

Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques¹

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Prenant comme argument les types de données et de logiques qui furent successivement invoqués pour fonder la validité de leurs discours, le texte brosse d'abord un tableau historique des recherches en sciences humaines et sociales ainsi qu'en sciences de l'éducation. Il illustre ensuite cette évolution par celle de l'enseignement des méthodes de recherche auquel l'auteur a contribué à la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal avec les bifurcations qu'il a rencontrées dans ses études sur les pratiques de recherche. Il termine en observant ce que certains appelleraient le naturel qui revient au galop (ou le retour du refoulé) : la tentation d'un modèle unique, du dogmatisme d'une vérité monothéiste.

Mots clés

HISTOIRE DE LA PENSÉE, DONNÉES ET LOGIQUES DE RECHERCHE, SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES, ÉDUCATION, FORMATION À LA RECHERCHE

Introduction

Ce texte constitue la version écrite d'une présentation commandée par les organisatrices du colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative qui s'est tenu dans le cadre du 79e congrès de l'ACFAS. Bien que le colloque portait sur les qualités essentielles du chercheur qualitatif, elles m'avaient demandé d'ouvrir le colloque par une conférence présentant l'évolution de la recherche à partir de ma carrière comme professeur de méthodologie de la recherche et fondateur de l'ARQ il y a 25 ans. Ce qui suit présente donc le regard rétrospectif d'un professeur retraité sur son passé professionnel en le situant dans l'évolution de la pensée et de la recherche au cours de 50 dernières années.

Dans un ordre légèrement différent de la présentation orale, nous irons d'un tableau général vers le plus particulier, celui de mon histoire. Nous commencerons par une fresque brochant, en quatre grands moments, l'évolution de la pensée en sciences humaines et sociales appliquées, en Occident. Nous placerons ensuite, en l'arrimant à cette fresque, l'évolution des

discours et des recherches en éducation en pointant les logiques qui fondent les recherches et les types privilégiés de données. Suivra un premier cas : la petite histoire de l'enseignement des méthodes de recherche en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal depuis mon arrivée au Québec en 1974 jusqu'à ma retraite en 2009. Ayant été mêlé à cette histoire, j'intercalerai certains événements qui ont influencé l'évolution de ma pensée et de mes pratiques. Cela n'est qu'un cas tout à fait particulier, mais qui illustre la fresque générale par laquelle ce texte commence.

Les quatre temps ontologiques de la pensée occidentale et les données en sciences humaines et sociales appliquées

En acceptant de prendre les raccourcis indispensables lors de la rédaction d'un texte limité à quelques pages, alors que ce propos pourrait exiger toute une bibliothèque, nous observons, en gros, quatre moments à l'histoire de la pensée occidentale en sciences humaines et sociales. Ces moments sont repérés à partir des « données » qu'utilisent les discours comme fondements de leur validité, dans la mesure où l'énoncé ontologique (ce qui « est ») sert d'argument d'autorité incontestable pour l'interprétation et la prescription.

Jusqu'au XIXe siècle, hormis quelques précurseurs remarquables en sciences et en philosophie comme Descartes et les penseurs du Siècle des Lumières, la pensée s'inscrit généralement dans une *ontologie spiritualiste* qui marque le savoir *prémoderne*. Le matériel de base de la connaissance y est une *donnée révélée*, une vérité, reçue par l'esprit et développée par l'esprit dans le respect d'un texte perçu comme sacré, d'origine autant religieuse que princière, l'un et l'autre s'appuyant réciproquement.

C'est au cours du XIXe siècle et surtout au début du XXe siècle que la pensée *moderne* s'installe, marquée par un souci de scientificité. L'ontologie est alors *matérialiste* et le modèle s'inspire de la physique. La réalité est fondamentalement matérielle et le résultat des travaux de la recherche se doit de mettre en évidence l'organisation de cette matérialité. Deux types de données servent de base à la recherche qui, à cette époque, ne peut être que « scientifique » : les données produites par les plans expérimentaux et par les mesures obtenues grâce à des tests, dites données *provoquées*, et les données extraites de situations existantes, données recueillies à partir d'une documentation ou obtenues par observation, dites données *invoquées* (Cambon, Lumbroso, & Winnykamen, 1977). En effet, cette conception scientiste de la recherche prétend conduire les sciences humaines au-delà de l'empirisme, qui se contente de connaissances issues de l'expérience sensorielle, pour produire des énoncés vérifiables par des données, ou des faits systématiquement recueillis.

Dans la seconde moitié du XXe siècle s'installe progressivement une réaction au scientisme qui avait culminé avec les succès technologiques accélérés par les exigences militaro-industrielles de la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945). Cette pensée *postmoderne* adopte au départ une ontologie dualiste : la réalité est double, à la fois matérielle et spirituelle, elle comporte à la fois la matérialité des événements et leur interprétation. Ce dualisme postmoderne s'exprime en deux tendances : le *dualisme réaliste*, qui dit « la pensée c'est bien beau, mais la réalité... » selon l'image du verre à moitié vide, et le *dualisme idéaliste*, qui dit « ah, si la pensée pouvait... » selon l'image du verre à moitié plein. Cependant, comme homo sapiens a depuis longtemps été séduit par la puissance de sa pensée qui lui permet d'imaginer les choses sans qu'elles soient matériellement présentes, un glissement idéaliste, à connotation spiritualiste, domine progressivement la scène : le *subjectivisme constructiviste*. Seule l'interprétation des événements compte, c'est le discours sur les choses qui les constitue, et qui, comme dans le cas des disciplines des sciences sociales et humaines, institue leur objet – sujet.

