

# **Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif?**

**Frédéric Deschenaux, Ph.D.**

---

Université du Québec à Rimouski

**Claude Laflamme, Ph.D.**

---

Université de Sherbrooke

## **Résumé**

Le champ des sciences de l'éducation est traversé par de nombreuses luttes, et ce, depuis sa création (Fournier, Gingras & Mathurin, 1988; Gingras, 1991). L'usage des différentes méthodes de recherche, qualitatives ou quantitatives, en est une. En effet, si plusieurs auteurs demandent à dépasser le débat sur les méthodes de recherche en éducation (Salomon, 1991; Howe, 1992), d'autres affirment que la bataille est gagnée pour les méthodes qualitatives (Eisner, 1993). Estimant qu'il est nécessaire de s'attarder aux conditions de production des savoirs scientifiques, nous exposons un portrait de la méthodologie utilisée à l'intérieur des articles parus dans la *Revue des sciences de l'éducation* entre 1975 et 2005. En tout, 707 articles arbitrés par des pairs sont analysés afin de brosser le portrait de la présence de la recherche qualitative dans cette revue au cours des 30 dernières années.

## **Mots clés**

SCIENCES DE L'EDUCATION; SOCIOLOGIE DE LA SCIENCE; METHODES QUALITATIVES; METHODES QUANTITATIVES

---

Note des auteurs : Les auteurs souhaitent remercier Johanne Decoste, Mélanie Belzile et Solenne Cadieux, assistantes de recherche à l'Université du Québec à Rimouski pour le précieux travail accompli ayant conduit à la rédaction de ce texte.

## **Introduction**

Ce texte se veut l'amorce d'une réflexion<sup>1</sup> paradigmatique sur la recherche en sciences de l'éducation. Cette contribution s'inscrit dans une sociologie de la science en s'interrogeant sur les conditions de production du savoir scientifique en éducation.

Plusieurs auteurs mentionnent le caractère récent du champ de la recherche en sciences de l'éducation, qui ne daterait que d'une quarantaine d'années (Anadon, 2004, 2006; Vahulle & Lenoir, 2005; Denzin & Lincoln, 2000). L'historique réalisé par ces auteurs fait état d'une querelle des méthodes employées en éducation. À tout le moins, ils rapportent des positions différentes au sujet de la posture épistémologique reconnue comme acceptable dans le champ, se traduisant par l'usage des méthodes.

Dans le but d'ajouter à l'éclairage déjà jeté sur cette production du savoir, nous procédons à une analyse paradigmatique. Un des ouvrages les plus marquants relativement au concept de paradigme est sûrement celui de Kuhn (1962). En s'inspirant de cet auteur, tout en le nuancant, nous définissons un paradigme comme un ensemble de postulats philosophiques, de croyances, de valeurs, de découvertes scientifiques universellement reconnus qui, pendant une certaine période, fournissent à un groupe de chercheurs qui s'identifient à ces présupposés des problèmes, des méthodologies et des solutions types (Laflamme, 1993). Ainsi, l'appartenance consciente ou inconsciente à un paradigme incite les chercheurs à utiliser une technique de collecte de données, voire une méthodologie générale de la recherche. À première vue, les paradigmes sont mutuellement exclusifs, mais plusieurs auteurs tentent de réconcilier certaines composantes de paradigmes différents. Nous reviendrons sur cette idée.

## **Du paradigme positiviste au paradigme interprétatif<sup>2</sup>**

Deux paradigmes majeurs marquent les sciences humaines et sociales qui comprennent le champ des sciences de l'éducation. Dans ce dernier, on remarque deux grandes périodes historiques : celle des grandes recherches statistiques axées sur la fréquentation scolaire ou sur les tests d'intelligence et d'aptitudes et celle plus récente axée sur l'apprentissage et la gestion de classe.

### ***Le paradigme positiviste***

Le positivisme à la base des sciences de la nature constitue le pont entre les sciences sociales et leur accession au statut de « science ». Boudon (1997) énonce des critères de définition du positivisme. La science doit y être affirmée

à titre de forme supérieure de la connaissance. De plus, la scientificité et l'objectif de la science doivent être définis en énonçant les critères d'élimination de l'inobservable et la façon d'étudier des relations entre des observables. Gartrell & Gartrell (1996) ajoutent que « la logique est prédominante dans cette tradition, les énoncés théoriques sont alors formulés dans un « langage de premier ordre », soit les mathématiques » (p. 148). Cette prise de position vient ainsi donner le haut du pavé aux méthodes dites quantitatives.

En sociologie, les *Règles de la méthode sociologique* d'Émile Durkheim constituent un recueil d'articles qui vient conférer un objet spécifique et une méthode à la sociologie, permettant à cette discipline « de quitter les limbes de la simple induction pour entrer dans l'univers majeur des sciences hypothético-déductives » (Cuin, 1997, p. 8).

C'est la deuxième règle qui devient alors l'emblème du positivisme autant en sociologie que dans le reste des sciences sociales. Durkheim y affirme que les faits sociaux doivent être vus et considérés comme des choses. De fait, cette règle postule que la relation entre le sujet et l'objet est inexistante, c'est-à-dire que les faits, qui découlent exclusivement de l'observation et de l'expérimentation, peuvent être analysés de façon neutre et objective. Le chercheur doit abandonner toute subjectivité qui n'est en fait que source de distraction et de potentielles erreurs. En effet, le « positivisme réfute tout jugement de valeur qui ne peut s'appuyer sur aucune certitude scientifique » (Pourtois & Desmet, 1988, p. 20).

Boudon (1997) nuance toutefois cette définition du positivisme en présentant ce qu'il appelle le « positivisme doux ». Cette variante se caractérise par son ouverture en ce qui a trait à la scientificité. En effet, dans cette approche, la distinction entre ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas existe toujours, mais davantage à titre de constatation que de critère d'exclusion. En ce qui a trait au postulat concernant l'inobservable dans les théories scientifiques, le positivisme doux laisse la place à l'inobservable, en demeurant toutefois très congruent avec le réel. Une théorie scientifique doit être « constituée de manière à ne pas inclure d'incongruence inévitable avec le réel » (p. 276).

L'une des plus vives critiques du positivisme concerne justement le fait de considérer les faits sociaux comme des choses. Ce principe « se heurte à l'évidence des expériences subjectives » (Ansart, 1990, p. 13). En ce sens, la sociologie compréhensive de Schütz s'avère un apport majeur dans la contestation de cette tradition. Selon Franssen (1996), la subjectivité des

acteurs doit être prise en considération sans chercher à la nier ou « à la cloîtrer dans la cage d'acier d'une sociologie positiviste et normative » (p. 106).

