

Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques

Stéphane Martineau, Denis Simard et Clermont Gauthier

Volume 22, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085607ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085607ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

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

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martineau, S., Simard, D. & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3–32. <https://doi.org/10.7202/1085607ar>

Résumé de l'article

Ce texte amorce une réflexion sur les aspects méthodologiques liés aux recherches de nature théorique et spéculative en éducation. Plus particulièrement, il vise à démontrer que ce type de recherche commande une méthodologie particulière qui se résume en trois axes fondamentaux : 1) l'interpréter; 2) l'argumenter; 3) le raconter. Dès le départ, une première caractérisation nous amène à proposer que la recherche spéculative vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques. À l'inverse de la recherche de type terrain, elle ne travaille pas à partir de données empiriques; l'écrit, le texte, constitue donc la source première de ces énoncés (Van der Maren, 1995). Une seconde remarque nous permet de préciser que ce type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un « réel » observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation. Cette seconde caractérisation nous renvoie à la distinction bien connue de Perelman entre l'argumentatif et le démonstratif (1977). Dans le cadre argumentatif qui est le nôtre, les conclusions correspondent à des choix entre des possibles. Une troisième caractérisation a trait à la construction du « réel ». « *L'auteur d'une thèse en Sciences humaines, précise Bernadette Plot, doit donc constituer dans l'écriture son « réel » de manière à ce qu'il apparaisse le plus convaincant possible* » (1986, p. 14).

Il s'agit donc de construire un « réel » vraisemblable, acceptable. Finalement, la quatrième caractérisation, plus générale, nous renvoie à ce que Judith Schlanger (1983) nomme « l'oeuvre intellectuelle ». Celle-ci, implique trois dimensions : 1) cognitive, parce qu'elle vise la connaissance; 2) discursive, parce que le désir de connaître s'investit intellectuellement dans un énoncé; 3) inscrite dans une oeuvre, parce que l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur. Enfin, le texte établit quelques liens entre la production de connaissances en sciences et la production artistique. À cette occasion, en suivant les thèses de Brown (1989), nous proposons une autre manière d'utiliser et de comprendre les notions de « point de vue », de « métaphore » et « d'ironie » dans les écrits en sciences de l'éducation.

¹RECHERCHES THÉORIQUES ET SPÉCULATIVES : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Stéphane Martineau

UQTR, Membre de la Chaire de recherche CFER, Membre du CRIFPE

Denis Simard

Université Laval, Membre du CRIFPE

Clermont Gauthier

Université Laval, Membre du CRIFPE

Ce texte amorce une réflexion sur les aspects méthodologiques liés aux recherches de nature théorique et spéculative en éducation. Plus particulièrement, il vise à démontrer que ce type de recherche commande une méthodologie particulière qui se résume en trois axes fondamentaux : 1) l'interpréter; 2) l'argumenter; 3) le raconter. Dès le départ, une première caractérisation nous amène à proposer que la recherche spéculative vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques. À l'inverse de la recherche de type terrain, elle ne travaille pas à partir de données empiriques; l'écrit, le texte, constitue donc la source première de ces énoncés (Van der Maren, 1995). Une seconde remarque nous permet de préciser que ce type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un «réel» observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation. Cette seconde caractérisation nous renvoie à la distinction bien connue de Perelman entre l'argumentatif et le démonstratif (1977). Dans le cadre argumentatif qui est le nôtre, les conclusions correspondent à des choix entre des possibles. Une troisième caractérisation a trait à la construction du «réel». «*L'auteur d'une thèse en Sciences humaines, précise Bernadette Plot, doit donc constituer dans l'écriture son «réel» de manière à ce qu'il apparaisse le plus convaincant possible*» (1986, p. 14).

Il s'agit donc de construire un «réel» vraisemblable, acceptable. Finalement, la quatrième caractérisation, plus générale, nous renvoie à ce que Judith Schlanger (1983) nomme «l'oeuvre intellectuelle». Celle-ci, implique trois dimensions : 1) cognitive, parce qu'elle vise la connaissance; 2) discursive, parce que le désir de connaître s'investit intellectuellement dans un énoncé; 3) inscrite dans une oeuvre, parce que l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur. Enfin, le texte établit quelques liens entre la production de connaissances en sciences et la production artistique. À cette occasion, en suivant les thèses de Brown (1989), nous proposons une autre manière d'utiliser et de comprendre les notions de «point de vue», de «métaphore» et «d'ironie» dans les écrits en sciences de l'éducation.

Introduction

La présente communication amorce une réflexion sur les aspects méthodologiques liés aux recherches de nature théorique et spéculative en éducation. Plus particulièrement, elle vise à démontrer que ce type de recherche commande une méthodologie particulière qui se résume en trois axes fondamentaux : 1) l'interpréter; 2) l'argumenter; 3) le raconter.

Dès le départ, une première caractérisation nous amène à proposer que la recherche spéculative vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques. À l'inverse de la recherche de type terrain, elle ne travaille pas à partir de données empiriques; l'écrit, le texte constitue donc la source première de ses énoncés (Van der Maren, 1995). Une seconde remarque nous permet de préciser que ce type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un «réel» observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation. Cette seconde caractérisation nous renvoie à la distinction bien connue de Perelman entre l'argumentatif et le démonstratif (1977). Dans le cadre argumentatif qui est le nôtre, les conclusions correspondent à des choix entre des possibles. Une troisième caractérisation a trait à la construction du «réel». *«L'auteur d'une thèse en Sciences humaines, précise Bernadette Plot, doit donc constituer dans l'écriture son «réel» de manière à ce qu'il apparaisse le plus convaincant possible»* (1986, p. 14). Il s'agit donc de construire un «réel» vraisemblable, acceptable. Finalement, la quatrième caractérisation, plus générale, nous renvoie à ce que Judith Schlanger (1983) nomme «l'oeuvre intellectuelle». Celle-ci, implique trois dimensions: 1) cognitive, parce qu'elle vise la connaissance; 2) discursive, parce que le désir de connaître s'investit intellectuellement dans un énoncé; 3) inscrite dans une oeuvre, parce que l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur.

Cet exercice de caractérisation des recherches théoriques et spéculatives fait ressortir dans quelle mesure celles-ci s'articulent autour des trois axes fondamentaux mentionnés au premier paragraphe. Travaillant sur des textes, le chercheur doit en effet

les interpréter. Proposant une interprétation, il se situe donc sur le terrain du probable ce qui l'amène à argumenter. Cette argumentation vise à rendre compte du problème à résoudre; elle est construction d'une problématique. Cette problématique est un discours narratif. Par conséquent, le chercheur doit produire une oeuvre intellectuelle c'est-à-dire raconter.

D'emblée des questions surgissent à notre esprit: quel est l'intérêt de cette réflexion et d'où procède le besoin de soumettre à l'investigation le problème de la méthode ? Une première analyse exploratoire nous a montré que l'aspect de la méthode, concernant les écrits théoriques et spéculatifs, se révélait comme une dimension pour ainsi dire absente de la littérature spécialisée portant sur les méthodologies de recherche. En effet, sur près de quinze ouvrages de méthodologies étudiés (voir la bibliographie), très peu abordaient cette question. Par ailleurs, Jackson (1980) mentionne que la question de la revue de littérature (aspect particulièrement important dans les recherches théoriques et spéculatives) est généralement laissée de côté par les textes portant sur la méthodologie en sciences humaines et sociales. Donc, les manuels de recherche esquivent en quelque sorte les problèmes méthodologiques propres aux travaux théoriques et spéculatifs. Ainsi, si l'on y traite régulièrement des questions d'échantillonnage, de techniques d'entrevue, de l'analyse de contenu ou des protocoles d'observation, il semble y avoir bien peu de place pour une discussion des problèmes liés à de tels travaux. Malgré cette désolante constatation, nous posons ici l'hypothèse que les recherches théoriques et spéculatives en éducation regorgent d'approches méthodologiques qu'il importe de circonscrire; il faut donc, à notre avis, en cerner les principaux aspects, en montrer les composantes et les règles de rigueur.

1. Rapport entre le problème et la méthode

Comme nous l'avons dit au début de ce texte, nous proposons de problématiser la question de la méthode dans les recherches théoriques et spéculatives en définissant ces dernières comme le lieu où s'articulent trois axes de l'activité scientifique : l'interpréter, l'argumenter et le raconter. Chacun de ces axes nous permet d'aborder de façon plus précise quatre pistes de réflexion (quatre approches méthodologiques) qui se veulent autant d'interrogations quant à la nature d'une démarche de recherche théorique et spéculative : 1) l'herméneutique (Gadamer, 1976, 1982, 1991; Ricoeur, 1986; Warnke, 1991; Resweber, 1988); 2) l'analyse conceptuelle (Scriven, 1988; Van der Maren, 1995); 3) la rhétorique (Perelman, 1968, 1970, 1977; Oléron, 1982, 1983; Ricoeur, 1986); 4) la pratique littéraire (Calvino, 1984; Ricard, 1992; Robbe-Grillet, 1963, 1975). À ce stade de notre réflexion, elles nous semblent des dimensions incontournables de toute activité de type théorique et spéculatif. Mais avant

d'aborder de façon précise ces axes et ces pistes de réflexion, quelques remarques générales s'imposent.

Suivant une idée largement répandue — et tout à fait légitime —, le problème et la méthode apparaissent comme deux étapes distinctes du processus de recherche: dans la logique d'une démarche de recherche, le choix de la méthode est liée au problème à élucider. Dans ce cas, il apparaît clair que la méthode renvoie à l'ensemble des procédés à mettre en oeuvre pour résoudre le problème (Ouellet, 1991, p. 136). Le problème étant d'abord clairement posé, la méthode est ce dispositif qui nous achemine à sa résolution. Dans le cas qui nous occupe, il apparaît que cette démarche ne peut être nôtre, et ce, pour deux raisons: d'abord la méthode pour ce type de recherche fait elle-même problème; ensuite le rapport entre le problème et la méthode, dans l'optique où nous nous inscrivons, nous suggère à l'évidence une tout autre manière de considérer les choses. Mais voyons pour l'instant le problème de la méthode.