La fin du XXe siècle voit apparaître une réaction au subjectivisme. Une ontologie « *postpostmoderne* », si l'on peut dire, affiche un *dualisme critique* : tant le matérialisme moderne que le subjectivisme postmoderne ne sont satisfaisants, ni l'un ni l'autre n'épuisent la réalité. Celle-ci ne peut être atteinte que dans une confrontation dualiste entre la réalité des faits bruts et la pureté des idées qui permettent de leur donner du sens. De la présentation que Malherbe (1981) fait des travaux de Rescher, nous avons retenu que les énoncés scientifiques ne sont valides que lorsqu'ils maintiennent une double cohérence. Ce « double cohérentisme » (Van der Maren, 2003, p. 21) assure la pertinence des énoncés en exigeant que les énoncés construits (idées) soient cohérents entre eux et que cette cohérence ne provoque pas un manque de cohérence, par des exceptions, dans l'ensemble des faits, des actions, des événements observés (données brutes) qui sont censés mettre à l'épreuve ces énoncés. De ceci découle la nécessité de l'*hybridation* des données et des analyses, les connaissances hypothétiques construites par la science postpostmoderne portant alors sur la relation autant que sur l'écart entre la matérialité des événements et leur interprétation.

Une petite histoire, en quatre temps, des théories et de la recherche en éducation et en formation

Passons maintenant à une première application de ce qui a été jusqu'ici présenté. Nous nous inspirons largement dans cette partie de la vue synthétique de l'histoire des sciences de l'éducation présentée par Depaepe (1999), un historien de formation qui s'est intéressé à la recherche en éducation. Nous y

incorporons aussi ce que nous avons retenu de deux cours traitant de l'histoire de l'éducation que nous avons suivis il y a 50 ans à l'Université Catholique de Louvain (Belgique). Nous présentons nos excuses à la mémoire de ces deux professeurs, Otto Drèze et Arthur Gilles : ils ne sont pas responsables de ce que nous avons retenu de leurs propos.

Les discours prémodernes

Les écrits en éducation et dans bien des professions traitent généralement, en même temps et sans les distinguer, des pratiques, c'est-à-dire des modèles de l'action éducative, et de leurs finalités, c'est-à-dire des discours justificateurs des pratiques de formation. Evans (2007) définit d'ailleurs la *praxis pédagogique* comme étant autant l'action pensée et finalisée que ses finalités pensées et agies.

Les modèles de pratique proposés dans les écrits touchent deux des volets de l'éducation que Paturet (1995) identifie à partir des mots utilisés pour en parler. D'une part, ce qui renvoie à l'enseignement (insignire : marquer du signe, du sceau de la culture), c'est-à-dire, faire naître à la connaissance, élever au savoir-pouvoir; d'autre part, ce qui renvoie à l'éducation (educare : soigner; educere : conduire hors de, faire passer), c'est-à-dire conduire hors de l'ignorance, du paganisme, de la barbarie. Mais, et cela surtout à partir des XVI^e-XVII^e siècles jusqu'aux années 1960-1970, ces modèles se déclinent aussi en deux versants visant l'ajustement des finalités aux publics visés par l'enseignement-éducation. À l'une des extrémités, la pratique vise l'asservissement dogmatique et moral au pouvoir : elle s'adresse aux masses populaires, aux groupes d'enfants en général. Elle vise la socialisation dans le groupe social. En gros et en prenant comme un exemple, parmi d'autres, les régions catholiques, on y retrouve la pédagogie des curés, des petits Frères des écoles chrétiennes, des Maristes, etc. À l'autre extrémité, la pratique pédagogique vise la maîtrise de la connaissance comme outil de l'exercice du pouvoir, au bénéfice de la foi ou en association avec la foi. Cette pédagogie s'adresse à l'élite qui exerce le pouvoir temporel ou spirituel, à l'aristocratie et aux futurs membres du clergé : elle vise le développement de l'individu en tant qu'instrument de régulation sociale et morale. C'est, par exemple, la pédagogie des Jésuites. Cette dualité des finalités associées aux publics fut une constante des discours pédagogiques dont Morin (1973) a montré l'alternance des accents passant, selon les époques, d'une centration sur la socialisation à celle sur l'individualisation.

***Un idéal moderne : la science permet le contrôle des choses et ...
l'épanouissement des enfants!***

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, en Allemagne, la psychologie tente de sortir du dogmatisme philosophico-théologique dominant par des essais d'appropriation des méthodes expérimentales. C'est ainsi le début de la psycho-physique, de la mesure des perceptions en Allemagne avec Wundt et Fechner. Depaepe (1999) signale que les psychologues américains pionniers de la psychologie de l'enfant en ont subi l'influence : Stanley Hall a séjourné au Laboratoire de psychologie expérimentale de Leipzig et Oscar Chrisman a fait sa thèse à Iena.

Selon cet historien, quatre courants intellectuels vont marquer le début des recherches expérimentales en psychologie d'abord, en éducation ensuite. 1) Alors que le paradigme des sciences naturelles devient le paradigme scientifique, le positivisme met en avant l'induction et l'expérimentation. 2) À la suite du Darwinisme, l'idée émerge que le développement de l'enfant est déterminé par des facteurs héréditaires mesurables. C'est à cette époque que va se développer la mesure des caractéristiques physiques avec l'anthropométrie, la céphalométrie, par exemple. 3) Dans une même veine, après avoir étudié les perceptions, la psychologie expérimentale s'intéresse aux facultés supérieures, dont l'intelligence qu'elle définit à partir de sa mesure par les tests. 4) Des réformes éducatives veulent renouveler les pratiques et promouvoir, déjà, une professionnalisation des interventions en pédagogie curative, ces réformes étant en partie liées à l'intérêt pour les personnes handicapées et promues par des médecins éducateurs (par exemple, Decroly).

