paramètres méthodologiques sous l'angle des objectifs de recherche, des acteurs, des types de données, des indicateurs et des outils utilisés. Ces paramètres ou éléments sont une conséquence des choix épistémologiques et méthodologiques énoncés précédemment. Les éléments relatifs au traitement de l'information, où une approche mixte d'analyse de contenu est choisie, et les mouvements d'analyse et d'organisation préliminaire des données complètent cette quatrième section.

La dernière partie se veut une synthèse, en arrimage avec les objectifs de recherche et les éléments théoriques, des principales considérations relatives aux choix épistémologiques et méthodologiques. Une figure illustrant les principaux aspects de la recherche est également proposée.

3.1 LA POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE ADOPTÉE

Comme le savoir n'est pas inné et que toute connaissance s'acquiert, la recherche vise donc à mieux connaître et comprendre la réalité qui nous entoure. Le courant

dans lequel s'insère cette recherche sociale cherche plus à comprendre le sens et la portée des gestes posés par les acteurs qu'à les expliquer. À partir des phénomènes humains, notre recherche s'inspire du paradigme constructiviste que Germain (1997, p.2) décrit de la façon suivante: «À l'heure actuelle, l'attitude constructiviste, sur le plan épistémologique, consiste pour le chercheur à tenter de re-construire, en quelque sorte, le sens attribué par les acteurs eux-mêmes, à leurs actions humaines et/ou sociales.» Pour Schwandt (1994, p.118), «le constructivisme vient d'une croyance que la compréhension du savoir part de la construction qu'en font les acteurs sociaux à partir de leurs interprétations. Il offre au chercheur la construction des constructions.» Pour Poupart (1981, p.43),

Le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions. Ces significations que les individus donnent aux choses se développent et se construisent en cours d'action, à travers les interactions qu'ils entretiennent avec les autres et avec le monde extérieur.

Le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 1996, p.29) traite du paradigme de la complexité en des termes similaires. On parle «de la volonté de produire des connaissances spécifiques aux sciences humaines et sociales à travers une attention particulière portée aux acteurs et aux significations.» Il s'agit d'une approche qui repose principalement sur le principe de l'induction, de l'observation du particulier pour en venir à une généralisation. Pour Gingras (1997, p.25), on peut appeler cette forme de conclusion «une généralisation empirique: en principe, elle ne doit pas souffrir d'exception mais, paradoxalement, il est impossible de la prouver définitivement en faisant appel à l'expérience.» On parle donc ici plus de transférabilité que de généralisation proprement dite. Avec une telle démarche inductive, le chercheur doit attendre à la fin de la recherche pour saisir toute la portée de ses données.

Le choix de paradigme est appuyé par Van der Maren (1996, p.35) qui, toujours au niveau épistémologique et après avoir établi une argumentation, mentionne:

Si donc il y a recherche en éducation, elle ne peut se modeler selon l'image de la science positive. La recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative: elle tentera de dégager des similitudes de structures en

tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions.

3.2 UNE RECHERCHE ÉVALUATIVE

L'évaluation, dans le domaine de l'éducation, est souvent associée à une forme de contrôle rétroactif jouant un rôle de sanction par la mesure des résultats. Cette façon de voir l'évaluation est limitative et relègue dans l'ombre le rôle formateur et les aspects positifs qu'elle peut amener dans les façons de faire. Le Conseil supérieur de l'éducation (1999b) nous rappelle que l'évaluation est d'abord une responsabilité sociale dans le sens où il est raisonnable de vouloir vérifier dans quelle mesure les moyens utilisés permettent l'atteinte des objectifs. L'évaluation a ainsi pour «fonction de développer une compréhension éclairée de ce qui est évalué, qui s'accompagne d'une participation active des acteurs et encourage la réalisation d'une action commune» (p.17).

Dans cette optique, la place de l'évaluation dans l'action éducative se veut une réalité au service des intervenants et des participants aux actions collectives. Elle est un outil indispensable de connaissance et de reconnaissance de ces actions collectives qui peuvent, par ailleurs, s'inscrire dans une perspective d'évaluation de programme ou de recherche évaluative. En effet, la communauté scientifique n'a pas tranché pour une appellation et les auteurs emploient l'un ou l'autre des termes pour traiter d'évaluation formative et développementale dans des recherches qui utilisent des méthodes qualitatives de collecte des données.

Pour Zúñiga (1994, p.13), qui prône l'évaluation dans l'action:

L'évaluation des programmes d'action n'est pas un point de départ: c'est l'aboutissement d'une réflexion, d'une prise de conscience de l'enjeu d'une action collective: il s'agit de prendre la responsabilité de la réalisation des objectifs visés et ce, dans le cadre des ressources utilisées pour les réaliser. L'évaluation représente ainsi un bilan des acquis et des apprentissages qui ont eu lieu en cours de route.

Paquette (1984, pp.212-214) établit, quant à lui, des principes d'une évaluation ouverte et participative: l'évaluation est fondée sur la compréhension et le raisonnement plutôt que sur une reddition de comptes, l'évaluation doit favoriser une prise de conscience conjointe et déboucher sur une prise de décision, l'évaluation est conjoncturelle

plutôt que normative et l'évaluation s'intéresse à la fois au processus d'acquisition et à l'acquis lui-même. Pour Van der Maren (1996, pp.158-159):

La recherche évaluative a pour but de fournir des arguments de faits pour un jugement de valeur. Cette évaluation s'effectue en fonction de divers enjeux. 1. Politique: décider d'un choix, ce qui peut vouloir dire décider d'investir ou d'arrêter un investissement [...] 2. Pragmatique: améliorer ou adapter une pratique ou un matériel [...] 3. Ontogénique: légitimer, renforcer une pratique déjà développée.

La présente recherche se situe dans les deux derniers enjeux et adopte une perspective d'évaluation formative et un courant constructiviste privilégiant une méthodologie essentiellement qualitative.

3.2.1 Une approche évaluative interprétative

L'approche constructiviste définie par Guba et Lincoln (1994, pp.110-111) comporte trois pôles:

Ontologique: les réalités sont appréhendées sous des formes multiples selon des constructions mentales et des expériences sociales de nature spécifique et contextualisée. Les constructions sont ni vraies ni fausses. Les constructions singulières des participants sont considérées.

Épistémologique: le chercheur et l'objet de l'investigation sont liés et les découvertes ou la production du savoir sont liées à ce processus.

Méthodologique: la nature des constructions sociales se réalisent par des interactions entre le chercheur et les répondants. La variété des constructions sont interprétées selon les techniques herméneutiques et comparées par un échange didactique.

Guba et Lincoln (1988) ne font pas de compromis en regard de la position épistémologique du chercheur. Pour ces auteurs, il faut faire une distinction entre les méthodes (outils, techniques) utilisées par le chercheur et le paradigme qui guide l'enquête. Pour bien faire comprendre leur pensée, ils utilisent une analogie concernant l'utilisation d'un marteau par un plombier, un électricien ou un menuisier. Chacun va utiliser l'outil selon le sens ou les règles de son métier dans des voies et des intentions différentes. Il en est ainsi pour l'utilisation des méthodes de recherche selon le paradigme dans lequel est engagée la recherche.

Dans un paradigme constructiviste, le but le plus important de l'évaluation des programmes n'est pas d'évaluer dans le sens de mettre à l'épreuve mais plutôt d'améliorer

rer. La méthodologie est mise en évidence par une comparaison des caractéristiques des modèles conventionnel et alternatif en évaluation.

Méthodologie conventionnelle	Méthodologie alternative
Contexte de vérification et stabilité de la mesure.	Contextes de découverte et de vérification vus dans un processus d'interaction.
Environnement contrôlé, stabilité du processus.	Environnement naturel, souplesse et adaptabilité des méthodes en relation avec l'humain qui se prend en charge.
Échantillonnage représentatif.	Échantillonnage théorique cas par cas.
Critères de validité selon la réalité.	Constructions souple et conjointe des significations; éthique.
Résultats selon les lois universelles.	Constructions singulières selon la compréhension de la situation, connaissances implicites.