C'est à la suite d'une fréquentation patiente et assidue des méthodes liées à notre discipline de recherche que le problème de la méthode s'est présenté à nous avec une certaine acuité, à tout le moins une acuité suffisamment certaine pour nous justifier et nous autoriser à entreprendre une étude plus poussée. Le problème de la méthode pour ce type particulier de recherche nous est apparu digne d'être interrogé. Quels sont les outils méthodologiques de ces recherches, quelles sont les composantes de cette méthode et quels en sont les règles de rigueur ? Autant de questions pertinentes auxquelles nous avons humblement tenté d'apporter des éléments de réponses. Ensuite la délicate question de la relation ou du rapport entre le problème de la recherche et la méthode.

Dans le cas qui nous concerne, la question du rapport entre le problème de la recherche et de sa méthode ne semble pas se présenter sous la forme d'une démarche séquentielle, c'est-à-dire suivant un processus ordonné ou une suite d'opérations successives. Il n'est pas de notre intention de suggérer qu'il en est ainsi pour l'ensemble des recherches à l'exclusion des recherches de nature théorique et spéculative. Mais pour ces dernières, une tentative de formuler différemment les choses nous semble impérative. Entre le problème et sa méthode existe ici comme une sorte de relation dialectique, nous voulons dire que le problème s'éclaire par la méthode et la méthode par le problème à éclairer; en d'autres termes, une relation dynamique s'installe où le problème se construit tout au long de la recherche en même temps que s'affine la méthodologie. Précisons davantage à partir d'une analogie avec le travail en ethnographie.

Sur plusieurs aspects la méthode dans les recherches théoriques et spéculatives pourrait en effet ressembler à la méthode traditionnelle en anthropologie : l'ethnographie. L'ethnographie peut être qualifiée de méthode intensive à savoir qu'elle demande une fréquentation prolongée du chercheur avec son «objet». Cette fréquentation se fait de façon systématique par le séjour de l'anthropologue sur le terrain. Comment se passe ce séjour ?

L'anthropologue s'est, lorsque cela a été possible, préparé à son terrain par des lectures diverses sur son «objet» ou par des lectures plus générales sur le problème qui l'occupe ou l'anthropologie théorique. Une fois sur le terrain, il doit se «faire des contacts», c'est-à-dire établir des liens avantageux avec certains membres de la communauté². Ces liens seront fructueux de plusieurs manières : 1) ils permettront au chercheur de recueillir des informations auprès de ses contacts; 2) ils permettront aussi à l'anthropologue d'avoir accès à tout un ensemble de réseaux sociaux; 3) ils permettront finalement de lui ouvrir les portes des lieux difficilement accessibles à un étranger.

Une fois ses contacts établis, l'anthropologue doit rester à l'affût de toute autre possibilité d'établir des contacts utiles afin de balayer le mieux possible la totalité de son terrain. Parallèlement, il aura pris soin de commencer un journal de bord. À quoi cela sert-il ? Premièrement, à ne perdre aucune information car, sur le terrain il se passe des milliers de choses et tout va parfois très vite. Deuxièmement, et c'est là l'essentiel à notre avis, le journal de bord sert d'outil d'objectivation. En effet, toute la pratique de l'ethnographie traditionnelle est un vaste pari de produire une connaissance la plus objective possible en ayant recours à la technique la plus subjective qui soit : le séjour, la cohabitation, le partage avec une population. Il ne s'agit donc pas de nier la subjectivité mais de la mettre devant soi afin de la relativiser (tout en étant conscient des limites de cette procédure), de l'objectiver en quelque sorte. La méthode consiste par le fait même à contrôler au maximum les biais subjectivistes en les utilisant comme «aides à penser».

Là, directement pris par et dans son «objet», l'anthropologue ne dispose que de très peu de temps à lui³ et d'outils d'objectivation. Pourtant, la distance avec son objet est nécessaire s'il veut produire une oeuvre anthropologique répondant aux critères de la science. Or, justement, le journal de bord est cet outil d'objectivation qui lui permet non seulement de rédiger des portions d'analyse (car en ethnographie, contrairement aux méthodes d'enquêtes standardisées, l'analyse se mêle continuellement à l'observation) mais également d'objectiver en partie (car cela demeure toujours un horizon) sa propre subjectivité (il peut y transcrire ses impressions, sentiments, ses états d'âme).

En ethnographie, le chercheur est lui même son propre outil méthodologique⁴. Il doit par conséquent avoir l'esprit libre. C'est sa capacité à s'étonner et à se faire «éponge» sans mourir noyé sous l'océan d'informations qui garantira en bonne partie le succès de sa recherche. En effet, l'anthropologue ne dispose sur le terrain que de sa sensibilité et de son bagage théorique pour faire face à «l'objet» et en faire émerger la structure et le sens caché⁵. Il doit s'ouvrir tout en restant distant (le jeu proximité / distance est au fondement épistémologique du terrain ethnographique). Il doit faire parler l'objet la plupart du temps sans savoir ce qu'il cherche réellement. L'anthropologue sur le terrain est donc dans cette position de l'éponge qui absorbe le plus d'eau possible. Une fois imprégné au maximum, il doit déverser le contenu (les connaissances apprises) dans un récipient; à ce moment le liquide, le savoir accumulé, aura passé à travers le filtre que constitue le chercheur.⁶

Il est fortement conseillé au chercheur qui fait un long séjour sur un terrain de le quitter à quelques reprises afin de «décompresser un peu», de prendre distance, de relativiser son expérience. L'observation continue et le partage de la vie d'un groupe sont des activités très exigeantes. C'est pourquoi, il est souhaitable de s'éloigner de son «objet» lorsque nécessaire. Donc, en ethnographie, on observe ce jeu de va-et-vient continu entre proximité et distance, objectivité et subjectivité, cueillette des données et analyse. Seul⁷, face à lui-même, l'anthropologue tente de faire parler un monde étranger, il essaie d'en extraire un sens nouveau inconnu de ses propres membres.⁸

À plusieurs égards, le travail d'un chercheur en sciences de l'éducation qui réalise une recherche théorique et spéculative ressemble à celui de l'anthropologue. Bien que le premier n'a pas à quitter le confort de son bureau, il entreprend sa recherche en ne sachant pas, la plupart du temps du moins, ce qu'il cherche exactement. Comme l'anthropologue, le chercheur «théorique» doit séjourner sur le terrain, sauf qu'il ne s'agit pas ici d'un groupe mais de la littérature spécialisée. Il côtoie durant plusieurs mois les ouvrages, articles, thèses qui abordent son sujet d'étude, avant de se faire une idée assez claire sur la question qui le préoccupe. Durant ce séjour parmi la littérature le chercheur doit se faire «éponge». Il doit établir ses «contacts», c'est-à-dire trouver les auteurs qui lui seront utiles; lesquels par exemple, à travers les bibliographies de leurs écrits, lui donneront accès à tout un réseau de textes. Son processus de recherche implique un va-et-vient entre la cueillette des données (bibliographie et lectures) et l'analyse du matériel (mais à bien y regarder, ces deux temps n'en font en réalité qu'un seul). Tout comme pour l'anthropologue sur le terrain, le chercheur «théorique» est son propre outil méthodologique. En outre, son travail est plus ou moins solitaire. Il ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément mais également trouver la structure profonde qui relie ces textes (même si cette «reliure» est une opposition).

Au départ, une intuition, un inconfort, fruit de la prise de conscience d'un problème (prise de conscience partielle parce que le problème se construira tout au long de la recherche) est à l'origine de la démarche de recherche. Cette intuition, cette prise de conscience, pour être possible et féconde, suppose la possession d'une culture préalable qui «*ouvre les yeux aux choses*». Dans la formation du chercheur, il y a donc eu acquisition d'un corpus de savoirs propres à une ou des disciplines spécifiques (scientifiques, professionnelles ou artistiques) doublée d'une culture générale. La thèse théorique et spéculative est un voyage à travers le «troisième monde» dont parle Popper. Mais il s'agit d'un voyage qui se fait sans une réelle assurance de la destination, du point d'arrivée. La première destination consiste à séjourner parmi les ouvrages, articles et thèses des auteurs qui se sont déjà penchés sur le sujet qui est le nôtre. Donc, lecture et critique. Lecture, c'est-à-dire se faire éponge afin de s'imbiber des savoirs acquis sur le sujet. Critique, c'est-à-dire prise de distance par rapport aux écrits des autres. Et pourquoi une lecture critique? Parce que la prise de conscience d'un problème suppose nécessairement une insatisfaction à l'égard d'un ensemble d'idées, de thèses, de connaissances ou d'argumentations. Il y a problème parce que les théories et explications n'apparaissent pas totalement satisfaisantes pour le chercheur. En

d'autres termes, le fondement de la prise de conscience d'un problème — et l'espoir d'y apporter une solution — repose sur une sorte d'insatisfaction, une insatisfaction parfois diffuse face aux idées des autres, à leurs façons de traiter un problème, de le poser ou de l'articuler, et qui suggère de le formuler d'une manière telle qu'il puisse faire apparaître autre chose.

Nous sommes conscients de tracer ici comme une sorte d'esquisse de la recherche, mais elle nous permet de toucher à ce qui en fait la fécondité même. Qu'est-ce qui fait qu'une recherche est féconde ou qu'un chercheur est fécond? *«Est-ce le fait qu'il ait appris les méthodes, demande Gadamer? Non; celui qui n'invente rien ne les a pas moins apprises. C'est l'imagination qui est le don le plus important du chercheur. Imagination ne signifie naturellement pas ici une aptitude à se représenter n'importe quoi. Au contraire. L'imagination a une fonction herméneutique, elle est au service du sens de ce qui est digne d'être interrogé, du pouvoir d'ouvrir les vraies questions comme ne parvient à le faire en général que celui qui domine toutes les méthodes de sa discipline»* (1982, p. 36).

