

Les points-charnières de la recherche scientifique

e a m p u s



Forse

Formations et Ressources en Sciences de l'Education

J.-P. Pourtois, H. Desmet et W. Lahaye

Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Education
Université de Mons-Hainaut

Sommaire

Présentation du cours

1. L'exigence scientifique
2. Structuration de l'espace de recherche
3. Construction de l'objet de recherche
4. Réalisation de la recherche
5. Les étapes épistémologiques de la scientificité de la recherche
6. La conception classique de la scientificité
7. La scientificité de l'instrumentation
8. Vers un élargissement des critères de scientificité
9. Synthèse des critères de scientificité
10. La validité de reliance
11. Une épistémologie postmoderne
12. La liberté de la recherche

Bibliographie

Annexe : Ouvrage analysé : "Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)"
par J.-P. Pourtois (Paris, P.U.F., 1979)

Présentation du cours

Le document qui suit constitue un outil de travail pour tous ceux qui ont à construire et réaliser une recherche scientifique. Celle-ci, en effet, est exigeante et peu nombreux sont les ouvrages ou articles qui proposent un tel guide de la démarche scientifique en sciences humaines.

Les objectifs du cours sont donc de :

- proposer un outil de référence précisant les points-charnières à prendre en compte dans la recherche scientifique ;
- fournir des critères permettant d'assurer la scientificité d'une recherche et de se questionner sur l'épistémologie en sciences humaines.

En deux heures, l'étudiant aura pris connaissance, par une lecture attentive, du contenu du cours ; il en aura dégagé et compris les concepts essentiels. Cela constitue une première étape.

Mais ce contenu, il faudra l'expérimenter, le manipuler avant d'entreprendre sa propre recherche. C'est pourquoi, nous invitons l'étudiant, pour ses exercices et devoirs, à choisir une recherche (dans un ouvrage, une revue scientifique ...) bien décrite et à l'analyser en se servant des points de repère spécifiés dans le cours. L'auteur de la recherche a-t-il bien précisé sa (ses) question(s) de recherche ? Si oui, quelle(s) est (sont)-elle(s) ? Le chercheur a-t-il émis des hypothèses ? Si oui, lesquelles ? Si non, y a-t-il bien une ligne de référence à l'étude ? Si oui, quelle est-elle ? Et ainsi de suite pour chacun des points-repères. Ensuite, l'étudiant s'interrogera sur les qualités méthodologiques de la recherche. Quelles sont celles que l'auteur a mises en évidence ? La validité de reliance a-t-elle été respectée ? Si non, qu'aurait dû faire le chercheur ? Pour aider l'étudiant, un exemple d'un tel exercice a été placé en annexe. La recherche analysée est extraite de l'ouvrage de Jean-Pierre Pourtois : « Comment les mères enseignent à leur enfant (5 - 6ans) » (Paris, PUF, 1979). Cette analyse permettra d'éclairer, d'illustrer et d'approfondir chaque étape présentée dans la partie théorique. Par ailleurs, la validité de reliance de la recherche est examinée.

Ce cours est susceptible de venir en aide, sans doute ultérieurement, à toute personne qui aura à mener sa propre recherche (mémoire, doctorant, chercheur...). Réfléchir sur chacune des phases, les compléter, s'interroger sur leur cohérence et leur validité sont indispensables à toute démarche scientifique.

Alors, exercez-vous !

1. L'exigence scientifique

Tout chercheur doit faire preuve de vigilance épistémologique, affirme G. Bachelard car le fait scientifique doit être conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans

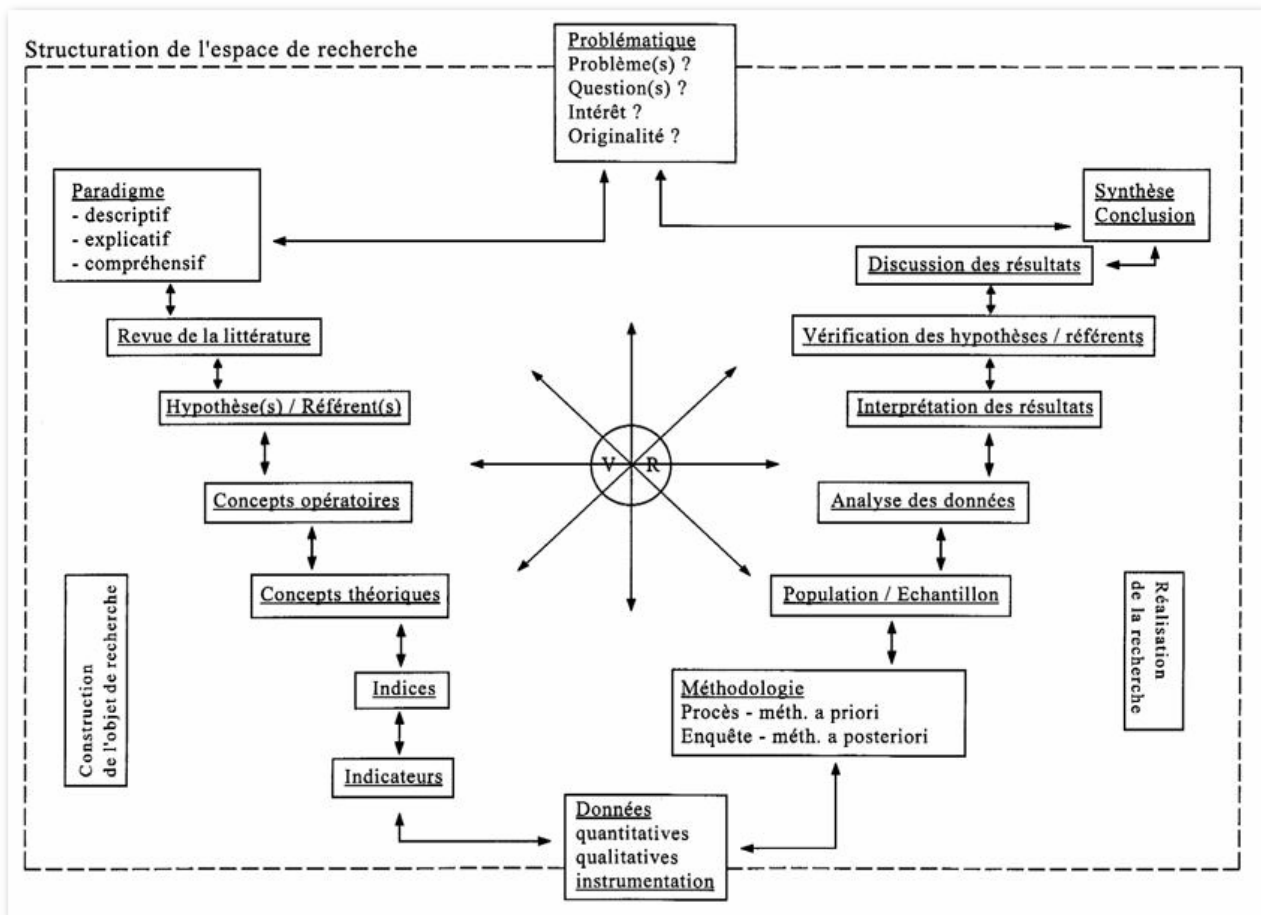
les faits. Ainsi, la démarche scientifique implique une rupture par rapport aux croyances, une construction de l'objet de recherche et une confirmation par les faits. Quelle que soit la recherche scientifique à mener, ces trois étapes sont indissociablement liées. L'excellente présentation de cette perspective par R. Quivy dans un article précédent nous a amenés à élaborer un outil de référence destiné à tous ceux qui s'engagent dans la voie particulièrement exigeante de la recherche scientifique. Effectivement, le manque – voire l'absence – de vigilance épistémologique conduit inéluctablement à l'erreur.

Notre but est de présenter étapes par étapes la réalisation d'une recherche scientifique. Nous présenterons donc ci-après ce que nous avons appelé « les points-charnières de la recherche ». En elle-même, chacune des étapes doit faire l'objet d'une vigilance particulière. Par exemple, nous savons que l'instrument de recueil des données doit être reconnu comme valide (validité de contenu, de construct,...) pour répondre à l'exigence scientifique. De même, les interprétations des résultats doivent, elles aussi, être validées (validation externe). Mais par delà – et c'est ce sur quoi nous désirons insister ici – il importe d'examiner les interactions entre les divers points-charnières. Si ces interactions ne sont pas cohérentes entre elles, la recherche n'aura pas droit au statut scientifique. Sa validité, sa crédibilité sera mise en défaut. Pour faire face à ce piège, le chercheur doit s'exercer à une démarche que nous avons qualifiée de « validité de reliance », notion proche de la « validité de complexité » (Eisenhart et Howe, 1992) ou encore de celle de « validité logique » de Smith et Glass (1987). Ces auteurs écrivent : « si l'étude a une valeur logique, le lecteur devrait pouvoir suivre l'argument et voir si l'hypothèse se développe logiquement à partir du problème, si les méthodes découlent logiquement et de façon consistante des hypothèses, les résultats des méthodes et les conclusions des résultats » (p. 2). En d'autres termes, examiner chaque lien de cohérence entre les divers points-charnières s'impose. C'est dire que la démarche scientifique n'est nullement linéaire mais circulaire et exige des boucles de rétroaction avec chacune des étapes précédentes. A tout moment, le chercheur a donc à revoir sa construction et à ajuster toutes les phases de la recherche.

Nous développerons d'abord les éléments de structuration de l'espace de recherche. Nous discuterons ensuite de la nécessaire validité de reliance.

2. Structuration de l'espace de recherche

Le tableau ci-après permet de visualiser l'ensemble des étapes nécessaires à l'élaboration d'une recherche. Nous constatons d'emblée que la démarche est circulaire. Les lignes fléchées centrales, avec à leur point d'intersection la validité de reliance (VR), signifient que chaque étape doit être examinée dans son lien avec toutes les autres.



Examinons les différentes étapes qui structurent l'espace de la recherche.

Deux grandes séquences sont à envisager : d'une part, il s'agit de construire l'objet de recherche, d'autre part, il faudra réaliser celle-ci. Soulignons que l'article de R. Quivy précédemment mentionné servira de guide à la structuration de la première séquence : « la construction de l'objet de recherche ».

3. Construction de l'objet de recherche

Construire l'objet de recherche consiste à mettre en place une série d'opérations qui vont permettre la représentation conceptuelle de celui-ci. Huit opérations sont nécessaires pour cette construction ; ce sont elles qui serviront de guide à la seconde séquence de la recherche, celle de la réalisation.

(1) Problématique et question(s)

La problématique est à la base de la construction de l'objet de recherche. Elle repose sur les conceptions théoriques du chercheur, conception née de ses expériences, observations, lectures, confrontations de résultats de recherche. Elle va donner naissance à des questions de recherche qui nécessiteront d'autres lectures, d'autres prises d'information afin d'accroître leur précision et leur pertinence. A cet endroit, tout chercheur doit s'interroger : « Quel est l'intérêt de ma recherche ? », « En quoi est-elle originale ? », « Vais-je apporter des éléments nouveaux à la science et/ou à la pratique ? ». Cette étape implique de l'audace, de la créativité, de l'ingéniosité. Elle nécessite parfois de prendre des risques qui peuvent mener à découvrir des résultats insoupçonnés et producteurs d'un sens nouveau. L'intuition du chercheur est indispensable. Elle peut conduire au meilleur

mais aussi au pire si elle n'est pas inscrite dans un contexte de connaissances riches et éclairantes. C'est aussi et déjà à cet endroit que se poseront les questions relatives à l'éthique de la recherche. Comment celle-ci sera-t-elle menée à l'égard des sujets de la recherche ? Dans le choix de la problématique et des questions qui en découlent, on ne peut négliger une telle réflexion.