Bien souvent, le paradigme positiviste est folklorisé en s'arrêtant aux définitions datant d'une époque bien lointaine, au fondement de ce paradigme. Or, il existe des définitions de ce paradigme plus soucieuses de concilier l'objectif et le subjectif, comme le « positivisme logique aménagé », telle qu'elle est présentée par Huberman & Miles (1991). Cette posture postule que les « phénomènes sociaux existent non seulement dans les esprits mais aussi dans le monde réel et qu'on peut découvrir entre eux quelques relations légitimes et raisonnablement stables » (p. 31).

En effet, étant donné que les individus se font une représentation relativement commune et reconnue des phénomènes sociaux, il est possible de conclure à une existence de ces phénomènes, mais surtout à l'existence de régulations sociales de ces phénomènes. Or, les chercheurs n'arrivent pas toujours à conceptualiser ces phénomènes ou ces régulations, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils n'existent pas. Dans cette veine, la tâche des chercheurs est de formuler les régularités sociales qui existent, en tenant compte des contingences locales dans lesquelles elles se déroulent, mais également du caractère historique de l'action qui en découle.

Malgré ces aménagements, plusieurs chercheurs ne se reconnaissent pas dans le paradigme positiviste, d'où l'existence du paradigme interprétatif.

### ***Le paradigme interprétatif***

Comme il en a été question, l'hégémonie positiviste est critiquée dans les sciences sociales en général, tout comme en éducation en particulier. Le philosophe et sociologue Max Weber a été un des ardents pionniers de la sociologie compréhensive. Ses écrits ont eu une influence qui déborde la sociologie. Sa définition de la sociologie ayant la compréhension du fait social comme fondement, il ne nie cependant pas pour autant l'explication causale recherchée par le positivisme, mais il y accorde une importance moindre, comme le reflète sa définition de la sociologie : « Une science qui recherche une compréhension explicative de l'action sociale, pour en arriver là, à une explication causale de son sens et de ses effets. » (Weber, 1971, p. 88).

S'opposant aux propensions quantitativistes des positivistes, les tenants de la tradition compréhensive s'objectent à la deuxième règle de Durkheim qui énonce les faits sociaux comme des choses. À leurs yeux, le sens commun est ainsi évacué, reléguant le fait social à l'état de fait sociologique, froid et déconnecté de la réalité. Selon eux, il faut rompre « [...] avec le fantasme du nombre qui était dans le sens fort du terme le « signe » de la scientificité » (Maffesolli, 1985, p. 61).

Cependant, la recherche de la scientificité n'a pas été abandonnée par ce paradigme. En effet, Weber et par la suite Schütz ont tous deux tenté de « concilier à la fois le souci de la scientificité et la prise en compte de la subjectivité » (Coulon dans Van Meter, 1997, p. 455).

Céfaï (1996) énonce bien toute l'ambition et les contraintes corollaires au projet des émules de Weber & Schütz.

Le chercheur doit construire des types-idéaux qui énoncent des propositions compatibles avec certaines problématiques constitutives de la discipline, formulées avec la plus grande clarté et distinction de tous leurs termes, articulées les uns avec les autres par des relations d'inférence logique, et vérifiable autant que possible par observation ou expérimentation. Mais ces types-idéaux doivent être également « en accord » avec l'expérience vécue des acteurs, et prendre en compte et rendre compte des activités interprétatives et des activités pratiques à travers lesquelles ceux-ci définissent et maîtrisent les situations du monde de la vie quotidienne (p. 556).

Ainsi, comme le spécifiait Laflamme (1993), les paradigmes sont antinomiques et belliqueux. Quelles incidences méthodologiques cette querelle paradigmatique pourrait avoir?

### ***Les incidences méthodologiques de la querelle paradigmatique en éducation***

Les deux paradigmes présentés ont connu aussi un écho dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation. Selon un historique de ce champ, réalisé par Anadon (2004), une orientation déterministe du comportement humain a caractérisé tout un pan de la recherche en sciences de l'éducation, dans une sorte de mimétisme méthodologique de ce nouveau champ par rapport aux disciplines qui y étaient contributives, comme la sociologie ou la psychologie. Ainsi « pour être scientifique en éducation, il fallait adopter le modèle reconnu en sciences de la nature, lequel modèle prend sa source dans le paradigme positiviste » (p. 26).

Plusieurs chercheurs (Chalmers, 1988; Feyerabend, 1979; Morin, 1990; Pourtois & Desmet, 1988) se sont opposés, à différents moments de l'histoire du champ, à l'hégémonie positiviste qui caractérisait fortement la recherche et la façon d'appréhender la réalité éducative.

C'est pourquoi plusieurs contributions sont notées dans le champ visant à établir de nouveaux instruments, de nouvelles techniques de collecte de données et de nouveaux critères de scientificité (Lincoln & Guba, 1985). Même de façon récente, la question des critères de scientificité sont toujours à l'ordre du jour (Gohier, 2004).

Par ailleurs, l'analyse de Vanhulle & Lenoir (2005) montre que le paradigme interprétatif serait au cœur de la recherche dite qualitative et aurait atteint, selon certains, sa pleine maturité dans les années quatre-vingt-dix.

Ces mêmes auteurs y vont cependant d'une critique sévère à l'endroit des tenants du paradigme interprétatif selon l'examen qu'ils ont fait des travaux de recherche sur la formation à l'enseignement. Afin de décrire correctement le vécu des acteurs et les interactions en milieux scolaires, les recherches qualitatives auraient évacué la portion théorique afin de ne pas interférer le compte rendu des acteurs observés. Or, « sans langage relié à des concepts, la recherche ne peut pas élaborer d'objets scientifiques [...]. Une conceptualisation faible, superficielle et peu étayée est un handicap majeur qui affaiblit considérablement le potentiel méthodologique » (p. 213).

#### ***Querelle des méthodes en éducation***

Le champ des sciences de l'éducation est traversé par de nombreuses luttes, et ce, depuis sa création (Fournier, Gingras & Mathurin, 1988; Gingras, 1991). Une des luttes qui a cours dans le champ concerne la recherche. En effet, la recherche est un passage obligé dans le processus de reconnaissance de l'éducation à l'université (Lenoir & Laforest, 1996). Nous passons rapidement sur l'historique de l'éducation au Québec, mais plusieurs auteurs y ont contribué beaucoup plus substantiellement (Vanhulle & Lenoir, 2005; Anadon, 2004).

Plus précisément, la lutte sur laquelle nous portons notre attention concerne la définition de la recherche en éducation et l'usage des différentes méthodes de recherche.