Imaginer? L'imagination dans un travail théorique et spéculatif? Bien sûr! Ce type de recherche implique d'imaginer un problème — poser un problème d'une manière nouvelle pour faire apparaître de nouvelles choses, un nouveau sens —, d'imaginer une solution inédite. Imagination certes, mais imagination contrôlée! D'abord parce que le problème et sa solution sont soumis aux règles et aux normes d'un champ disciplinaire donné, ensuite parce que le problème et sa solution sont également soumis, de manière plus générale, aux règles de la logique et de la rationalité. Dans le travail théorique et spéculatif, il ne s'agit pas de créer une oeuvre artistique mais bien de donner un sens à un objet en le construisant. Imaginer, construire, réfléchir, communiquer donc! Imaginer ou séjourner longtemps dans les textes, les articles ou les thèses qui touchent au thème que l'on étudie. Interroger ce qui est digne de l'être. Ouvrir des questions «porteuses»; construire ou mettre en forme, proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement, à penser l'inédit; réfléchir ou spéculer patiemment, circuler entre l'intuition vive et l'argumentation raisonnée; communiquer ou agencer les arguments en vue de persuader.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, au fil de notre réflexion sur les méthodes dans les recherches théoriques et spéculatives en éducation, il nous a semblé pouvoir distinguer trois axes et quatre pistes de réflexion. L'axe de l'interpréter implique l'herméneutique et l'analyse conceptuelle; l'axe de l'argumenter nous renvoie à la rhétorique et, finalement, l'axe du raconter englobe la pratique littéraire. Nous nous proposons, dans les sections suivantes, de les examiner tour à tour. Mais avant, voyons quel est notre point de vue épistémologique.

2. Entre l'objectivisme et le subjectivisme⁹

Cette section apporte un certain éclairage quant à la position épistémologique qui est la nôtre en regard de la recherche en enseignement. La position présentée ici ne peut faire consensus et tel n'est pas son objectif. Cependant, nous croyons qu'elle exprime assez bien nos postulats.

Les sciences de l'éducation - parce qu'elles appartiennent aux sciences sociales ou humaines - entretiennent avec leur objet d'étude un rapport particulier que n'ont pas les sciences de la nature. En effet, si ces dernières étudient des objets existant et agissant de manière indépendante d'elles¹⁰, tel n'est pas le cas des sciences de l'éducation. Celles-ci prennent part à leur propre champ de recherche et elles interprètent un objet déjà interprété (les sujets observés possèdent une représentation du fait éducatif, ils s'expliquent déjà leur action)¹¹.

En regard de cette relation particulière en éducation (dans le social en général), il est possible d'adopter deux positions différentes : l'objectivisme et le subjectivisme. Or, à notre avis ces deux positions commettent chacune une erreur. Le premier, s'il a raison de mettre l'accent sur les lois causales oeuvrant à l'insu des acteurs, se trompe lorsqu'il pense que la science du social (donc les sciences de l'éducation) peut se réaliser hors de son objet. Le second, s'il a raison de nous rappeler que les sciences sociales doivent tenir compte du sens donné aux phénomènes par les acteurs, se trompe lorsqu'il réduit les actions à leur seule signification symbolique. Expliquons un peu plus ces deux erreurs.

Contrairement à ce que laisse croire l'objectivisme, les lois en sciences sociales ne peuvent se réduire à des régularités empiriques identifiables. Mais, contrairement à la prétention du subjectivisme, l'action humaine, bien que symbolique, est également pratique. En fait, l'objectivisme affirme que les lois causales sont transparentes et peuvent émerger de l'observation des faits sans tenir compte de la signification que les acteurs donnent à ces faits. Quant à lui, le subjectivisme (surtout dans une certaine tradition herméneutique¹²) soutient que la compréhension d'un phénomène s'épuise dans la mise au jour des significations que lui accordent les acteurs.

Ces deux paradigmes semblent toutefois impuissants à expliquer et à comprendre réellement les actions sociales. Dans le cas de l'objectivisme, parce qu'elle n'accorde aucun poids aux représentations des acteurs, l'explication scientifique devient toute puissante au mépris de la capacité explicative des sujets. À l'inverse, avec le subjectivisme, la science se voit parfois réduite au simple rôle «journalistique» consistant à rapporter le discours interprétatif des acteurs sur eux-mêmes et leurs actions (ici, l'acteur devient le seul porteur de sens). Aucune des deux positions ne laisse une possibilité à la contribution critique de la science. Or, justement, ce qui semble l'un des apports le plus important en sciences sociales (donc en éducation) c'est la perspective critique. Voyons cela plus en détail.

Premièrement, ce qui est frappant dans les deux cas (objectivisme et subjectivisme), c'est, quand on y regarde de plus près, l'absence du facteur historique dans chacune des explications (particulièrement évidente pour l'objectivisme dans les traditions fonctionnaliste et behavioriste et, pour le subjectivisme, dans l'ethnométhodologie¹³). Or, ce facteur historique nous semble essentiel. Pourquoi ? Principalement en raison du fait que, si l'activité interprétante des acteurs est nécessaire, cette activité interprétante est aussi nécessitée par les structures sociales. Ces structures sociales sont le produit d'une histoire (il s'agit d'une histoire sans fin car les structures sociales ne sont pas arrêtées mais en perpétuelle construction). Cette structure et cette histoire, seul le regard totalisant du chercheur peut les apercevoir. Mais, et c'est d'autant plus vrai en sciences sociales, ce regard n'est pas réellement extérieur à l'objet (les actions ou les représentations), ce qui revient à dire que la perspective critique du chercheur participe du processus qu'il décrit.

Deuxièmement, cette participation au processus de l'action sociale ne signifie toutefois pas que le mode de connaissance savant soit identique au mode de connaissance pratique (comme le voudrait une partie du courant ethnométhodologique). Bien au contraire, par leurs opérations particulières (problématique, méthodologie, rationalité scientifique), les chercheurs participent d'une pratique sociale spécifique. Les chercheurs construisent leur objet de recherche. Contrairement à l'acteur dont la conscience est étroitement liée aux formes sociales dans lesquelles il se trouve engagé¹⁴, le chercheur adopte obligatoirement une position d'extériorité. Cette position d'extériorité est rendue possible grâce aux outils conceptuels et méthodologiques qui permettent une construction de l'objet (de lui donner un sens, c'est-à-dire comprendre et expliquer un phénomène) qui va au-delà de celle que chaque acteur, impliqué directement dans l'action, peut avoir.

Troisièmement, la construction créée par le chercheur n'est pas un objet vécu, ni visible mais le fruit d'une observation et d'une réflexion qui puisent dans la multiplicité des acteurs et la totalisation de l'histoire (l'importance du facteur historique que nous signalions plus haut). Cette construction savante vient donner un sens nouveau à un fait, une action, un phénomène. Ce sens nouveau n'est pas celui des acteurs. En cela, le chercheur produit un discours compréhensif ou explicatif critique car il déconstruit un sens donné (celui de l'acteur) pour en proposer un autre. Cependant, ce sens fourni par la science ne doit pas être vu comme le bon, le seul sens, mais seulement comme un sens possible; dont les vertus, si l'on peut s'exprimer ainsi, sont de ne pas être totalement le produit d'une participation à l'objet (l'action).

Quatrièmement, une fois donné, le sens «savant» d'un phénomène devient partie prenante du phénomène lui-même; il participe à l'histoire, il s'insère, en quelque sorte, dans la structure de l'action en modifiant sa trajectoire. Dans un certain sens, les résultats de recherches prennent donc part à l'action; objets jetés dans l'arène, on peut les utiliser ou non, ils sont tout de même présents. Par le fait même, le chercheur, et cela est tout particulièrement vrai dans un domaine comme l'éducation, ne peut ignorer cette capacité transformatrice qu'il a entre les mains.

Nous ne voulons pas nous étendre sur le sujet car l'objectif ici n'était que de situer le lecteur quant à notre position. Répétons simplement que, selon nous, l'objectivisme et le subjectivisme — pris au pied de la lettre — expliquent de manière erronée la relation entre le chercheur et l'acteur. L'objectivisme oublie trop souvent l'acteur pour ne donner du poids qu'au discours du chercheur. Par contre, le subjectivisme n'en a que pour l'acteur, oubliant l'originalité de la position du chercheur. Dans un sens les deux paradigmes nient le dialogue possible entre «savant» et «praticien»; dans chaque cas un des protagonistes doit se taire car son discours (le sens qu'il donne aux phénomènes, la représentation qu'il a des faits) est perçu comme sans valeur ou de valeur moindre. Notre approche, inspirée des travaux de Bourdieu et de Lahire, évite ce problème en accordant une valeur tant au discours des acteurs qu'à celui des chercheurs; ainsi le dialogue est possible. En somme, pour nous il existe comme trois niveaux logiques dans l'action : 1) la logique des acteurs (leurs décisions, leurs discours, leurs jugements, leurs pratiques, leurs habitus, etc.); 2) la logique des situations (les interactions, les jeux, les rencontres, etc.); 3) la logique de l'explication ou de la compréhension (la raison théorique, la démonstration, l'argumentation, etc.). De la rencontre de ces trois niveaux logiques peut naître du savoir. Voyons maintenant plus en détails la question méthodologique.

3. L'axe de l'interpréter

Les chercheurs qui conduisent des recherches théoriques et spéculatives sont confrontés aux textes (livres, articles, communications) d'autres chercheurs qui se sont penchés sur le même sujet. Ainsi, avant même de produire leur propre texte, les chercheurs doivent donc interpréter ces textes antérieurs afin d'avoir une vue d'ensemble du champ investigué, de préciser leur question de recherche et de formuler une problématique originale. Ce séjour dans la littérature spécialisée est un exercice d'interprétation, un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle.

3.1 L'herméneutique

Prise dans un sens très général, on peut définir l'herméneutique comme l'art d'interpréter les textes. Elle peut tantôt se rapporter à l'exégèse ou à l'interprétation des textes sacrés, tantôt à la philologie ou à l'interprétation des textes profanes, ou encore à une réflexion de type méthodologique sur la pratique de l'interprétation de ces disciplines. Depuis peu, comme le signale Grondin, elle se rapporte à une théorie générale de l'interprétation (1990, p.1129). Suivant Ricoeur, dès que la distance géographique, temporelle ou culturelle sépare un texte de son lecteur, un art particulier s'impose pour éviter la mécompréhension (1986, p. 150). L'herméneutique est précisément cet art.