Guba et Lincoln (1988, pp.112-113)

Dans une approche alternative, les méthodes utilisées partent de l'humain, de la lecture de cet humain et de la meilleure façon de collecter des informations sur cet être humain. Selon Guba et Lincoln (1988), les méthodes s'imposent d'elles-mêmes, c'est-à-dire parler aux gens, observer leurs activités, lire leurs documents ou toute autre façon permettant de faire émerger le contexte naturel. La manière de collecter les données permet, selon un ordre utilisé, de toujours recueillir de nouvelles informations à partir des constructions de données déjà recueillies. Cette stratégie d'évaluation présuppose, de la part des participants, une perception à l'effet que l'évaluateur respecte la démarche proposée. Les participants connaissent leur potentiel d'action et leur pouvoir sur cette action (*empowerment*). La rigueur de la démarche repose en grande partie sur des préalables ou conditions d'entrée qui sont, selon Guba et Lincoln (1988, p.106): «La complexité du contexte qui détermine les conditions, l'adaptabilité des instruments à utiliser, l'utilisation de méthodes respectant la réalité humaine et la recherche de sens.» Lincoln (1994) ajoute que l'évaluation se joue dans un contexte politique à l'intérieur d'une activité politique. En ce sens, cet auteur s'inscrit en faux à l'égard des théories conservatrices et traditionnelles et propose de ne pas inclure seulement de la science dans la recherche évaluative, mais aussi de l'art pour tenir compte des contextes très changeants des programmes et de leurs intervenants.

Patton (1988, p.126) se dit en accord avec Guba et Lincoln sur le fait que les deux paradigmes de recherche contiennent chacun des axiomes incompatibles. Toutefois, il prône une voie qu'il identifie comme plus «pragmatique». Le pragmatisme sou-

tient qu'un évaluateur responsable et flexible peut faire des «allers-retours» entre les deux paradigmes selon les situations éducatives à évaluer. Il s'adapte ainsi aux situations et utilise les outils appropriés. «De cette façon une évaluation de programme réalisée dans le paradigme naturaliste pourrait collecter certaines informations selon une approche scientifique conventionnelle.» (p.127). À titre d'exemple, il peut être opportun, selon la situation et comme outil de collecte d'informations complémentaires, d'utiliser un sondage dans une recherche à caractère qualitatif et de même un groupe de discussion dans une recherche à caractère quantitatif.

Patton traite de la difficulté de séparer les paradigmes de façon claire et des situations où il est préférable d'utiliser la multi-méthodologie. Cependant, même si le chercheur adopte une approche flexible, Patton (1988, p.136) mentionne qu'il est préférable pour un chercheur de se positionner dans un paradigme où il se sent confortable et d'adapter les méthodes qui découlent de ce paradigme. Un paradigme ou l'autre se veut souvent plus approprié selon la situation à évaluer. Des auteurs tels Péladeau et Mercier (1993, p.113) appuient cette opinion:

Le choix exclusif d'une méthodologie quelle qu'elle soit comporte des avantages certains. Les chercheurs qui s'identifient à une approche donnée sont les plus susceptibles de réagir aux critiques et aux limites de leurs méthodes par le développement de nouveaux moyens et de nouvelles applications à l'intérieur même de leur modèle et cela sans avoir recours à un autre type de méthodologie.

D'autres auteurs qui appuient les propos de Patton vont plus loin dans la réunion des deux paradigmes. Firestone (1987, p.20) parle de la triangulation des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude pour assurer une «robustesse» et une stabilité aux découvertes. Bonneau (1991) mentionne: «Le “problème” ou l’“objet” commande, selon ce qu'il est ou comment il se manifeste, un questionnement et des outils appropriés. Il s'ensuit des possibles méthodologiques théoriquement innombrables.» (p.7). Fetterman (1988, p.3) traite du pluralisme méthodologique comme une réalité de l'évaluation. Fetterman (1994) fait ressortir l'importance d'une évaluation continue qui se veut un processus axé sur la prise en charge «empowerment» des acteurs de l'évaluation en utilisant tout autant des méthodologies qualitative et quantitative. Smith et Heshusius (1986, p.8) affirment, pour leur part, que les différentes interprétations d'enquêtes (selon le paradigme) ainsi que les résultats des évaluations ne peuvent

«tenir la route». Pour eux, les deux perspectives ne diffèrent pas sur des voies importantes.

Les écrits de Patton apportent une contribution importante (reprise par de nombreux chercheurs dont ceux du Center for Study of Evaluation de Californie) à l'utilisation d'une approche qualitative en évaluation et permettent d'en dégager des caractéristiques. Pour Patton (1982, p.15):

L'évaluation doit être pratique et servir à quelque chose [...] en ce sens, elle requiert une réponse aux événements, une flexibilité méthodologique, de multiples rôles pour l'évaluateur, un sens politique et probablement une bonne dose de créativité [...] La recherche évaluative doit respecter des standards d'excellence qui se veulent l'utilité, la faisabilité, l'éthique et la rigueur scientifique.

Patton (1994) traite d'évaluation ciblée (Utilisation-Focused Evaluation ou Utilisation Focused Formative Evaluation) et spécifie les prémisses d'une telle évaluation. Il mentionne que cette approche répond aux besoins de plus en plus de concepteurs de programme qui ne visent pas un produit final, définitif et rigide. Ils visent plutôt un progrès continu, une adaptation constante et une réponse rapide. Ces valeurs ne réfèrent pas aux objectifs traditionnels de standardisation et d'uniformité des résultats attendus. Cette évaluation est particulièrement appropriée dans les programmes où les buts et objectifs demeurent ouverts et généraux (c'est le cas du programme de l'UQAC). Voici ces prémisses:

- Une connaissance de la manière dont les décisions de l'évaluation seront utilisées.
- L'évaluateur doit être un guide car les informations tirées de l'évaluation présentent des opportunités de décision.
- Une collecte d'informations selon le contexte pratique est nécessaire.
- Une réponse et une adaptation aux situations d'évaluation doivent être possibles en cours de route. Il est possible de modifier le parcours et d'utiliser la créativité.
- Les évaluateurs doivent être capables et prêts à jouer des rôles multiples, ils doivent faire preuve de souplesse.
- Le style et la personnalité de l'évaluateur est partie intégrante de chaque situation d'évaluation qui se veut unique (Patton, 1994, p.313).

3.2.2 L'engagement du chercheur

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'études doctorales que le chercheur a entreprises après plusieurs années de pratique professionnelle, dont quinze

comme directeur d'école. Depuis quelques années, il intervient, à titre de professeur, dans le programme de formation des gestionnaires scolaires ciblé par la recherche. Le chercheur croit à l'importance de la fonction de directeur d'établissement et il est animé par un souci d'offrir une formation de qualité. Le désir d'améliorer la pratique professionnelle des gestionnaires se veut, dans une certaine mesure, lié à un enjeu ontogénique que Van der Maren (1996, p.66) explique par un désir de légitimation des pratiques pour les étudiants qui reviennent aux études après avoir pratiqué.

Cet état de la situation fait en sorte que l'évaluateur chercheur n'est pas en position de neutralité. Pour Stake (1997), les évaluateurs ne sont pas neutres, ils doivent afficher leurs positions, leurs croyances et ce, dès le début d'une étude. Il donne son propre exemple de double implication d'intervenant et d'évaluateur à la «Chicago Teachers Academy» dans un processus d'évaluation ayant duré deux ans. Cet auteur ne voit pas d'incompatibilité au fait qu'un évaluateur puisse adhérer ou partager des valeurs avec des clients ou des collègues. Pour lui, la prise de position n'est pas un frein à la rigueur scientifique et au travail de qualité. Guba et Lincoln (1989) sont du même avis et affirment que les résultats d'une recherche évaluative sont créés à travers un processus interactif qui inclut l'évaluateur et les acteurs concernés par l'évaluation. Bonneau (1991) est par ailleurs d'avis que «sans l'être humain participant, il ne saurait y avoir de connaissance» (p.27). Stake met toutefois des limites aux prises de position qui ne sont pas toutes nécessairement acceptables au plan éthique ou humain.

Willower (1994, pp.22-24), qui traite de la recherche en administration scolaire, partage les idées de Stake et mentionne que dans une recherche où l'activité humaine est en cause, l'utilisation d'une approche constructiviste permettant la créativité et l'interprétation est une source de succès. Il déplore le désengagement des chercheurs dans des situations où ils auraient dû faire preuve de jugement et d'ajustements pour analyser les situations humaines de la gestion scolaire.