Le champ des sciences de l'éducation est traversé par les mêmes règles et la valorisation des mêmes capitaux symboliques que dans les autres champs scientifiques. La publication d'articles et l'obtention de subventions de recherche, toutes les deux arbitrées par des pairs, sont les deux formes de capitaux symboliques les plus valorisées. Ainsi, plusieurs formes de contrôle (Ansart, 1996) sont exercées sur la recherche en sciences de l'éducation : un contrôle par les pairs, un contrôle par les organismes subventionnaires et un contrôle des lieux de publication. L'agencement de ces formes de contrôle participe à la définition de l'orientation de la recherche dans ce champ (Laflamme & Bourdon, 1996). Ces formes de contrôle peuvent, jusqu'à une certaine mesure, favoriser la reproduction dans le champ, en valorisant, par exemple, les devis méthodologiques conformes à la *doxa* du champ, c'est-à-dire « ce qui va de soi », ce qui semble l'évidence pour les membres de ce champ (Bourdieu, 2000; Baby, 1996).

La définition des méthodes de recherche en usage en éducation peut être matière à discussion, car la discipline est relativement jeune et est considérée par plusieurs comme un champ d'application des disciplines contributives comme la psychologie, la sociologie ou la philosophie. Historiquement, la recherche en éducation s'est développée dans le courant des recherches en psychologie expérimentale et des grandes enquêtes statistiques sociologiques (Van der Maren, 1995; Paillé, 1998). L'accent était donc placé sur le paradigme positiviste et les méthodes quantitatives.

Des auteurs (Lefrançois, 1995 ; Haldemann & Levy, 1995) demandent à dépasser le débat sur les méthodes de recherche en éducation, alors que d'autres affirment que la bataille est gagnée pour les méthodes qualitatives en éducation (Eisner, 1993). Plus récemment, Anadòn (2006) fait le bilan des acquis indéniables et de questionnements des méthodes qualitatives.

Ainsi, pour certains auteurs, il va de soi que les méthodes qualitatives sont les plus en mesure de saisir toute la complexité de la situation éducative (Paillé, 1994; Van der Maren, 1995; Anadòn, 2004; Anadòn & L'Hostie, 2001; Martineau, Beauchesne & Tardif, 2001; Mialaret, 2004).

### ***La notion de champ***

Aux fins de l'analyse, nous utilisons les outils conceptuels de Pierre Bourdieu, principalement la notion de champ, telle qu'il l'a définie. Ainsi, la réalité sociale est constituée d'un ensemble de champs qui sont des « espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants » (Bourdieu, 1980, p. 113).

Chaque champ est traversé par un ou des enjeux, qui prennent des formes spécifiques au champ auquel ils appartiennent et que les agents qui s'y trouvent tentent d'orienter à leur avantage. Ainsi, le nouvel entrant dans le champ essaiera d'imposer aux anciens sa vision de l'enjeu et les anciens occupants du champ, à plus forte raison, les dominants tenteront, par différents mécanismes, de défendre leur position et d'exclure toute forme de concurrence.

L'existence d'un enjeu qui rallie les occupants du champ est en fait une condition *sine qua non* à l'existence de ce champ. Chaque champ valorise la possession de certains types de capitaux spécifiques nécessaires afin d'imposer sa vision de l'enjeu. La distribution, inégale par ailleurs, de ces capitaux déterminera l'état des rapports de force entre les agents. Les plus pourvus des capitaux spécifiques à un champ en deviendront les dominants et, à l'inverse, les moins nantis en termes de capitaux, symboliques ou économiques, deviendront les dominés. Ils tenteront alors d'imposer leur vision de l'enjeu pourvu de leurs capitaux, afin de devenir les dominants de ce champ. De cette

façon, « la définition de l'enjeu de la lutte [qui oppose différents agents] fait partie des enjeux de la lutte [...] » (Bourdieu, 2001, p. 126).

Un rapport dialectique unit les agents dans un champ, car les dominants ne peuvent l'être que si les dominés les reconnaissent comme tels, ce faisant, ils se déterminent eux-mêmes comme des dominés, car ils reconnaissent d'autres agents qu'eux à titre de dominants (Bourdieu, 2001).

Les différentes luttes qui se jouent autour d'un enjeu produisent continuellement des révolutions partielles dans le champ, c'est-à-dire que certains agents, dominés à certains moments, peuvent devenir, à d'autres moments, les dominants. Cependant, ces changements ne viennent pas remettre en question l'existence du champ, car les fondements mêmes du jeu qui s'y joue, au contraire, contribuent à le garder vivant.

Ainsi, pour que des chercheurs en viennent à mentionner la pertinence des méthodes qualitatives, il a fallu légitimer ces méthodes dans le champ de l'éducation. À cet effet, plusieurs événements concourent à la légitimation des méthodes qualitatives dans le champ de l'éducation.

Tout d'abord, l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) est fondée en 1985 et a pour objectif la promotion des méthodes qualitatives. Ce sont précisément plusieurs chercheurs en éducation qui ont contribué à sa fondation parce que confrontés à l'hégémonie du modèle expérimental dans les recherches en éducation à cette époque (Archambault, Baribeau & Deschamps, 1995).

Voulant se doter d'un instrument de publication des résultats de recherche et des réflexions entourant les méthodes qualitatives, la revue *Recherches qualitatives* est fondée en 1989 pour créer un espace de diffusion et de discussion autour des méthodes qualitatives. Il est possible de remarquer la création de plusieurs revues anglophones de ce type à la même période, comme *International Journal of Qualitative Studies in Education* en 1988 et *Qualitative Inquiry* en 1994.

Aussi, plusieurs ouvrages et dictionnaires paraissent à cette époque et, encore aujourd'hui, pour définir et discuter de l'application des méthodes qualitatives en éducation (Poisson, 1990; Anadon & L'Hostie, 2001; Muchielli, 1996).

Or, selon Bourdieu (2001),

les dictionnaires sont souvent des coups de force dans la mesure où ils permettent de légitimer en faisant mine de décrire; instruments de construction de la réalité qu'ils feignent d'enregistrer, ils peuvent faire



exister des auteurs ou des concepts qui n'existent pas, passer sous silence des concepts ou des auteurs qui existent, etc. (p. 77).

Peut-on penser que la publication de ces dictionnaires et la création de ces revues scientifiques représentent un coup de force dans le champ de la recherche en éducation de la part des tenants des méthodes qualitatives?