Mais, une autre influence, politique, se fait aussi sentir au tournant du XIX^e siècle. Des mouvements « socialistes » nordiques et britanniques, sensibles aux finalités prémodernes de l'éducation, formulent une critique à l'égard de l'école : elle aurait surtout pour fonction de fabriquer des curés, des notables et des ouvriers! Influencés par les quatre courants d'idées cités par Depaepe, les pédagogues opposent à cette critique une réponse « moderne » : construire l'école sur une connaissance scientifique de l'enfant et des méthodes d'éducation. Devenue « objective », l'école organisera ses activités au bénéfice du développement de l'enfant et de l'harmonie sociale et échappera ainsi à l'utilitarisme capitaliste décrié.

C'est dans cette mouvance que les premiers laboratoires de pédagogie expérimentale, à visée scientifique, vont être créés : en 1899, le laboratoire de pédagogie dirigé par Schuiten à Anvers; en 1905, le laboratoire de pédagogie de Binet et Vaney à l'école de la rue de la Grange-aux-Belles à Paris; en 1912, la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau par Claparède à l'Université de

Genève. Des livres, comme « Les idées modernes sur les enfants » (Binet, 1911) et « Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » (Claparède, 1905) ou « L'éducation fonctionnelle » (Claparède, 1931) témoignent de ce souci de sortir l'éducation de sa dépendance des pouvoirs religieux ou industriels en la bâtissant sur des fondements scientifiques, en particulier sur la connaissance scientifique de la psychologie de l'enfant et de la psychologie de l'apprentissage.

Une critique postmoderne de la pédagogie scientifique!

Un siècle plus tard, le noble objectif des pères des sciences de l'éducation n'a-t-il pas eu un effet pervers : celui de sortir l'éducation de la main des maîtres d'école pour en confier le sort aux sciences sociales, et à leur volet des politiques éducatives, dont elle ne devrait plus être qu'un domaine d'application?

De plus, la « scientification » a conduit à des productions hyperpointues, en sous-disciplines, qui ne posent même pas la question de leur utilité pratique : il suffit qu'elles apportent des connaissances. En ce sens, on observe là un glissement important par rapport à la distinction que les pères de la pédagogie scientifique faisaient entre la psychologie et la pédagogie. Cette distinction était vue comme majeure pour l'autonomie des deux disciplines : l'objet des recherches en psychologie était, selon eux, la connaissance des fonctions mentales supérieures, tandis que l'objet des recherches en pédagogie était centré sur les interventions favorisant le développement des fonctions mentales.

Il apparaît alors que si les chercheurs « scientifiques » en éducation sont capables d'une critique « postmoderne » à l'égard des discours de l'époque prémoderne (traditionnelle), ils ne manifestent aucune critique « postmoderne » à l'égard de la recherche scientifique (moderne) en éducation! Comme l'écrit Depaepe (1999)

...la littérature disponible dans le domaine de l'histoire de la recherche expérimentale (c'est-à-dire scientifique) en éducation... reste dominée par les « expérimentalistes » dont les interprétations... ont des allures d'hagiographie et de triomphalisme... et manquent du sens critique jugé nécessaire par des pionniers de l'histoire des sciences... ! (p. 29)

Dès lors, après quelques précurseurs, on voit clairement apparaître, dans le dernier quart du XX^e siècle, une nouvelle orientation de recherche, à côté de la recherche « scientifique », expérimentale ou quasi expérimentale : les faits objectifs, c'est bien, mais leur connaissance est insuffisante, car ils n'ont de sens dans l'action qu'en prenant en compte les intentions, les projets, les

significations que leur attribuent les sujets. La question devient : que disent les enseignants de leur pratique étant donné la situation qu'ils vivent? On voit apparaître diverses formes de recherche-action (Goyette & Lessard-Hébert, 1987), puis de recherche collaborative (Desgagné, 1997), par lesquelles il s'agit de remettre au centre de la recherche l'enseignant et les significations qu'il construit dans sa relation avec les élèves, tant à propos de ce qui est à enseigner, des manières de l'enseigner, que de la réception qu'en font les élèves et des élèves eux-mêmes. La recherche passe alors d'un versant teinté d'un souci d'objectivité à celle qui s'inspire d'une herméneutique, avec une orientation phénoménologique quand elle s'intéresse au sujet en tant que tel, avec une orientation interactionniste symbolique quand elle vise plus la culture dans laquelle s'inscrivent les actions réciproques de l'enseignant et des élèves.

Une critique (post-postmoderne?) de la recherche postmoderne en éducation!

À partir de l'analyse du travail telle que pratiquée par des ergonomes de langue française (Clot, 1999; Durand, 1996; Leplat, 1986; Montmollin (de), 1996; Saujat, 2007; Theureau, 2004, 2006) et de travaux menés en psychologie sociale (Blanchet, 2003), apparaît récemment (fin du XX^e, début du XXI^e siècle) une critique réaliste de la recherche postmoderne qui utilise essentiellement l'entretien comme outil de collecte des données. En effet, on note alors que la signification accordée par les acteurs à leur pratique ne correspond généralement pas à l'observation de leurs actions. L'analyse du travail nous montre que le travail *prescrit* (écrit dans les guides, les procéduriers) ne correspond pas au travail *adopté* (interprété, intériorisé, accepté, pris à son compte) qui diffère du travail *exécuté* (observé, identifié en vidéoscopie) qui lui-même ne correspond pas au travail *raconté* (tel que récolté dans les entretiens non directifs et les récits de pratique). Autrement dit, la compréhension de la dynamique d'une intervention (éducative) exige l'analyse des écarts entre la prescription, l'intériorisation, l'exécution et la narration des actions nécessaires à la réalisation d'une tâche (d'enseignement). En réponse à cette critique, les chercheurs tentent de mettre au point des méthodes qui permettent l'analyse croisée de l'action et de la parole sur l'action : ce sont les *entretiens d'explicitation* (Vermersch, 1994) et surtout les autoconfrontations (simple : un acteur; croisée : deux acteurs) dans lesquelles l'interprétation de l'action est construite par l'acteur lui-même en confrontation à la matérialité de l'action enregistrée sur vidéo (Tochon & Trudel, 1996). L'analyse de la dynamique de l'intervention se réalise par comparaison des écarts du faire avec le dire pour soi, l'*autoconfrontation simple*, avec le dire de l'autre, l'*autoconfrontation croisée* et avec le dire de soi pour l'autre à propos de son fait (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004; Van der Maren & Yvon, 2009; Yvon & Garon, 2006).

