

Données probantes et recherches qualitatives en sciences de l'éducation :
Historique de la contribution des recherches utilisant des données qualitatives.

Jean-Marie Van der Maren
Professeur honoraire
Université de Montréal

Intervention dans le cadre de la journée d'études « Les données probantes en éducation existent-elles vraiment ? » organisée par Mme Isabelle Gauvin, directrice du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, UQAM le 5 avril 2019

RÉSUMÉ

La présentation comporte quatre parties. 1. Une brève histoire de la pédagogie scientifique de ses origines aux données probantes à la suite de la critique du postmodernisme dans les recherches en éducation. 2. Un protocole de recherche susceptible de produire des données probantes qui pourrait fonder des pratiques. 3. Distinguant trois catégories de recherche en éducation, les quasi-quantitatives, les quasi-qualitatives et les qualitatives on voit que les quasi-qualitatives peuvent fournir des données probantes. 4. Alors que les qualitatives peuvent apporter des indications quant à la manière de communiquer aux praticiens les résultats des recherches produisant des données probantes. Notons cependant immédiatement que les données qualitatives sur la culture des enseignants ne remplaceront jamais l'appropriation que peuvent faire les enseignants eux-mêmes des résultats de recherche qu'elles soient probantes ou non.

A. (Très) Brève histoire de la recherche pédagogique scientifique de ses origines aux données probantes¹

Les débats actuels concernant la possibilité autant que l'urgence de fonder les pratiques en éducation sur des données probantes peuvent être éclairés en examinant d'abord comment on en est arrivé à ces débats à partir de ce qui fut l'origine de la pédagogie scientifique à la fin du XIXe siècle.

A.1 Les discours prémodernes et la normativité idéologico-morale (XVIIe au XIXe siècle)

Les discours prémodernes en pédagogie (le terme éducation apparaît plus tard) comportent tous deux versants interreliés, toujours simultanément présents, le premier étant idéologique, le second pragmatique. Le versant idéologique présente les justifications des actions pédagogiques à partir, le plus souvent, des religions et de leur morale ou à partir de conceptions plus humanistes. Le versant pragmatique traite de la manière de

¹Nous nous sommes inspiré d'une analyse détaillée de cette histoire réalisée par Marc De Paepe, professeur à la K.U.L. : «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-Uni». Publié dans Hostetter, R. et Schneuwly, B. (Éds) Le pari des sciences de l'éducation, Bruxelles : de Boeck, 1999, pp. 29-56. Le « Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation » de Van der Maren, J.M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J-L. et Voz, G., (janvier 2019) présente une version de cette histoire de la recherche en éducation jusqu'à nos jours. Le texte ci-dessous en est un résumé.

poser les interventions pédagogiques, des méthodes, on dirait actuellement des didactiques, ceci à partir d'un éventail de pratiques répertoriées à la condition que ces pratiques soient conformes à l'idéologie qui sert de norme d'évaluation.

Un bel exemple de ce discours est le *Ratio Studiorum* des Jésuites qui a été élaboré de 1581 à 1599, d'abord à partir des réflexions d'un groupe de 12 prêtres qui fut ensuite envoyé pour commentaires et réactions aux différentes provinces. Les réactions furent synthétisées dans une deuxième version, ensuite appliquées à l'essai pendant trois ans avant que la version définitive soit rédigée. Ce qui fut une démarche assez remarquable pour ce document qui détaille tout le régime pédagogique des Jésuites en tenant compte de l'expérience d'enseignants dans un cadre religieux.

La double composante des discours pédagogiques de l'époque semble bien être inhérente à l'activité éducative. Un siècle et demi plus tard, on la retrouve encore, comme dans la définition qu'Evans (2007) donne de la praxis éducative en écrivant qu'elle est une action pensée et finalisée autant qu'une finalité pensée et agie. Il suffit de voir les interventions des ministres successifs pour se rendre compte que les valeurs du moment et les finalités politiques priment encore comme norme d'acceptation des pratiques éducatives. Et les débats actuels montrent bien que l'ambivalence subsiste, que les positions sont ambiguës entre les prescriptions déduites des travaux scientifiques et celles portées par des valeurs, entre la science et le politique (quand ce n'est pas entre la science et les sacro-saintes politiques économiques).