À la manière de Ricoeur, on peut aussi la circonscrire d'une manière différente en la rapportant à ses lieux et à ses finalités. Quels sont les lieux originaires de l'interprète ? Ce fut d'abord, dans la tradition culturelle occidentale, le canon du texte biblique; à la Renaissance, la philologie des textes classiques; enfin l'herméneutique juridique. Cette triple origine étant posée, quel est le but de l'herméneutique ? Pour Ricoeur, l'herméneutique se propose « *de maintenir ouvert un espace de variations* » (1986, p.152). Qu'il suffise d'évoquer ici l'interprétation typologique de saint Paul qui donnera naissance plus tard à la doctrine du quadruple sens de l'Écriture Sainte: littéral, allégorique, tropologique ou moral, anagogique ou mystique (Grondin, 1990, p.1130). Comparée à la rhétorique, l'herméneutique vise moins la persuasion que « *d'ouvrir l'imagination* »: le texte doit signifier autant qu'il est possible. (Ricoeur, 1986, p. 152). Mais chez Ricoeur l'herméneutique n'est pas que cela; elle n'est pas que décontextualisation et recontextualisation d'un texte, que cet art de l'interprétation d'un texte dans un contexte différent de celui de son auteur ou de son auditoire initial; elle est également, et peut-être plus profondément, découverte de dimensions nouvelles de la réalité. « *Partout où le sens se constitue dans une tradition et exige une traduction, l'interprétation est à l'oeuvre. Partout où l'interprétation est à l'oeuvre, une innovation sémantique est en jeu. Et partout où nous commençons à « penser plus », un monde nouveau est tout à la fois ouvert et inventé* » (1986, p. 154). Pas de traduction, de réinterprétation sans une tradition et pas de tradition sans « *une communauté d'interprétation* ». Ce thème d'une « *communauté d'interprétation* », d'une tradition constituée, nous permet d'aborder l'herméneutique gadamérienne.

L'ouvrage de Gadamer, *Vérité et méthode*, nous permet de séparer les sciences naturelles de d'autres types de savoir, et nous met justement en garde contre le danger de rapporter sur ces savoirs des méthodes empruntées aux sciences naturelles. Imposer à ces formes de savoir, de nature dialogique, les méthodes des sciences naturelles dénature la compréhension auxquelles ces formes de savoir peuvent aboutir. En d'autres termes, Gadamer nous met en garde contre l'illusion, les pièges ou les dangers d'une méthodologie en sciences humaines qui s'inspirerait, sans le savoir, des sciences exactes. En voulant éliminer toute subjectivité interprétante dans les sciences humaines, ne passe-t-on pas par-dessus ce que Gadamer appelle la « *structure d'appartenance* » ?

Justement, l'un des mérites de Gadamer est de nous rappeler que toute compréhension s'enracine d'abord dans un passé, c'est-à-dire dans une tradition porteuse de sens. C'est de l'histoire à laquelle il appartient, de la tradition dont il est issu, que chacun reçoit d'abord ses possibilités de vérité, son horizon d'interprétation. Aucune compréhension n'est possible sans une tradition dans laquelle elle s'ancre. En d'autres termes, comme le signale Resweber, « *il n'y a point de compréhension sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments* » (1988, p. 43). Mais si comprendre ou interpréter suppose d'abord cette appartenance à une tradition, un héritage, elle ne saurait suffire à elle seule. La compréhension est aussi et tout autant enracinée dans le présent; elle est liée au sujet qui interprète, à ses intérêts, à ses préoccupations, elle est nécessairement contextualisée, c'est-à-dire qu'elle est liée aux préoccupations et aux questions qui

affectent la compréhension de l'objet étudié (Warnke, 1991, p. 128). Ces propos nous amènent plus loin dans l'examen de l'herméneutique gadamérienne et éclaire notre compréhension d'un aspect de la démarche que nous avons, nous semble-t-il, poursuivie dans notre propre recherche.

Gadamer réhabilite de façon positive une notion malheureusement disparue sous l'effet des Lumières: le préjugé (1976, pp. 109-115). Dans l'optique de Gadamer, le préjugé n'a pas que le seul sens négatif que lui attribuent les penseurs des Lumières: injustifié, erroné, il masquerait la réalité. *«Au vrai l'historicité de notre existence implique que les préjugés constituent, au sens étymologique du terme, les lignes d'orientation préalables et provisoires rendant possible toute notre expérience»* (Gadamer, 1982, p. 33). Tout comme la notion d'autorité, le préjugé doit être réhabilité herméneutiquement. Nul ne saurait être ouvert à quelque chose de neuf s'il n'est pas d'abord engagé dans quelque chose. Le préjugé n'est pas d'emblée une erreur; il est plus profondément un pré-jugement, ce qui rend possible le jugement, la transformation, ce qui conditionne l'accueil, ce qui le rend possible. Notre être est d'abord inséré dans des conditions herméneutiques (Gadamer, 1982, p. 33). Le renversement est ici capital. Dans l'esprit des Lumières, *«raison et méthode s'allient l'une et l'autre contre le préjugé et la tradition»* (Warnke, 1991, p. 101). Pour Gadamer, le préjugé et l'autorité de la tradition jouent un rôle capital dans la compréhension.

Ce n'est pas le lieu de reprendre ici les complexes analyses de Gadamer sur la notion de préjugé. Il sera suffisant d'en fournir quelques indications en rapprochant son analyse de Heidegger quand ce dernier fait référence à la structure a priori de la compréhension. Pour Gadamer, en effet, la compréhension est liée ou s'enracine dans la situation de l'interprète. Warnke explique: *«Avant même de commencer à interpréter consciemment un texte ou à saisir le sens d'un objet, je l'ai placé dans un certain contexte (vorhabe), je l'ai abordé dans une certaine perspective (Vorsicht) et je l'ai déjà conçu d'une certaine manière (Vorgriff)* (1991, p.103). Manifestement, selon Warnke, la réhabilitation du préjugé par Gadamer fait surgir le danger du subjectivisme. Une question s'impose alors: qu'est-ce qui distingue l'interprétation subjective de la compréhension? Si la compréhension s'enracine dans la situation de l'interprète lui-même, il faut également voir que ses préoccupations prennent forme dans une tradition historique. Nos préjugés ne nous appartiennent pas en propre: ils appartiennent également à une tradition interprétative (Warnke, p. 105). L'originalité de la position gadamérienne consiste à se situer entre le conservatisme d'une position qui affirme l'autorité de la tradition et une autre qui tomberait dans le piège du subjectivisme de la compréhension contextualisée. Cette affirmation nous amène à examiner comment fonctionne la compréhension.

Si comprendre ne consiste pas simplement à réaffirmer les interprétations de la tradition à laquelle on appartient, ça ne consiste pas non plus à s'en remettre au subjectivisme d'une interprétation contextualisée. *«Comprendre en fonction du contexte ne signifie nullement «prendre des libertés avec le texte»: le juge qui doit comprendre et appliquer une loi est «entièrement lié» par son sens»* (Warnke, 1991, p. 128). C'est dans la structure dialogique de la compréhension que Gadamer échappe aux

pièges de ces visions erronées de la compréhension. Comprendre, c'est interpréter de manière à parvenir à un accord, à une nouvelle entente. Or le dialogue véritable repose sur l'acceptation de notre faillibilité, de notre finitude et de notre insertion historique. Comprendre suppose de s'enrichir du point de vue de l'autre, de s'y confronter, de se l'approprier et de le dépasser. En ce sens, comprendre est une expérience d'apprentissage. Chez Gadamer, l'idée d'une entente avec la tradition implique à la fois son approbation et sa critique. Consensus veut dire non seulement accord mais aussi synthèse, donc dépassement d'un point de vue pour aboutir à un autre point de vue supérieur. *«La compréhension herméneutique suppose donc l'intégration judicieuse du passé et la capacité à départager les aspects justiciables et non justiciables de ce qu'énonce la tradition»* (Warnke, p. 196).

Son analyse de la structure dialogique de la compréhension lui permet *«de contrer le conservatisme de l'anticipation perceptive (l'acceptation de la tradition) autant que le subjectivisme de la contextualisation de la compréhension»* (Warnke, 1991, p. 132). Comme le rapporte Warnke, la compréhension herméneutique aboutit plutôt à une *«fusion des horizons»* entre le point de vue initial du texte et la position de l'interprète, sur un consensus qui permet de voir de nouvelles dimensions de l'objet et qui enrichit la tradition interprétative (1991, p.139).

En recourant à l'herméneutique gadamérienne, ce n'est pas une méthodologie des sciences humaines que nous avons trouvée, mais plutôt une profonde réflexion sur la compréhension qui est à l'œuvre dans ces disciplines; en s'intéressant à la compréhension herméneutique, c'est la nature dialogique de notre démarche qui est éclairée.

3.2 L'analyse conceptuelle

Dans la thèse de type conceptuel, l'activité de définition des termes est fondamentale. La démarche d'analyse conceptuelle permet l'analyse systématique d'un concept en relation avec ses divers champs de constitution et de validité. Suivant Van der Maren, *«L'analyse conceptuelle a pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs»* (1995, p.139). De plus, l'analyse conceptuelle permet de dégager ce qu'il appelle *«l'intention ou la compréhension»* d'un concept et *«l'extension ou l'étendue de ce concept»*. L'intention se rapporte ici au sens strict d'un concept; quant à l'extension ou l'étendue, *«on entend ce qu'un concept peut dire de plus lorsqu'il est utilisé dans certaines situations; il s'agit alors d'examiner quelles sont les différentes situations (ou les sujets) auxquelles ce concept s'applique, à quelles conditions il peut s'appliquer et quelles nuances (ou modalités de sens) cette application a par rapport à l'intention»* (1995, p. 139).

Pour Scriven (1988), un entraînement en analyse conceptuelle est fortement souhaitable en science de l'éducation étant donné l'ampleur et la variété du domaine. Mettant lui-même à profit les ressources de l'analyse conceptuelle, Scriven s'efforce de la dissocier de ce qu'il appelle les fausses doctrines de l'analyse conceptuelle. La première d'entre elles consiste à utiliser la définition opératoire ou opérationnelle, c'est-à-dire à utiliser une définition où *«le concept est égal au résultat d'une mesure»* (p. 136). Suivant l'approche opératoire, tout concept devrait être défini de manière à permettre la mesure. De cette façon, pense-t-on, on s'assure de la clarté d'un concept et on élimine tout ce qu'il pourrait contenir de vague et de flou. La seconde est la doctrine de l'arbitraire linguistique (linguistic arbitrariness). Selon cette doctrine, la définition d'un terme est le simple résultat d'une convention. La combinaison des deux doctrines croyaient mettre fin à l'analyse conceptuelle en recherche: débarrassé enfin de vieux concepts confus, on espérait ainsi recommencer à neuf en utilisant surtout les opérations et le langage de la science: la mesure. Mais pour Scriven, c'est faire un peu vite en besogne et surtout attendre beaucoup trop de la définition opératoire. Pour un grand nombre de concepts la redéfinition s'avère non pertinente; en aucune façon elle n'aide à la compréhension. Pour Scriven, derrière l'arbitraire, il y a toute la richesse de la réalité qu'elle décrit. *«Car le concept, dans son désordre, contient toute la subtilité dont l'expérience l'a couronné; il en reflète le phénomène réel, peut-être pas d'une façon claire, mais d'une façon compréhensive»* (p. 140).