Les modernités de la pensée, les logiques de recherche et les données en sciences sociales et humaines

Le survol des quatre temps de la pensée ainsi que des théories et de la recherche en éducation produit un tableau qui ressemble à l'évolution des fondements des modèles de pratique et de recherche en éducation et en formation telle que décrite par Maggi (2000) à partir de la modernité. On peut y ajouter l'évolution des types de données privilégiées lorsque l'on s'entend pour définir une donnée comme étant l'échantillon, parmi l'ensemble du matériel potentiel (accessible), retenu par le chercheur en tant que représentant de l'ensemble du matériel idéalement nécessaire (conjectural).

À partir des propos de Maggi, on peut regrouper sous une *emblématique moderne* les deux logiques sur lesquelles s'assoient les recherches des courants processus – produit et cognitiviste. Le courant processus – produit, couvrant autant les recherches évaluatives que les analyses de politiques éducatives, fonderait sa logique sur celle de la science (physique) et du système mécanique en promouvant les idées de rationalité et de programmation contrôlée. Le courant cognitiviste, qui reste dominant en psychopédagogie et dont les recherches tentent d'établir des relations fonctionnelles entre les modes de pensée des enseignants et des élèves, s'appuierait sur la logique de la vie et du système organique avec les idées d'adaptation et d'équilibre flexible en fonction de finalités. L'essentiel des travaux en technologie éducative, et certaines perspectives en didactique, s'appuieraient à la fois sur la logique du système mécanique, dans leur conception de la construction des dispositifs, et sur la logique du système organique dans l'exploitation des connaissances psychopédagogiques qu'ils prennent en compte pour construire les dispositifs éducatifs.

On peut classer sous l'*emblématique postmoderne* les travaux qui rentrent sous diverses étiquettes, telles humanistes, herméneutiques ou interactionnistes subjectivistes (selon une des classifications retenues par Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, & Simard, 1997). Ces travaux, souvent d'inspirations phénoménologiques, ethnographiques, ethnométhodologiques ou écologiques, s'appuient sur la logique de l'acteur et du système construit. Dans leur cas, le système est produit par les interactions entre les acteurs et l'idée centrale est celle d'un réel conçu comme construction sociale dans laquelle l'acteur est prépondérant. C'est la conscience de l'acteur réflexif qui, dans l'histoire des interactions avec les autres, construit les significations.

Enfin, certains travaux, mais pas tous, cherchant à identifier les contenus de savoirs professionnels transmis ou à transmettre dans les formations professionnelles s'inscrivent sous une *emblématique post-postmoderne*. Ces

travaux, utilisant un des cadres de l'analyse du travail (ergonomie, sociologie et psychologie du travail), s'appuient sur la logique de l'action et du système processus. Dans leur perspective, le système qu'ils étudient est un processus d'actions et de décisions orienté par un but et par des valeurs, processus dans lequel c'est le déroulement de l'action elle-même (l'enchaînement des gestes) qui crée le système, qui le maintient et qui lui sert de norme fonctionnelle tout en étant finalisé par un but (la chose à fabriquer) et en s'inscrivant dans un système de valeur.

Les données privilégiées selon le matérialisme moderne sont, comme on l'a vu, les données invoquées et les données provoquées. On appelle donnée invoquée l'échantillon extrait d'un matériel produit en dehors de la recherche, qui préexiste : sa constitution matérielle est indépendante d'une manipulation du chercheur, il va devoir les instrumenter et les interpréter. Les données provoquées, dépendantes du chercheur, sont construites grâce à une instrumentation; ce sont les sujets qui vont devoir réagir c'est-à-dire interpréter la situation stimulus pour pouvoir y répondre.

Les données privilégiées à partir du postmodernisme sont surtout les données suscitées. Dans leur cas, la construction des données dépend de l'interaction entre le chercheur et le sujet à propos d'un événement, d'un objet que l'un et l'autre interprètent. Enfin, les données recherchées dans une perspective post-postmoderne, en réaction autant au matérialisme qu'au subjectivisme, sont des données mixtes, hybrides, confrontées : les traces matérielles de l'activité ou des événements sont confrontées à leurs interprétations. Quasiment conçu comme inévitable puisque l'interprétation n'est qu'un point de vue sur la matérialité, c'est l'écart entre le fait enregistré et son interprétation qui est analysé, l'hypothèse de la dynamique se construisant sur cet écart entre les éléments du dualisme objectif – subjectif, matériel – spirituel.