C'est à la suite de l'énoncé de la problématique et des questions de recherche que se formuleront les buts et les objectifs. Le chercheur devra dès cette première étape s'interroger sur la faisabilité de son projet. La population est-elle accessible ? Le recueil des données est-il possible ? Les données sont-elles traitables ? Soulignons encore que, dès le départ, tout texte scientifique doit obéir à des règles de composition : style logique, dépouillé, formel et clair. La transparence, l'impartialité, l'objectivité et l'absence d'approximations doivent être les principales caractéristiques. C'est dire que le chercheur doit toujours s'imposer une réflexion sur ses motivations, son histoire, ses croyances (c'est ce qu'on appelle une triangulation interne) afin d'assurer la fiabilité de sa recherche. L'objectivité et la subjectivité s'affronteront donc inévitablement. Cette analyse est peu aisée car ce que le chercheur doit examiner – en fait, son idéologie – est largement implicite (et par là même extrêmement puissant). C'est pourquoi on trouve si peu souvent décrite cette démarche pourtant essentielle.

(2) Paradigme

La recherche destinée à répondre à la (aux) question(s) émise(s) va s'inscrire dans un paradigme qui peut être descriptif, explicatif ou compréhensif. Certains chercheurs opteront pour l'utilisation de deux ou même de trois paradigmes sachant que les savoirs qui en résulteront seront de natures différentes voire conflictuelles et qu'il faudra traiter ces divergences.

Le *paradigme descriptif* vise à décrire des phénomènes ou une situation. Par exemple, l'observation éthologique, c'est-à-dire « un inventaire systématique des comportements d'un sujet dans une situation donnée » (de Landsheere, 1979) est de plus en plus utilisée actuellement. La description et la classification du comportement sont un préliminaire nécessaire à son analyse (ibidem). Celles-ci apparaissent aussi importantes que la recherche des causes des phénomènes. Les taxonomies, les typologies sont des exemples de recherches descriptives. Aujourd'hui, l'utilisation des analyses multivariées permet de structurer les données descriptives récoltées en établissant des groupements et des dissociations selon une conception statistique.

Le *paradigme explicatif* privilégie exclusivement l'explication causale, c'est-à-dire qu'il a pour seul but de mettre en évidence les causes qui expliquent le phénomène. Il implique l'utilisation de la méthode expérimentale où on met en place des plans expérimentaux afin d'examiner le changement d'une variable à expliquer (variable dépendante) lorsqu'on soumet une (des) autre(s) variable(s) à des variations (variable(s) indépendante(s)). Les plans expérimentaux constituent donc un champ de manipulations de variables destiné à établir des lois, des explications de portée générale. Dans ce paradigme, c'est la cohérence du dispositif qui est privilégiée en ce sens que les chercheurs sont amenés à opérer un découpage de la réalité en variables isolées en vue d'examiner les relations qui les lient dans un contexte de causalité.

Le *paradigme compréhensif* recherche le sens des phénomènes et non l'explication car celle-ci en cacherait le sens. Il utilise l'attitude phénoménologique qui s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour les hommes dans leur expérience

quotidienne. Il cherche donc à appréhender les phénomènes de conscience vécus qui sont chaque fois des constructions humaines. L'approche compréhensive consiste dès lors en des constructions (objectives) de constructions (subjectives) faites par les acteurs. On en arrive ainsi à construire, en compréhension, des modèles de comportements humains (des modèles « idéal-typiques », selon Weber). Pour comprendre le monde, il faut donc saisir l'ordinaire et les significations attribuées par les acteurs à leurs actes à travers une démarche d'intersubjectivité entre locuteur et chercheur. Il n'en reste pas moins que cette approche permet l'élaboration de théories scientifiques qui doivent répondre aux critères de validité exigés pour toutes les sciences empiriques.

L'articulation de deux ou trois paradigmes peut être illustrée par la pratique de la *recherche-action*. Nous soulignons ici la multiplicité des formes de cette approche qui, à des moments divers, peut faire appel aux différents paradigmes. Selon P. Paillé (1996), elle présente quatre caractéristiques :

- elle est appliquée : c'est une recherche pour / dans / de l'action ;
- elle est impliquée : le chercheur influe toujours sur le cours des événements ;
- elle est imbriquée : il existe des liens étroits entre chercheur, acteur et contexte ;
- elle est engagée : la recherche et l'action, non étrangères l'une à l'autre, s'engagent à changer une situation-problème.

Etant donné ces caractéristiques, la recherche-action privilégie une méthodologie et une analyse qualitatives (mais pas toujours) pour, en fonction de ses objectifs constamment réajustés, décrire et/ou expliquer et/ou comprendre les phénomènes qui s'y déroulent.

(3) Revue de la littérature

Que sait-on sur la problématique que l'on veut investiguer ? La lecture de recherches proches du thème à étudier s'impose dès le départ. Cette démarche va permettre de préciser les questions de recherche. Bref, le bilan des connaissances dans le domaine concerné ne peut jamais être négligé. Le chercheur aura recours aux banques de données. Soulignons toutefois que le chercheur le plus minutieux ne pourra jamais avoir *tout* lu ! Il ne faut pas que la sensation de ne pas maîtriser toute la littérature dans le domaine concerné bloque l'évolution de la recherche.

(4) Hypothèse ou référent

Une hypothèse est une proposition admise provisoirement avant d'être soumise à l'épreuve des faits. La démarche scientifique repose sur les hypothèses qui doivent être explicites. Elles peuvent prendre deux formes. L'une se présente comme une simple présomption de la nature du réel (élaboration d'un concept, sa composition) ; l'autre met en relation deux concepts ou deux phénomènes. Dans ce dernier cas, le plus fréquent, on peut trouver des hypothèses non orientées (qui portent sur l'ensemble de la population, comme, par exemple : le milieu social influence l'apprentissage de la lecture) ou des hypothèses orientées (qui portent sur une partie de la population, comme, par exemple : les enfants de milieu social favorisé apprennent plus facilement la lecture).

Dans les cas de recherches exploratoires, lorsque le domaine d'investigation n'est pas encore débroussaillé, la construction d'hypothèses au début de la recherche peut s'avérer impossible. Rappelons toutefois que le rôle de la recherche exploratoire est de générer des hypothèses qui devront être mises à l'épreuve des faits par la suite. Toutefois, la vigilance épistémologique impose à toute entreprise scientifique de présenter un référent,

c'est-à-dire une description précise de la situation dans laquelle se déroulera la recherche ainsi que le développement des intentionnalités du chercheur.

(5) Concepts opératoires

Les hypothèses impliquent la mise en jeu de concepts. Que recouvrent-ils comme signification ? Leur simple définition ne suffit pas. Il s'agit d'en cerner les multiples dimensions de sens. C'est à travers les multiples lectures et prises d'information que la conceptualisation va être enrichie en s'ouvrant aux différentes problématiques que le concept soulève. Le travail du chercheur sera alors de clôturer l'espace conceptuel qu'il va retenir dans sa recherche car un concept est le plus souvent polysémique. Le chercheur doit donc opérer une sélection des dimensions et significations du concept en fonction des aspects de la réalité qu'il veut saisir.

(6) Concepts théoriques

Les concepts opératoires retenus doivent alors être placés dans un système de raisonnement qui relie entre eux des concepts ou des propositions. Il ne s'agit pas seulement ici de juxtaposer des informations sur les concepts concernés (comme dans la phase précédente), il convient aussi de les intégrer dans un cadre de référence afin de rompre aux mieux avec les fausses évidences et les préjugés. Ce cadre peut être celui des grands courants de pensée telle que la psychanalyse, le courant behavioriste, l'analyse systémique, structurale, etc. Ce peut être aussi des théories ou des modèles élaborés par des chercheurs expérimentés. Sachons néanmoins qu'une théorie ne reflète jamais le réel dans sa totalité. C'est pourquoi, il est souvent opportun de faire référence à plusieurs éclairages théoriques pour mieux cerner l'objet d'étude dans ses différentes facettes. Une telle démarche est appelée triangulation théorique.

(7) Indices

Les indices font partie du monde réel qui est multiple et complexe. Nous avons souligné précédemment que le concept opératoire recouvrait de multiples dimensions qui ne sont pas toujours observables directement. Quels indices nous rendent ces dimensions repérables ? Dans l'exemple mentionné précédemment (point 4 : Hypothèse), on recherchera l'ensemble des indices concrets qui caractérisent la situation d'apprentissage de la lecture. On observera la présence d'un enfant apprenant à lire avec l'aide d'un adulte ; on notera que le texte servant de support est accompagné de dessins illustratifs ; on remarquera un rythme de lecture, un contexte descriptible, etc.. Comme ces éléments sont nombreux, le chercheur est aussi tenu de faire une sélection parmi les indices mis en évidence. Les indices reconnus pertinents pour la recherche sont retenus et constituent l'ensemble des indicateurs.

(8) Indicateurs

Les indicateurs désignent un champ de réalité qui est extrait d'un ensemble plus vaste composé d'indices issus du monde réel. Les indicateurs forment donc la réalité maîtrisable d'un espace de recherche. Dans l'exemple relatif à l'apprentissage de la lecture qui nous a déjà servi d'illustration (point 4 : Hypothèse), il peut s'agir des éléments suivants : la vitesse de la lecture, les erreurs, la qualité de la compréhension, les comportements verbaux et non-verbaux de l'adulte qui aide l'enfant à lire, etc. Sans les indicateurs, la recherche ne serait que pure spéculation. Ils renseignent le chercheur sur ses questions et

jalonnent l'espace de réalité de la recherche. Ils peuvent prendre la forme d'un comportement, d'une opinion, d'une attitude, d'un témoignage oral ou écrit.

4. Réalisation de la recherche

Les huit points décrits précédemment visaient à construire l'objet de recherche. Cette construction a elle-même pour but de guider la réalisation de la recherche qui nécessite, elle aussi, une série d'opérations à mener rigoureusement. Toutefois, la construction de l'objet de recherche n'est pas pour autant achevée. Effectivement, sur base des résultats constatés lors de la réalisation de la recherche, le chercheur peut être amené à revoir les étapes de sa construction préalable qui elle-même entraînera d'autres types d'analyses et ainsi de suite jusqu'à une cohérence qu'il juge acceptable. C'est le phénomène de circularité que nous évoquions précédemment et qui retient toute notre attention ici. Huit points-charnières constituent le passage obligé de la réalisation de la recherche.

(1) Données / Instrumentation

Les données sont les éléments fondamentaux servant de base à la réalisation de la recherche. Elles découlent directement des indicateurs retenus mais leur recueil nécessite toujours de l'ingéniosité. Celui-ci se fait par l'intermédiaire d'instruments dont on doit être certain qu'ils fourniront des informations valides.

Les données pourront être quantitatives ou qualitatives.

Les données quantitatives renvoient à la notion d'unité. On comptabilise alors les unités (qui peuvent être des comportements, des erreurs, des opinions, des mots,...) pour les soumettre à un traitement statistique.

Les données qualitatives, quant à elles, renvoient à la notion de qualité. Elles mettent en évidence le sens singulier, unique, spécifique des phénomènes vécus. Elles se recueillent le plus souvent dans un contexte d'intersubjectivité (c'est-à-dire dans une intercompréhension non tronquée entre locuteur et chercheur) et sont traitées par l'argumentation.