### **Examen de la *Revue des sciences de l'éducation***

Afin d'élaborer l'objectif de cette recherche, trois éléments sont considérés dans notre réflexion. Ainsi, à l'instar de Bourdieu (2001), nous avançons qu'il est nécessaire d'examiner les conditions de production des connaissances scientifiques. À ce titre, il faut examiner les luttes traversant le champ des sciences de l'éducation, notamment celle relative à la posture épistémologique reconnue comme « acceptable ». Finalement, la publication d'articles dans une revue arbitrée par des pairs est l'une des formes de capital symbolique la plus valorisée dans le champ scientifique.

Dans le cadre de nos recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes, nous avons remarqué la cohabitation de différents paradigmes, c'est pourquoi nous nous intéressons à l'épistémologie de la recherche en éducation. Ainsi, nous présentons ici un portrait de la progression et/ou de la régression de l'utilisation de la méthodologie de recherche qualitative et quantitative à l'intérieur des articles parus dans la *Revue des sciences de l'éducation* entre 1975 et 2005. La problématique générale repose en quelque sorte sur le passage de l'analyse causale à l'analyse compréhensive. L'acteur devient le sujet central de l'action, du changement, du « progrès ».

Cette publication jouit d'une grande légitimité dans le champ de l'éducation. Étant donné qu'elle existe depuis une trentaine d'années, elle a participé à définir et à légitimer la recherche en éducation au Québec et, plus récemment, dans la francophonie. De plus, sa longévité permet de prendre en considération des variations historiques dans l'analyse.

### ***Repères méthodologiques***

Tous les articles parus depuis le volume n° 1 de 1975 jusqu'au volume n° 31 de 2005 ont été analysés. Au total, 707 articles composent le corpus à l'étude. Chaque article a été analysé et compilé dans une grille selon l'année de publication, le type de méthodologie utilisée, le domaine de spécialisation, l'emplacement de l'établissement d'attache de l'auteur principal et la provenance des fonds utilisés pour la recherche.

Sur le plan de la méthodologie, les articles sont classés dans quatre catégories.

- 1) Les méthodes qualitatives : Étaient classés dans cette catégorie les articles qui présentaient une collecte de données et un traitement qualitatif, peu importe l'approche (phénoménologique, ethnographique, ethnométhodologique, théorisation ancrée ou autres) ou la technique de collecte de données utilisée (entrevue, observation participante ou autres).
- 2) Les méthodes quantitatives : Étaient classés dans cette catégorie les articles qui présentaient une collecte de données et un traitement quantitatif.
- 3) Les multiméthodes : Les articles présentant un devis méthodologie mixte, c'est-à-dire une collecte qualitative et quantitative et un traitement correspondant étaient classés dans cette catégorie. Les articles quantitatifs présentant une préenquête qualitative n'étaient pas considérés comme mixtes.
- 4) Les articles de synthèse ou recherches spéculatives (Van der Maren, 1995) : Ces articles présentaient une réflexion originale sur un thème, sans pour autant s'inspirer de résultats de recherche. Ils pouvaient aussi présenter une synthèse de travaux sur un thème.

Des analyses descriptives ont été menées sur le corpus et sont présentées dans les sections ultérieures, la plupart du temps sous forme de graphiques commentés.

La distribution des articles selon leur méthodologie est tout d'abord présentée, pour ensuite aborder l'emplacement géographique de l'établissement d'attache de l'auteur principal et le domaine de spécialisation de l'article en fonction de la méthodologie utilisée. Après, l'analyse des numéros thématiques est présentée pour terminer avec l'analyse de la provenance des fonds utilisés pour la recherche au regard de la méthodologie.

### ***Les résultats***

La Figure 1 présente la distribution globale des articles selon la méthodologie utilisée. Il est possible de remarquer des fluctuations importantes. La proportion d'articles de synthèse a diminué entre 1975 et 2005, passant de 55,3 % à 35,3 %<sup>3</sup>. La proportion d'articles mobilisant les multiméthodes est demeurée relativement stable. Les articles de recherche présentant une méthodologie qualitative sont ceux qui ont connu une constante augmentation passant de 9,7 % entre 1975 et 1980 à 29,3 % entre 2001 et 2005. Les articles de recherche mobilisant les méthodes quantitatives se sont toujours imposées comme les plus proportionnellement nombreuses depuis 1975.

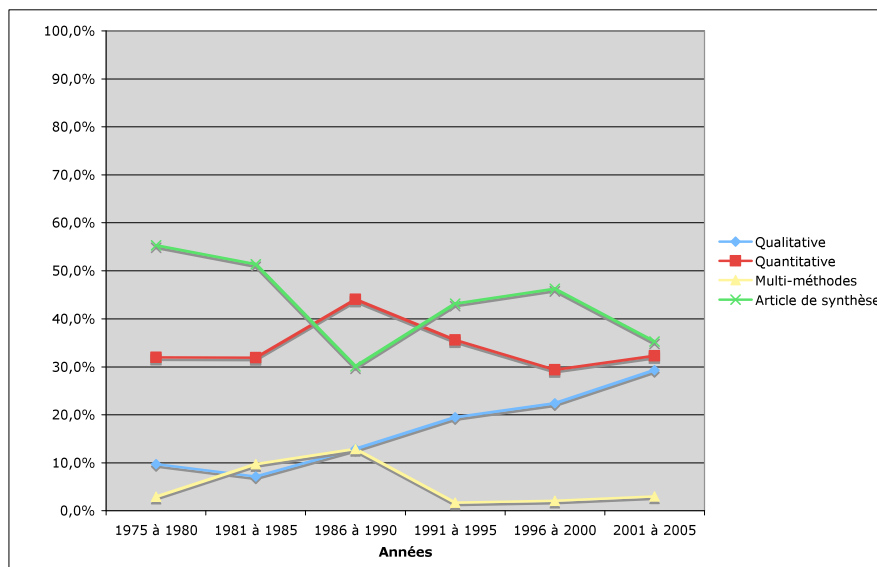


Figure 1 : Distribution du nombre d'articles parus par année selon la méthodologie préconisée

La Figure 2 permet de constater que la *Revue des sciences de l'éducation* est en pleine phase d'internationalisation, à en juger par l'emplacement géographique de l'université d'attache de l'auteur principal des articles. Entre 1975 et 1980, un peu plus de huit articles sur dix provenaient du Québec (82,4 %), alors que cette proportion a diminué à 55,6 % entre 2001 et 2005. Ce sont les articles en provenance de la France qui ont vu leur proportion augmenter de façon la plus marquée passant de 2,0 % à 18,0 % au cours de la même période. Les articles en provenance du reste du Canada sont les seuls à connaître une baisse passant de 13,7 % à 11,3 %.