Illustration locale : la petite histoire d'un enseignement des méthodes de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (1974-2009)

Un regard rétrospectif sur l'évolution de l'enseignement des méthodes de recherche à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, enseignement auquel j'ai été mêlé depuis 1975, illustre assez bien deux choses. D'une part, il concrétise les analyses de l'histoire de la recherche telle que Depaepe a pu les mener. D'autre part, il m'incite à l'humilité : cet enseignement a été influencé, beaucoup plus que nous ne l'avons cru lorsque nous le dispensions, par l'évolution générale de la pensée, par l'air du temps. Mes collègues et moi pensions parfois être originaux, alors que nos choix ne

faisaient que matérialiser les idées, parfois peu formalisées, qui circulaient dans notre milieu.

Situation de départ, 1974

Quand je suis arrivé au Québec, le 29 septembre 1974, le cours de méthodologie de la recherche s'appelait « Étapes d'une recherche en éducation » : une méthode, une science, une vérité. On enseignait essentiellement la recherche fondamentale selon le modèle hypothético-déductif et la recherche évaluative utilisant les plans expérimentaux et quasi expérimentaux. Le cours suivait le manuel à la mode et était complété par l'expérience de la recherche doctorale, souvent récente à l'époque, de chacun des professeurs. Le manuel de Tuckman (1972) avait alors beaucoup de succès.

Premier remaniement, 1976

Étant donné ma formation et l'objet essentiellement méthodologique de ma thèse de doctorat, le vice-doyen à la recherche de l'époque me demande de prendre part à cet enseignement. À la suite de mes intérêts et mes premiers écrits (dont Van der Maren, 1967-1968, 1969), le cours s'ouvre, en 1976, aux méthodes de la psychologie sociale en empruntant certains thèmes à l'ouvrage de Lemaine et Lemaine (1969) afin de tenir compte de certaines caractéristiques sociales de la situation scolaire et de leur impact sur la recherche en éducation.

Mon premier chemin de Damas

Il me faut avouer qu'en 1980-81, ma formation expérimentale et statistique rencontre un échec. À la fin d'une recherche subventionnée par le Fonds FCAR, les analyses « recommandées » n'aboutissent à rien d'intelligent. C'est un échec du modèle vérificateur classique par rejet d'hypothèses déduites pour rendre compte de la réalité des données (la prédiction dichotomique Vrai ou Faux; voir Van der Maren, 1996).

Comme tout bon chercheur universitaire convaincu, à l'époque, de la valeur du projet scientifique en éducation, je persiste et raffine la méthode par la mise au point d'un modèle de vérification a posteriori (Van der Maren, 1996). Il s'agissait d'un plan d'expérimentation et d'analyse des données qui permet d'établir la part (%) de diverses hypothèses dans l'explication d'une réalité plus complexe, ne supportant pas un énoncé général de type vrai ou faux. Théoriquement ce modèle est bien beau, mais la pratique me montre rapidement qu'il est irréalisable en-dehors de certaines et assez rares situations de laboratoire.

Deuxième remaniement, 1982-83

Dès lors, tirant les conclusions de cet échec et à la suite de discussions avec les collègues, le cours prend une autre orientation et devient « Introduction aux méthodes de recherche ». Il n'y a pas qu'une seule méthode de base, l'expérimentation, mais plusieurs méthodologies sont exposées : les méthodes inductives, les alternatives aux plans expérimentaux et quasi expérimentaux, la recherche-action et la recherche-développement.

C'est à la suite de ce remaniement que surgit l'idée de l'organisation d'un colloque, dans le cadre du congrès de l'ACFAS en 1984, portant sur les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses. À la fin de ce colloque, lors d'un échange avec une douzaine de collègues et comparses, la suggestion émerge de poursuivre par un colloque, à l'automne 1984, portant sur « Objets et méthodes en recherche qualitative ». La suite en sera la création de l'Association pour la recherche qualitative avec le dépôt de la demande de reconnaissance au printemps 1985.

Troisième remaniement, 1985-86

Les colloques organisés en 1984 ne sont pas sans impact sur l'offre de cours : un sous-titre est ajouté au deuxième cours de méthodologie de la banque existant alors. Ce sera « Production et analyse de données qualitatives », avec un accent mis sur la production et l'analyse de données d'entrevues, tant individuelles que de groupe.

Et... il tomba pour la deuxième fois!

Entre 1984 et 1988, bénéficiant d'une subvention interne (CAFIR) et d'une subvention du CRSHC, je mène une enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec. Trente-six chercheurs réputés en éducation fournissent chacun au moins un écrit (article ou mémo à leurs étudiants-assistants) qui témoigne de leur manière de faire (données invoquées), sont rencontrés en entrevue individuelle « non directives » (données suscitées) et répondent à un questionnaire « fermé » élaboré à la suite de l'analyse des entrevues (données provoquées).

L'analyse des données nous surprit : la réalité ne correspondait pas à nos présuppositions. En effet, il apparaît clairement que les chercheurs qui ont participé à l'enquête ne construisaient pas leur programme de recherche en fonction de leurs positions épistémologiques ou des canons de leur formation, mais que c'est l'adéquation de la démarche au problème affronté et au contexte de ce problème qui a guidé leurs choix. Autrement dit, c'est la prise en compte des éléments du contexte dans lequel les problèmes se posent qui les conduit à ajuster leurs choix méthodologiques plutôt que de contraindre leurs choix et la

lecture des problèmes à leur cadre épistémologique. Plus encore, il apparut que les chercheurs efficaces, tant par la reconnaissance de leurs publications, de leur impact à moyen et long termes sur les pratiques que du renouvellement de leurs subventions, étaient opportunistes au sens premier de ce terme : ils adaptaient leur démarche aux contraintes du terrain afin de trouver des réponses qui respectaient les exigences du terrain.