Dans l'analyse conceptuelle, selon Scriven, il est nécessaire de limiter la quantité des analyses à la plus petite quantité requise par la tâche (p.144). C'est dire qu'il n'est pas nécessaire de procéder à une analyse générale et complète d'un concept. De plus, l'une des procédures d'analyse conceptuelle les plus usuelles est la *«méthode des exemples et des contrastes»* (p.145). Elle consiste, pour l'essentiel, *«à essayer de clarifier une notion en donnant des exemples paradigmatiques; des exemples qui illustrent le sens principal, l'usage le plus typique du terme, et des exemples qui illustrent ce qu'ils n'est pas, et quand il ne devrait pas être employé»* (p.145). Chose particulièrement intéressante, Scriven rapproche l'analyse conceptuelle ou philosophique du modèle juridique où bon nombre d'arguments s'appuient sur des métaphores, des comparaisons et des analogies. *«En avançant un peu plus loin dans notre recherche des méthodologies pour faire une analyse conceptuelle, nous trouvons que notre préoccupation principale est l'utilisation généralisée d'analogies et d'un langage évocateur, au lieu de preuves, d'axiomes ou de chiffres»* (p.145). À la fonction dénotative des mots dans la thèse, s'ajoute la fonction connotative qui permet d'évoquer et de suggérer, de faire apparaître ce qu'on ne pourrait voir autrement, de donner à penser.

De l'herméneutique, le chercheur en éducation retiendra d'une part, que toute compréhension s'enracine dans une tradition et, d'autre part, que cette même compréhension est obligatoirement contextualisée, c'est-à-dire directement liée aux préoccupations présentes. De plus, il se souviendra que la compréhension est appel au dialogue et au dépassement. Par contre, de l'analyse conceptuelle, il gardera en mémoire la nécessité de définir correctement les concepts — ce qui peut nécessiter le

recours à la métaphore — tout en sachant que ses définitions doivent éviter les deux fausses doctrines de l'analyse conceptuelle : la définition opératoire et l'arbitraire linguistique.

4. L'axe de l'argumenter

Les recherches théoriques et spéculatives ne peuvent se contenter d'interpréter des textes déjà produits sur un sujet. Elles conduisent elles-mêmes, inévitablement, à la rédaction d'un texte original. La production d'un tel type d'écrit doit tenir compte, de façon générale, de la démarche propre aux sciences et, de façon plus particulière, de la démarche spécifique aux sciences humaines et sociales. L'une des caractéristiques de ces dernières est justement de recourir principalement à l'argumentation plutôt qu'à la démonstration. Par conséquent, le chercheur gagne beaucoup à utiliser la rhétorique.

4.2 La rhétorique

L'approche de l'argumentation peut se faire par de multiples voies. Selon Vignaux (1992), il est cependant possible de les classer en trois catégories distinctes: 1) l'analyse des topiques de l'opinion à travers les courants idéologiques manifestés dans des familles de discours sociaux (Angenot, 1982); 2) la recherche des modes d'articulation et d'enchaînement à l'intérieur des discours ou dans des actes de langage déterminés (Van Eemeren, Grootendorst et Kruijer, 1987); 3) l'étude des contenus logiques et des degrés de persuasion en relation avec leurs effets (Toulmin, 1958; Grize, 1982, 1990; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958). Dans la présente section, c'est essentiellement à ce dernier courant que nous nous rattachons.

Traditionnellement, on a opposé de manière radicale le raisonnement (la démonstration) et l'argumentation¹⁵. Le premier relève de la logique et *«assure des démonstrations qui doivent être admises comme nécessaires»* (Oléron, 1982, p. 99). Par contre, la seconde, plutôt associée à la rhétorique, *«vise à influencer sur l'opinion et la décision dans les matières où la démonstration n'est pas possible»* (Oléron, 1982, p. 99).

Cette distinction est à la fois justifiée et injustifiée. Bien que certaines disciplines (et ici on pense immédiatement à la logique et aux mathématiques) renvoient directement à la démonstration et à la déduction — donc au raisonnement analytique — plusieurs autres domaines recourent à des classes d'arguments très hétérogènes. En fait, que ce soit en science ou dans les discours judiciaires, politiques ou autres, raisonnement et argumentation sont la plupart du temps intimement liés.

«Les disciplines scientifiques les plus avancées recourent à l'argumentation pour justifier les thèses, les interprétations, l'imprécision de certains résultats, la nécessité de créer de nouveaux appareillages» (Oléron, 1982, p. 100).

Il n'en demeure pas moins que l'argumentation se différencie sous plusieurs aspects de la démonstration. Celle-ci se présente comme une déduction qui cherche à prouver la probabilité calculable, voire la vérité même de sa conclusion à partir de prémisses reconnues vraies ou probables. Au contraire de la démonstration, l'argumentation vise la persuasion et la conviction de son auditoire; elle n'est donc concevable que dans un contexte social donné. Loin de se dérouler de manière abstraite comme la démonstration, l'argumentation doit s'adapter à son auditoire. Si la démonstration fournit des preuves contraignantes, l'argumentation propose des raisons pour ou contre une thèse particulière. C'est donc dire que l'argumentation est dépendante à la fois de la logique du probable (la dialectique au sens aristotélicien) et de la topique¹⁶. Mais, quelles sont donc les caractéristiques de l'argumentation ?

Commençons par donner une courte définition de l'argumentation. Il s'agit d'une «*démarche par laquelle une personne – ou un groupe – entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions – arguments – qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé*» (Oléron, 1983, p. 4)¹⁷. Cette définition fait clairement ressortir l'importance du dialogue dans l'argumentation. Le discours argumentatif, de quelque nature qu'il soit, est toujours un discours «*en situation*» (Maingueneau, 1977, p. 165). Ainsi, parce qu'elle s'adresse à un auditoire, l'argumentation est en bonne partie conditionnée par lui¹⁸. Ce désir de communication, cette visée de la persuasion (Ricoeur, 1986, p. 145) commande l'emploi de la rhétorique. En effet, comme le reconnaissait déjà Platon dans le *Phèdre*, la rhétorique est indispensable à la communication de la vérité¹⁹.

L'argumentation demande deux préalables. D'une part, il doit exister une relation entre un émetteur (qui désire convaincre) et un récepteur (disposé à écouter). D'autre part, on doit faire appel à l'attention et au droit de débattre. De plus, l'argumentation peut poursuivre différents objectifs par exemple, 1) la transmission d'une conviction; 2) la délibération; 3) la justification. Toutefois, la mise en oeuvre de l'argumentation implique certaines conditions formelles. Premièrement, il est préférable de recourir à une pluralité d'arguments. Il est en effet bien rare qu'un argument soit suffisamment fort pour réussir à convaincre à lui seul un auditoire. Deuxièmement, on tire avantage à ordonner les arguments selon leur force. Dans ce cas, plusieurs combinaisons sont possibles : du plus faible au plus fort ou inversement; ou encore, en alternance des arguments forts et faibles; tout dépend de l'effet recherché, du sujet traité et de l'auditoire visé. Troisièmement, l'agencement des arguments doit nécessairement être cohérent. Puisque le discours argumentatif vise la persuasion, la cohérence dans la présentation des arguments revêt une importance capitale. Ne parlant pas d'eux-mêmes comme dans la démonstration, c'est la cohérence des arguments qui permettra en bonne partie de gagner l'auditoire à la thèse exprimée. Quatrièmement, il est généralement souhaitable d'utiliser à la fois des arguments positifs et des arguments négatifs. Le discours argumentatif étant très souvent un

dialogue avec une ou des thèses opposées, il s'avère la plupart du temps nécessaire de recourir à des arguments positifs appuyant notre point de vue et à des arguments négatifs critiquant le point de vue adverse. Abordons maintenant de façon succincte la question de la rhétorique.

Née en Sicile aux environs du VI^e siècle avant notre ère, la rhétorique est la plus ancienne discipline de l'usage discursif du langage. Selon la classification d'Aristote, elle se caractérise d'abord à partir de trois lieux (trois situations typiques), donnant naissance à autant de genres discursifs différents : 1) l'assemblée où se tient le discours délibératif; 2) le tribunal où se produit le discours judiciaire; 3) les rassemblements commémoratifs qui sont le théâtre du discours épideictique (Ricoeur, 1986, p. 144).

Qu'on la définisse comme *«l'art de bien parler»* (Perelman, 1952, p. 129) ou comme *«la technique du discours persuasif»* (Ricoeur, 1986, p. 145), la rhétorique a été longtemps opposée à la logique (perçue comme l'art de bien penser). Cette opposition n'était évidemment pas à l'avantage de la rhétorique. Cependant, aux dires de Perelman, le mépris dans lequel a été tenue la rhétorique s'avère totalement injustifié. Dans son article *Éducation et rhétorique*²⁰, il rappelle que, suivant la tradition aristotélicienne, la rhétorique se conçoit, non seulement comme l'art de bien parler mais également comme *«l'art de parler de façon persuasive»* (1952, p. 129). Elle a donc pour fonction de traiter en public des sujets qui font l'objet d'une délibération; ce qui revient à dire qu'elle concerne le rapport *«entre des thèses et l'adhésion qu'elles peuvent susciter»* (1952, p. 129). *«La rhétorique, dans notre sens du mot, diffère de la logique par le fait qu'elle s'occupe non de vérité abstraite, catégorique ou hypothétique, mais d'adhésion. Son but est de produire ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire²¹ déterminé à certaines thèses et son point de départ sera l'adhésion de cet auditoire à d'autres thèses»* (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1949, p. 14-15)²². Aussi, et c'est un élément non négligeable, l'argumentation rhétorique vise non seulement l'accord intellectuel, mais elle cherche également à susciter l'action de l'auditeur dans une direction jugée souhaitable. *«L'art rhétorique est un art du discours agissant»* (Ricoeur, 1986, p. 145). C'est d'ailleurs ce qui lui confère tant d'importance dans certains domaines où l'efficacité pratique est recherchée : l'activité politique, le droit, la morale et, bien entendu, l'éducation. *«Notons, à ce propos que l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent, à inciter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action. (...) Celui qui argumente ne s'adresse pas à ce que l'on considère comme des facultés, telle la raison, les émotions, la volonté. L'orateur s'adresse à l'homme complet, mais, selon le cas, l'argumentation recherchera des effets différents et utilisera chaque fois des méthodes appropriées, tant à l'objet du discours qu'au type d'auditoire sur lequel on veut agir.»*²³