Dans une approche communicationnelle, c'est-à-dire basée sur l'intersubjectivité (entretien, récits de vie,...) où l'on tente de saisir le monde vécu interprété de l'acteur, le chercheur recueille des énoncés, des actes de langage. Ceux-ci, qui constituent le « donné », ne sont pas nécessairement valides. Les actes de langage sont en effet des foyers d'incertitude. Aucune recherche ne peut faire abstraction de la phase de mise à l'épreuve des énoncés. Le passage du « donné » à la « donnée » est une opération qui nécessite une vigilance particulière. Tout acte de parole, au sein d'une intercompréhension, doit pouvoir être contesté selon un certain nombre de prétentions à la validité bien décrites par J. Habermas (l'énoncé est-il vrai, juste et sincère ?). Par ailleurs, cet énoncé doit aussi être intelligible pour l'autre (validité de signifiante) .

Dans une approche plus instrumentale, qui tente de recueillir des connaissances sur le monde objectif de l'autre (tests, questionnaires,...), la vigilance est aussi de rigueur à travers la recherche des validités de construct, de contenu,... Cette vigilance a très fortement retenu l'attention des experts dans les années 60-70 et la littérature de cette époque est riche en la matière.

Soulignons tout l'intérêt qu'il y a à utiliser la triangulation des méthodes (utilisation de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte des données), la triangulation temporelle (utilisation de modèles répétés dans le temps) et la triangulation des observateurs (engagement de plusieurs observateurs ou correcteurs) ainsi que les démarches de la critique historique (contrôle des sources d'information).

(2) Méthodologie

Nous entendons par méthodologie les façons de faire requises par l'approche scientifique. Elle implique un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique. V. Despret (1996) oppose la méthodologie a priori de la méthodologie a posteriori.

Le méthodologue *a prioriste* va sur le terrain avec une hypothèse à laquelle il entend soumettre les faits. Son but est de répondre à la question du « comment » et de rechercher la régularité du réel (la loi). Il utilisera la démarche de l'expérimentation, à savoir la manipulation de variables. Pour cela, il optera pour un dispositif expérimental qui impose des limites, des frontières au réel qu'il veut expliquer. Il construit des variables indépendantes et dépendantes pour examiner les relations qui les lient et élimine les variables parasites qui pourraient interférer sur les résultats. Toutes les procédures doivent ici répondre aux critères d'objectivité : elles exigent du chercheur une position extérieure à la réalité étudiée. Par ailleurs, celui-ci mettra en place des mesures pour lutter contre les biais qui pourraient réduire la validité interne du dispositif.

La méthodologie *a posterioriste* s'oppose à la méthodologie précédente. Aucune hypothèse explicite n'est formulée avant d'aller sur le terrain. La seule intention du chercheur est, dans un premier temps, de voir ce qui va s'y dérouler et, dans un deuxième temps, d'émettre a posteriori des hypothèses et des interprétations au sujet de ce qui a été observé. Il va de soi, néanmoins, que les hypothèses ne sont pas absentes mais sont généralement implicites. L'a posterioriste recueille les faits observés et tente de leur donner un sens en créant des liens entre eux. Il s'attache à la variété des événements qui se produisent plutôt qu'à la variation des éléments. Les frontières ne sont donc pas fixées a priori.

La méthodologie a posteriori laisse ainsi un espace pour la nouveauté et l'étonnement. Cela n'exclut toutefois pas l'analyse des biais inhérents à cette démarche telles que notamment la recherche de prétentions à la validité (Habermas, 1987), la validité écologique (analyse des conditions créés par l'environnement), la validité théorique, etc.

Reprenant une terminologie judiciaire, V. Despret (ibidem, p. 144) souligne qu'à la méthodologie a prioriste correspond une démarche de *procès* et qu'à la méthodologie a posterioriste correspond une démarche d'*enquête*.

L'a prioriste fixe donc au réel les cadres stricts de sa réponse et a pour visée de tester le réel : il vérifiera la constance, la fidélité, la validité de ses données. Il s'agit ici de manipuler les variables, c'est-à-dire de modifier le réel, pour le mettre à l'épreuve afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses préalables. Comme dans un procès judiciaire, on met à l'épreuve une fiction (manipulation d'une variable) et on examine le résultat ; on fait de même avec une autre fiction alternative et ainsi de suite. On confronte donc entre elles chacune des fictions et on élimine les fictions qui n'aboutissent pas pour montrer, le cas échéant, que l'hypothèse posée a priori était la bonne.

L'a posterioriste, quant à lui, doit réaliser une enquête minutieuse : il doit chercher, au-delà des apparences, le sens des faits observés ainsi que mettre en relation des éléments apparemment non reliés entre eux. L'enquête est la recherche d'une variété d'indices. Il en résulte une hypothèse qui constitue une mise en relation d'observations qui fait sens. L'enquête est un moment antérieur au procès car rien ne permet chez elle de départager des fictions alternatives (il n'y a pas de confrontation de fictions). Elle met néanmoins en présence des faits « qui ne collent pas » avec certains témoignages ou des faits qui « ne collent » pas entre eux. Son but est une récolte minutieuse d'indices singuliers et anecdotiques qui contredisent certaines apparences, comme dans une enquête judiciaire. Elle constitue donc elle-même une construction fictionnelle qui a pour seul objectif de convaincre car elle n'a pas le pouvoir d'éviction des fictions alternatives. Lorsque l'enquête est terminée, les hypothèses qui en découlent peuvent être soumises au procès, c'est-à-dire à l'épreuve des fictions.

(3) Population – Echantillon

Il est toujours difficile, voire matériellement impossible, de travailler sur une population entière. Il faut donc échantillonner, c'est-à-dire choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait (De Landsheere, 1979, p. 83).

Cette opération peut se réaliser selon diverses modalités : échantillon stratifié, aléatoire, apparié, raisonné, événementiel, par grappes, etc.. Il peut être à un ou plusieurs degrés (étapes), représentatif ou occasionnel, etc.

Dans une approche qualitative, on peut estimer à quel moment arrêter l'échantillonnage des groupes pertinents par la saturation théorique. Ce concept est atteint lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique.

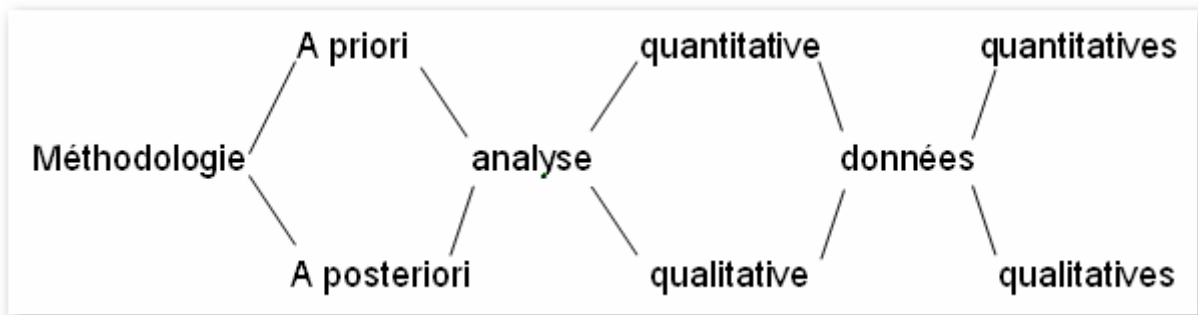
Quoi qu'il en soit, la qualité de l'échantillonnage est étroitement liée à la validité des résultats et à la généralisation des inférences à la population parente (approche expérimentale) ou à la transférabilité des conclusions à d'autres contextes (approche phénoménologique).

Dans tous les cas, la description du contexte (expérimental, social, situationnel,...) est indispensable afin que les conditions qui sous-tendent la recherche soient parfaitement connues.

(4) Analyse des données

Les données recueillies au moyen d'un ou de plusieurs instruments auprès de l'échantillon retenu doivent alors être traitées en vue de décrire (paradigme descriptif), expliquer (paradigme explicatif) ou comprendre (paradigme compréhensif) le phénomène étudié. Les analyses peuvent être quantitatives (statistiques) ou qualitatives (analyse de contenu).

Soulignons ici que huit types de recherche peuvent être envisagés en partant des méthodologie, analyse et données. Le schéma suivant permet de visualiser ces huit possibilités :



Ainsi, il est tout à fait possible qu'une analyse quantitative provienne soit d'une méthodologie a priori, soit d'une méthodologie a posteriori et traite des données soit qualitatives soit quantitatives. De la même façon, une analyse qualitative peut émaner de l'une ou l'autre méthodologie et traiter un type ou l'autre de données. Dans la pratique, au cours d'une même recherche, on peut combiner plusieurs cheminements.

L'analyse des données donnera lieu à une lecture des résultats obtenus. Cette phase nécessite l'introduction d'une démarche interprétative.

(5) Interprétation des résultats

L'interprétation comprend deux étapes. La première consiste en une lecture à basse inférence, c'est-à-dire une approche qui « colle » au plus près des résultats. Cette phase de proximité vise à mettre les résultats en langage. Cette mise en forme s'accompagne de commentaires qui sont directement issus de l'observation des résultats : ces derniers peuvent faire surgir des tendances manifestes, des regroupements, des oppositions, des paradoxes, des cas singuliers. Les concepts théoriques et la revue de la littérature intégrée à la recherche viendront étoffer les commentaires réalisés. Dans ce cas, l'interprétation devient une lecture à haute inférence. Au niveau d'une lecture seconde, le chercheur élargit le cadre de ses commentaires : l'interprétation vise alors à corroborer, nuancer, voire préciser la singularité et l'originalité des résultats obtenus.

L'interprétation peut être enrichie de différentes manières : une interprétation en aveugle peut être réalisée par une personne extérieure qui apportera d'autres éclairages. Les résultats de l'analyse peuvent également être soumis à l'interprétation des acteurs. Une question d'éthique sous-tend cette phase d'élargissement de l'interprétation : qui a le droit de maîtrise de l'interprétation ? N'est-il pas normal que le groupe étudié puisse intervenir dans les commentaires que l'on fait de leurs comportements ou témoignages ? Le pouvoir d'interpréter est-il juste l'apanage des scientifiques ? Le processus interactif chercheur / acteur mentionné précédemment permet, d'une part, de travailler sur les désaccords, ce qui accroît la richesse et la validité de la recherche (versant scientifique) et, d'autre part, de considérer les acteurs comme des sujets et non seulement comme des objets d'étude (versant éthique). Ce type de démarche est privilégié dans le paradigme compréhensif.

(6) Vérification des hypothèses / des référents

Lorsque les résultats ont été commentés et interprétés, le retour aux hypothèses ou aux référents initiaux s'impose.

Dans l'approche expérimentale, le chercheur a à confirmer, infirmer ou nuancer par les preuves recueillies les affirmations provisoires concernant la relation entre deux ou plusieurs variables (c'est-à-dire les hypothèses) qu'il avait émises initialement.

Dans l'approche exploratoire, l'intentionnalité du chercheur mentionnée au départ doit faire émerger des faisceaux de relations qui ont du sens et qui sont susceptibles de donner naissance à des hypothèses à éprouver ultérieurement par une démarche de procès.

(7) Discussion des résultats

La discussion est une véritable mise en débat des résultats de recherche. Cette étape consiste à éprouver par l'exercice de la confrontation, la portée et les limites des résultats obtenus. Le chercheur dégage ici les enseignements de son étude. Il s'interroge sur les corollaires ou les implications des résultats de la recherche. Il vérifie si cette discussion est bien située dans le contexte théorique présenté au début de l'étude et s'interroge sur la pertinence épistémologique de ses choix en matière de concepts, indicateurs, etc.. C'est donc une véritable analyse critique de sa recherche que le chercheur sera amené à réaliser.