Ceci me rappela mon premier échec et me conduisit à une observation cruciale : le modèle optimal, autant que le modèle idéal, de la recherche « scientifique » pose d'énormes difficultés d'application dans les sciences humaines et sociales appliquées. Du point de vue « scientifique », cela devient un paradoxe : *ce qui se fait, ce qui peut se faire n'a pas de sens (pas de validité) et ce qui aurait du sens (de la validité) n'est pas réalisable!*

Voilà la fin d'une illusion scientifique de quête de « La Vérité ». Trois conséquences en furent tirées. D'abord, il m'apparaît impérieux de quitter les modalités déductives pour revenir à l'induction : analyser la réalité plutôt que de vouloir tester la pensée conçue comme première et régulatrice du réel. La pensée n'est qu'une action intériorisée sur la réalité, c'est la réalité qui est première. L'action sur la réalité est seconde, la pensée n'arrive qu'ensuite, en troisième lieu; Piaget l'avait bien reconnu. Ensuite, il convient d'abandonner le projet ambitieux de l'explication (prédiction a priori d'une causalité pensée) pour se consacrer à la compréhension (émergence de significations a posteriori) par des énoncés hypothétiques (contestables, provisoires, locaux, conditionnels, relatifs et conjecturaux). Enfin, le retour au dualisme devient indispensable : la pensée scientifique ne peut pas tout expliquer, il existe des réalités sur lesquelles la pensée, la raison, la plus puissante, la plus instrumentée, n'aura jamais de prise. Selon Malka (2011) Albert Einstein aurait dit : « Tout ce qui compte ne peut pas être compté, et ce n'est pas tout ce qui peut être compté qui compte » (p. 76). Cela impose aussi l'acceptation d'un existentialisme critique : comme la vie, qui est une maladie mortelle, la pensée a ses limites dans le délire, qu'il soit mystique ou scientifique, et le délire scientifique n'est pas moins délirant (délié de la réalité) que le délire mystique!

Une inquiétude : le retour à la pensée unique, à « La Méthode »

Terminons cette petite histoire par un septième (sacré) point : ma crainte, déjà perçue dans certaines pratiques et dans certains enseignements de la méthodologie, du retour à une pensée unique, à la considération qu'il n'y aurait qu'une seule façon de faire de la recherche et de penser la réalité.

En considérant l'orientation pédagogique de l'enseignement des méthodes de recherche, trois périodes ont progressivement conduit à un enseignement qui fit honneur aux pionniers des méthodes qualitatives qui

m'ont influencé, comme le furent les écrits de Delbos et Jorion (1984), Huberman (1981), Miles et Huberman (1984), et Tesch (1990). Si, dans un premier temps (1974-1982), l'enseignement de la méthodologie était consacré à l'exposé d'une méthode conduisant à une vérité scientifique, après une période de transition (1982-1984), une deuxième étape fut marquée par l'ouverture à différentes méthodologies, à différentes conceptions de la recherche.

Une troisième étape s'ébauche en 1985 avec l'introduction du cours Production et analyse de données qualitatives et se concrétise en 1990 avec la mise en place du cours Méthodes de recherche en éducation. Il est la conséquence de la recherche sur les pratiques de recherche et aboutira à la publication en 1995 de Méthodes de recherche pour l'éducation. Ce cours comporte l'examen *critique* des pratiques de collecte, d'analyse et de production des chercheurs selon différentes perspectives et est complété par deux cours, l'un portant sur les analyses de données quantitatives, l'autre sur l'analyse des données qualitatives, ce cours comportant autant sinon plus d'heures de laboratoire que d'exposé. Cet enseignement balaie large : bien que centré sur l'analyse des données qualitatives, bien que résolument ancré dans les sciences du sujet et non pas de l'objet, l'attitude de base se veut scientifique : de découverte ouverte autant que de débat, de doute, d'échange, de prise en considération de différents points de vue. La perspective de cet enseignement refuse le dogmatisme, qu'il soit méthodologique ou théorique.

Or, vers 2008-2009, apparaît une nouvelle manière d'enseigner la méthodologie qui me fait craindre le retour à UNE méthode! Et ce que j'observe est tout le contraire de ce que les pionniers cités plus haut envisageaient. Je constate qu'à partir d'une pression exercée par l'administration (j'en fus) pour que les études ne soient pas interminables, certains ont porté un jugement « déficitaire » de productivité sur le travail professeur-étudiant. En même temps, des éléments contextuels conduisirent à ce que l'enseignement de la méthodologie fut confié à des chercheurs spécialistes d'un domaine disciplinaire sans être des spécialistes des méthodes de recherche, sans qu'ils en eussent fait l'objet de leurs travaux. Or, en réponse à la pression vers une plus rapide productivité et devant la difficulté de gérer une diversité d'options méthodologiques, ces cours montrent une tendance à substituer à l'enseignement des méthodes de fabrication de la recherche, un modèle général d'écriture, de rédaction de la recherche académique. À cette tendance vers un modèle unique se joint l'hypertrophie d'un encadrement, étape par étape, de la rédaction de la recherche à travers des exercices quasi hebdomadaires. J'observe alors une confusion : les professeurs privilégient une rédaction selon une norme unique plus facile à diriger et à faire accepter par un

jury plutôt que de respecter la diversité des réalisations de recherche commandée par la diversité des problèmes.