Par ailleurs, l'examen des articles au regard de la méthodologie utilisée et du domaine de recherche dans lesquels ils s'inscrivent est assez éloquent. Tout d'abord, mentionnons que les domaines en éducation sont très hétéroclites. C'est pourquoi le domaine de recherche a été dichotomisé. D'une part, il y a les articles qui portent sur un thème touchant l'enseignement ou la pédagogie. D'autre part, il y a les articles portant sur le para-enseignement, donc ce qui se passe à l'extérieur de la classe, comme l'orientation professionnelle, la psychoéducation, l'administration scolaire, pour ne nommer

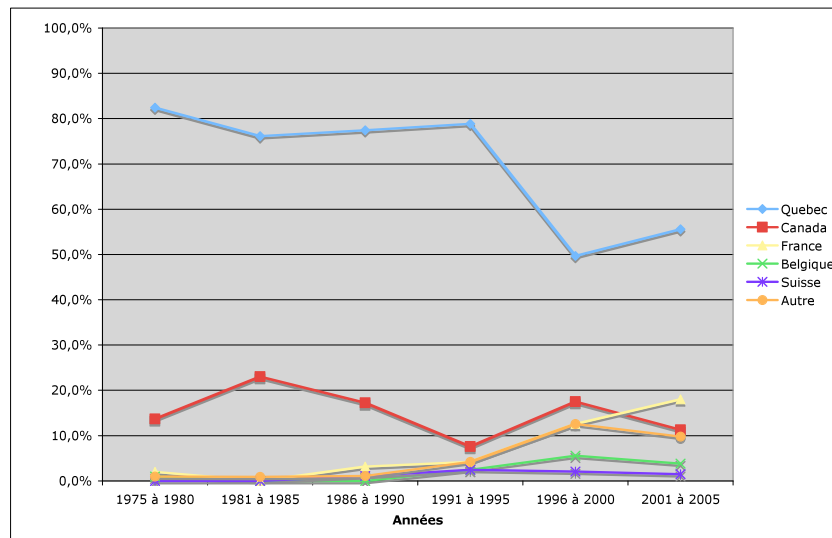


Figure 2 : Distribution de la proportion d’articles parus par année selon l’emplacement géographique de l’établissement d’attache de l’auteur principal.

que ceux-ci. Ainsi, seuls les articles de recherche sont considérés, mettant de côté les articles de synthèse.

La Figure 3 présente la répartition des articles de recherche dans le domaine de l’enseignement et de la pédagogie. Il est possible de remarquer le déclin de l’utilisation des méthodes quantitatives dans les articles dans ce domaine. Ainsi, la proportion passe de 68,2 % à 45,1 % des articles. Du côté des méthodes qualitatives, la proportion passe de 27,3 % entre 1975 et 1980 à 61,9 % entre 2001 et 2005. Les méthodes quantitatives sont stables entre 1981 et 1995 pour ensuite décliner. De leur côté, les méthodes qualitatives sont en augmentation constante entre 1986 et 2000 pour décliner entre 2001 et 2005, demeurant toutefois proportionnellement plus nombreuses que les méthodes quantitatives dans les articles de recherche.

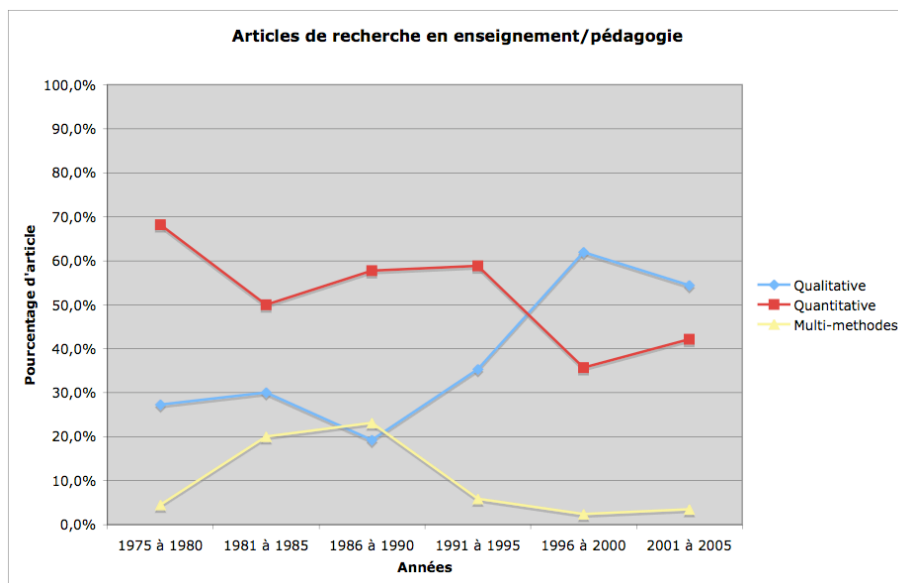


Figure 3 : Répartition des articles de recherche selon la méthodologie préconisée dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie

En ce qui a trait aux articles de recherche dans le domaine du para-enseignement, le portrait est tout autre. La Figure 4 montre que, malgré une augmentation de la proportion des articles qualitatifs (de 16,7 % à 27,6 %), ce sont les articles qui utilisent une méthode quantitative qui dominent largement ce domaine de recherche avec au moins les deux tiers des articles publiés.

Afin de pousser plus avant l'analyse, les numéros thématiques ont été examinés. La présence de numéros consacrés à un thème fait son apparition au tournant des années quatre-vingt-dix dans la *Revue des sciences de l'éducation*. C'est précisément en 1993 que le premier numéro thématique est paru. Depuis 1995, plus de la moitié des articles paraissent dans des numéros thématiques, sauf en 2000 et en 2001. En 2005, la totalité des articles sont parus dans un numéro thématique<sup>4</sup>. Afin de simplifier l'analyse des numéros thématiques, deux figures sont présentées, traitant tour à tour des articles qualitatifs et des articles quantitatifs.