Après ce trop bref tour d'horizon de la rhétorique et de l'argumentation, il nous reste à préciser en quoi ces deux modes d'organisation du discours participent de la méthodologie des recherches théoriques et spéculatives. Ce type de thèse en sciences sociales et humaines (donc en éducation) peut se définir comme une argumentation scientifique dont les conclusions sont discutables (Plot, 1986). Nous venons justement de voir que l'argumentation se différencie de la démonstration et qu'elle caractérise la

rhétorique. Or, comme nous sommes dans l'impossibilité de démontrer, il nous faut donc argumenter, c'est-à-dire peser le pour et le contre, proposer des choix afin de convaincre notre auditoire de la justesse de notre point de vue. *«L'auteur de la thèse, conscient du caractère de probabilité des prémisses sur lesquelles il s'appuie, a le souci constant de la possibilité du contre»* (Plot, 1986, p. 13-14). La thèse théorique et spéculative peut être rapprochée de ce que Rousseau nommait «construction d'un ouvrage de raisonnement». *«Ce que Rousseau nomme «la construction d'un ouvrage de raisonnement» implique un ensemble de décisions quant à l'ordre et à l'organisation des matières, des preuves, des exemples, etc. Ces décisions sont internes-externes. D'une part elles sont relatives aux conventions d'un genre et à l'état du dossier, et leur aboutissement est la composition de l'ouvrage. D'autre part, en même temps, elles sont finalisées par l'effet recherché, l'adhésion à produire, et leur aboutissement est leur communication efficace. De sorte que le choix des arguments, la façon dont ils sont filés et le déroulement même de l'argumentation assurent à la fois la constitution du discours et la communication du propos.»*²⁴

Ne pouvant compter sur la force de la démonstration, le chercheur qui rédige une thèse théorique et spéculative en sciences de l'éducation doit argumenter de telle manière qu'il puisse prévoir les contre-arguments pouvant venir de son auditoire cible. C'est en cela qu'il construit une argumentation rhétorique. Entre l'évident (la démonstration) et l'irrationnel (la doxa) vient en définitive se glisser la notion du raisonnable, terrain de l'argumentation et de la rhétorique.

5. L'axe du raconter

Interpréter et argumenter ne nous semblent pas des activités suffisantes. À notre avis, ces deux axes doivent être complétés par un troisième : l'axe du raconter. Qu'entendons-nous par là ? On l'a vu précédemment, les recherches théoriques et spéculatives sont, d'une part, l'occasion d'un dialogue avec une certaine littérature et, d'autre part, le lieu d'une argumentation visant à convaincre un auditoire. Bien que nécessaires, ces deux activités ne peuvent atteindre leur but qu'à l'intérieur d'un texte capable de faire naître et de soutenir chez le lecteur un intérêt constant. D'où l'importance de bien raconter; donc de l'écriture. Par ailleurs, tout autant que l'argumentation, la narrativité constitue un facteur de cohérence discursive. En fait, un des enjeux centraux des recherches théoriques et spéculatives réside dans leur capacité à produire une problématique inédite, à proposer une nouvelle analyse sur la base de l'interprétation des textes antérieurs et de l'argumentation rigoureuse. Or justement, problématiser c'est en quelque sorte raconter une histoire. Par conséquent, les recherches théoriques et spéculatives en éducation apparaissent comme une sorte de roman pédagogique; elles mobilisent donc certaines pratiques d'écriture.

5.1 La pratique littéraire²⁵

Dans un essai retentissant paru récemment sous le titre énigmatique de *La génération lyrique* (1992), François Ricard, professeur de littérature française à l'Université McGill, s'exprimait en ces termes: «*Ma méthode, en somme, si on me forçait à la définir, je dirais que c'est celle, tout simplement, de la littérature. Mes sources, les références auxquelles j'attache le plus de prix, ma manière de réfléchir, le type de connaissance que je recherche ici, tout cela appartient pour moi à l'espace de la littérature, c'est-à-dire à des sentiments et des pensées indissociables de l'écriture, qui naissent dans et par l'écriture et trouvent à travers elle leur seul accomplissement véritable*» (p. 10). Notre propos, même s'il s'alimente à la littérature, n'a pas de visée littéraire ou esthétique, encore que l'émotion, comme le recommandait déjà Cicéron, ne soit pas étrangère à notre discours. Comme nous le précisons auparavant, l'horizon de ce texte est scientifique et non pas esthétique. Il s'inscrit dans le cadre de la production de recherches universitaires et de communications scientifiques.

Nous voulons plutôt souligner l'importance de l'écriture dans une telle recherche car nous croyons qu'une part de la méthode vient de ce qui se trouve et s'invente par et à travers l'écriture. Dans ce type de recherche qui est la nôtre, l'écriture n'est pas ce médium neutre au service d'un problème à résoudre; elle est au contraire le milieu même de la recherche, l'épaisseur d'un message qui se superpose et enrichit un autre message. C'est pourquoi, même sans aller vraiment loin dans la recherche d'une écriture, nous ne pouvons nous empêcher de lorgner du côté de la littérature et de la pratique littéraire. Nous n'avons cependant aucune prétention littéraire, mais uniquement une certaine sensibilité à la littérature qui nous fait oser, malgré un style somme toute conservateur, quelques timides incursions dans ce vaste champ des procédés littéraires.

Bien qu'embryonnaire, nous tenons à indiquer une parenté possible entre l'écriture qui relève de la littérature et l'écriture ou la question plus générale du style dans une recherche de type théorique et spéculative en éducation. Dans cette optique, il nous apparaît difficile de considérer le style indépendamment du contenu. Nous le disions plus haut: le style n'est pas un médium neutre et transparent, il parle lui aussi, il a sa propre épaisseur. L'écriture n'est donc pas ici au service d'une démarche de recherche qui la réduirait à jouer un rôle subsidiaire et instrumental. En ce sens, elle est plutôt partie prenante de toute l'entreprise.

Ricard devait également dire de sa méthode qu'elle était éclectique. «*Elle emprunte des concepts et des données à l'histoire, à la démographie, à la sociologie, à la psychologie, à la philosophie politique, à l'anthropologie*» (1992, p. 10). L'usage que nous faisons de la pratique littéraire est également éclectique car elle emprunte des concepts et des idées à la pédagogie, à la philosophie, à l'histoire, au droit, à la sociologie, à l'anthropologie, à l'art et, bien sûr, à la littérature. Et d'une certaine manière le procédé utilisé ici en est un de montage à la manière d'une installation en art, d'un décor ou d'une oeuvre cinématographique. Une composition dans tout ce que

le mot composer implique d'arrangement, d'agencement, de combinatoire. Du sens se produit à l'aide de toutes sortes de pièces sélectionnées et mises en relation. En d'autres termes, à l'aide de toutes sortes de concepts glanés ça et là au fil des années et des lectures, nous avons construit un dispositif, un arrangement qui donne à penser, un agencement qui crée un effet de vraisemblance par la rhétorique. Bref, partir d'éléments parfois disparates et de prime abord insignifiants et construire tout un espace conceptuel. Il n'a pas de prétention de vérité, mais uniquement de vraisemblance.

Au fond, pour une certaine part, peut-être s'agit-il d'une sorte de roman pédagogique, roman qui s'apparente à ce qu'a fait Robbe-Grillet à propos de *La belle captive*, construit à partir des images de Magritte. Ce n'est pas une idée qui a précédé son histoire, ce sont les dessins de Magritte qui, placés ça et là, l'ont générée. Robbe-Grillet a créé un texte avec toutes sortes de dessins sans liens apparents les uns avec les autres. Calvino, parent intellectuel de Robbe-Grillet, définit l'acte d'écrire comme un processus combinatoire entre des éléments donnés qui, à un certain moment, donne naissance à un sens inattendu. Dans un autre registre, c'est parfois ce qui s'est passé dans notre cas: quelque chose est né là où on ne l'attendait pas, quelque chose qui a fait poids dans notre pensée et qui a pris place dans notre construction.

De la pratique littéraire, le chercheur en éducation retiendra que style d'écriture et contenu du texte ne sont pas deux entités indépendantes mais bien plutôt des éléments totalement inséparables. En outre, à l'exemple de la littérature, les recherches théoriques et spéculatives mobilisent des procédés éclectiques dans un processus combinatoire d'où l'imprévu n'est pas exclu.

6. Lorsque l'art instruit la science

Trois axes, l'interpréter, l'argumenter, le raconter, et des méthodologies qui laissent une large place au langage. Les recherches théoriques et spéculatives, ont donc quelque chose à voir avec les jeux de langage, quelque chose qui les rapproche de l'essai philosophique, parfois du discours politique voire même de la production littéraire. Comment en ce cas ne pas s'interroger sur le statut des savoirs ainsi produits ? Sont-ils scientifiques ou philosophiques ? Relèvent-ils de la fiction ou d'une certaine rationalité ? Répondre à ces questions n'est pas une mince affaire. Nous n'avons pas ici la prétention de lever toutes les ambiguïtés. Plus modestement, en nous référant aux thèses de Richard Brown – sociologue américain – nous voulons dans les lignes qui suivent établir quelques balises.

Dans son ouvrage *Clefs pour une poétique de la sociologie*, Brown démontre qu'une «*vision esthétique du mode de connaissance sociologique - une poétique pour la sociologie - peut contribuer à surmonter les contradictions méthodologiques des sciences sociales contemporaines et par là même des pratiques de leurs chercheurs*» (1989, p. 11). Pour ce faire, à partir de leur utilisation dans les arts, l'auteur analyse trois

outils de production de savoirs : le point de vue, la métaphore et l'ironie. Brown récuse le réalisme scientifique (qui mesure tout à l'aune de la science) pour adopter plutôt une position qu'il nomme réalisme symbolique (qui postule une parenté entre sciences et arts dans les manières d'organiser la réalité²⁶). Plus spécifiquement, l'auteur adopte une position qui fait de «l'esthétique cognitive» le cadre permettant de dépasser l'opposition entre approche objectiviste et approche subjectiviste²⁷. Les sciences sociales ont, selon lui, tout intérêt à abandonner le critère de correspondance au réel et adopter les critères esthétiques de cohérence, d'économie et de sens de la progression. Ceux-ci deviennent alors les critères par lesquels on juge la précision d'un rapport, la validité d'une explication ou le sens d'une proposition.