Afin d'accomplir cette phase de discussion, le chercheur prend soin de confronter ses résultats à ceux d'autres recherches ainsi qu'à des théories reconnues et bien définies. Il est intéressant à cet endroit de consulter des spécialistes qui n'ont pas participé à la recherche afin de discuter des interprétations proposées. Notons tout l'intérêt qu'il y a à soumettre les résultats de recherche à la critique des acteurs concernés. Les divergences observées méritent toujours d'être analysées. Par ailleurs, il convient aussi que le chercheur fasse part de ses fausses pistes, de ses expériences avortées qui jalonnent tout parcours scientifique. La science n'est pas une aventure linéaire allant inexorablement vers l'avant, vers la vérité. Cette démarche, cruciale, n'est pourtant pas fréquemment décrite car elle met en évidence les échecs plutôt que les réussites.

Ces multiples confrontations permettront de préciser la richesse des enseignements de la recherche, mais aussi de mettre l'accent sur ses limites, car l'exercice de la confrontation conduit nécessairement à la remise en cause de l'étude. Une telle démarche ne peut qu'accroître la validité, la crédibilité et la fiabilité de la recherche.

(8) Synthèse / conclusion

La première phase de cette dernière étape de la recherche consiste généralement à faire une synthèse des résultats saillants mis en évidence. C'est une démarche centripète qui doit répondre aux questions posées au départ. Les conclusions auxquelles le chercheur aboutit sont-elles bien en adéquation avec la problématique initiale ? Montrent-elles bien qu'au type de recherche retenu correspondent les produits recherchés : conclusions en terme de lois pour la recherche explicative, émission d'hypothèses pour la recherche exploratoire, décision et action innovantes pour la recherche évaluative, description et classification pour la recherche descriptive, etc. ? La multiplicité des données et la diversité des relations mises à jour ne doivent pas masquer, comme le signale G. Bachelard, le caractère régional de toute découverte. Les limites de la généralisation (ou de la transférabilité) sont-elles bien tracées ? En d'autres termes, le chercheur contrôlera la prudence dont il a fait preuve dans ses conclusions.

La deuxième phase consiste en des propositions et perspectives nouvelles. C'est une démarche centrifuge qui oriente les recherches à venir. Elle résulte de toutes les pistes alternatives qu'aurait pu prendre la recherche menée et suggère des propositions de prolongement au départ des résultats obtenus. Elle envisage aussi les retombées pratiques et éthiques des conclusions auxquelles l'étude a abouti. Des recommandations à l'égard du politique peuvent également être formulées.

5. Les étapes épistémologiques de la scientificité de la recherche

Après avoir déterminé les points-charnières qui structurent l'espace de recherche, il reste à définir la manière dont on peut juger la scientificité de la recherche. Quels critères sont utilisés ? Quelles étapes de la recherche concernent-ils ? Dans le parcours que nous avons effectué à travers l'ensemble des points-charnières, ces deux questions ont partiellement été abordées. Elles sont liées au problème inhérent à la construction de chaque étape de l'espace de recherche : chacun des points-charnières est d'emblée confronté à la question de sa validité. Enfin, une troisième question est soulevée : les critères de scientificité évoluent-ils en fonction de l'histoire des sciences humaines ? Ici, nous nous interrogeons plus particulièrement sur les grandes étapes épistémologiques des critères de scientificité. Cette question confronte le chercheur en sciences humaines à l'impossibilité d'être exhaustif dans le domaine de la validité de la recherche. Mais cette incomplétude fonde l'essence même des sciences humaines qui traitent toujours d'une matière traversée par l'histoire (l'homme) qui reste inachevée, hétérogène et donc « impure » (Ardoino et de Peretti, 1999).

6. La conception classique de la scientificité

(1) Validités, fidélité et fiabilité

Qu'est-ce qui fait vraiment la scientificité d'une étude ? La recherche peut-elle prouver ? Quelle est la nature de cette vérité tant convoitée ? En règle générale, le caractère scientifique de la recherche repose sur la qualité des réponses qu'elle apporte. L'épistémologie des sciences humaines définit classiquement quatre critères qui permettent d'évaluer la qualité des réponses de la recherche.

Le premier de ces critères est celui de validité. Dans quelle mesure les réponses apportées par la recherche sont-elles valides ? A ce niveau, deux types de validité sont distingués, d'une part, la validité interne de la recherche, et, d'autre part, la validité externe de la recherche. La première vise à fournir les garanties nécessaires liées aux hypothèses (aux référents) et à leur vérification. Les observations sont-elles présentes en qualité et en quantité suffisantes ? Les relations établies par le chercheur entre les observations sont-elles exactes ? Ces questions ont pour finalité de rendre la recherche crédible. Il s'agit d'examiner dans quelle mesure les conclusions de la recherche découlent des observations effectuées et non pas d'autres éléments qui interviendraient à l'insu du chercheur. D'autre part, la validité externe de la recherche examine le degré de précision avec lequel il est possible d'étendre les conclusions d'une étude à d'autres contextes (de populations, de temps et de lieux). Les questions liées à ce type de validité externe concernent essentiellement les possibilités et les limites de l'application du dispositif de recherche à d'autres populations, à d'autres moments et à d'autres lieux.

A ces deux formes de validité s'ajoutent généralement deux autres critères qui permettent de juger de la scientificité d'une étude. La fidélité juge l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations soit accidentelles soit systématiques. Ces variations peuvent être dues par exemple aux circonstances de temporalité, au cadre expérimental, aux instruments ou aux conditions de recueil des données. Les questions soulevées par le critère de fidélité visent essentiellement à renforcer la stabilité des conclusions d'une recherche. Enfin, la fiabilité détermine la qualité objective des données. Des observations sont dites fiables lorsque celles-ci peuvent être reproduites. D'autres personnes peuvent alors vérifier les constats d'un observateur. Cette pratique permet d'attester l'indépendance entre les données et le chercheur.

(2) La conception classique de la scientificité au sein des points-charnières de la recherche

Les critères de validité, de fidélité et de fiabilité concernent différents points-charnières de la recherche.

L'examen de la validité interne de l'étude consiste essentiellement à surinvestir deux pôles dans la structuration de l'espace de recherche. Il s'agit des hypothèses (ou des référents) et de la vérification des hypothèses (ou des référents). Certes, l'examen des autres points-charnières est possible au sein de la validité interne de la recherche, mais cet examen doit avoir pour finalité de garantir la validité des deux pôles cités. Il s'agit en quelque sorte d'un rabattement des différents points-charnières sur deux étapes considérées comme guidant l'étude. Par exemple, on examine la qualité et la quantité des indices et des indicateurs afin de savoir s'ils permettent de saturer entièrement les hypothèses en jeu sans outrepasser le cadre de ces mêmes hypothèses. On s'intéresse également aux données, à leur traitement et à l'interprétation des résultats pour examiner dans quelle mesure ces différentes étapes permettent de vérifier les hypothèses ou les référents de départ.

Le cas de la validité externe de la recherche est similaire à celui de la validité interne si ce n'est qu'au niveau externe, l'examen de la validité surinvestit les points-charnières suivants : la population et l'échantillon, la discussion des résultats, la synthèse et les conclusions. L'examen des autres points-charnières a pour seul objectif de contrôler la généralisabilité ou la transférabilité de la recherche. Par exemple, on s'interroge sur les possibilités d'appliquer une théorie, un instrument, telle hypothèse ou tel concept opératoire dans le cadre d'un élargissement de la population de la recherche ou dans un contexte culturel différent de celui de la recherche initiale.

La fidélité vise essentiellement la maîtrise des points-charnières que constituent l'instrumentation, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Il s'agit d'abord de contrôler la stabilité des données fournies par l'instrument. Tout élément lié à l'outil lui-même ou aux circonstances de son application qui perturbent cette stabilité doit être identifié afin de contrôler toute source de biais. La fidélité s'attache aussi à contrôler l'indépendance des analyses et des interprétations du chercheur. Dans ce cas, une personne extérieure à la recherche peut doubler les analyses et les interprétations (reproduction indépendante). Plusieurs chercheurs extérieurs à l'étude peuvent aussi participer à ces deux moments de la recherche en réalisant de manière indépendante leurs analyses et leurs interprétations (contrôle en double insu). Ces deux formes de contrôle permettent de confronter les résultats obtenus dans les différentes situations. Une telle confrontation permet d'accroître le degré de fidélité de l'étude. Remarquons aussi que l'examen des validités interne et externe peut également se centrer sur l'instrumentation. Mais dans ce cas, ces validités se rapportent à d'autres critères de scientificité qui seront spécifiés ultérieurement.

Enfin, la fiabilité se consacre plus particulièrement à l'examen du choix des indicateurs, de la qualité et de l'analyse des données ainsi que de l'interprétation des résultats. Au sein de ces quatre étapes, l'indépendance du chercheur doit être assurée en évitant au mieux toute connotation idéologique de la part du chercheur. Il s'agit donc de s'assurer de la transparence du chercheur afin que l'on puisse estimer l'influence que celui-ci peut exercer sur certaines étapes fondamentales de la recherche.

7. La scientificité de l'instrumentation

Depuis leur naissance, les sciences humaines ont été imprégnées par la démarche logico-expérimentale, processus qui vise à tester la réalité par la mise en œuvre d'expériences rationnellement élaborées. Cette démarche est empruntée aux sciences exactes et médicales. Elle fut inventée par G. Galilée au 16^{ème} siècle et redéfinie par C. Bernard au 19^{ème} siècle. Une des caractéristiques principales du processus logico-expérimental est la construction d'une technique, d'un instrument qui permet de récolter les données. Galilée par exemple construit un plan incliné sur lequel roule une bille afin d'étudier la chute des corps et leur accélération ; Bernard s'est en grande partie consacré aux processus de la digestion en réalisant des expériences notamment sur des lapins auprès desquels il analyse les sécrétions physico-chimiques du pancréas à l'aide d'instruments de mesure.

L'instrumentation présente dans la démarche logico-expérimentale exercera également un rôle prépondérant dans les sciences humaines. L'instrument (le questionnaire, le test, l'activité expérimentale à laquelle est soumis le sujet) permet la récolte de données. La qualité de ces observations qui fondent la recherche est essentiellement liée à la qualité scientifique de l'instrument. Pour cette raison historique, les critères de scientificité de la recherche ont longtemps été focalisés sur la qualité de l'instrumentation.

(1) Les critères de validité instrumentale

Plusieurs types classiques de validité se sont développés afin de juger de la scientificité de l'instrumentation. Nous les définissons succinctement afin d'en apprécier les finalités :

- la validité concourante (ou convergente) se réfère à un critère approuvé et actuel (une norme, un spécialiste par rapport à un néophyte,...) afin de déterminer la qualité de l'évaluation d'un instrument : un test devrait être mieux réussi par un spécialiste que par un néophyte ;
- la validité de construct vise à évaluer la corrélation entre les scores obtenus au test et les caractéristiques que le test prétend mesurer en fonction d'un cadre théorique. Il s'agit en somme de vérifier si les différents scores mesurent bien les différents facteurs déterminés par la théorie sous-jacente au test ;
- la validité de contenu consiste à vérifier si l'instrument couvre tous les aspects importants du domaine investigué. Cette validité fait appel au jugement et au raisonnement, ainsi qu'à une connaissance de la littérature scientifique ;
- la validité discriminante examine dans quelle mesure un instrument mesure réellement et uniquement ce qu'il prétend mesurer. L'instrument ne doit avoir aucune superposition avec des notions extérieures aux concepts mesurés. La qualité discriminante d'un instrument en fait la sensibilité : plus cette qualité est élevée plus l'instrument est sensible ;
- la validité empirique (ou expérimentale) consiste à vérifier l'adéquation de l'outil utilisé avec les faits constatés dans l'expérience. Ici, l'instrument est confronté à la réalité des faits ;
- la validité prédictive permet d'examiner dans quelle mesure le pronostic formulé suite à l'emploi d'un instrument se vérifie ou non dans les faits. La validité prédictive est une forme de validité empirique ;
- la validité rationnelle (ou logique) est complémentaire à la validité de contenu. Celle-ci n'est pas toujours justifiée de manière exclusivement scientifique. Aussi, pour montrer dans quelle mesure l'instrument englobe les différentes caractéristiques du champ traité, le chercheur peut avoir recours au raisonnement logique, à des jugements, à des croyances, à des convictions, au sens commun ;
- la validité conceptuelle permet de rendre compte des diverses théories qui déterminent le champ conceptuel à partir duquel le choix des items est réalisé lors

de la construction d'un instrument. Ce type de validité rend explicite les théories sous-jacentes qui orientent l'instrument.