Or, s'il est exact que les recherches doctorales ont une fâcheuse tendance à devenir interminables et à prendre un temps beaucoup plus long que le financement accordé par le Ministère de l'Éducation, c'est peut-être parce que les problématiques des recherches en éducation seraient à revoir. En effet, de nombreuses problématiques de recherche, comme les théories qui servent aux cadres conceptuels, sont restées disciplinaires, d'inspiration psychologique ou sociologique avec des résultats qui iront enrichir les connaissances psychologiques et sociologiques plutôt que de servir aux praticiens des écoles. Cela peut se comprendre dans la mesure où une majorité des professeurs seniors furent et sont encore issus de ces disciplines « contributives » à la compréhension des phénomènes éducatifs. Or, la formation et l'expérience des étudiants en éducation sont centrées sur l'action éducative et ne comportent, en conséquence, qu'une part minimale d'enseignement dans ces disciplines; d'où un déficit des connaissances théoriques disciplinaires (philosophiques, sociologiques, psychologiques) afin d'aborder efficacement des problématiques bien plus disciplinaires que centrées sur l'action éducative. Cela conduit à un allongement du temps d'études pour compenser le déficit disciplinaire par des lectures et provoque chez certains étudiants une dissonance entre la pratique éducative et les théories disciplinaires qu'ils se résolvent à réduire, après un certain temps et pour obtenir leur diplôme, par un choix orienté vers les théorisations disciplinaires au détriment du développement des savoirs d'action professionnelle.

À cela s'ajoute un souci excessif de scientificité qui reproduit le désir des précurseurs de l'époque moderne, comme McCall (1923) et Buyse (1935) qui, en proposant une expérimentation en éducation copiée sur l'image de l'expérimentation en médecine proposée par Claude Bernard (1865) auquel ils firent explicitement référence, cherchaient à donner à la science pédagogique un statut universitaire aussi respectable sur les campus que ne l'était le statut de la médecine! Ce retour au souci d'une scientificité respectée sur les campus universitaires conduit à une obsession des données fiables, nombreuses, illustrant et confirmant les intuitions (pseudo théories ancrées), alors que les données de recherche sont floues et polysémiques (parole, parole, parole!!!), alors que ce sont les théories qui doivent rendre compte de la réalité des données et non pas les théories confortées par des données construites et sélectionnées dans un processus de recherche qui ressemble souvent à une prophétie qui se réalise.

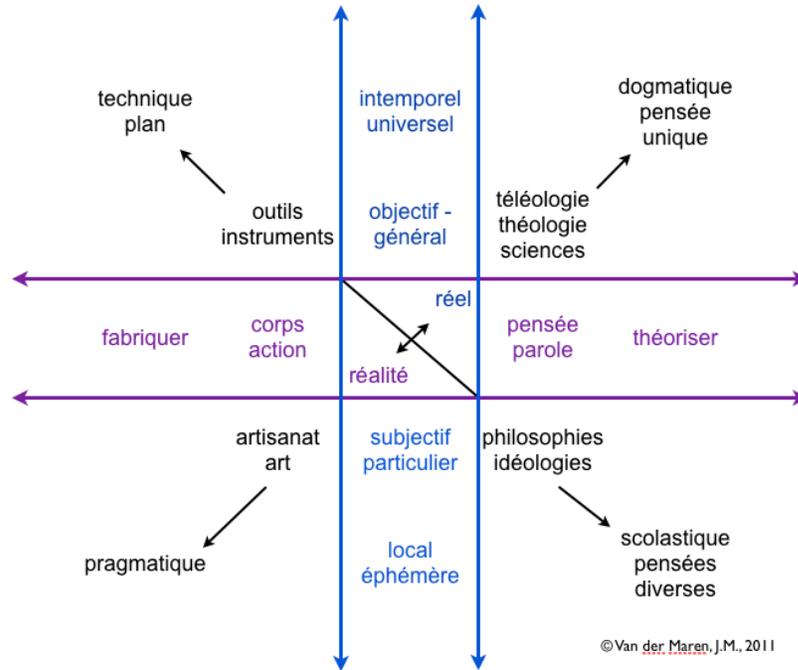
En guise de conclusion

Ma carrière académique étant terminée, je clôturerai ce texte en revenant (têtu) sur quelques difficultés rencontrées dans la vie de chercheur.

La première difficulté, pour le chercheur en éducation (mais des collègues en service social me dépeignent une situation semblable), consiste à se dégager des perspectives disciplinaires sociologiques, psychologiques et philosophiques que rencontrent les départements et facultés qui ont, comme première mission, à former des professionnels de l'action. Tant qu'ils n'auront pas l'audace de rompre avec la modernité et son projet scientifique de développement de connaissances scientifiques pour enfin se consacrer à la mise à jour et au raffinement des savoirs d'action, ils seront tentés par le dogmatisme d'une pensée scientifique.

Or, ce faisant, ils réduisent les recherches qui s'y font à une caricature de la recherche scientifique au sens noble du terme. Que l'on se présente comme engagé dans la recherche quantitative ou qualitative, le développement des connaissances comme des pratiques professionnelles suppose des attitudes dans la recherche qui se rapprochent de ce que John Saul (1996) décrivait comme à la base de la démocratie : le doute, le débat, l'échange, la prise en considération du point de vue des autres (Van der Maren, 1997, 2003), et plus encore, l'humilité et le scepticisme (Saul parlait carrément de « pessimisme » 1996, p. 248).

Je suis aussi régulièrement surpris, pour ne pas dire renversé, de constater que trop souvent les chercheurs en quête de scientificité, d'innovation, de renom, sont convaincus que la connaissance se réduit à la production qu'ils estiment scientifique des dix dernières années. Comme si les protocoles et les activités de collecte de données, la « data manie », pouvaient remplacer la culture. Cela devient d'autant plus dramatique qu'ils ignorent, non seulement ce qui s'est fait dans leur domaine et dans le champ théorique qu'ils ont adopté comme une religion (en l'appelant faussement leur épistémologie) avant qu'ils naissent, mais qu'ils ignorent aussi que d'autres disciplines du savoir humain peuvent très efficacement éclairer les problèmes que l'on rencontre aujourd'hui et que l'on rencontrera sans doute encore demain. Le théâtre, le cinéma, la littérature apportent souvent des éclairages bien plus profonds sur les difficultés de notre existence que n'importe quelle recherche scientifique. La recherche la mieux faite ne remplacera jamais une culture ouverte sur le monde. La recherche la mieux faite, à la condition que ses conclusions résistent à l'usure du temps et à la confrontation de la réalité, ne pourra jamais s'inscrire que comme une petite contribution à l'édification d'une culture universelle qui nous dépasse.