Rappelons d'abord quatre conditions «classiques» présidant à la validité d'une théorie en sciences sociales : a) la théorie doit être phénoménologiquement vraie, c'est-à-dire qu'elle doit constituer une compréhension réflexive de la réalité telle que les acteurs se la représentent; b) la théorie doit permettre un retour herméneutique sur elle-même, c'est-à-dire qu'elle permet aux acteurs d'entreprendre une réflexion critique de leurs méthodes et de leurs intérêts; c) les explications de la théorie doivent reposer sur des comparaisons contrôlées, c'est-à-dire que la théorie doit déboucher sur des énoncés du type «si x est présent, il en résulte y», afin de permettre des prévisions et d'indiquer les pistes d'action; enfin, d) la théorie doit être générale et par conséquent permet de saisir la réalité quel que soit le niveau d'abstraction que l'on souhaite atteindre ou quelles que soient les données analysées. Maintenant, voyons brièvement les trois outils que Brown propose.

6.1 Le point de vue

On peut concevoir le *point de vue* de multiples manières : une opinion, un angle de vision, une façon de voir, etc. En sciences, le point de vue a souvent une connotation négative et il est mis en opposition avec l'objectivité. Pourtant, La phénoménologie a fait ressortir depuis longtemps que la compréhension et la production de connaissances sont des processus qui ne se font jamais en dehors d'un point de vue. En ce cas, est-il possible de comprendre cette notion d'une façon plus utile ?

Brown suggère de retenir le sens que l'on lui donne en art : «*Le point de vue esthétique ne cherche pas à faciliter une connaissance objective de l'objet en éliminant l'acteur du processus perceptif ou en exigeant une foi subjective dans les prédéfinitions et catégories du monde quotidien. Ce point de vue exige que l'on fasse abstraction aussi bien de ses propres articles de foi que des catégories naturalistes*» (1989, p. 81). La perception esthétique requiert le désintéressement et la distanciation. Elle élimine toute distinction entre le strictement cognitif et le strictement émotionnel. Ici idées et sentiments deviennent conjointement des moyens de connaître. En ce cas, les classiques notions de fidélité et de validité s'en trouvent modifiées. La fidélité devient

alors non pas un moyen d'éliminer les erreurs mais un moyen de créer des perspectives additionnelles (chaque perspective est une rencontre particulière entre le chercheur et son objet). Quant à elle, la validité ne porte plus sur la correspondance entre une proposition et son objet mais devient un problème relevant du réalisme artistique impliquant la cohérence et la limpidité des traits de la représentation du monde.

6.2 La métaphore

La métaphore est un vieux procédé utilisé en argumentation et en rhétorique. Elle consiste «à voir un objet en prenant le point de vue d'un autre objet» (Brown, 1989, p. 119). La métaphore peut servir : a) en tant qu'instrument pédagogique ou illustratif; b) en tant que modèle; c) en tant que paradigme (métaphore de base) à partir duquel il est possible de créer plusieurs modèles. Tout langage est en quelque sorte métaphorique. Par conséquent, les données tout autant que les théories sont métaphoriques dans la mesure où leur lecture repose toujours sur des théories sous-jacentes. L'enjeu est donc ici de savoir si on veut faire un usage figé, rigide ou ludique et créatif de la métaphore. Brown propose trois principaux critères pour évaluer la pertinence d'une métaphore : a) dévoiler, mais pas trop; un trop grand isomorphisme nuit en effet à la création de nouvelles informations; b) surprendre l'esprit afin de l'éveiller; c) l'économie, la cohérence, l'extension de champs d'application.

6.3 L'ironie

On le sait, Socrate y avait fréquemment recours. L'ironie est donc une vieille pratique du langage. Mais, qu'est-ce que l'ironie ? C'est une métaphore des contraires, une façon particulière de regarder un objet ou un événement en prônant le point de vue opposé. Notons immédiatement que dans l'univers du discours scientifique, l'ironie est rarement la bienvenue. Bien des chercheurs pensent en effet que la science est quelque chose de trop sérieux pour qu'on lui accorde une place de choix. Pourtant, si l'on se fie à nouveau aux propos de Brown, cette pratique langagière peut s'avérer un outil précieux dans la production de savoirs en sciences sociales. Voyons pourquoi.

L'ironie crée en fait un nouveau paradigme. Elle est plus qu'une figure de style et implique une logique particulière en recherche. Elle permet en outre de faire apparaître l'étrange au milieu du trop banal. L'ironie doit donc être à la fois inéluctable et incongrue. L'inéluctabilité s'applique à la validité et aux preuves sur lesquelles la proposition se base. De son côté, l'incongruité concerne l'originalité et les ramifications de la proposition. Brown précise : «*incongruité et inéluctabilité sont les deux déterminants majeurs de la fécondité d'une théorie sociologique*» (p. 260). Par ailleurs, il distingue ce qu'il appelle des «lois de l'ironie». Ainsi, l'incongruité doit être prononcée,

entre contenu manifeste et contenu latent, entre intentions et résultats, entre l'innocence de la «victime» et la conscience de l'observateur. L'inéluçtabilité augmente si on combine des concepts logiquement contradictoires ou si on impose un renversement des événements. Plus l'incongruité et l'inéluçtabilité sont élevées plus riche sera la valeur informative de l'ironie. En définitive, l'ironie conduit à une certaine attitude envers le monde et les autres. Elle est propre à la position humaniste en ce qu'elle ne relègue pas l'autre au simple rôle d'objet. Ajoutons enfin que par le truchement de l'ironie, les sciences sociales peuvent remplir une fonction de dépassement des idéologies.

Conclusion

Ce tour d'horizon de la méthode en recherches théoriques et spéculatives est, nous le savons, beaucoup trop bref. D'une part, cette réflexion est rendue nécessaire en raison d'un relatif silence des manuels de méthodologies. D'autre part, elle nous oblige, en tant que chercheurs, à un retour salutaire sur nos propres pratiques de recherche. C'est ainsi que le parcours effectué ici nous a permis de cerner un peu mieux les composantes d'une telle démarche scientifique.

Les recherches théoriques et spéculatives en éducation commandent non pas une mais plusieurs démarches particulières. Nous n'avons pas la prétention d'avoir identifié ici «La Méthode» à suivre. Seulement, nous croyons qu'un tel type de recherche est l'occasion d'une sorte de métissage entre différentes approches, lesquelles se rapportent aux trois axes identifiés plus haut.

Par le fait même, de façon minimale, nous pouvons définir la méthodologie des recherches théoriques et spéculatives comme l'articulation de ces trois axes : 1) l'interpréter; 2) l'argumenter; 3) le raconter. Ceux-ci, imbriqués les uns dans les autres, empruntent aux quatre méthodologies plus classiques soit, l'herméneutique, l'analyse conceptuelle, la rhétorique et la pratique littéraire. Chacune de ces quatre façons d'approcher le texte (qui, rappelons le, est à la fois l'objet et le résultat de la recherche) joue un rôle original dans la recherche théorique et spéculative en éducation. Par ailleurs, nous souscrivons aux propos de Brown lorsque celui-ci déclare : «*La recherche scientifique ne diffère donc pas de la recherche esthétique puisque l'une et l'autre ne reposent pas sur des faits donnés par le monde extérieur mais sur des règles de cohérence structurelle*» (1989, p. 312). Il ne s'agit alors pas tant de dire la vérité que d'être en vérité. En cas, les sciences sociales et, partant, les sciences de l'éducation, peuvent jouer pleinement leur rôle de «dévoilement» .

Finalement, le chercheur en éducation n'est pas un philologue, un politique, un romancier ou un philosophe. Par conséquent, il ne recourt pas à l'herméneutique, à la rhétorique, à la pratique littéraire ou à l'analyse conceptuelle dans le même esprit qu'eux. Il n'interprète pas les textes afin d'en trouver le sens ultime ou situé dans son

contexte historique. Il n'use pas de la rhétorique dans le but de faire passer une idéologie ou de produire une action sociale dans un sens particulier. Il n'emprunte pas à la pratique littéraire pour faire oeuvre de fiction. En outre, il n'utilise pas l'analyse conceptuelle à la manière du philosophe pour qui le sens du concept est le matériau de prédilection. Le chercheur en éducation, dans les recherches théoriques et spéculatives, puise à ces différentes sources, les «amalgames», en fait un usage particulier à son domaine d'étude. S'il recourt à l'herméneutique c'est afin d'ancrer son interprétation dans le présent tout en n'oubliant pas le passé. S'il pratique l'analyse conceptuelle c'est dans le but de définir le plus adéquatement possible les notions qu'il emploie. S'il utilise la rhétorique c'est dans un souci d'argumentation claire et convainquante. De plus, s'il puise dans la pratique littéraire c'est parce que, à travers un processus combinatoire, style d'écriture et contenu sont directement reliés. Dans ce travail sur le texte (celui qu'on lit et celui qu'on écrit), le chercheur sait faire un usage du point de vue, de la métaphore voire même de l'ironie inspiré de la pratique artistique.

Bref, il n'y a pas ici de ligne de conduite rigide, linéaire, mais plutôt un va et vient continu à l'intérieur des axes, un «brassage d'idées» productif où le chercheur se laisse littéralement prendre afin de produire une oeuvre inédite, à la fois subjective, nourrie par l'intuition et l'imagination, et objective, fruit d'une argumentation rationnelle et d'une interprétation rigoureuse des textes et des concepts. En cela, la recherche théorique et spéculative est le lieu d'une cohabitation voulue — et non pas escamotée ou reniée — entre les côtés «artistique» et «scientifique» du chercheur.

Bibliographie

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire : contribution à la typologie des discours modernes*. Paris. Payot.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal. CEC.
- Bellenger, L. (1980). *L'argumentation*. Paris. Éditions ESF.
- Borel, M.-J., Grize, J.-B., Miéville, D. (1983). *Essai de logique naturelle*. Berne. Peter Lang.
- Boudon, R. (1973). *Les méthodes en sociologie*. 3e édition. Paris. P.U.F.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minit.
- Brimo, A. (1972). *Les méthodes des sciences sociales*. Paris. Éditions Montchrestien.
- Brown, R. (1989). *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Paris : Actes Sud.