Scriven (1997) n'adhère pas à cette position et soutient que l'évaluateur doit se distancer aux niveaux des prises de position et de son objet d'évaluation. Il doit être objectif pour assurer une évaluation valide. Pour Scriven, la recherche de vérité en toute occasion doit être la préoccupation première de tout chercheur. Zúñiga (1994) ne prend pas de position catégorique et affirme qu'il y a des biais, peu importe la position interne

ou externe de l'évaluateur. Pour celui-ci, la valeur de l'évaluation pour orienter l'action et ajuster les pratiques demeure l'élément le plus important. Dans la présente étude, on peut donc parler d'une position où l'interaction est réelle entre le chercheur et le monde. Pour Bonneau (1991), il s'agit d'une position intermédiaire: «Ici ni le monde objectif, ni le sujet s'érigent en "autorité excluante"; ils sont en interdépendance.» (p.13).

3.2.3 Une forme d'évaluation axée sur les acteurs

Bien qu'il existe des modèles universels permettant d'évaluer n'importe quel programme, de n'importe quel point de vue (Zúñiga, 1994, p.154), voyons maintenant de façon plus spécifique la forme d'évaluation privilégiée dans la présente étude. Pour permettre au chercheur de mieux cerner la méthodologie à privilégier, des auteurs tels Firestone et Danson (1988), Gaudreau (1997), Guba et Lincoln (1989), Patton (1982), Patton (1994) et Zúñiga (1999), identifient plusieurs approches qui se distinguent par leur emphase et leurs attributions. Il est possible de les regrouper en sept catégories non exclusives; sur le caractère expérimental, basée sur la description des programmes, orientée sur le but, centrée sur la prise de décision, basée sur le jugement des évaluations, orientée par l'utilisateur ou axée sur les acteurs (auditoire). Patton (1982, pp.39-40) établit certaines limites à l'utilisation d'une approche ou d'une autre. Premièrement, le nom n'en donne pas tout le sens; deuxièmement, il est possible d'en appliquer une partie seulement mais il faut en respecter les lignes directrices; troisièmement, l'approche a été conçue et appliquée par ses concepteurs d'une façon mais peut l'être autrement par un autre chercheur et, quatrièmement, un modèle est rarement appliqué intégralement, avec purisme. Il se doit plutôt d'être souple et flexible.

La présente étude s'inspire principalement de l'approche axée sur l'écoute et l'interaction avec les acteurs (Responsive Evaluation). Cette approche initiée par Stake (1975) et reprise par Patton (1982) et Guba et Lincoln (1989) est directement orientée sur les activités visées et en réponse aux acteurs impliqués plutôt que sur le succès ou l'échec du programme. Pour Guba et Lincoln (1989), cette approche, centrée sur la réceptivité et la sensibilité aux besoins des acteurs (responsive focusing), comporte des propriétés en relation avec des résultats qui sont des constructions signifiantes, une quête de sens dans une pluralité de valeurs, une recherche contextualisée et orientée sur l'action et un évaluateur qui interagit avec les acteurs. L'approche n'est toutefois pas

utilisée de façon stricte et empruntera à d'autres modèles, plus particulièrement, à ceux orientés par les buts et les usagers où un lien est fait entre les objectifs visés pour la formation (choix des usagers) et les performances. À noter que ces performances ne seront pas vues comme une fin mais plutôt comme un état, à un moment donné, reflétant l'utilisation de compétences, issues par la formation dans le contexte institutionnel du directeur d'établissement. Stecher et Davis (1990, p.36) et Patton (1982, p.38) donnent certaines particularités du modèle axé sur les acteurs:

1. Une identification des tenants et des aboutissants, en lien direct avec des personnes impliquées dans le programme.
2. La possibilité d'utiliser la documentation relative aux programmes pour identifier des pistes importantes.
3. La possibilité d'observer directement les activités du programme avant d'établir le plan d'intervention.
4. Faire un plan d'évaluation souple en fonction des trois étapes précédentes en y incluant des observations qualitatives pour collecter l'information.
5. Reporter l'information directement dans un style facilement compréhensible et riche en descriptions.
6. Faire des formats spécifiques de rapports selon les audiences à qui ils s'adressent.

Ces derniers éléments permettent de mieux positionner la présente étude dans le champ de l'évaluation et de ses nombreuses avenues. Il convient maintenant de traiter des types d'évaluation à utiliser.

3.2.4 Un type d'évaluation formative sur les compétences

Les types d'évaluation se rattachent, selon leurs caractéristiques, à six grandes catégories de recherches évaluatives identifiées par «The Evaluation Research Society Standards» (1980, pp.3-4: voir Patton, 1982) que l'on peut traduire ainsi: la planification de programme, la faisabilité de l'évaluation, l'évaluation formative, l'évaluation des impacts, la guidance de programme et l'évaluation de l'évaluation (méta-évaluation).

À partir de ces types d'évaluation, il est possible d'identifier de nombreuses entrées d'évaluation spécifiques permettant de bien cibler les éléments recherchés. Nous retenons pour cette étude, dans une logique éducative: l'évaluation formative, les stratégies de formation, les effets d'un programme sur les clients, l'évaluation de la performance ou des compétences dans la pratique. L'ensemble de ces entrées visent l'amé-

lioration du programme, des stratégies de formation et du développement professionnel des directeurs d'établissement. Au niveau des compétences, le modèle d'apprentissage s'inscrit dans la cohérence du programme et va au-delà du prescrit dans le sens d'un savoir-agir et d'une maille large (en relation avec le professionnalisme) pour identifier la compétence (LeBoterf, 1998, p.30).

3.3 LE VÉCU DE FORMATION SOUS ÉVALUATION

La formation continue offerte aux administrateurs scolaires par l'Université du Québec à Chicoutimi s'inscrit dans le cadre d'une formation créditée de deuxième cycle. Le programme est offert à temps partiel, à raison d'au moins deux activités par année et peut prendre la forme d'un programme court (15 crédits), d'un diplôme (30 crédits) ou d'une maîtrise (45 crédits). Les activités se réalisent généralement à l'intérieur de cohortes (groupes) fermées comptant de 15 à 20 candidats. Tel que mentionné au premier chapitre (p.21-22), la formation vise la compétence professionnelle à partir de trois pôles majeurs, soit l'apprentissage, la prise en charge et l'amélioration continue. Les actions et les activités d'apprentissage réfèrent à l'utilisation possible d'une multitude de moyens pouvant conduire à des apprentissages. Ces moyens sont concrets dans le sens où ils sont liés à la réalité quotidienne des gestionnaires, pertinents en regard du contexte changeant de l'exercice des rôles et fonctions et innovateurs par leur ouverture aux nouveautés et à la recherche. La prise en charge du processus de formation s'effectue en fonction de deux axes à savoir: un axe collectif qui tient compte des besoins communs à l'ensemble des apprenants regroupés dans une cohorte et un axe individuel qui respecte les besoins spécifiques et le cheminement particulier de chaque apprenant. L'amélioration continue signifie que des acteurs impliqués (intervenants et étudiants) dans le programme s'engagent à s'inscrire dans une démarche permettant d'améliorer continuellement les processus internes et externes de la formation en vue de répondre aux besoins actuels et futurs des gestionnaires. La figure ci-dessous synthétise les principaux éléments liés à la perspective de formation. Le programme¹ se caractérise, au niveau de la souplesse, par une décision des étudiants; sur le choix des activités, sur une partie du contenu des activités (contenu minimal et contenu complémentaire à déterminer avec les étudiants), sur les horaires et même sur une co-décision concernant le choix des ressources à intervenir. Ce programme, présenté dans ses gran-

¹ Des informations sur les visées, la clientèle et l'objectif du programme se retrouvent à l'annexe IV.

des lignes, se veut à l'image des approches de formation telles que proposées par Moreau (1998), LeBoterf (1998) et Bonami et Garant (1996) dans le deuxième chapitre de la présente étude.