Ainsi, la Figure 5 présente la répartition des articles qualitatifs dans les numéros de la revue, selon qu'ils se trouvent dans un numéro thématique ou un numéro régulier. Entre 1991 et 1995, la majorité des articles qualitatifs se trou-

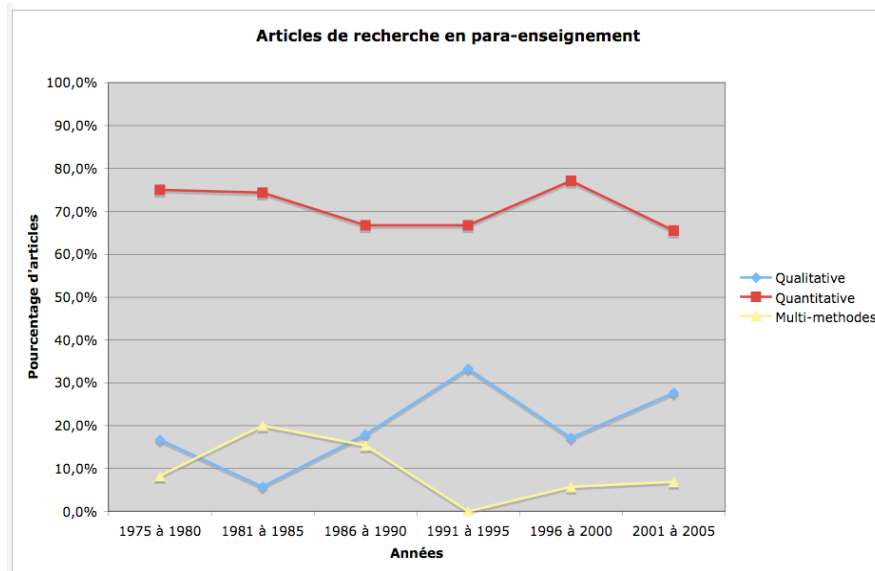


Figure 4 : Répartition des articles de recherche selon la méthodologie préconisée dans le domaine du para-enseignement

vent dans les numéros réguliers (78,3 % c. 21,7 %). Or, à partir de 1996, la majorité des articles qualitatifs se trouvent dans des numéros thématiques.

Du côté des articles quantitatifs, la Figure 6 montre une tout autre tendance. Entre 1991 et 1995, la très grande majorité des articles se trouvent dans des numéros réguliers (90,5 % c. 9,5 %). Entre 1996 et 2000, c'est la parité entre les types de numéros. Entre 2001 et 2005, les articles quantitatifs sont plus souvent rencontrés dans des numéros thématiques.

Pour terminer la présentation des résultats, examinons la méthodologie préconisée en fonction de la provenance des fonds ayant permis la réalisation de l'article présenté. Le Tableau 1 permet de constater que la majorité des articles ne faisant pas état de la provenance des fonds sont des articles de synthèse (84,7 % en moyenne). Les articles utilisant une méthodologie quantitative sont un peu plus nombreux (13,9 %) que les articles qualitatifs (12,9 %) à faire mention de fonds en provenance d'un organisme subventionnaire. Toutefois, les articles quantitatifs font deux fois plus souvent mention de fonds en provenance des ministères que les articles qualitatifs (6,8 % c. 3,2 %).

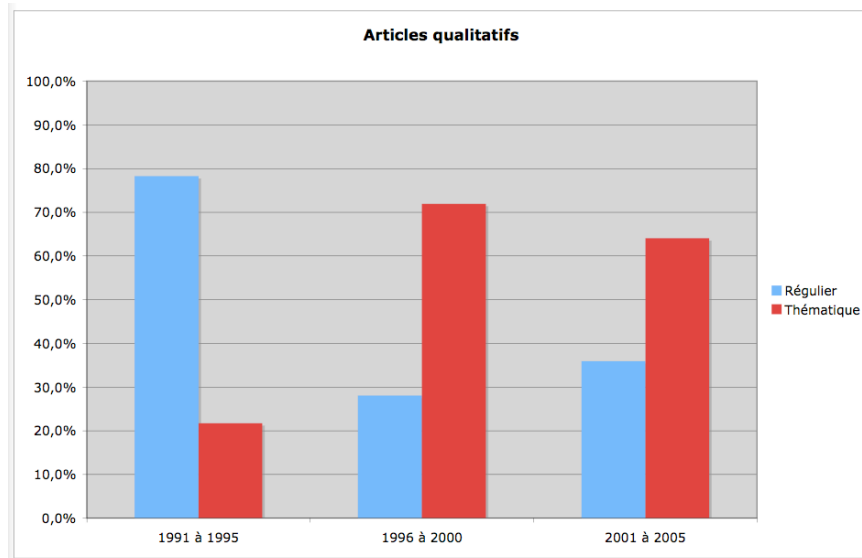


Figure 5 : Répartition des articles qualitatifs selon le type de numéro de la revue

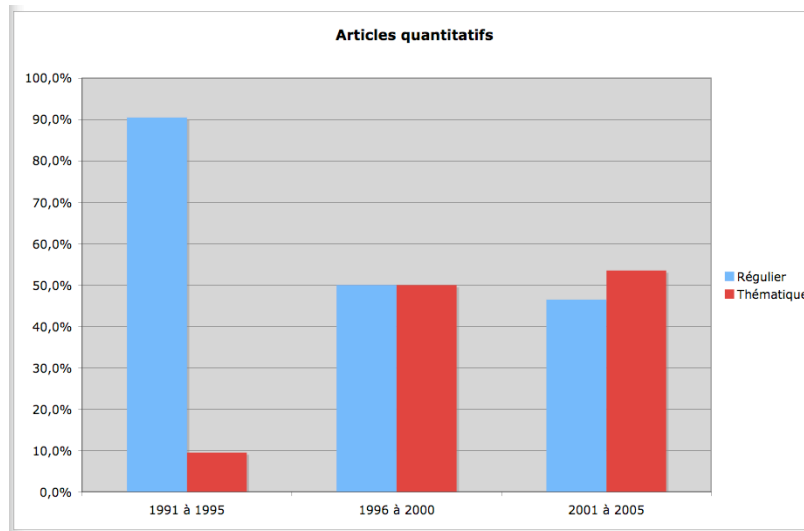


Figure 6 : Répartition des articles quantitatifs selon le type de numéro de la revue

Tableau 1  
Méthodologie préconisée selon la provenance des fonds

	Qualitative (%)	Quantitative (%)	Multi- méthodes (%)	Article de synthèse (%)	Total (%)
Non mentionnée	80,6	75,1	71,4	95,4	84,7
Organisme subventionnaire	12,9	13,9	11,4	2,6	8,7
Fonds internes	2,4	1,7	5,7	0,3	1,4
Fonds ministériels	3,2	6,8	8,6	1,0	3,7
Autres	0,8	2,5	2,9	0,7	1,4
Total (N=701)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

### *Une synthèse de tous ces résultats*

Récapitulons maintenant les propos présentés jusqu'ici de manière très descriptive. Dans un champ social, les acteurs qui s'y trouvent sont porteurs de capitaux symboliques, inégalement répartis. Or, certains capitaux sont plus valorisés que d'autres dans le champ et permettent à leurs porteurs d'imposer leur vision de l'enjeu. Dans le cas qui nous occupe, l'enjeu est la définition de la posture épistémologique reconnue comme « acceptable », se traduisant par la méthodologie utilisée dans les recherches.