Les concepts de validités interne et externe sont également utilisés afin de contrôler la scientificité de l'instrumentation :

- la validité interne examine la qualité de l'instrument à cerner l'objet qu'il doit mesurer. Cette forme de validité est mise en œuvre par les validités de contenu, de construct, rationnelle et conceptuelle ;
- la validité externe d'un instrument rend compte de sa qualité à pouvoir refléter des critères externes. Les validités concurrente, discriminante, empirique et prédictive permettent d'assurer la validité externe de l'outil.

Enfin, un dernier critère de scientificité relatif à l'instrumentation est généralement invoqué. Il s'agit de la fidélité de l'outil. La fidélité de l'instrument est assurée lorsque les mesures répétées sur un même objet, réalisées dans les mêmes conditions, fournissent les mêmes résultats. La stabilité des résultats peut être testée de différentes manières. De multiples formes de fidélité existent. Par exemple, la fidélité test / retest ; la fidélité interjuges ; la fidélité par split half ; la fidélité interne ; la fidélité calculée à partir de formes parallèles et la fidélité de correction.

(2) La validité instrumentale au sein des points-charnières de la recherche

Les différents critères de validité instrumentale qui ont été développés se rapportent tous au point-charnière que constitue l'instrumentation. Plus précisément, chacun de ces critères examine la validité de l'instrument sous l'angle d'un autre point-charnière : il s'agit de vérifier l'adéquation de l'instrument aux autres étapes déterminées dans la recherche. Ci-après, nous examinons successivement ces correspondances :

- la validité concurrente (ou convergente) confronte l'instrument à un indicateur extérieur à la recherche, mais reconnu socialement ;
- la validité de construct permet d'examiner la saturation de l'instrument en fonction des concepts théoriques définis dans l'étude ;
- la validité de contenu vérifie si l'instrument peut être complété en fonction d'éléments issus de la revue de la littérature, mais également en fonction du jugement et du raisonnement du chercheur. Ces constructions rationnelles qui participent à la structuration de l'outil se trouvent dans les concepts opératoires et dans les indicateurs ;
- la validité discriminante permet de confronter l'instrument aux points-charnières des concepts opératoires et des concepts théoriques afin d'éviter la superposition des notions que l'outil mesure ;
- la validité empirique évalue l'adéquation relative de l'instrument aux indices explorés ;
- la validité prédictive met en relation l'instrument utilisé avec le stade de la vérification des hypothèses afin d'examiner dans quelle mesure l'outil permet de contribuer à cette phase de la recherche ;
- la validité rationnelle vérifie dans quelle mesure la réflexion du chercheur permet de compléter l'outil utilisé. L'instrument est ici confronté aux concepts opératoires et aux indicateurs formulés par le chercheur ;
- la validité conceptuelle permet de confronter l'instrument aux concepts théoriques afin d'identifier les différentes théories investies par l'outil.

Les autres formes de validité liées à l'instrumentation telles que la validité interne et la validité externe peuvent être associées à d'autres types de validité déjà mentionnés ci-dessus. Par ailleurs, les points-charnières correspondant à l'examen de la fidélité ont été explicités antérieurement.

Ces diverses modalités de contrôle consacrées à la dimension scientifique de l'instrument montrent combien les sciences humaines ont été polarisées par l'aspect technique et expérimental de la recherche. L'instrument qui génère les données se trouve au cœur du processus expérimental. Pour sauvegarder l'intégrité de ce processus, il s'agit de mettre en œuvre un ensemble de critères permettant de garantir la scientificité instrumentale de la recherche. Certes, une telle démarche ne peut que favoriser les qualités métrologiques des sciences humaines, mais simultanément elle aboutit au surinvestissement du pôle instrumental de la recherche.

Ce surinvestissement tend alors à faire croire que la scientificité d'une recherche est essentiellement déterminée par la qualité de son instrumentation. Deux conséquences majeures sont engendrées par ce phénomène. D'une part, l'accent mis sur l'outil tend à minimiser l'importance de l'examen de la scientificité des autres points-charnières de la recherche. Or, les critères de validité, fidélité et fiabilité s'exercent autant sur la problématique de la recherche, son paradigme, ses hypothèses ou son référent, ses concepts opératoires et autres points-charnières que sur l'instrument et les données qu'il engendre. Chaque étape de la construction et de la réalisation de l'étude est susceptible d'être examinée sous l'angle des critères de scientificité. Cet examen constitue un préalable nécessaire à l'application du critère de validité de reliance qui permet une structuration coordonnée de l'espace de recherche.

D'autre part, la focalisation sur la qualité métrologique d'une étude accentue le caractère instrumental et objectivant des sciences humaines qui perdent ainsi leur dimension proprement humaine, c'est-à-dire culturelle et historique. Les débats entre la recherche dite quantitative et la recherche dite qualitative ont permis de remettre en cause le monopole de la qualité instrumentale comme critère de scientificité.

8. Vers un élargissement des critères de scientificité

Dès la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, les premières critiques s'élèvent à l'encontre des sciences humaines qui ont adopté une méthodologie de recherche expérimentaliste calquée sur le modèle des sciences exactes. Dilthey, Weber et Rickert dénoncent cette confusion des genres et plaident pour une distinction méthodologique entre les « sciences de la nature » et les « sciences de la culture ». Pour ces auteurs, il est clair que le sujet d'étude au cœur des sciences humaines est différent de l'objet de recherche dans les sciences de la nature. L'homme est lié à des dimensions sociale, culturelle et historique que ne possède pas l'objet physique. Il existe en l'homme une construction de sens absente de l'objet matériel. Pour ces raisons, la méthodologie des sciences de la nature ne peut s'appliquer aux sciences humaines au risque de réduire l'homme à l'état d'objet car une méthodologie expérimentaliste ne permet pas de saisir le sens social, culturel et historique qui fait la singularité de l'être humain.

Ces mêmes arguments seront repris par les défenseurs de la recherche dite qualitative qui s'opposent aux tenants de la recherche dite quantitative. Les premiers veulent ouvrir l'espace de la recherche en sciences humaines à la subjectivité des sujets, à leur histoire singulière, à leur vécu, à leur construction de sens. Les conclusions de la recherche sont relatives dans le temps et dans l'espace. Au nom d'une garantie de scientificité, les

seconds restent attachés à la démarche expérimentale qui est la seule à pouvoir expliquer les comportements des groupes humains . Les conclusions de la recherche s'expriment sous forme de lois généralisables.

Dans les années 80, ce débat donne naissance à un élargissement des critères de scientificité de la recherche. Les concepts de subjectivité, d'historicité, de sens et de relativité transforment et complètent le champ de la critique épistémologique de la recherche. Ainsi, trois types de critères de scientificité font leur apparition dans le champ des sciences humaines. Il s'agit des notions suivantes : le jugement critique (Rezsohazy, 1979) importé de la démarche scientifique en histoire, la triangulation (Cohen et Manion, 1980) ; la prétention à la validité (Habermas, 1987). Nous expliciterons chacune de ces notions en spécifiant leurs rôles dans l'examen de la scientificité des points-charnières de la recherche.

(1) Le jugement critique

Déjà bien connu des historiens, la théorie du jugement critique fait son entrée dans le domaine de la recherche en sciences humaines en attirant l'attention du chercheur sur les sources d'information. Selon Rezsohazy (1979), l'information doit être examinée de manière critique car l'informateur, sujet de la recherche, ainsi que le chercheur sont des êtres subjectifs, dont l'histoire singulière, le vécu et le sens connotent l'information. Le jugement critique examine ces liens qui existent entre l'informateur, l'information et le chercheur. Différentes formes de critique peuvent intervenir :

- la critique d'identité porte sur les caractéristiques de l'informateur et du chercheur (leur personnalité, leur origine, leur histoire,...). Il s'agit de mieux comprendre ce qui motive l'individu à livrer l'information traitée. De même, cette critique permet de mieux cerner la démarche du chercheur ;
- la critique d'autorité consiste à déterminer quel crédit on peut accorder à l'informateur. Il s'agit de trouver les preuves qui valident les informations données. Cet examen doit également permettre de découvrir les altérations qui se produisent dans les témoignages ;
- la critique de restitution est relative à l'état de l'information. Il s'agit de déterminer la distance qui existe entre l'information dont on dispose et l'événement original. Le document dont dispose le chercheur peut être un original, une copie, un dossier imprécis ou altéré,... ;
- la critique d'originalité a trait au lien qui existe entre l'informateur et l'information. Dans ce cas, le chercheur doit tenir compte de la distance qui sépare l'informateur de l'événement : l'informateur peut avoir assisté directement au déroulement des faits ; mais il peut en être aussi un témoin indirect à qui les faits ont déjà été relatés ;
- la critique de confrontation consiste à dégager une relation conforme à la réalité au départ de deux ou plusieurs versions des faits. Certes, dans ce cas, on retiendra la version de l'observateur le meilleur, le plus exact et le plus sincère. Toutefois, l'analyse des contradictions apparentes peut s'avérer riche d'informations ;
- la critique d'interprétation examine le degré de compréhension entre le chercheur et l'informateur. Ici, le chercheur se demandera s'il a bien compris ce que voulait dire l'informateur ou s'il n'excède pas le sens des propos de l'observateur.

(2) Le jugement critique et les points-charnières de la recherche

L'ensemble des critères de la théorie du jugement critique porte sur la validité des informations. En nous reportant à la structuration de l'espace de recherche, les points-charnières concernés par les différentes critiques peuvent être identifiés. La plupart des critiques mettent en examen les indices. C'est le cas des critiques d'autorité, de restitution, d'originalité, de confrontation et d'interprétation. Quant à la critique d'identité, elle porte aussi sur le point-charnière qui concerne l'interprétation des résultats.

Les indices constituent le matériau premier sur lequel repose la recherche. Ces indices peuvent être constitués de faits observables mais aussi de discours, de textes, de documents auditifs ou audiovisuels. La richesse de ces indices détermine la qualité de la recherche. Or, les indices subissent de multiples influences et sont nécessairement connotés par l'homme. L'examen critique des indices vise à déterminer l'impact non seulement des conditions matérielles mais aussi des chercheurs et des acteurs sur l'information. A ce titre, la critique d'identité permet de déterminer les caractéristiques des sujets de la recherche qui sont susceptibles d'influencer la structure du champ des indices. Par ailleurs, la personne du chercheur peut exercer une influence sur l'orientation de la recherche (sa problématique et ses concepts théoriques) ainsi que la manière dont les informations sont interprétées (l'interprétation des résultats).