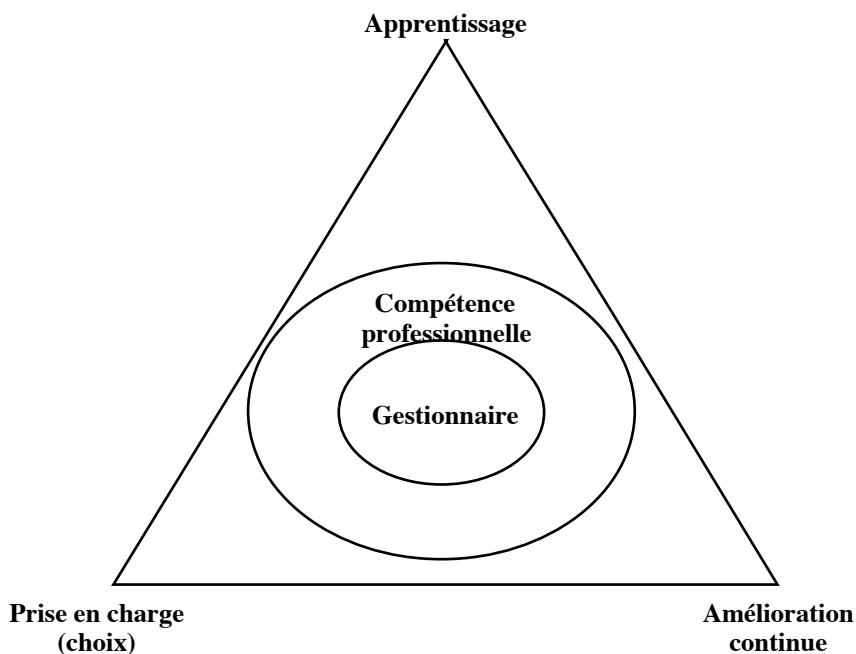


FIGURE 3.1 : Trois pôles de la formation.

Les activités offertes prennent forme dans trois blocs d'activités distinctes dans leur nature et interreliées dans leur application: une activité d'introduction au programme, des activités de spécialisation en rapport avec des connaissances spécifiques et des activités d'encadrement. Le premier bloc comprend un seul cours obligatoire, qui cherche à donner aux gestionnaires des outils leur permettant de comprendre et d'agir sur l'organisation scolaire. L'approche du cours consiste à dégager une compréhension commune et une organisation des concepts pour en tirer et construire des applications concrètes à l'exercice de la pratique professionnelle. Cette façon de procéder permet également au groupe de dégager ses priorités et d'identifier les prochaines activités de formation. Le deuxième bloc est constitué d'un ensemble d'activités optionnelles établissant un pont entre la pratique et la théorie par l'acquisition de concepts et de connaissances permettant de développer des compétences qui favorisent l'engagement dans les défis actuels et futurs de l'administration scolaire. Le troisième bloc vise à supporter les gestionnaires par une réflexion critique sur leur pratique de gestion, dans une démarche structurée et encadrée de mentorat. Les activités de mentorat suscitent une réflexion individuelle et circonstancielle de la pratique professionnelle. Ces activités s'articulent autour de deux volets, soit le groupe de réflexion sur la pratique (4 à 6 personnes) et le suivi personnalisé par le mentor.

L'approche pédagogique utilisée est interactionnelle et favorise une dialectique alliant la théorie et la pratique. Le vécu et l'expérience de chacun des participants sont mis à contribution pour développer une compréhension et une analyse des réalités qui marquent leur pratique. L'apprentissage se vit, dans le cadre même des activités de formation, selon une approche coopérative préconisant les échanges, les discussions, la confrontation d'idées et l'articulation de modèles d'action.

Le cheminement de chacune des activités de formation (3 crédits de 2^e cycle) s'appuie sur une programmation ouverte, sur une co-décision (apprenants, intervenant) sur le contenu de l'activité, sur le déroulement des activités et sur les compétences qui en résultent. Ce cheminement correspond à des étapes d'orientation, de planification, de réalisation et d'application. De plus, le cheminement s'articule dans le respect des principes prévalant pour cette formation continue. L'évaluation de la formation et des compétences s'effectue principalement au moment de la réalisation des activités et de l'application des compétences. La figure suivante illustre ce cheminement.

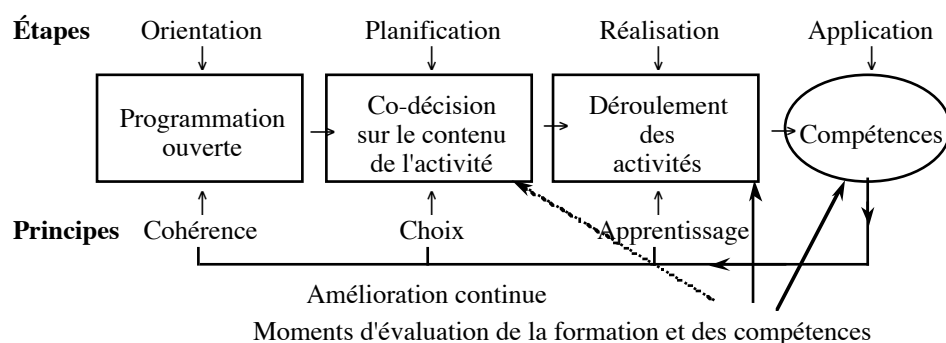


FIGURE 3.2: Dynamique du programme.

C'est cette articulation du format des activités de formation, de l'approche pédagogique utilisée et de la dynamique du programme qui permet de rendre opérationnelles les caractéristiques de la formation continue développées à la section 2.2.1.

3.4 LES PARAMÈTRES MÉTHODOLOGIQUES

L'examen d'un certain nombre d'études évaluatives utilisant une méthodologie qualitative démontre que les mêmes instruments reviennent fréquemment. Ce choix d'instruments est en lien direct avec la valeur des informations recherchées, en l'occurrence pour cette recherche, de nature plus qualitative, selon les objectifs poursuivis et les fondements théoriques avancés. Les écrits d'Anadón (1988), de Benjamin, Ménard et Robert (1997), de Jochums et Peschey (1993), de Marsh (1992), du MEQ et du Conseil du Trésor (1999), de Weaver Hart (1992), nous ramènent donc, pour les fins de la présente étude, aux méthodes de l'entrevue semi-dirigée, du groupe de discussion («focus group»), de l'observation participante, de l'analyse documentaire et du sondage. Le tableau 3.1 (p.113) présente une synthèse de ce qui est décrit dans les pages suivantes.

3.4.1 Les acteurs

Les formateurs

Ce sont les professeurs qui sont intervenus auprès des directeurs d'établissement en formation. La collecte des données auprès de ce groupe se fait par une analyse des plans de cours et de la compilation de l'évaluation des activités avec l'autorisation de ces derniers, bien sûr. Il y a également une entrevue dirigée qui sert à aller chercher une information assez précise sur la nature et l'ampleur des compétences pour chacune des activités de formation.

Les directeurs

Ce sont les principaux acteurs, ceux qui sont engagés dans la démarche de formation. Plusieurs méthodes sont utilisées pour recueillir des informations auprès de ceux-ci, soit l'observation participante, le groupe de discussion, l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire. L'observation participante se concentre plus particulièrement au niveau du premier mouvement d'analyse. Elle prend la forme d'une participation du chercheur à une activité de formation (45 heures) qui vise une observation directe des conditions et du contexte de formation (voir Fiche d'observation participante à l'An-

nexe VII). Deux formes de groupe de discussion ont lieu dans la deuxième étape de collecte et il est animé par des intervenants externes. Cette précaution sert à confronter les biais pouvant émerger du fait que le chercheur est également un intervenant du programme. Vient également l'entrevue dirigée qui se veut un moyen de cibler les axes de recherche sur l'identification des compétences et sur les conditions de formation. Enfin, il y a le questionnaire transmis à un éventail plus large de directeurs adhérant au Programme court d'études supérieures en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ce dernier est construit à partir des données recueillies préalablement et sert à confirmer éventuellement une portée plus large à la présente recherche.

La sélection du groupe d'acteurs en formation

Il convient d'abord d'identifier une cohorte de gestionnaires poursuivant une formation avec l'Université du Québec à Chicoutimi. Il y a actuellement plusieurs cohortes de gestionnaires engagées dans le programme et le choix de l'une d'entre elles se fait à partir du corpus donné, c'est-à-dire du niveau d'avancement dans le programme. Lors de la collecte de données, les deux cohortes les plus avancées ont complété au moins cinq activités de trois crédits, ce qui constitue l'équivalent d'un programme court. Il importe cependant de choisir l'une ou l'autre de ces cohortes car elles n'ont pas suivi le même cheminement de formation (intervenants parfois différents). Le choix s'arrête donc sur la cohorte où il sera plus facile (distance géographique) de rejoindre les directeurs. Le fait de ne pas retenir deux groupes se justifie également par l'objectif d'une analyse en profondeur.