A.2 L'installation d'une modernité scientifique et expérimentale (de 1890 aux années 1970)

C'est à la fin du XIXe siècle, entre les années 1890 et 1912, comme le montre Marc Depaepe (1999), que les discours pédagogiques prémodernes vont progressivement céder le pas, dans les instituts universitaires, à une perspective moderne, scientifique, lorsque la rationalité scientifique remplace la prescription religieuse ou, plus rarement, une morale humaniste. S'impose alors ce qui fut appelé une « Pédologie », soit une pratique pédagogique objective, c'est-à-dire neutre, basée sur la connaissance scientifique du développement général des enfants et sur l'évaluation scientifique (expérimentale) de l'efficacité des dispositifs d'enseignement. Notons quelques repères : en 1898 est lancée la revue britannique « *Paidologist* »; en 1905, Édouard Claparède publie à Genève « *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* » et crée en 1912 l'Institut Jean-Jacques Rousseau; en 1923, McCall publie « *How to Experiment in Education* ». À partir de la guerre 1914-1918, la recherche expérimentale se développe avec des outils de mesure, les tests, et les statistiques descriptives, inférentielles et factorielles. On observe l'éclosion de ce qui deviendra la psychopédagogie et la didactique expérimentale. En francophonie, Buyse publie en 1935 « *L'expérimentation en Pédagogie* » et cette période atteint son apogée avec la création en 1954 de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (AIP ELF) par Gilbert de Landsheere et Gaston Mialaret. L'ouvrage de référence qui va inspirer les plans de recherche et leur analyse, tant en éducation qu'en psychologie, sera celui de Campbell et Stanley en 1966 : *Experimental and Quasi-experimental Design for Research*. Bref, le souci de fonder les pratiques sur des données probantes n'est pas nouveau, il est vieux de plus d'un siècle.

A.3 Le postmodernisme en éducation et l'interactionnisme subjectiviste (des années 1970 à ...)

À la suite de ce qui se passe dans les arts et dans les sciences sociales et humaines, une réaction postmoderne s'installe progressivement en éducation au cours des années 1970. Plusieurs chercheurs universitaires se butent à la difficulté très concrète, sinon à l'impossibilité, d'utiliser des plans strictement expérimentaux et cherchent d'autres méthodes pour vérifier des hypothèses et certains pour construire des théories. S'en suit une quête, tous horizons disciplinaires (sociologie, ethnologie, phénoménologie, etc.) de solutions radicales de remplacement, cette quête étant souvent teintée d'un antipositivisme anti-statistique. En plus, en partie à la suite de la prise en charge par les gouvernements des systèmes d'éducation dès la fin de la 2^e guerre mondiale, l'objet d'étude s'élargit, passant de l'École à l'ensemble des pratiques de formation. Enfin, dans la mouvance postmoderne et subjectiviste, on observe, entre autres, une ouverture à la recherche collaborative, mais avec des rôles bien définis et différents pour le chercheur et les praticiens.

On peut relever quelques repères marquant cette bifurcation postmoderne. En 1984, Miles et Huberman publient « Qualitative Data Analysis » et, la même année, un colloque de l'Acfas porte sur « les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation ». L'association pour la recherche qualitative est fondée en 1985 et Renata Tesch publie en 1990 son livre « Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools ».

Fait aussi remarquable, Mialaret, qui avait créé l'APELF en 1954, se joint à Jacques Ardoino en 1990 pour remplacer l'APELF par l'AFIRSE, « l'Association francophone internationale de recherche en sciences de l'éducation ». On y remarque deux changements importants : la « pédagogie » devient l'« Éducation », c'est-à-dire un peu tout, et « expérimental » devient recherche scientifique, sans que ne soit trop précisé ou restreint le sens de « scientifique ».

A.4. La critique néomodernisme du postmodernisme

Dès les débuts du XXI^e siècle, apparaît une critique du postmodernisme tant d'un point de vue épistémologique que méthodologique et éthique.