Les acteurs imposant leur vision de l'enjeu, parce que détenteurs des capitaux valorisés, sont ainsi à même de contrôler le jeu de différentes manières, notamment par le biais de l'évaluation des demandes de subvention et des articles.

Le tournant des années quatre-vingt-dix semble être un moment où les tenants des méthodes qualitatives ont vu leurs capitaux prendre de la valeur, leur permettant de s'imposer dans le champ.

Cette nouvelle légitimité se traduit par un nombre important d'articles qualitatifs dans la *Revue des sciences de l'éducation*, permettant aux auteurs d'accumuler du capital symbolique dans le champ et ainsi imposer leur vision de l'enjeu.

Plus précisément, depuis les années quatre-vingt-dix, plusieurs phénomènes sont observables dans la *Revue des sciences de l'éducation*. On note une hausse du nombre d'articles par année et une internationalisation accrue de ceux-ci, se traduisant notamment par une baisse de la proportion d'auteurs québécois.



Le début des années quatre-vingt-dix marque également le début des numéros thématiques, qui semblent être à l'avantage des articles qualitatifs. En effet, les articles qualitatifs sont proportionnellement plus nombreux dans les numéros thématiques que dans les numéros réguliers. Est-ce que certains acteurs ont réussi à mettre la main sur la publication de numéros thématiques, avantageant du coup leur obédience méthodologique? Nous en traitons un peu plus loin.

Les analyses montrent également que le qualitatif est beaucoup plus courant dans les articles portant sur l'enseignement ou la pédagogie. Ce résultat est d'ailleurs corroboré par les travaux de Vanhulle & Lenoir (2005). De son côté, le quantitatif est la méthodologie la plus souvent rencontrée dans les articles portant sur le para-enseignement.

Ces constats permettent de se demander si les chercheurs qualitatifs auraient réussi un « coup de force » en mettant la main sur un instrument de production du capital symbolique. En effet, dans le champ scientifique, l'obtention de subventions de recherche et la publication d'articles dans des revues fonctionnant avec un comité de pairs sont les deux formes de capitaux les plus valorisées. Selon les analyses présentées, il semble que les chercheurs qualitatifs ont réussi à publier leurs travaux dans une revue avec un comité d'évaluation par les pairs, de surcroît plutôt prestigieuse.

Est-ce que le fait de contrôler la majorité des numéros thématiques leur a permis d'instaurer leur légitimité dans le champ de la recherche en éducation? Les résultats nous invitent à la prudence, car ils montrent que le quantitatif a encore le haut du pavé, notamment en termes du nombre d'articles publiés. Est-ce donc à dire que la querelle des méthodes n'est pas encore gagnée?

À la suite de l'exposé et de l'analyse des résultats, nous avançons qu'il semble plus juste de parler de querelle paradigmatique ou épistémologique plutôt que de querelle méthodologique.

### **Conclusion**

En guise de conclusion, nous nous demandons si la reconnaissance scientifique des travaux menés dans le champ des sciences de l'éducation, plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement et la pédagogie, se limiterait au seul champ de l'éducation. Voilà une difficile question à laquelle nous ne pouvons pas répondre. Toutefois, il semble, selon nos résultats, que les chercheurs travaillant sur la pédagogie et sur l'enseignement dans la *Revue des sciences de l'éducation* adoptent une posture interprétative se traduisant par un usage massif des méthodes qualitatives. De plus, plusieurs interventions dans le champ tendent à décrier la posture positiviste et, par le fait même, les méthodes quantitatives. *A contrario*, les chercheurs qui concentrent leurs travaux dans les

domaines que nous avons identifiés comme appartenant au para-enseignement semblent partager la posture positiviste (quel qu'en soit l'aménagement ou la définition) et privilégier les méthodes quantitatives.

Ainsi, est-ce que ce débat est scientifiquement utile? Nous estimons nécessaire de recentrer le propos sur l'utilité de l'examen de ces données pour en savoir davantage sur les conditions de production du savoir. En effet, il est pertinent de s'interroger sur les modes d'appréhension du réel, tels qu'ils sont partagés les chercheurs dans le champ et, ce faisant, quelles méthodologies ils privilégient. Toutefois, il est permis de s'interroger sur la pertinence ou encore sur l'utilité d'entretenir un débat ou une querelle sur les postures paradigmatiques ou méthodologiques.

À ce propos, Bourdieu (1987) dans *Choses dites* y va de cette réponse choc à une question qui lui demandait de situer sa pensée dans les grands classiques.

Je pense même qu'un des obstacles au progrès de la recherche est ce fonctionnement classificatoire de la pensée académique, et politique, qui, souvent, interdit l'invention intellectuelle en empêchant le dépassement des fausses antinomies et des fausses divisions. La logique de l'étiquette classificatoire est très exactement celle du racisme, qui stigmatise en enfermant dans une essence négative. En tout cas, elle constitue à mes yeux le principal obstacle à ce qui me paraît être le juste rapport aux textes et aux penseurs du passé. Pour ma part, j'ai avec les auteurs des rapports très pragmatiques : j'ai recours à eux comme à des compagnons au sens de la relation artisanale, à qui on peut demander un coup de main dans les situations difficiles (p. 39-40).

Ainsi, les oppositions rattachées aux paradigmes ou écoles, comme celle entre le paradigme positivisme et le paradigme interprétatif, sont « dangereuses, parce qu'elles conduisent à des mutilations » (*Ibid.*, p. 47).

De cette façon, certains peuvent penser que les oppositions paradigmatiques dans un champ ou dans une discipline ne constituent pas un adjuvant à sa reconnaissance ou à sa légitimité dans le monde scientifique. En effet, l'image d'une discipline conflictuelle et divisée amenuiserait sa légitimité scientifique en comparaison avec les sciences de la nature relativement unies. D'autres peuvent aussi penser que les oppositions suscitent la discussion, la réflexion, la précision de la pensée et, en conséquence, l'avancement de la science.

Or, compte tenu des observations théoriques et empiriques réalisées dans cet article, nous avançons l'idée qu'il sera difficile d'imposer le paradigme interprétatif et les méthodes qualitatives dans le champ tant que la

« science normale » (Kuhn, 1962) en sciences humaines et sociales sera calquée sur le modèle des sciences de la nature, privilégiant le paradigme positiviste.