Le choix des directeurs à l'intérieur du groupe identifié se fait selon une représentativité théorique d'après un échantillon typique dans la mesure où «ce qui intéresse le chercheur, ce ne sont pas les variations mêmes à l'intérieur de la population, mais plutôt quelques particularités de celles-ci.» (Beaud, 1997, p.199). Au niveau des particularités des candidats sélectionnés, il est souhaitable de trouver des candidats provenant du primaire et du secondaire ainsi que des directeurs et des directeurs-adjoints. Cette forme d'échantillon permet une meilleure représentativité de l'ensemble de la population des directeurs d'école.

Pour le groupe de discussion et l'entrevue semi-dirigée, l'échantillonnage est théorique et donc constitué d'un nombre optimal qu'il est possible d'élargir, selon le jugement du chercheur, en fonction du niveau de saturation des données recueillies. Ce

nombre est fixé à deux ou à trois pour les groupes de discussion et à neuf pour les entrevues dirigées. Le nombre de personnes se justifie par les considérations méthodologiques liées aux outils utilisés. Ces considérations sont décrites, pour chacun des outils, dans les pages suivantes. La réalisation de deux groupes de discussion permet de toucher plus de la moitié des personnes engagées dans la cohorte ciblée et le nombre de cinq directeurs permet de rencontrer le tiers de ces personnes. Cependant, un sondage permet de rejoindre l'ensemble des gestionnaires, toujours actifs, faisant partie des quatre premières cohortes ayant engagé leur formation en 1997 ou 1998. Les directeurs de ces groupes se rapprochent, au niveau de la progression et du niveau de formation reçue.

3.4.2 Les instruments d'investigation

La collecte des informations nécessaires à l'atteinte des objectifs de l'étude nécessite l'utilisation de plusieurs outils. Ceux-ci sont décrits selon une brève explication théorique et selon le cadre dans lequel ils s'insèrent dans la présente recherche.

L'entrevue

L'entrevue est l'une des méthodes les plus utilisées en recherche qualitative car elle est souple et permet d'aller chercher des données pertinentes à partir de thèmes identifiés selon les objectifs de l'étude. Savoie-Zajc (1997b, p.266), après une analyse du concept, donne une définition intéressante de l'entrevue semi-dirigée:

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude.

En relation avec cette définition, les buts de l'entrevue semi-dirigée, toujours selon Savoie-Zajc sont de:

Rendre explicite l'univers de l'autre. L'interviewé doit être en mesure de décrire le plus richement possible son expérience, son savoir et son expertise.

La compréhension du monde de l'autre. L'entrevue permet de comprendre les comportements complexes et de décrire la trame culturelle sous-jacente aux actions des membres d'un groupe. L'entrevue permet de capturer les perspecti-

ves individuelles à propos d'un phénomène donné et d'en enrichir la compréhension.

Permet aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée. Les perspectives de l'un influencent la compréhension de l'autre. Une « négociation » à propos du sens s'engage entre les personnes: l'une tentant de révéler sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre.

Poupart (1997, pp.185-192) ainsi que Van der Maren (1996, p.313) nous renseignent sur la conduite de l'interviewer. Celui-ci doit, pour faire en sorte que l'interviewé puisse véritablement rendre compte de sa vision ou de son expérience, obtenir la collaboration de l'interviewé, le mettre à l'aise, gagner sa confiance et l'amener à prendre l'initiative du récit.

Pour sa part, Anadón (1998) indique que le système d'intervention peut se diviser en deux ordres. Il s'agit des interventions consignes; instructions déterminant le ou les thème(s) de l'échange et des interventions commentaires; explications, remarques, questions, observations ponctuant les propos de l'interviewé. Pour les deux types d'intervention, il est possible de rechercher la production de deux types de discours. Le discours assertif est orienté vers les finalités, buts et représentations (généralement en relation avec les indicateurs d'efficacité), tandis que le discours narratif est orienté vers les processus, descriptions et stratégies (généralement en relation avec les indicateurs d'efficience).

L'entrevue dirigée s'apparente, dans ses modalités d'application, à l'entrevue semi-dirigée. Elle se différencie toutefois par des questions plus orientées, en fonction de la précision des informations recherchées: «c'est-à-dire par le fait que le chercheur détermine à l'avance les facettes et les dimensions de l'information recherchée.» (Constandriopoulos, 1990, p.74). Van der Maren (1996) ajoute que «l'entrevue structurée ressemble à une liste de questions demandant des réponses ouvertes.» (p.311). Dans le cas présent, on cherche à identifier les principales compétences issues des activités de formation et, par ailleurs, les conditions de formation. Cette forme d'entrevue, bien que plus fermée, n'empêche pas les personnes interrogées d'émettre des commentaires ou des propos qu'ils jugent pertinents.

Le groupe de discussion

Le groupe de discussion «focus group» est utilisé depuis longtemps pour les études de marketing, particulièrement pour recueillir l'opinion des consommateurs sur

un nouveau produit ou pour une campagne de promotion. Il est maintenant de plus en plus utilisé en sciences sociales pour les avantages qu'il apporte, notamment le fait de placer plusieurs individus en interaction et sa grande flexibilité. Les possibilités d'utiliser le «focus group» en sciences sociales sont regroupées en sept catégories par Steward et Shampasani (1990, p.15) et en six catégories par Morgan (1997, p.19). Ces auteurs mentionnent l'utilité de la méthode pour obtenir de l'information sur un sujet d'intérêt et pour diagnostiquer le potentiel d'un programme ou d'un centre de formation. Gravel *et al.* (2001: p.34) abondent dans le même sens et mentionnent la pertinence d'une telle méthode pour obtenir de l'information sur le fonctionnement d'un projet ou d'un système de l'organisation.

Le «focus group» ressemble à plusieurs égards à l'entrevue semi-dirigée; toutefois, il y a des différences, notamment le fait que «la méthode offre à plusieurs participants l'opportunité d'exprimer leurs points de vue sans restriction» (Soriano, 1995, p.23). Il y a également l'animation qui est différente, car il faut laisser aux membres du groupe le soin de manifester leur accord ou leur désaccord. Il faut pour cela que le modérateur adopte une attitude neutre et qu'il se fasse supporter par un assistant. Il ne faut pas que ceux-ci émettent leurs opinions personnelles. Krueger (1994, p.56; 1998, p.9) traite de l'importance des questions qui sont au cœur du «focus group» et du choix de la planification qui peut se faire par une route de questionnement (plus fermée) et guide de thèmes (plus ouvert), l'un étant plus valide, l'autre plus spontané. Pour la présente étude, des thèmes seront élaborés en fonction des entrevues déjà réalisées auprès des intervenants et des directeurs et il y aura place à la spontanéité des réponses. Deux séries de «focus group», identifiés comme des «focus group» et des «groupes de discussion» pour les fins de la recherche, sont réalisées. Ils visent à recueillir des informations bien précises sur les objectifs de recherche (voir le tableau 3.1, p.113).

Krueger (1994, p.6) mentionne également qu'il y a suffisamment de «focus group» de réalisés lorsqu'il y a saturation des données; toutefois, il propose de répéter au moins trois «focus group» avec des individus de même nature. Le «focus group» apparaît donc comme une méthode pertinente pour faire ressortir une information riche et abondante.

L'analyse documentaire

L'analyse documentaire, comme méthode de collecte de données, aide à une meilleure compréhension des phénomènes sociaux. Elle permet d'en savoir plus sur l'évolution des individus et des groupes. Van der Maren (1996, p.303) identifie cinq types de matériaux d'archives: les matériaux oraux, les matériaux officiels, les écrits non publiés, les reliques et les récits indirects. Pour la présente étude, nous limitons notre analyse aux documents officiels du programme d'étude (plans de cours et évaluations officielles de l'enseignement). Ces textes sont en lien avec les objectifs de l'étude et au contexte de cette même étude. Cette documentation est une information de première main qui se veut pour Caplow (1970, p.188) «Le principe le plus important de l'analyse documentaire, c'est de préférer des sources de première main, chaque fois qu'elles sont disponibles.» De plus, l'analyse documentaire fournit des informations permettant de tracer un premier profil de la situation et de nourrir le questionnement pour les collectes de données subséquentes (voir Annexe VI et VIII).