Sur le plan *épistémologique*, trois observations apparaissent cruciales quant à la question du statut même de l'éducation comme discipline scientifique. D'abord, on a noté la multiplicité des paradigmes et des disciplines ressources associée à la disparition de l'objet « scolaire » qui conduit à une panoplie ouverte d'objets « éducatifs » et de perspectives théoriques sur ces objets; à la limite, tout peut l'être et de n'importe quel point de vue, si bien que tout discours y aurait sa pertinence et sa légitimité. Ensuite, un soi-disant socioconstructivisme impose le primat du « construit » sur la réalité qui n'a plus d'existence comme donnée objective (trace). Enfin le relativisme idéologique débouche sur l'absence d'un tiers témoin déclaré arbitraire et sur le refus d'une norme commune. Tout cela conduit à ne plus pouvoir donner de réponse aux questions : qu'est-ce que la recherche scientifique, qu'est-ce que la

science, l'éducation peut-elle constituer une discipline scientifique dans la pléthore des sciences de l'éducation ?

Sur le plan *methodologique*, la validité des données d'entretien est contestée dans la mesure où le contenu qui sera analysé et interprété dépend du contexte de l'interaction (qui pose la question? comment est-elle posée? etc.). De plus, comme tout entretien porte sur ce qui s'est passé ou sur ce qui se passe, la centration de l'attention sur la gestion de l'action réduit les possibilités d'une conscience mémorisant les constituants de l'action. Enfin, dès le moment où le sujet est interpellé sur ce qui s'est passé ou vient de se passer, la mémoire ne restitue pas ce qui s'est passé, elle reconstruit ce passé à partir du contexte présent de l'interpellation.

Par ailleurs, les plans de recherche ne comportant qu'un seul type de données atteignent-ils le réel que l'on cherche à identifier? À partir des travaux de l'ergonomie, il est clair que le travail *prescrit* (écrit dans les guides, les procéduriers) ne correspond pas au travail *adopté* (interprété, intériorisé, accepté, pris à son compte), ni au travail *exécuté* (observation, enregistrement vidéo du travail), ni au travail *rapporté* (entretiens non directifs, d'explicitation, récits de pratique), pas plus qu'au travail *raconté* (échangé entre praticiens, avec les familiers). Au plan méthodologique apparaît alors l'importance de comparer, de croiser différents types de données, le réel à comprendre pouvant même se loger dans l'écart ou l'interstice entre ces 5 types de données possibles.

Enfin, sur le plan *éthique et déontologique*, des souhaits formulés il y a une vingtaine d'années deviennent des exigences dont deux en particulier. D'abord, celle qui énonce que les pratiques générales en éducation doivent être « professionnelles », c'est-à-dire inspirées par des savoirs reconnus et testés selon les méthodes admises. Ensuite, le fait qu'il n'est plus éthiquement acceptable de faire n'importe quelle recherche, n'importe comment, sur n'importe quel sujet et avec n'importe qui.

B. Vers un protocole néomoderne de recherche (essai de synthèse du moderne et du post-moderne)

Dans une tentative de tenir compte de l'évolution des conceptions de la recherche scientifique en éducation, nous avons proposé un protocole de recherche susceptible de produire des données probantes qui puisse inspirer les pratiques et leur servir de référence.

Ce protocole de recherche comporte neuf exigences :

1. que les recherches soient arrimées aux situations critiques vécues et formulées par les praticiens (non déduites d'une théorie ou d'une question académique);
2. qu'elles soient élaborées dans des perspectives (enjeux) critiques (infirmations, objections, alternatives) plutôt que promotionnelles ;
3. qu'elles soient construites selon des plans d'expérience communs à plusieurs chercheurs (équipe) portant sur des objets communs de recherche permettant l'échange et la confrontation des données ;
4. que les dispositifs de recherche soient semblables (homomorphes) aux dispositifs de la

pratique (ou en harmonie) ;

5. qu'elle se déroule selon des démarches documentées et standardisées ;
6. que les données collectées soient cumulatives et transférables ;
7. que ces données soient de types multiples, tant objectives que subjectives (mesures, observations, paroles, etc.) ;
8. que les analyses portent sur la confrontation des diverses données (hypothèse : la compréhension de la dynamique du réel est dans l'analyse des écarts entre types de données) ;
9. que les *résultats (conclusions, interprétations) soient communiqués sous forme de présentation (schèmes d'action)* comportant un éventail d'hypothèses adaptables aux contextes particuliers, et non pas sous la forme de représentation conceptuelle.