La mise en œuvre du jugement critique n'a pas pour finalité d'épurer les indices de toute influence extérieure. Sachant que la production d'indices est nécessairement contingente, c'est-à-dire liée aux aléas des conditions matérielles et soumises à l'action de l'homme, il s'agit de déterminer au mieux les circonstances dans lesquelles apparaissent les indices.

Si les indices et la population (ou l'échantillon) constituent les étapes privilégiées du jugement critique, d'autres points-charnières sont indirectement impliqués. En effet, la qualité des indices détermine a priori celle des indicateurs et des données : ces deux stades de la structuration de l'espace de recherche sont donc également impliqués par l'ensemble des examens critiques.

La théorie du jugement critique nous rappelle que les faits en sciences humaines ne sont pas présents en soi comme des « noumènes » dirait Kant. Les faits sont le résultat d'une observation. En ce sens, l'informateur construit en partie les faits : il compose les phénomènes du monde réel. C'est ainsi qu'il produit les indices qui constituent le « donné » de la recherche. Le chercheur doit ensuite accomplir le passage du « donné » à la « donnée » qui constitue un des moments-clés de la recherche. Afin de garantir la scientificité de ce passage, la théorie du jugement critique s'applique à déterminer les conditions de l'apparition des phénomènes afin que le chercheur et l'acteur ne soient pas dupes des matériaux qui permettent la construction de données, car les indices sont déjà liés à l'histoire, à la subjectivité et à la construction de sens des sujets acteurs et chercheurs.

(3) La triangulation

Le débat qui oppose la recherche dite quantitative à la recherche dite qualitative met l'accent sur la complexité du comportement humain (Pourtois et Desmet, 1997). Cette dimension plurielle du comportement de l'homme oblige les sciences humaines à adopter une démarche relativiste : la multiplicité des points de vue permet de mieux cerner la complexité face à laquelle l'approche unique serait une voie plus stérile. Rendre compte de la richesse et de la diversité de l'homme impose de multiplier et de conjuguer les modalités de la recherche. Cette pratique est celle de la triangulation. Elle constitue

aujourd'hui un critère de scientificité qui permet de prendre en considération la complexité de l'homme et la relativité des points de vue.

Plusieurs types de triangulation peuvent apparaître. Nous en précisons ci-après les caractéristiques. Nous examinerons également les points-charnières de la recherche qui sont concernés par les différents modes de triangulation :

- la triangulation des sources implique de récolter les informations auprès d'informateurs multiples. Il s'agit également de rechercher les informations par la consultation de divers documents objectifs (des documents d'archives manuscrits, sonores ou vidéoscopés par exemple). Selon cette définition, la triangulation des sources peut être identifiée à la critique de confrontation ;
- la triangulation interne examine le rapport qui existe entre l'information (ou les interprétations dans la recherche) avec les caractéristiques de l'informateur (ou du chercheur). A travers l'anamnèse, l'origine sociale et culturelle, l'état psychologique des sujets (acteurs ou chercheurs), il s'agit de comprendre les motivations des personnes à donner telle information ou telle interprétation. Ce type de triangulation peut être identifié à la critique d'identité ;
- la triangulation des observateurs est associée à la présence de plus d'un observateur et/ou correcteur dans le processus de la recherche. Cette démarche permet de contrôler les sources de biais lors de la production de résultats au cours de la mise en œuvre d'instruments (enquêtes, tests, décodage de séquences filmées,...), ce qui renforce la validité des données ;
- la triangulation méthodologique (ou instrumentale) consiste soit à utiliser le même instrument à différents moments (ce qui correspond à la fidélité), soit à appliquer différents instruments pour le même événement étudié. Cette démarche permet d'examiner la convergence et/ou la diversité des résultats obtenus aux différents modes d'investigation ;
- la triangulation théorique permet de décrypter les informations recueillies et d'interpréter les résultats du traitement des données à l'aide de théories complémentaires ou concurrentes. Cette procédure permet au chercheur d'être attentif à la richesse et à la complexité des comportements humains en variant les points de vue lors de la lecture des phénomènes et au cours de la phase d'interprétation des résultats ;
- la triangulation par combinaison de niveaux vise l'utilisation de plusieurs niveaux d'analyse au cours de l'examen des données et/ou de l'interprétation des résultats. On peut, par exemple, distinguer les niveaux de l'individu, du groupe, de l'institution, de la culture, etc. Les étapes de l'écosystème constitue un exemple classique de mode d'analyse selon la triangulation par combinaison de niveaux ;
- la triangulation temporelle consiste à prendre en considération l'évolution ou la stabilité des résultats d'une étude mise à l'épreuve dans le temps. Il s'agit d'examiner les facteurs de changement ou de permanence dans une étude en adoptant une démarche longitudinale ;
- la triangulation spatiale met à l'épreuve une théorie ou un instrument auprès de cultures différentes. Ce type de triangulation permet d'examiner la validité cross-culturelle de concepts théoriques ou d'instruments. Il s'agit surtout de prendre en considération les divergences qui apparaissent en fonction des lieux et des conditions du recueil de données.

(4) La triangulation au sein des points-charnières de la recherche

Le concept de triangulation prend en considération la relativité des points de vue, nécessaire à l'examen de la complexité humaine : croiser et diversifier les approches permet de mieux cerner le comportement humain. La relativité des points de vue amène le chercheur à l'application de la triangulation sur plusieurs points-charnières.

La qualité et la diversité des indices sont mises en examen par la triangulation des sources en multipliant les informateurs et les matériaux d'information.

La triangulation interne poursuit des objectifs similaires à la critique d'identité. La triangulation interne et la critique d'identité impliquent donc les mêmes points-charnières pour les mêmes raisons.

La triangulation des observateurs concerne la qualité des données. Cette démarche qui vise à croiser la production de plusieurs observateurs ou correcteurs peut être assimilée à la conception classique de la fidélité inter-juges.

Les triangulations méthodologique et théorique prises au sens strict concernent respectivement des points-charnières différents : la première est relative à l'instrumentation et à l'interprétation des résultats ; la seconde implique le croisement de diverses théories permettant de renforcer l'interprétation et la discussion des résultats. L'application de ces deux méthodes permet de développer un éclairage multiple au cours d'une même étude. Ces triangulations exercent toutefois un impact sur la plupart des autres étapes dans la structuration de l'espace de recherche. Par exemple, la triangulation méthodologique peut engendrer l'apparition de nouveaux indicateurs et de nouveaux concepts théoriques qui sont sous-jacents aux divers instruments auxquels il est fait appel. Ces multiples instruments viendront également enrichir les données et leur traitement. L'interprétation des résultats sera également élargie. Dès lors, une triangulation méthodologique aboutit inévitablement à transposer cette même démarche au niveau de plusieurs points-charnières. Cet effet de contamination se produit également dans le cas de la triangulation théorique. Elargir le champ théorique implique l'apparition de nouveaux concepts opératoires. La revue de la littérature sera étoffée et les hypothèses (ou les référents) pourront être reconsidérées. La triangulation théorique apportera aussi de nouvelles interprétations relatives aux résultats. Très proche de la triangulation théorique, la triangulation par combinaison de niveaux concerne plus spécifiquement les concepts systémiques. Elle permet également de renforcer la validité de l'interprétation et de la discussion des résultats. Toutefois, les implications de cette démarche sont identiques aux conséquences qui peuvent être engendrées par la triangulation théorique.

Les triangulations temporelle et spatiale ont également des champs d'application bien spécifiques dans l'espace de recherche. La triangulation spatiale touche essentiellement les points-charnières suivants : la population, les concepts théoriques, l'instrumentation, la discussion des résultats, la synthèse et les conclusions. Il s'agit essentiellement d'examiner les répercussions de la modification d'une population sur d'autres points-charnières. La triangulation temporelle concerne les données, l'interprétation et la discussion des résultats ainsi que la synthèse et les conclusions. Dans ce cas, le chercheur est amené à observer la stabilité ou l'instabilité au sein de ces différents points-charnières en fonction du temps. Au-delà de l'application stricte de ces deux triangulations, force est de constater que tous les points-charnières sont susceptibles d'être réexaminés à l'issue de chacune de ces deux démarches, car il s'agit bien dans ces deux exemples de triangulation de mettre à l'épreuve toute la structuration de l'espace de recherche confrontée aux mouvances qu'impose le cadre spatio-temporel.

(5) Les prétentions à la validité

Les débats épistémologiques qui ont traversé les sciences humaines ont engendré d'importantes interrogations éthiques liées aux statuts du chercheur et de l'acteur. Ces questions remettent essentiellement en cause l'indépendance entre le chercheur et l'acteur qui est une exigence requise dans la démarche classique de recherche. Le premier a longtemps été considéré comme le seul détenteur des connaissances imposant aux sujets observés sa propre démarche de recherche : au savoir le chercheur allie le pouvoir et constitue un personnage omnipotent. De l'autre côté, l'acteur serait un objet de recherche qui se soumet au questionnement du chercheur. Le sujet n'accède pas à la connaissance de la recherche, il n'en est pas le producteur et il n'exerce aucun pouvoir sur ce savoir.

Un tel cloisonnement du chercheur et de l'acteur a été l'objet d'une remise en question radicale faisant place à une nouvelle éthique politique de la recherche. Le chercheur est ainsi considéré comme étant impliqué dans la recherche : on n'observe pas un système, un comportement, un échange de relation en toute extériorité. Observer une situation est déjà y être associé. L'acteur est lui aussi impliqué dans la démarche du chercheur : il interagit avec lui au cours d'une prise de renseignement, d'une enquête ou d'une interview. Il n'est pas un simple objet passif totalement indépendant du chercheur et de ses questions. Il participe non seulement à la construction des données mais aussi à l'élaboration des interprétations. A cet endroit, l'acteur joue un rôle déterminant car il peut confirmer ou infirmer les interprétations émises par le chercheur.

Afin de déterminer une éthique politique de la recherche, des critères issus de la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) ont été intégrés dans le champ de la recherche en sciences humaines (Pourtois et Desmet, 1997). Ces critères permettent de considérer le chercheur et l'acteur comme des personnes placées dans une relation de communication dont les finalités sont connues des interlocuteurs. Dans cette relation, il n'y a aucune place pour des stratégies implicites ou des enjeux de pouvoir qui seraient dissimulés. Chacun peut remettre l'autre en question sur la teneur de ses paroles afin de pouvoir prendre position. Une telle démarche au sein de la recherche impose le respect des personnes qui restent libres d'échanger et d'adhérer ou non aux propos de l'autre.

Quatre critères permettent de définir un échange de type communicationnel. Nous les explicitons ci-après :

- l'intelligibilité détermine le degré de compréhension qui existe entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Chacun doit pouvoir comprendre le sens du message de l'autre. Il s'agit d'un préalable à toute interaction communicationnelle.

Si l'intelligibilité est acquise, chaque interlocuteur doit avoir l'opportunité d'exprimer différentes prétentions à la validité susceptibles d'être critiquées par d'autres. Trois formes de prétentions à la validité sont possibles :

- la prétention à la validité objective définit un énoncé supposé vrai. L'individu s'exprime à propos d'un état de faits qu'il prétend être vrai ;
- la prétention à la validité normative détermine un énoncé supposé juste. Dans ce cas, la personne s'exprime au sujet d'un événement dont elle juge la légitimité au regard d'un contexte normatif ;
- la prétention à la validité subjective se situe au niveau des opinions, des sentiments et des souhaits. L'énoncé est ici supposé véridique. La personne

défend l'authenticité, la sincérité de ses propos.