L'observation participante

La forme d'observation peut prendre différentes formes. Caplow (1970, p.151) les situe ainsi: «L'observation d'une situation sociale ou d'un système peut être soit désengagée, soit participante; soit avouée, soit clandestine.» Pour la présente étude, les conditions d'une observation désengagée ne s'appliquent pas pour des contraintes principalement liées à la situation du chercheur et aux circonstances dans laquelle se réalise la collecte d'information. Le choix d'observer les acteurs en situation de formation est un moyen susceptible de fournir des données pertinentes à l'étude. «Cette immersion engagée a pour objectif de pouvoir observer "in situ" et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la participation impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs.» Van der Maren (1996, p.293). Dans les circonstances de cette étude, le chercheur se préoccupe de garder une certaine distance en n'interférant pas de façon exagérée dans l'action. Ce recul permet de résister à la tentation de provoquer les situations désirées.

Le questionnaire écrit (sondage)

Le sondage, dans le domaine des sciences sociales, réfère aux enquêtes effectuées à l'aide d'un questionnaire. C'est dans ce sens que Blais et Durand (1997, p.357) le définissent: «Le sondage comme étant un instrument de collecte et de mise en forme

de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population.» On peut, avec le sondage, obtenir de l'information rapidement; toutefois, il a la limite de sa polyvalence et ne tient pas compte de l'individu en tant qu'unité d'analyse. Dans la présente étude, il arrive en complément d'une analyse approfondie avec les acteurs. Il sert ici non pas à valider des résultats mais plutôt à donner une portée plus grande et plus facilement généralisable ou transférable, tel que précisé à la page 87, à certaines constatations tirées de l'analyse des données qualitatives. Il s'agit d'un sondage ponctuel dans la mesure où les informations sont recueillies à un moment donné. Le questionnaire se fait par envoi postal car il se prête bien au type de population étudié. «Le sondage par la poste est surtout approprié pour l'étude de populations spécifiques et homogènes.» (Blais et Durand (1997, p.379). Les gestionnaires engagés dans la formation continue sont de plus contactés par téléphone pour assurer un taux de réponse élevé. La teneur des questions respecte les principes de précision, de pertinence et de neutralité. Elles sont élaborées en fonction des données recueillies lors des étapes de collecte d'informations précédentes. Les questions sont de deux ordres; d'abord, celles qui visent une appréciation par les répondants d'un rang ou d'une importance relative et celles de nature plus descriptives ou explicatives des choix effectués. En concordance, les réponses attendues témoignent d'un ordonnancement de la contribution des compétences et des conditions de formation identifiées mais également sur une explication de ces choix (voir Annexe XII).

Le journal de bord

Tout au long du déroulement de la recherche et plus particulièrement lors de la collecte des données, un journal de bord est tenu. Les appréciations, commentaires, idées et intuitions du chercheur y sont consignés selon le déroulement des activités et le contexte du moment. De plus, afin de conserver toute réflexion utile, selon les occasions, le chercheur se sert d'un dictaphone. Les propos enregistrés sont alors traduits dans le journal de bord. Un tel journal se veut fort utile en particulier lorsque plusieurs étapes de collecte de données se succèdent.

3.4.3 Les stratégies de validation

L'ensemble des paramètres méthodologiques mis en place afin de recueillir des informations de qualité en quantité suffisante sont susceptibles d'assurer la crédibilité

de cette étude. Cette crédibilité se confirme par une stratégie de triangulation que Savoie-Zajc (1997a) définit ainsi: «Consiste en une stratégie de recherche où le chercheur superpose ou combine plusieurs procédés méthodologiques ou une variété de collectes afin de compenser les biais inhérents à chaque mode de collecte pris individuellement.»

Il y a triangulation des données par l'utilisation de trois sources différentes pour recueillir les informations soit les formateurs, les directeurs et les documents. La triangulation des méthodes s'établit par la variété des méthodes utilisées soit l'entrevue dirigée, l'entrevue semi-dirigée, l'analyse documentaire, le groupe de discussion, l'observation participante, le sondage et le journal de bord. De plus, il est possible de parler de triangulation indéfinie ou d'intersubjectivité lorsque les informations recueillies sont validées par les sources auprès desquelles elles ont été tirées.

3.4.4 Les types de données

La constitution du corpus de données de cette étude s'établit à partir de différentes sources provenant de documents, des intervenants et des directeurs d'établissement. De plus, ces données proviennent d'un éventail varié d'outils ou de méthodes de collecte. Il est possible de classer le matériel ainsi produit sous une typologie de Van der Maren (1996), par des regroupements de données invoquées, de données suscitées et de données provoquées.

Les données invoquées sont issues d'une observation directe ou de première main. «Ce sont des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche: aussi leur format est indépendant du chercheur.» (Van der Maren, 1996, p.86). Il en est ainsi des informations recueillies par l'entremise de l'analyse documentaire et de l'observation participante.

Les données suscitées sont celles qui sont «obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres.» (Van der Maren, 1996, p.89). Elles posent des problèmes tels la maîtrise des techniques d'entrevue car elles renvoient à de telles méthodes. Pour L'Hostie (1998, p.39), «L'expression données suscitées ou d'interaction renvoie précisément à ce matériel empirique qui se constitue au moment même de la collecte, à travers une

interaction chercheur/sujet.» Dans cette étude, ce type de données est produit par l'entrevue dirigée et les groupes de discussion.

Le sondage et son principal instrument qui est le questionnaire sont de nature à fournir des données provoquées qui sont habituellement élaborées dans le cadre de méthodologies quantitatives. «Les données provoquées sont produites par des appareils et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance.» (Van der Maren, 1996, p.83).

L'analyse des données se fait en fonction des sources d'information, du contexte dans lequel elles sont produites et du type de données qui est en relation avec les instruments utilisés. Il est dès lors indiqué de bien préciser ces informations pour d'abord en faire une analyse isolée et ensuite en faire une analyse comparée afin d'en relever les points de convergence et les éléments ayant une signification particulière.

3.4.5 Les indicateurs

La notion d'indicateur sert à établir un pont entre la pratique et la théorie. Les indicateurs servent à mesurer la performance. Pour Blais et Durant (1997, p.160),

Le passage de la théorie à la vérification implique la mesure de *concepts* au moyen d'*indicateurs*, ce qui demande d'établir un pont entre l'univers de l'abstraction et l'univers de l'observation et de la mesure. Les conclusions d'une recherche dépendent étroitement des décisions qui ont été prises à l'étape du choix des indicateurs.

Les auteurs utilisent une terminologie qui peut varier; cependant, il est possible de regrouper les indicateurs selon le type de mesure recherchée. Pour les besoins de la présente étude, nous dégageons deux types d'indicateurs. Le premier type fait référence aux résultats obtenus en rapport avec les objectifs fixés ou établis en cours de route. On peut parler de rapport existant entre la réalité et la prévision. Pour Anadón (1998, p.5) et Zúñiga (1994, p.87), ce sont les indicateurs d'efficacité; pour Van der Maren (1996, p.163), les indicateurs d'effectivité et Smith et Bordonaro (1996, p.5), les indicateurs de résultats. Le deuxième type d'indicateurs fait référence aux conditions dans laquelle se déroule l'action, aux rapports intrant/extrant, aux processus, à la qualité et aux stratégies. Pour Anadón (1998, p.5), il s'agit d'indicateurs d'opportunité et de cohérence; pour

Van der Maren (1996, p.163) et Zúñiga (1994, p.87), d'indicateurs d'efficience et pour Smith et Bordonaro (1996, p.5), d'indicateurs de conditions (conditions de réalisation).

Les termes indicateurs d'efficacité et indicateurs d'efficience sont retenus. Un autre type d'indicateur traite du coût unitaire ou du rapport coûts/investissements mais il ne s'applique pas à la présente recherche. Il importe également de noter que les prétentions ou les attentes à l'égard du programme proviennent de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de la construction même des activités de formation des objectifs visés, des compétences ciblées de la pratique qui en témoigne. Les indicateurs sont particulièrement utiles au début de la collecte d'information, pour guider celle-ci. Ils perdent de l'utilité à mesure que les informations se complètent et atteignent leur niveau de saturation.

3.4.6 L'analyse des données

L'analyse des données qualitatives peut se réaliser selon différentes approches permettant une multitude de variations ou de combinaisons méthodologiques dépendantes de l'objet de l'étude, des buts de la recherche, du cadre théorique, des croyances du chercheur ou de toute autre considération pertinente. Firestone et Dawson (1988) suggèrent trois approches générales qu'ils identifient comme intuitive, procédurale et intersubjective. Ils mentionnent l'utilité de combiner les trois approches.