Trois éléments de ce protocole sont essentiels si l'on souhaite que les praticiens puissent s'inspirer des résultats des recherches susceptibles de produire des données probantes : le premier, le quatrième et le neuvième. Reprenons-les : il importe que *les recherches soient arrimées aux situations critiques vécues et formulées par les praticiens* (non déduites d'une théorie ou d'une question académique) ; que les *dispositifs de recherche soient semblables (homomorphes) aux dispositifs de la pratique* ; et que les *résultats (conclusions, interprétations) soient communiqués sous forme de présentation (récits, scénarios, schèmes d'action)* comportant un éventail d'hypothèses adaptables aux contextes particuliers, et non pas sous la forme de représentation conceptuelle théorique.

C. Quelles recherches, dites qualitatives, peuvent-elles apporter des données probantes ?

Dès que le souhait d'exiger des données probantes apparut, plusieurs collègues férus de recherches dites qualitatives craignirent de se voir exclus du cénacle des chercheurs subventionnables. Cette crainte est excessive en considérant qu'à côté des recherches quasi quantitatives, le « qualitatif » se décline en deux versants : un versant « quasi qualitatif » regroupant les recherches qui procèdent à des analyses systématiques de données qualitatives et un versant plus « qualitatif » élaborant des interprétations herméneutiques. Le tableau 1, ci-dessous, montre la distinction qui peut être faite entre les trois types de recherche (quasi-quantitative, quasi-qualitative et qualitative) eu égard aux dispositifs de recherche, à leur homogénéité, à leur étalonnage, aux traitements et analyses et aux conclusions auxquelles elles peuvent aboutir. Il en résulte que les recherches classées comme quasi quantitatives et quasi qualitatives peuvent produire soit des hypothèses conceptuelles soit des hypothèses de schèmes d'action. En tant qu'hypothèses elles sont contestables, provisoires, relatives, conditionnelles et conjecturales et permettent donc des « données probantes ». Par contre, les recherches qualitatives procédant par l'élaboration herméneutique de données non étalonnées produisent des interprétations subjectives ayant une valeur locale non contestable et donc non scientifique. Les recherches « qualitatives-qualitatives » ne peuvent donc pas contribuer à la constitution d'une banque de

données probantes. Mais attention, cela ne veut pas dire qu'elles n'ont pas leur place dans les recherches en éducation, car si données probantes il peut y avoir, encore faut-il qu'elles puissent être communiquées aux différents types de praticiens afin qu'ils s'en inspirent peut-être. C'est à ce niveau qu'elles peuvent avoir leur utilité à condition que les chercheurs universitaires acceptent que les praticiens aient d'autres attentes paradigmatiques que les leurs.

<i>Quasi-Quantitatif</i>	<i>Quasi-qualitatif</i>	<i>Qualitatif</i>
Dispositif standardisé identique en toutes conditions	Dispositif adaptatif ajusté aux différentes situations particulières	
Données homogènes	Données hétérogènes	
Données étalonnées a priori antérieur à l'observation	Données étalonnées a posteriori	Données non étalonnées (vidéos, observations, instructions sosie, entretiens d'explicitation, autoconfrontations, archives, etc.)
Repérage d' indicateurs nominaux ou ordonnés pour les variables conceptuelles	Codification analytique Identification de catégories, de concepts	Réduction analogique, émergence de concepts, de scénarios, d'images, de récits
Analyses quasi paramétriques et non paramétriques	Classification, regroupements	Typification, structuration, typologisation de schèmes d'actions
Hypothèses conceptuelles	Hypothèses de schèmes d'action	Élaboration herméneutique
Contestables, provisoires, relatives, conditionnelles, conjecturales Possibilité de données probantes		Récits, narrations, interprétations
		Subjectif local non contestable