- Bruyne, P. de, Herman, J., Schoutheete, M. de (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris. P.U.F.
- Calvino, I. (1984). *Le chevalier inexistant*. Traduit par Maurice Javion. Paris. Seuil.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie. Initiation pratique à la recherche*. Laval. Éditions Beauchemin.
- Deslauriers, J.-P. (sous la direction de) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery. Presses de l'Université du Québec.
- Gadamer, H.G. (1991). *L'art de comprendre. Écrits II : Herméneutique et champ de l'expérience humaine*. Paris. Aubier.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre : Herméneutique et tradition philosophique*. Paris. Aubier.
- Gadamer, H.G. (1976). *Vérité et méthode*. Paris. Seuil.
- Gagnon, N., Hamelin, J. (1979). *L'Homme Historien. Introduction à la méthodologie de l'histoire*. Saint-Hyacinthe. Édisem inc.
- Gauthier, C. (1988). *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation du rapport théorie-pratique*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Grawitz, M., Pinto, R. (1967). *Méthodes des sciences sociales*. 2e édition. Paris. Dalloz.
- Grondin, J. (1990). *Herméneutique*. Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques. Tomes I et II. Paris. P.U.F.
- Jackson, G.B. (1980). *Methods for Integrative Reviews*. *Review of Educational Research*. Fall 1980, vol. 50, no. 3, pp. 438-460.
- Kilani, M. (1989). *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne. Payot.
- Lahire, B. (1992a). Précisions sur la manière sociologique de traiter du "sens" : Quelques remarques concernant l'ethnométhodologie. *Langage et sociétés*, no. 59, p. 73-89.
- Lahire, B. (1992b). Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme. *L'Homme et la société*, no. 103, XXVI année, p. 103-117.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal. Éditions Agence D'Arc inc.

- Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant*. Toronto. Oxford University Press.
- Maingueneau, D. (1977). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris. Hachette.
- Oléron, P. (1983). *L'argumentation*. Paris. P.U.F.
- Oléron, P. (1982). *Le raisonnement*. Paris. P.U.F.
- Ouellet, A. (1991). *Processus de recherche*. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Perelman, C. (1977). *L'Empire rhétorique : rhétorique et argumentation*. Paris. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles. Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perelman, C. (1968). *Éléments d'une théorie de l'argumentation*. Bruxelles. Presses Universitaires de Bruxelles.
- Plot. B. (1986). *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Paris. Librairie Honoré Champion Éditeur.
- Quiry, R., Campenhoudt, Luc van (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- Reboul. O. (1987). *Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique ?* in Colloque de Cerisy: l'argumentation (édité par Alain Lempereur). Paris. Mardaga. pp. 107-119.
- Resweber, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Paris. Éditions du Cerf.
- Ricard, F. (1992). *La génération Lyrique*. Montréal. Boréal.
- Ricoeur, P. (1986). *Rhétorique - Poétique - Herméneutique*. in *De la métaphysique à la rhétorique* (édité par Michel Meyer). Bruxelles. Éditions de l'Université de Bruxelles. pp. 143-155.
- Robbe-Grillet, A. (1975). *La belle captive*. Paris. La bibliothèque des arts.
- Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*. Paris. Gallimard.

Schlanger, J. (1983). *L'invention intellectuelle*. Paris. Fayard.

Scriven, M. (1988). *Philosophical Inquiry Methods in Education*. in *Complementary Methods for Research in Education* (édité par Richard M. Jaeger). Washington DC. American Educational Research Association. pp. 131-149.

Selltiz, C., Wrightsman, I.S., Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal. Les Éditions HRW.

Servier, J. (1986). *Méthode de l'ethnologie*. Paris. P.U.F.

Simard, D. (1993). *Considérations sur le pédagogue cultivé*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal. McGraw-Hill éditeurs.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes des recherches pour l'éducation*. Montréal. Presses de l'Université de Montréal.

Warnke, G. (1991). *Herméneutique, tradition et raison*. Traduction de J. Colson. Bruxelles. De Boeck-Wesmael.

Notes

¹ Ce texte reprend de larges extraits d'une communication antérieure

À propos de la méthode dans les recherches théoriques et spéculatives en éducation

par S. Martineau, D. Simard et C. Gauthier

Communication présentée au 63^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), le 24 mai 1995 à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

² Pas tous, par exemple, il importe, au début du moins, d'éviter les marginaux lesquels sont la plupart du temps les plus prompts à venir vers «l'étranger». On comprendra facilement que les individus en marge du groupe ne sont pas les plus utiles pour établir des contacts. En outre, à ce propos ils peuvent même s'avérer nuisibles puisque le fait de s'associer à eux peut entraîner un rejet du chercheur par la communauté d'accueil.

³ En tant qu'étranger il est sollicité par tous, de plus, il devient lui même objet d'étude pour le groupe qui l'accueille.

⁴ En fait, le seul outil de l'anthropologue qui ne peut s'acquérir c'est «le sens du merveilleux» (voir à ce propos le petit ouvrage de Jean Servier intitulé Méthode de l'ethnologie, Paris, P.U.F., 1986).

⁵ «Dans son souci de "comprendre le point de vue de l'indigène", l'anthropologue ne cherche pas à se confondre avec le sujet de son observation, à penser comme il pense — ainsi qu'on a souvent tendance à interpréter cette profession de foi — mais à traduire les objets symboliques particuliers et divers auxquels il est confronté dans d'autres systèmes symboliques de signification» (Mondher Kilani, Introduction à l'anthropologie, Lausanne, Payot, 1989, p. 14).

⁶ Ce filtrage permet de dégager l'essentiel du superflu.

⁷ La solitude est, dans la plupart des cas, préférable au travail de groupe sur le terrain dans la mesure où elle risque moins d'altérer «l'objet». De plus, la solitude laisse tout le temps à l'anthropologue pour l'accoutumance.

⁸ (...) «le regard de l'anthropologue est un regard critique. Il l'est dans le sens où il s'interroge continuellement sur les évidences et qu'il procède à des mises en relation systématiques des éléments pris en considération» (Kilani, 1989, p. 63). Établir un savoir d'action pédagogique demande aussi un regard critique.

⁹ Ce qui suit doit beaucoup à deux articles de Bernard Lahire : 1) «Précisions sur la manière sociologique de traiter du "sens" : Quelques remarques concernant l'ethnométhodologie», paru dans Langage et sociétés, no. 59, mars 1992, p. 73-89. 2) «Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme», paru dans L'Homme et la société, no. 103, XXVI année, 1992/1, p. 103-117. Nous adoptons également une position proche de celle développée par Pierre Bourdieu dans Le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

¹⁰ On sait toutefois que cette indépendance est toute relative et que les débats sont loin d'être finis sur ce sujet.

¹¹ C'est notamment le cas en anthropologie de l'éducation, en économie de l'éducation, en histoire de l'éducation, en psychologie de l'éducation et en sociologie de l'éducation.

¹² L'herméneutique s'est en grande partie dégagée de ce problème en mettant l'accent non pas sur la subjectivité mais sur la communication à l'intérieur d'une communauté de sujets (voir à ce propos les nombreux travaux de Gadamer et d'Habermas).

¹³ Précisons qu'à la suite des travaux de Gadamer et de Ricoeur, une certaine herméneutique et une certaine phénoménologie, ont pensé l'importance du facteur historique dans l'interprétation des phénomènes : il n'y a pas d'interprétation sans tradition. Toutefois, ce facteur historique semble défini principalement dans l'optique d'une communauté d'interprétation et non comme ensemble de faits structurants.

¹⁴ «On ne peut faire et saisir l'ensemble au sein duquel on fait en même temps, on a le savoir adéquat à son faire et non pour dire les relations sociales au sein desquelles on fait.» (Lahire, 1992, p. 83).

¹⁵ On pourrait aussi utiliser la distinction établie par Aristote dans son *Organon* entre raisonnement analytique (ici ce que nous appelons raisonnement ou démonstration) et raisonnement dialectique ou argumentatif (l'argumentation).

¹⁶ La topique fait référence à la théorie des «lieux», des *topoi*, qui sont, selon Aristote, des schèmes d'idées admises, appropriées à certaines situations typiques.

¹⁷ Pour sa part Paul Ricoeur dira que l'argumentation est «*un mode de raisonnement situé à mi-chemin de la contrainte du nécessaire et de l'arbitraire du contingent*» (1986, p. 145).

¹⁸ «*...l'argumentation est parfaitement indissociable de la situation d'énonciation, c'est-à-dire du statut du locuteur et de l'auditoire, mais aussi des croyances de cet auditoire, des valeurs en usage dans la communauté en question, etc.*» (Maingueneau, 1977, p. 166).

¹⁹ En d'autres termes, il ne suffit pas de connaître la vérité, encore faut-il la communiquer à autrui afin de le convaincre, de le persuader.

²⁰ *Revue Belge de psychologie et de pédagogie*, tome XIV, no 60, décembre 1952, pp. 129-138.

²¹ L'auditoire dont parle Perelman peut se définir minimalement comme «*l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influencer par son argumentation*» (Perelman, 1968, p. 21).

²² Logique et rhétorique, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, no 1, 1949, pp. 1-35.

²³ Perelman, 1977, p. 27.

²⁴ Judith Schlanger, *L'invention intellectuelle*, Paris, Fayard, 1983, pp. 210-211.

²⁵ Pour l'essentiel, les éléments de cette partie proviennent du chapitre méthodologique de la thèse de doctorat de Clermont Gauthier : *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation du rapport théorie-pratique*, 1988, Université Laval, Québec; et du chapitre sur la méthode provenant d'une monographie de Denis Simard : *Considérations sur la pédagogie cultivée*, 1993, Université du Québec à Trois-Rivières

²⁶ En page 48 Brown fournit un tableau comparatif de la science et de l'art :

SCIENCE	ART
vérité	beauté
réalité	symboles
objets et événements	idées et sentiments
objectif	subjectif
explication	interprétation
preuve	intuition
déterminisme	liberté

²⁷ Brown définit l'esthétique de la manière suivante. Elle «consiste essentiellement à analyser les systèmes symboliques» (1989, p. 46).