L'approche intuitive est décrite comme une source «primaire» et riche de compréhension des phénomènes à l'étude. Pour Van der Maren (1996, p.429), l'intuition est utile quand «[...] le modèle de l'objet n'est pas disponible avant les analyses préliminaires.» Dans cette approche, le chercheur doit s'imprégner de son milieu de recherche et prendre en compte le point de vue de tous les acteurs concernés. Firestone et Dawson mentionnent que cette approche est difficile à comprendre et à décrire. Pour lui donner de la crédibilité, il faut la combiner à d'autres approches. Bien que se prêtant peu à la présente recherche, il est possible que certaines pistes émergent de l'intuition du chercheur.

La deuxième approche liée aux «procédures» fait référence au traitement des données, à la triangulation sous différentes formes et à la comparaison constante des données. Cette approche est largement prise en compte dans cette étude et des détails supplémentaires sont donnés dans la section sur l'analyse de contenu.

La troisième approche se veut intersubjective car elle préconise une interaction entre les chercheurs et les participants, ces derniers validant les données recueillies par le chercheur. Cette approche permet, à différentes étapes de la recherche, de mieux comprendre et de rectifier l'état des découvertes. Cette méthode est couramment utilisée à la fin des étapes de cueillette des données et c'est ainsi qu'elle est utilisée à l'occasion dans cette recherche, permettant ainsi de confronter les données et de faire émerger de nouvelles interprétations. On peut dès lors parler de triangulation indéfinie.

L'analyse de contenu.

L'analyse de contenu permet de mettre de l'ordre dans les données et d'éliminer les interprétations trop subjectives. Elle permet également de générer de nouvelles données. Deux grandes démarches se distinguent plus particulièrement, soit la théorisation ancrée (*grounded theory*) et l'analyse ethnographique que Laperrière (1997) distingue ainsi:

On le voit, les étapes de l'analyse ethnographique sont en tout point semblables à celles de la théorisation ancrée, avec cette différence majeure que l'ethnographie n'a pas recours à un échantillonnage théorique et que la logique de la collecte des données y est autre: en ethnographie, celle-ci vise la saturation *empirique* et s'arrête lorsqu'aucun élément nouveau ne vient altérer la *description* de la culture ou de la situation à l'étude. En contraste, c'est le développement de la théorie qui guide le choix des unités d'observation en théorisation ancrée, la collecte des données vise non pas la description exhaustive d'une situation, mais la compréhension théorique d'un phénomène, étudié dans la diversité la plus extensive possible de ses manifestations (p.327).

Cette recherche s'inspire d'une approche moins «radicale» dite mixte «où sont reconnus à la fois l'objectivité du monde social et ses régularités ainsi que le rôle central qui y jouent les significations construites par les acteurs sociaux.» (Laperrière, p.329). C'est l'approche développée notamment par Miles et Huberman (1984) qui suit les mêmes grandes étapes itératives que la théorisation ancrée ou l'ethnographie mais s'en distingue en ne se limitant pas nécessairement à un seul site d'étude et en adoptant une approche mixte puisant à partir des théories existantes.

L'approche de Miles et Huberman (1988, p.229; 1991, p.37; 1994, p.429) s'articule dans un modèle constitué de plusieurs composantes en interaction (voir figure 3.3).

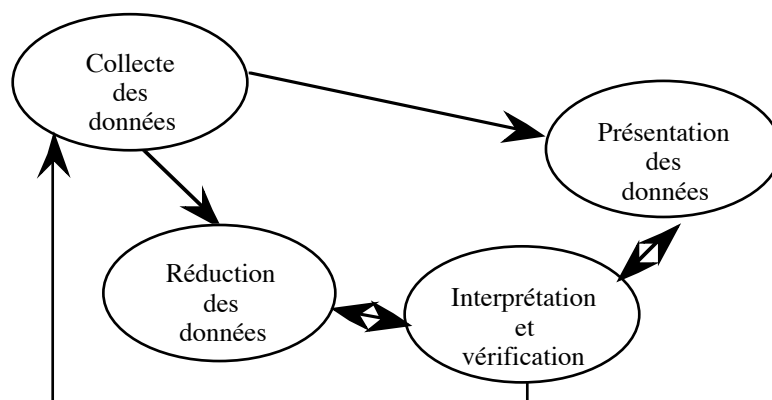
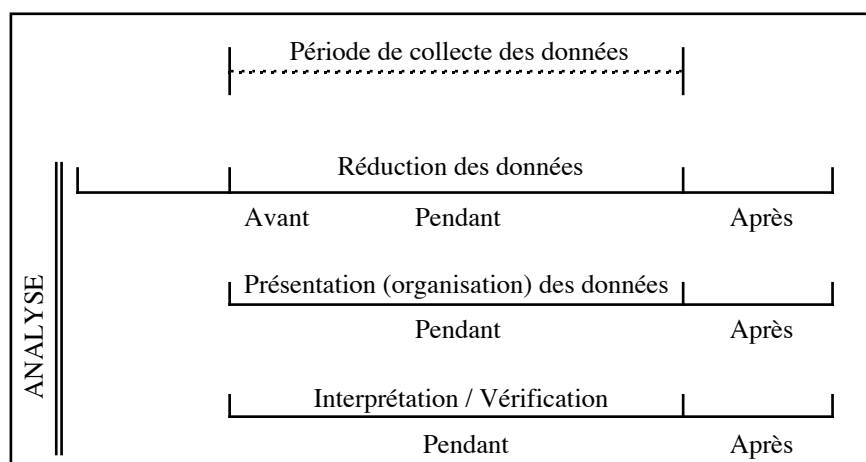


FIGURE 3.3: Composantes de l'analyse des données: modèle interactif (Miles et Huberman, 1994).

L'analyse des données y est cyclique et interactive (opération continue). Miles et Huberman (1991, p.34; 1988, p.231) la représentent ainsi:



(Traduction de Lessard *et al.* (1990, p.104).

FIGURE 3.4: Modélisation des trois composantes du modèle interactif d'analyse des données (Miles et Huberman, 1988).

Pour la réduction des données, les étapes suivantes, telles que proposées par L'Écuyer (1991) et Van der Maren (1996), sont établies: 1. Des lectures préliminaires établissent une liste d'énoncés permettant de donner une vue d'ensemble du phénomène étudié, d'évaluer la manière dont le matériel pourrait être découpé et d'appréhender les grandes particularités permettant les premières grandes subdivisions. 2. Le choix d'établir des unités de classification établies à partir d'unité de sens. 3. Le processus de catégorisation et de classification selon des catégories mixtes que L'Écuyer (1991, pp.38-39) définit ainsi:

Catégories *mixtes*: ici, il existe un certain nombre de catégories *pré-existantes* au départ (à partir d'un modèle théorique ou autre), mais le chercheur laisse place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres catégories soient *induites* en cours d'analyse soit en sus des catégories pré-existantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles afin de compléter le système théorique appliqué; les catégories pré-existantes, contrairement aux catégories pré-déterminées, n'ont donc aucun caractère immuable: elles peuvent demeurer, être remplacées, modifiées, fusionnées à d'autres, etc.

L'intérêt d'introduire un certain nombre de catégories préexistantes à caractère non immuable dès le départ peut, en plus de lui donner des balises, guider le chercheur vers des voies qu'il n'aurait pas exploitées s'il avait jugé l'ensemble des informations recueillies au travers du seul cadre de référence qu'est le sien, c'est-à-dire ses savoirs, ses compétences et surtout son expérience, ses croyances et ses préjugés.

Cette approche souple implique un regroupement des énoncés dans des catégories pré-existantes et nouvelles, une réduction et une identification définitive des catégories et une classification finale de tous les énoncés en se basant principalement sur du contenu manifeste ou sur ce qui est réellement dit.

La pertinence de cette catégorisation tient du fait que l'on prend en compte la conceptualisation, même minimale, provenant du cadre conceptuel:

Le cadre conceptuel comporte dans ce cas un postulat méthodologique: si l'on pose certaines questions au texte, on obtiendra de l'information pertinente au problème. Par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser (Van der Maren, 1996, pp.428-429).

De cette façon, le chercheur se donne des balises sur ce qu'il cherche sans savoir précisément ce que les informateurs vont produire avant d'avoir traité le corpus des données. L'ampleur des données qualitatives recueillies fait en sorte qu'il est pertinent d'utiliser un logiciel spécialisé (NUDIST) pour supporter le traitement de toutes ces informations.