© JmVdMaren

D. Des modalités de transfert (communication) qui tiennent compte du paradigme professionnel des destinataires

Le transfert des données probantes vers leur adoption professionnelle suppose non seulement que l'émetteur-chercheur utilise une même langue, un même niveau de langage que les récepteurs, mais aussi qu'il tienne compte de ce qui peut intéresser les récepteurs, ici les praticiens, étant donné les préoccupations que leur impose la pratique de leur métier. À la condition préalable que les recherches soient arrimées aux situations vécues et formulées par les praticiens et qu'elles utilisent des dispositifs semblables aux dispositifs de la pratique, le transfert ne se fera pas si les chercheurs n'acceptent pas de formuler les recommandations issues des données probantes en respectant les exigences paradigmatiques des praticiens. La transférabilité exige, évidence souvent négligée, que les réponses des chercheurs correspondent aux questions et aux modes de penser des praticiens. Le tableau ci-dessous indique les différences d'exigence paradigmatique entre les métiers de chercheur et de praticien. Il y a tout un transfert de préoccupation à faire, Yves Chevillard aurait peut-être parlé de transposition. C'est sans doute ce qui explique que les chercheurs ne reconnaissent pas toujours ce que les praticiens font de leurs

recommandations : une traduction est souvent une trahison.

	Questions paradigmatiques aux disciplines	
<i>Pôles</i>	ÉPISTÉMIQUES Nomothétiques (causalité) / Katanoétiques (sens)	PRATIQUES (action, fabrication)
<i>Ontologique</i>	Épistémologie : Quelle est la réponse admissible aux questions du rapport des hypothèses à la réalité ?	Éthique : De quelles valeurs, de quelles responsabilités témoigner qui organisent et rendent légitime l'action ?
<i>Sémantique</i>	Théorétique : Quelles précision et cohérence et consistance doivent avoir entre eux les concepts pour que les discours soient admis comme théories ?	Esthétique : Quelles manières d'agir, quelles règles de l'art respecter pour que l'action soit reconnue comme professionnelle ?
<i>Technique</i>	Instrumentation : Quelles inscriptions (données, analyse, traitements) sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses ?	Pragmatique : Quels usages spécifiques des outils généraux et spécifiques du métier permettent l'efficacité et l'efficience de l'action ?
<i>Rhétorique</i>	Communication : Quelles formes de présentation doivent exprimer et soutenir les hypothèses (formules, tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos) ?	Scénarisation : Quelles manières d'intervenir, de montrer l'action et d'en parler indiquent sa recevabilité et sa contribution à la respectabilité du métier ?
Effectivité	Vraisemblance / Signifiante	Efficience
Relativité	Les hypothèses possibles	La variété des actions

Or, c'est là que les recherches « qualitatives-qualitatives », dévoilant les cultures, les valeurs, les priorités de chaque milieu de pratique, peuvent favoriser le transfert des données probantes. Mais les récits que les recherches qualitatives peuvent construire comme interface des données probantes n'ont jamais qu'une validité locale, ou une valeur de cas exemplaires (Desgagné, 2005), cas à partir desquels tant les chercheurs que les praticiens peuvent réfléchir et ruser avec prudence (Gauthier & Coll., 1977).

Références

- Buyse, R. (1935) *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.
- De Paepe, 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. Publié dans Hostetter, R. et Schnewly, B. (Éds) *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles : de Boeck, pp. 29-56.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental design for research*. Chicago : Rand McNally.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Henève : Albert Kündig.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Une analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Evans, R. (2007). Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, 36 pp 553-556.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1977). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. St-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- McCall, W.A. (1923). *How to experiment in education?* New-York : Mac-Millan.
- Milles, M.B., Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis types and software tools*. New-York : The Falmer Press.
- Van der Maren, J.M. (éd.,1985). Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Actes du colloque de l'ACFAS 1984 sur les recherches non expérimentales en éducation. *Repères, Essais en éducation*, numéro thématique 5, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Van der Maren, J.M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J-L., Voz, G., (2019). *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation*. ADEREQ.