Conçu à partir d'idées présentes chez
 Bourdieu, P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, p. 221-236
 Daignault, J., (1982) *Le neuvième art, essai de pédagogie artistique*. Rimouski :UQAR, monographie n°12, p. 115-122
 Delbos, G., (1983) Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain*, n°1, p.11-22 <http://terrain.revues.org/2781>
 Schwint, D., (2002) *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.

Figure 1. Les axes de tension de la recherche en sciences sociales et humaines appliquées

Enfin, l'importance de la recherche et des connaissances scientifiques dans les professions de l'interaction humaine est fortement limitée par les enjeux politiques qui les encadrent et les gouvernent. Que les chercheurs de ces disciplines appliquées à l'intervention auprès des humains l'acceptent ou non, la réalité est que leurs travaux ne sont jamais neutres. Si, comme je l'avais écrit un jour (Van der Maren, 1980), le chercheur en sciences humaines et sociales n'est pas nécessairement responsable de ce qu'il découvre, il est cependant responsable de ce qu'il se donne comme objectif de recherche et, surtout, il est responsable de ce qu'il publie, de comment et où il le publie. Le Figure 1 exprime certaines des tensions que vivent ces départements et facultés alors qu'elles veulent tout faire. Il serait temps qu'ils envisagent que la respectabilité

accordée par les milieux de pratiques serait peut-être plus enrichissante socialement et produirait des collaborations plus épanouissantes que la quête d'un statut seulement universitaire. Il faudrait trancher en suivant la diagonale qui part du haut, à gauche, vers le bas, à droite, et privilégier la gauche plutôt que la droite!

Note

¹ Le titre original de la présentation lors du colloque de l'ACFAS était : « du monothéisme nomothétique au polythéisme hypothétique ou de la vérité aux énoncés hypothétiques, provisoires, relatifs, conditionnels et conjecturaux ».

Références

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 41-44.
- Bernard, C., (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : J. B. Baillière et fils.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire, l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.
- Cambon, J., Lumbroso, M., & Winnykamen, F. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Daignault, J. (1982). *Le neuvième art, essai de pédagogie artistique*. Rimouski : UQAR, Monographie no 12.
- Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain*, 1, 11-22. Repéré à <http://terrain.revues.org/2781>
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Fondation de la Maison des sciences de l'homme.

- Depaepe, M. (1999). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 : les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 29-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Desagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Evans, R. (2007). Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, 36, 553-559.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. St-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : des fonctions, ses fondements, son instrumentation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, A. M. (1981). Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative. *Éducation et recherche*, 3(3), 223-249.
- Lemaine, G., & Lemaine, J. M. (1969). *Psychologie sociale et expérimentation*. Paris : Mouton - Bordas.
- Leplat, J. (1986). L'analyse du travail. *Revue de psychologie appliquée*, 31(1), 9-27.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 1-32). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malherbe, J.-F. (1981). *Épistémologies anglo-saxonnes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Malka, V. (2011). *Dieu soit loué! De Abraham à Yiddish, le dico de l'humour juif*. Paris : L'Archipel.
- McCall, W. A. (1923). *How to experiment in education?* New York : Mac-Millan.
- Miles, M. A., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook for new methods*. Beverly Hills, CA : Sage.

- Montmollin (de), M. (1996). *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. Dans J.- M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 189-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, L. (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paturet, J.- B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville St-Ange : Éditions Érès.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Saul, J. (1996). *Le compagnon du doute*. Paris : Payot.
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York : The Falmer Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. V., & Trudel, P. (Éds). (1996). La rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York : Harcourt Barce Javanovitch.
- Van der Maren, J. M. (1967-68). Analyse de la relation pédagogique en termes de négociation. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation. Groupe de Louvain*, III(2), 183-198.
- Van der Maren, J. M. (1969). Attitudes des autorités éducatives dans la perspective d'une négociation pédagogique. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, IV(3), 280-293.
- Van der Maren, J. M. (1980). Le pédagogue-chercheur : entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(3), 279-289.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal & de Boeck. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/4688>

- Van der Maren, J. M. (1997). Démocratiser la recherche, mais sans argent : analyse de quelques mythes et retour aux sources. Communication présentée au 8^e colloque de l'Association pour la recherche au collégial, *Démocratisation de la recherche*. Repéré à vega.cvm.qc.ca/arc/doc/actes96.pdf
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J. M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail : entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série*, 7, 42-63.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Jean-Marie Van der Maren est licencié en pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Maintenant retraité, il a enseigné à l'Université de Montréal de 1974 à 2010, surtout les questions de méthodologie de recherche et de communication pédagogique en enseignement universitaire. Il a créé, avec quelques collègues, l'Association pour la recherche qualitative en 1985. Il a publié deux ouvrages aux PUM et chez De Boeck : Méthodes de recherche pour l'éducation (1996) et Recherche appliquée en pédagogie (1999, 2003). Pendant qu'il assumait la direction du département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il a oeuvré à la mise au point d'une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation. Ceci l'a conduit à s'interroger sur le rapport entre le discours et la réalité ainsi que sur les possibilités de formulation des savoirs pratiques qui soient pertinentes à la formation et au perfectionnement professionnel en éducation.