Lors de l'étape de la présentation des données, laquelle est particulièrement importante pour Miles et Huberman (1991), il faut, à l'aide de différentes formes de représentation des données (matrices diverses), établir des relations permettant de dégager le sens, de synthétiser, de suggérer des comparaisons, de voir les thèmes, d'intégrer, de

découvrir des relations et de découvrir des explications. L'exercice de présentation des données permet de dégager des interprétations, d'établir des liens sur un ensemble de situations particulières systématiquement décrites. L'interprétation va au-delà d'un constat empiriste pour aller vers une théorisation, si minimale soit-elle.

3.4.7 Les mouvements d'analyse et l'organisation préliminaire des données

L'analyse des données suit la construction même de celles-ci qui est par ailleurs guidée par les étapes successives de collecte identifiées au tableau 3.1 présenté à la page suivante. Il s'agit d'examiner, dans un premier mouvement, les données tirées de l'observation de situations de formation ainsi que l'analyse des documents (plans de cours et fiches d'évaluation des cours) permet de constituer, en relation avec certains éléments du cadre conceptuel (section 2.4), un ensemble de rubriques relatives à l'identification des compétences vues dans le programme de formation: (1) des principes de gestion visés; (2) des compétences liées aux domaines fonctionnels; (3) des compétences liées aux domaines des ressources; (4) des compétences liées aux domaines interpersonnels; (5) des compétences liées aux domaines contextuels et (6) des compétences en relation avec les domaines des relations avec la famille et la communauté de l'école.

Ces mêmes sources (observation participante, analyse documentaire, cadre conceptuel) permettent également de dégager des rubriques sur les conditions de formation et les éléments contextuels favorables à l'amélioration de la pratique professionnelle tels qu'énoncés aux pages 49-50 et 59 du chapitre précédent. Au niveau des conditions: (1) les besoins individuels; (2) les besoins organisationnels; (3) l'autonomie du sujet dans l'apprentissage; (4) le rythme de l'apprentissage; (5) la signifiante et la contextualisation des objets de formation et (6) la régulation des apprentissages. Au niveau des éléments contextuels: (1) la pertinence et la flexibilité du groupe acteur; (2) la pertinence et la flexibilité des intervenants; (3) la taille du groupe et (4) les lieux et le temps de formation. Toutes les données de ce premier mouvement sont de type «invoquées» dans le sens où leur format n'est pas établi ou structuré par le chercheur, mais plutôt en amont de la collecte d'informations sur les objectifs de la recherche.

Placer ici le tableau 3.1

Le deuxième mouvement d'analyse s'articule sur les bases de l'utilisation des techniques de l'entrevue et du «focus group». La constitution même de ces outils interactifs de collecte de données «suscitées» se réalise à partir des informations recueillies dans le premier mouvement d'analyse. Il s'en dégage, sur les bases de plus grands thèmes, un ensemble d'unité de sens regroupés dans des catégories émergentes portant sur les compétences et les conditions de formation.

Le troisième mouvement d'analyse vient consolider les données déjà recueillies en utilisant une technique quantitative, soit celle du questionnaire. Celui-ci est construit à partir des catégories émergent du deuxième mouvement d'analyse. Ces données «provoquées» viennent renforcer les résultats déjà recueillis et permettent d'en faire une plus grande transférabilité. Les données issues du questionnaire sont regroupées par catégories et compilées selon le nombre et la fréquence des réponses. Cette fréquence est traduite en pourcentage. Par ailleurs, la question sur l'importance relative des compétences est pondérée. Pour les questions ouvertes, les commentaires sont regroupés et réduits pour leur présentation. Les trois mouvements d'analyse sont représentés par la figure ci-dessous.

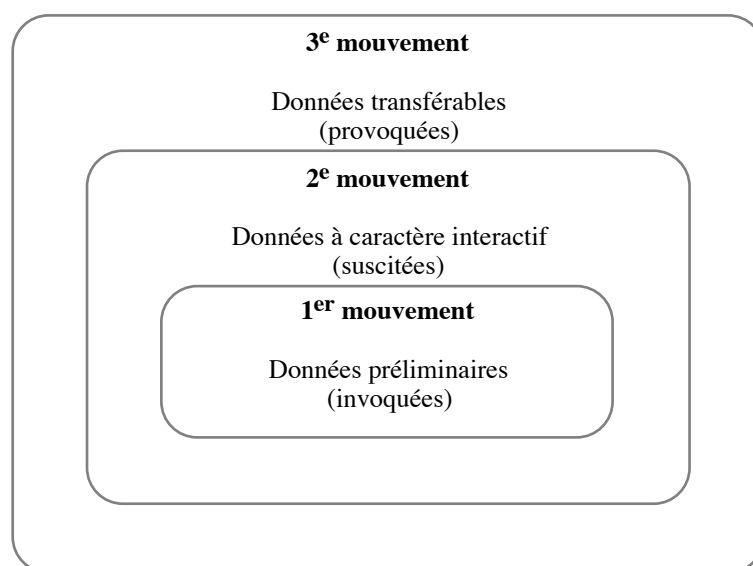


FIGURE 3.5: Mouvements d'analyse.

3.5 LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, LES RELATIONS ET LES OPPOSITIONS

La démarche méthodologique s'appuie sur des fondements de nature humaniste déjà évoqués à la fin du deuxième chapitre. La position épistémologique et les choix méthodologiques s'inscrivent ainsi dans la cohérence d'une conception vitaliste et humaniste donnant une trame de fond à cette étude.

L'approche constructiviste privilégiée est ainsi mise en parallèle avec l'approche positiviste. La figure 3.6 illustre la relation verticale de cohérence et horizontale d'opposition des paradigmes.

ÉPISTÉMOLOGIE	
<ul style="list-style-type: none"> • Approche positiviste • Causes à effet • Établir des lois • Validité, fidélité 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche constructiviste • Recherche de sens • Action contextualisée • Crédibilité, transférabilité

Le choix d'une approche évaluative interprétative axée sur les acteurs réfère également à des choix au niveau de l'évaluation. Ces choix, dans la colonne de droite, expriment bien l'intention d'une telle approche évaluative.

ÉVALUATION	
<ul style="list-style-type: none"> • Prescription de l'externe • Évaluation sommative • Vise une finalité, une correction, une sanction • Rigide • Mesure, diagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupation de l'interne • Évaluation formative • S'inscrit dans un processus, une recherche d'amélioration • Souple • Co-évaluation

Pour terminer ce chapitre, il est intéressant de visualiser les principaux aspects de la recherche. La figure 3.6 met en évidence la relation d'intégrité et d'interdépendance de chacun des aspects abordés jusqu'à maintenant.

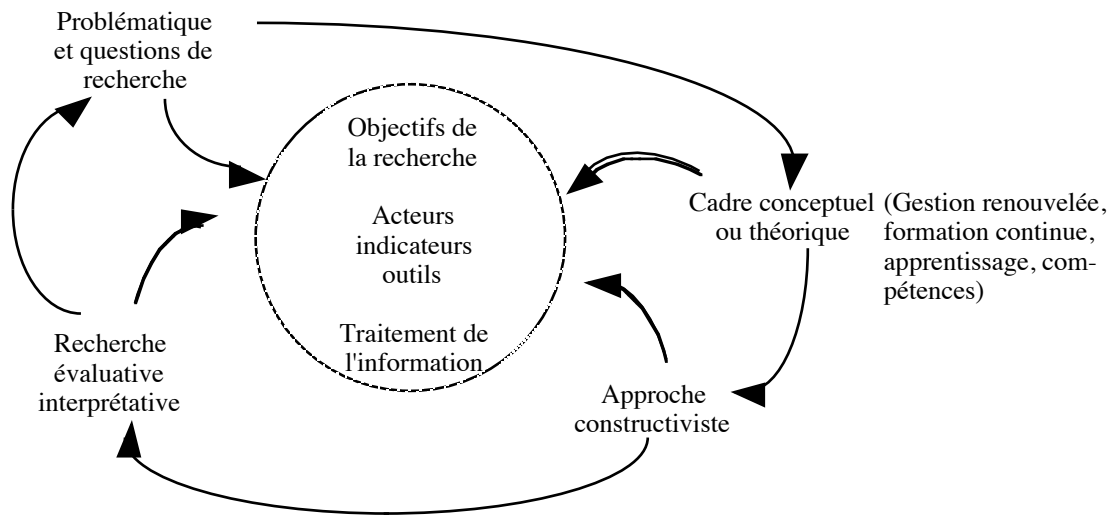


FIGURE 3.6: Les divers aspects de la démarche de recherche.