Nos données montrent que le champ de la recherche en éducation semble être un terrain propice au paradigme interprétatif, d'où l'utilisation de méthodes qualitatives, particulièrement pour les recherches touchant directement l'enseignement ou la pédagogie. Est-ce que les tenants du paradigme interprétatif réussiront un jour à imposer leur vision des enjeux dans le champ scientifique? Serait-il préférable pour eux de créer une nouvelle science, avec ses concepts, théories, modèles et instruments méthodologiques?

Le débat entre les deux paradigmes est certes épistémologique, mais il revêt également une dimension politique comme le mentionnent certains auteurs, comme Anadòn (2006). Elle mentionne d'ailleurs que les chercheurs sont désormais appelés à se prononcer, ne pouvant plus rester neutres et objectifs. Elle poursuit en mentionnant que la recherche en sciences humaines et sociales doit être attentive et « réagir à la revalorisation des approches de recherche centrées sur la mesure à grande échelle et sur la généralisation » (p. 25). Est-ce que la bataille que certains estimaient gagnée serait sur le point de reprendre son actualité?

La réponse à ces questions relève d'un débat épistémologique et méthodologique – aussi essentiel que délicat – qu'une étude empirique comme la nôtre ne peut que contribuer à poser sans toutefois pouvoir prétendre trancher.

## Notes

<sup>1</sup>Ce texte s'inspire de deux communications faites à partir de ces données, où la réflexion a été alimentée par les échanges avec les participants. Une première communication faite à Béziers au premier colloque international francophone sur les méthodes qualitatives en juin 2006 et une seconde au colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative en octobre 2006.

<sup>2</sup>Dans certains écrits on parle de paradigme compréhensif, qui est en fait un anglicisme. La bonne expression étant paradigme interprétatif, c'est donc ce terme qui sera ici privilégié.

<sup>3</sup>Des discussions informelles avec des membres du comité de rédaction de la Revue des sciences de l'éducation nous ont permis d'apprendre l'existence d'une règle implicite valorisant les articles empiriques au tournant des années quatre-vingt-dix.

<sup>4</sup>Données non montrées en tableau.

## Références

- Anadòn, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 18-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26, 5-31.
- Anadòn, M. & L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ansart, P. (1996). Les contrôles bureaucratiques en sciences sociales. Dans Y. Lenoir & M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p. 31-41). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Archambault, J., Baribeau, C. & Deschamps, C. (1995). *Théories et pratiques de recherche qualitative*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Baby, A. (1996). Comment la recherche est devenue moins importante que le bureaucrate et le chercheur plus important que la recherche. Dans Y. Lenoir & M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p. 171-181). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boudon, R. (1997). Peut-on être positiviste aujourd'hui? Dans C.-H. Cuin (dir.), *Durkheim d'un siècle à l'autre – Lectures actuelles des « règles de la méthode sociologique »* (p. 266-287). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Éditions du Seuil (Ouvrage original publié en 1972).
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Céfaï, D. (1996). Théorie de l'action rationnelle et sociologie de la vie quotidienne : à propos de l'œuvre d'Alfred Schütz. *Information sur les sciences sociales*, 35, 541-563.

- Chalmers, A. F. (1988). *Qu'est-ce que la science? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris : La Découverte.
- Cuin, C.-H. (1997). *Durkheim d'un siècle à l'autre – Lectures actuelles des « règles de la méthode sociologique »*. Paris : Presses universitaires de France.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Eisner, E. (1993). Form of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22, 5-11.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Fournier, M., Gingras, Y. & Mathurin, C. (1988). L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 74, 47-54.
- Franssen, A. (1996). Le sujet de la sociologie. *Recherches sociologiques*, 3, 99-113.
- Gartrell, C. D. & Gartrell, J. W. (1996). Positivism in sociological practice : 1967-1990. *Canadian Review of Sociology and Anthropology/Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33, 143-158.
- Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et société*, XXIII, 41-54.
- Gohier, C. (2004) De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Haldemann, V. & Levy, R. (1995). Oecuménisme méthodologique et dialogue entre paradigmes. *Canadian journal of aging/Revue canadienne du vieillissement*, 14, 37-51.
- Huberman, M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. (Traduit par C. De Backer & V. Lamongie). Bruxelles : A. De Boeck.
- Howe, K. R. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100, 236-256.
- Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. (Traduit par L. Meyer). Paris : Flammarion.

- Laflamme, C. (1993). Pour une analyse paradigmatique de la formation et de l'insertion professionnelle. Dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 11-40). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Laflamme, C. & Bourdon, S. (1996). De la technocratisation de la recherche comme obstacle à l'innovation et aux nouveaux chercheurs. Dans Y. Lenoir & M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p. 77-86). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lefrançois, R. (1995). Pluralisme méthodologique et stratégies multi-méthodes en gérontologie. *Canadian journal of aging/Revue canadienne du vieillissement*, 14, 51-67.
- Lenoir, Y. & Laforest, M. (dir.). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lincoln, Y. S. & Guba, G. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berkeley, CA : Sage.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire – Précis de sociologie compréhensive*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Martineau, S., Beauchesne, A. & Tardif, M. (2001). La recherche en éducation ou comment appréhender la complexité de l'action pédagogique en vue de favoriser le développement des compétences professionnelles en enseignement. Dans A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles en enseignement* (p. 7-13). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation* (1<sup>re</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Mucchielli, A. (dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones. *Recherches qualitatives*, 18, 187-216.

- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate : The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20, 10–18.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Van Meter, K. M. (dir.). (1997). *La sociologie*. Paris : Larousse.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. (Traduit par J. Freund). Paris : Plon.

**Frédéric Deschenaux** est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, docteur en éducation de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Observatoire Jeunes et Société (<<http://www.obsjeunes.qc.ca/>>). Ses recherches portent sur l'insertion professionnelle des jeunes. Il travaille aussi sur la mobilité géographique et la participation sociale des jeunes ainsi que sur les méthodologies d'enquête en sciences sociales et les techniques d'analyse des données qualitatives.

**Claude Laflamme** est professeur associé à l'Université de Sherbrooke et chercheur invité à l'INRS Urbanisation, Culture et Société. Détenteur d'un doctorat en sociologie de l'Université de Lille I, il est membre de l'Observatoire Jeunes et Société (<<http://www.obsjeunes.qc.ca/>>). Il a mené plusieurs recherches sur la réussite scolaire, le pouvoir du diplôme et l'insertion professionnelle des jeunes. Auteur de nombreux articles sur ces thèmes, il a dirigé, entre autres, le collectif intitulé *La formation et l'insertion professionnelle des jeunes dans les sociétés postindustrielles* (Éditions du CRP, Sherbrooke, 1993).