Au sein d'une interaction communicationnelle, tout énoncé a force de validité mais peut également être réfuté sous le mode d'une des trois prétentions définies. Ainsi, ce que dit un interlocuteur peut être critiqué comme étant faux, illégitime ou inauthentique. A ce stade, un débat argumenté peut être mis en œuvre entre les interlocuteurs afin d'aboutir soit à un accord, soit à un désaccord sur les éléments contestés.

(6) Les prétentions à la validité au sein des points-charnières de la recherche

L'ensemble des critères définissant le champ de l'agir communicationnel joue également un rôle dans la validité de la structuration de l'espace de recherche. Nous précisons ci-après dans quelle mesure ces critères prennent place au cœur de la dynamique de la recherche.

Les quatre concepts qui gèrent l'acte communicationnel renvoient à la notion de validité de signifiante. Celle-ci considère le chercheur et l'acteur comme étant de véritables partenaires qui collaborent à l'édification d'une recherche. Au cours de cette recherche, les participants (chercheur et acteur) sont amenés à s'interpeller afin que chacun puisse comprendre (en termes d'intelligibilité) et évaluer (en termes de prétentions à la validité) le discours de l'autre.

Plusieurs points-charnières de la recherche sont concernés par la validité de signifiante. Elle peut être mise en œuvre lors de la constitution du champ des indices : le sujet est interpellé par le chercheur pour vérifier si celui-ci comprend le sens et l'impact des propos de l'acteur. Ce dernier précise sa pensée par des arguments liés aux prétentions à la validité et renforçant l'intelligibilité de son discours. Le même mécanisme d'échange est possible au niveau de l'instrumentation. Dans ce cas, il s'agit d'examiner dans quelle mesure le chercheur et l'acteur s'entendent sur la compréhension et l'impact des items qui composent un outil par exemple. Un processus d'argumentation entre le chercheur et l'acteur peut avoir lieu afin que les deux parties puissent avoir une compréhension et une maîtrise identique de l'instrumentation.

L'exercice de la validité de signifiante peut également examiner le passage des indices aux indicateurs. Le choix de ces indicateurs par le chercheur peut être réalisé en concertation avec les sujets afin que ce choix corresponde plus précisément à l'univers de réalités et de représentations des acteurs. Ici encore, chercheur et acteur sont amenés à argumenter leur position afin de guider le choix des indicateurs sur base des indices. Pour être valide, cette argumentation devra suivre les règles qui définissent l'acte communicationnel permettant de garantir le respect des multiples partenaires.

Deux autres étapes peuvent également faire place à l'usage de la validité de signifiante imposant une interaction et une concertation entre chercheur et acteur. Il s'agit des étapes qui permettent de confronter les indices avec, d'une part, l'analyse des données et, d'autre part, l'interprétation des résultats. Dans ces deux dernières phases, le chercheur est amené à s'interroger en compagnie des sujets sur la validité des analyses et des interprétations face aux indices qui constituent le monde réel des sujets. Chercheur et acteur argumentent afin de valider ou invalider l'adéquation entre les analyses et les interprétations en fonction des indices qui fondent la recherche.

L'introduction de la validité de signifiante au sein de la démarche scientifique donne nettement une impulsion politique à l'éthique de la recherche. La validité de signifiante

identifie le chercheur et le sujet comme des partenaires impliqués dans une dynamique de recherche : sous le mode d'une interaction communicationnelle, le chercheur et l'acteur construisent en commun un savoir qui s'éduque, c'est-à-dire un savoir élaboré et partagé avec les acteurs, susceptible de transformations au cours du partenariat de recherche.

Cette conception de la recherche introduit une dimension politique qui vise un partage du pouvoir et du savoir : la recherche devient un champ libre d'argumentations rationnellement réglées entre chercheur et acteur. Cette dimension politique est aussi liée à une éthique de la recherche. On abandonne ici l'intérêt technique de connaissance (Habermas, 1976) dans lequel le chercheur est considéré comme étant totalement indépendant des acteurs qui constituent l'objet de recherche. La relation entre le chercheur et l'acteur est la plus distante, elle est appelée relation « je – il » : l'observateur-chercheur objective et instrumentalise le sujet.

L'éthique de recherche fondée sur l'interaction communicationnelle des partenaires est centrée sur les intérêts pratique et émancipatoire de connaissance. L'intérêt pratique de connaissance introduit la notion d'intercompréhension entre les partenaires de la recherche. Il s'agit, pour les chercheurs et pour les acteurs de se comprendre mutuellement. Les uns et les autres s'engagent dans la recherche en élaborant une construction de sens communément partagée et validée par chaque participant. La relation entre les partenaires de la recherche est de type « je – tu ». Ce mode de relation exprime un intérêt centré sur la compréhension de l'autre. Enfin, l'intérêt émancipatoire de connaissance vise le développement d'un savoir qui engendre un mécanisme de transformation, de développement de la personne. Ce mode d'intérêt de connaissance définit précisément les fondements épistémologiques de la recherche-action à visée émancipatoire. Il s'agit d'un type de recherche que réalise en partenariat un groupe de chercheurs et d'acteurs confrontés à une problématique concernant directement les personnes impliquées. Le but est d'aboutir à une émancipation des personnes.

Cette phase émancipatoire doit faciliter la résolution du problème auquel le groupe doit faire face. Ainsi, la recherche-action peut être définie comme la production d'un savoir agissant sur les personnes qui le produisent. Le type de relation mise en œuvre dans l'intérêt émancipatoire est l'interaction « je – je ». L'individu élabore un partenariat de savoir dont il est le principal bénéficiaire car ce savoir le transforme, l'émancipe.

9. Synthèse des critères de scientificité

Remarquons d'abord que la synthèse proposée est loin d'être complète car tous les types de validité n'ont pas pu être pris en compte. Sans vouloir être exhaustifs, nous avons avant tout souhaité présenter une articulation épistémologique des critères de scientificité. Aussi, un certain nombre de critères pourrait être ajouté dans le tableau présenté.

Cliquez pour agrandir

Deux conclusions majeures s'imposent suite à l'observation de la synthèse des critères de scientificité qui ont été décrits. Certains points-charnières sont surinvestis par un certain nombre de ces critères : c'est le cas des indices, de l'instrumentation et des données ainsi que de l'interprétation des résultats. Un tel surinvestissement peut s'expliquer par l'historique des grandes étapes épistémologiques des sciences humaines. Dans la phase essentiellement expérimentaliste, les sciences humaines se sont évertuées à renforcer la validité du dispositif expérimental. Ici, l'accent est mis sur l'instrumentation et les données.

L'ouverture des sciences humaines sur les courants herméneutique et phénoménologique suite au débat opposant la recherche dite quantitative à la recherche dite qualitative, engendre un développement des critères de scientificité. De nouveaux concepts (critiques, triangulation et validité de signifiante) apparaissent et donnent d'autres repères de scientificité aux points-charnières déjà privilégiés dans la conception logico-expérimentaliste des sciences humaines. Ces critères de scientificité envahissent aussi d'autres étapes de la structuration de la recherche comme les indices et l'interprétation des résultats. Ces nouveaux concepts accompagnent un réaménagement de la démarche de recherche. Chercheurs et acteurs sont parties prenantes dans la construction de sens qu'est la recherche : il s'agit de pouvoir en maîtriser les tenants et les aboutissants dans les différentes étapes de la recherche. C'est un des buts fondamentaux des plus récents critères de scientificité.

D'autre part, le tableau synthétique permet d'identifier un ensemble de points-charnières faiblement pris en compte par les critères de scientificité voire totalement désertés. C'est le cas de la problématique, du paradigme, de la revue de la littérature, des concepts opératoires et de la méthodologie. Ces étapes sont généralement traitées comme des paramètres imposés dans la recherche. Or, chacun de ces points-charnières peut faire l'objet d'une argumentation contrôlée. Par exemple, une confrontation avec les autres points-charnières permet de justifier la pertinence des choix relatifs à la problématique, au paradigme et à la méthodologie. En confrontant la problématique à la revue de la littérature, le chercheur peut être amené à redéfinir le problème et les questions de la recherche ; on peut soulever la question du choix du paradigme en fonction des hypothèses ou des référents de la recherche ; on peut aussi s'interroger sur l'adéquation réelle entre la méthodologie adoptée et les instruments choisis. La validité de reliance permet de remédier à ces lacunes. Elle propose d'examiner la qualité d'adéquation entre

chacun des points-charnières de la recherche par leur confrontation. Elle ne constitue pas une solution englobante qui permet d'intégrer l'ensemble des autres critères de scientificité. Elle agit plutôt de manière complémentaire à ces critères. Enfin, la validité de reliance fait appel à une approche épistémologique fondée sur le questionnement plutôt que sur une épistémologie de la réponse qui a longtemps prévalu dans l'exercice des sciences humaines.

10. La validité de reliance

(1) La conception classique de la validité

Depuis Campbell et Stanley (1963), le concept de validité est généralement utilisé dans le cadre de la recherche pour désigner le degré de confiance que l'on peut accorder aux inférences tirées à partir des données. Ce qui est mis en examen sous la notion de validité, c'est le statut et la qualité des réponses apportées par la recherche effectuée. Dans quelle mesure les réponses données aux interrogations de la recherche sont-elles valides ?

Centrée sur le statut et la qualité des réponses, la conception classique de la validité impose au chercheur la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies qui permettent de renforcer et de confirmer ces réponses. Veiller à la validité d'une recherche, c'est tout mettre en œuvre « pour minimiser, voire éliminer, le plus grand nombre possible de risques de non-validité » (Robert, 1988, p. 80). Il s'agit de contrôler et minimiser les facteurs qui menacent la validité des réponses (Eisenhart et Howe, 1992). A ce titre, nombreux sont les auteurs qui réalisent un inventaire des menaces de la validité d'une recherche tout en proposant des stratégies qui permettent d'y faire face (Campbell, Denzin, Goetz et Le Compte, Lincoln et Guba, Roman, Smith et Glass, cités par Eisenhart et Howe, 1992). Ce type classique de validité centrée sur les réponses est essentielle pour la qualité scientifique de la recherche. Comme nous l'avons déjà signalé dans notre introduction, nous y souscrivons totalement. Toutefois, même si nous acceptons entièrement cette forme de validité, il nous faut constater qu'elle renvoie à une conception moderniste de la science mobilisée par une culture de la réponse. L'épistémologie moderniste fondée par le courant rationaliste de Descartes à Kant n'a d'autres ambitions que de fonder les réponses scientifiques. Les règles du « Discours de la méthode » ainsi que la « Critique de la raison pure » constituent des ouvrages fondateurs de la validité classique. Ces ouvrages visent à valider les jugements scientifiques tout en essayant de les prémunir contre tout ce qui les menace, de l'expérience sensible et trompeuse pour Descartes à la métaphysique pour Kant.

Ainsi, la conception conventionnelle de la validité apparaît être une entreprise de purification des réponses apportées par la recherche, réponses qui peuvent être admises par la communauté scientifique une fois leurs limites découvertes.

Cette intention de purification présente dans l'acte de validité constitue une des caractéristiques du cadre littéraire d'un article scientifique. Celui-ci se présente généralement comme « profondément anhistorique » (Broad et Wade, 1987, p. 162). « Au nom de la logique, le cheminement historique vers la compréhension doit être passé sous silence » (ibidem). L'histoire du questionnement de recherche est totalement évacué du rapport scientifique. En somme, c'est l'historique des étapes de la recherche qui échappe à la conception conventionnelle de la validité et à l'épistémologie moderniste.

Le concept de validité de reliance permet de renouer avec la dimension historique de la recherche et situe la question de la validité dans la perspective d'une épistémologie postmoderne liée à une culture de la question plutôt qu'une culture de la réponse.

(2) La démarche de la validité de reliance

Contrairement à la conception conventionnelle de la validité axée sur les réponses et les procédures qui permettent de générer ces réponses, la validité de reliance est essentiellement centrée sur la démarche de questionnement et son développement dans la recherche. En effet, les points-charnières tels qu'ils ont été présentés constituent les étapes fondamentales du questionnement qui structurent la recherche. On s'interroge autant sur la manière de construire l'objet que sur la réalisation de la recherche elle-même. Les points-charnières de ces deux phases de la démarche scientifique sont des questions élémentaires de la recherche. Par exemple, le chercheur examine la problématique de sa recherche ; il s'interroge sur le paradigme à mettre en œuvre ; au moment de l'analyse des données, il réfléchit aux différentes pistes de recherche possibles en fonction des choix méthodologiques et du type de données collectées.

Ainsi, l'examen de la validité de reliance permet d'abord de mettre en relief les alternatives principales face auxquelles le chercheur a été confronté au cours de son questionnement de recherche. Par cette opération, le chercheur réactualise le cheminement de son questionnement ; il repositionne les choix qu'il a effectués et qui ont orienté sa recherche en fonction des alternatives qui se présentaient.

Cette mise à plat du cheminement historique de la recherche que sont les étapes du questionnement permet ensuite au chercheur de mettre en œuvre la validité de reliance. Celle-ci fait appel *aux arguments qui contribuent à justifier la concordance entre les choix effectués par le chercheur aux différents points-charnières*. Ces arguments veilleront par exemple à montrer la correspondance qui existe entre les questions de la recherche, les hypothèses / le référent et les conclusions. Il sera également nécessaire d'argumenter la concordance entre les choix qui ont déterminé le type de paradigme, l'axe méthodologique et le mode d'analyse des données. L'examen de la validité de reliance met en jeu chacun des points-charnières de la recherche. Les exemples peuvent être multipliés et inclure tous les points-charnières. Une chaîne d'argumentation s'élabore et permet d'explicitier la correspondance de chacun d'entre eux. Cette chaîne d'arguments retrace l'historique de la recherche et examine la concordance des étapes du questionnement du chercheur.

(3) La reliance

La reliance s'oppose à la notion de déliance qui caractérise aussi bien le système social que la démarche scientifique issus du monde rationaliste moderne (Bolle de Bal, 1981). La pensée rationaliste est fondée sur une démarche analytique, objectivante (ou réifiante) et implique l'exclusion de toute subjectivité. Dans le domaine scientifique, le rationalisme s'est accompagné d'une démarche logico-expérimentale et quantitative dont nous avons déjà explicité les fondements (supra : « la scientificité de l'instrumentation » et « vers un élargissement des critères de scientificité »). L'articulation de la raison avec l'expérimentation a permis un développement scientifique fulgurant du 17^{ème} au 20^{ème} siècles. Toutefois, la raison triomphante produit un savoir essentiellement techniciste et cloisonnant qui aboutit à un phénomène de déliaison. Cette dynamique de déliaison se traduit par une accumulation de savoirs particuliers, technicistes et isolés ainsi que par un ensemble de clivages entre notamment le chercheur et l'acteur, le savoir et l'action, la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Selon Bolle de Bal (1981), la déliaison

est aussi perceptible dans le système social du monde moderne au sein duquel germe une rupture des liens humains fondamentaux. A l'image de la raison scientifique, les hommes modernes sont déliés, déconnectés, disjoints : ils ne sont reliés aux autres que par des machines ; d'autre part, le carriérisme, l'esprit de consommation et la surabondance d'informations ne laissent plus aux individus la possibilité de s'interroger sur le sens de leur vie.

Cette critique de la science et de la société pervertie par l'exercice d'un hyper-rationalisme est déjà présente dans la philosophie heidegérienne ainsi que dans la pensée critique de l'Ecole de Francfort.

Toutefois, notre intérêt pour cette critique se situe dans l'ouverture constructive et positive apportée par le concept de reliance. Sur fond de déliance, Bolle de Bal prône une action de reliaison. La reliance représente la recherche d'une nouvelle alliance (Prigogine et Stengers, 1979), entre l'homme et la nature, entre l'homme et les sciences, entre les diverses sciences elles-mêmes, entre le système de l'observateur et le système observé, entre le chercheur et l'acteur. A ce titre, la recherche-action constitue une réelle mise en œuvre du concept de reliance car elle est attachée au développement des interactions entre le chercheur et l'acteur. La reliance « consiste à se lier pour relier » (Bolle de Bal, 1987, p. 585). Dans le domaine de la recherche-action, il s'agit de favoriser les liens entre les personnes afin qu'elles puissent se relier, se rassembler autour d'un but commun.

La reliance présente en recherche-action implique un phénomène de rétroaction : l'action produite par les personnes les transforme ; elle implique également une causalité circulaire : l'action réalisée est à la fois la cause et l'effet du changement ; enfin, dans la reliance, il s'agit avant tout de re-lie ce qui est dé-lié : l'action vise à réunir des personnes dont les liens sont déconstruits.

Ces caractéristiques propres à la reliance peuvent être transposées dans le contexte des critères de scientificité de la recherche. Ils donnent ainsi naissance au concept de validité de reliance. Soucieuse d'une dynamique de reliance, cette validité s'inscrit dans une logique rétroactive : l'examen d'un point-charnière peut engendrer non seulement sa propre restructuration mais également un réaménagement en cascade de l'ensemble des autres étapes de la structure de recherche. La validité de reliance met également en œuvre une causalité circulaire : la réorganisation d'un point-charnière produit une réadaptation des autres étapes de la structuration de la recherche dont l'aboutissement peut exiger de reconsidérer le point-charnière qui fut à l'origine du changement en cascade. Par exemple, reconsidérer la problématique d'une recherche implique une remise en cause de la revue de la littérature (ainsi que des autres points-charnières de la recherche) qui à son tour, une fois réaménagée, peut engendrer de nouvelles modifications au sein de la problématique. Enfin, la validité orientée par une démarche de reliance vise à re-lie ce qui est dé-lié. Deux exigences caractérisent la validité de reliance. Chacun des points-charnières remplit un rôle fondamental dans la structuration de la recherche : aucun d'eux ne peut être considéré comme étant plus important que les autres. Accorder plus d'attention et de valeur à certains points-charnières, c'est risquer de surinvestir une partie du champ épistémologique tout en adhérant à une école de pensée (positivisme instrumental, recherche qualitative, recherche quantitative, herméneutique, phénoménologie,...). La seconde exigence associée à la validité de reliance impose au chercheur de re-lie l'ensemble des points-charnières de la recherche. Chacun d'eux doit pouvoir être confronté et relié aux autres : tous les liens possibles doivent être examinés sans accorder de prépondérance à certains liens qui seraient privilégiés. Car ce type de

privilège engendre l'apparition du phénomène d'école épistémologique et produit de la déliance en sousestimant les enjeux de certains point-charnières.

Lorsque l'exercice de confrontation de reliance est réalisé dans sa totalité, la structuration de l'espace de recherche apparaît comme une structure de sens : les points forts mais aussi les limites de la recherche sont clairement présentés ; l'articulation des points-charnières est explicite ; les rôles du chercheur et de l'acteur sont définis ; les enjeux de la recherche tant au sein de la communauté des chercheurs que dans la société sont mis en évidence. Ainsi, c'est l'historicité de la recherche et les étapes de son questionnement qui sont mises en exergue par l'intermédiaire de la validité de reliance.

11. Une épistémologie postmoderne

La validité de reliance répond aux critères d'une épistémologie postmoderne qui désigne une conception de la science soucieuse de sa démarche interrogative, de sa relativité et de son caractère historique (Gibbons et al., 1994). La validité de reliance met d'abord l'accent sur le questionnement de recherche et les alternatives qu'il engendre. Ces alternatives constituent diverses modalités de recherche face auxquelles le chercheur aura pris une position. En effet, le chercheur décide de privilégier une piste d'investigation plutôt que d'autres tout aussi acceptables. Cette mise en exergue du questionnement permet au chercheur d'identifier clairement les choix opérés à chaque point-charnière et qui ont déterminé l'ordre des réponses scientifiques. En procédant de la sorte, le chercheur révèle les liens qui unissent les questions aux réponses de la recherche. Il désigne ainsi la piste de recherche choisie parmi d'autres.

Cet éclairage du questionnement de la recherche permet à la communauté des chercheurs d'évaluer précisément les conditions de possibilité et les limites de la démarche d'investigation et du savoir produit. Ici, la validité de reliance favorise le développement de la raison critique face à la recherche. La mise en œuvre d'une raison critique est associée à la relativité de la démarche et des résultats de recherche. Cette relativité de la recherche constitue un des fondements de l'épistémologie postmoderne. La notion de relativité ne doit pas être opposée à la conception de la validité du savoir sous l'angle de l'épistémologie moderniste. Cette relativité signifie que le questionnement et les résultats de recherche doivent être mis en débat. Rien n'autorise le chercheur isolé à faire la démonstration a priori de la validité de sa démarche. L'examen de la validité de reliance suppose le débat public. Pour cette raison, la validité de reliance met en œuvre des arguments de la part du chercheur qui justifie la structuration de son cadre de recherche. Une contre-argumentation issue de la communauté des chercheurs peut alors engendrer le débat sur la validité de reliance qui caractérise la recherche. Ainsi, le cadre d'une épistémologie postmoderne se constitue d'arguments permettant l'exercice d'une raison critique au sein d'un espace public telle que la définit J. Habermas (1987, 1995).

L'épistémologie postmoderne met également en exergue la dimension historique de toute investigation. Les étapes du questionnement rendent compte de cette dynamique historique. L'histoire de la recherche est structurée par les questions du chercheur. Celui-ci sait que ses questions sont relatives et que d'autres sont possibles. Cette prise de conscience fait surgir le problème de l'éthique tant sur le plan interne que sur le plan externe de la recherche. Au niveau interne, si le chercheur considère que ses questions sont relatives, il fera place aux questions des sujets de la recherche : l'interaction entre le chercheur et l'acteur, déjà débattue, peut se mettre en place. D'autre part, au niveau externe, la relativité des questions de recherche fait prendre conscience des limites de l'application des résultats de la recherche dans la société. L'éthique du chercheur consiste

à cet endroit à éclairer le monde politique sur les limites de son étude, à l'aide des arguments construits dans le cadre de la validité de reliance.

Ainsi, centrée sur une démarche d'historicité et de questionnement, la validité de reliance permet d'une part de renforcer la scientificité de la recherche, et, d'autre part, stimule le mécanisme de liaison entre les différentes composantes liées de près ou de loin aux enjeux des sciences humaines : le chercheur, l'acteur, la recherche, la société et le monde politique.

12. La liberté de la recherche

La structuration d'un espace de recherche n'échappe pas à certaines contraintes. Les points-charnières définissent les étapes fondamentales d'une étude dans ses phases de construction et de réalisation. L'épistémologie des sciences humaines a élaboré et produit encore un nombre considérable de critères permettant d'examiner la scientificité de la recherche sous différents angles. Enfin, l'introduction du concept de validité de reliance amène le chercheur à s'interroger sur l'adéquation des multiples étapes qui jalonnent son étude. Cette démarche de reliance vise aussi à examiner la concordance de la recherche avec le monde scientifique, social et politique.

L'ensemble de ces exigences ne doit pas masquer le fait que l'espace de la recherche est avant tout le lieu de l'expression de la liberté du chercheur. S'il devait en être autrement, la recherche serait un exercice totalitaire, envahi par des règles destinées à uniformiser la connaissance. Le savoir serait alors le produit de normes scientifiques et non plus le fruit de la créativité libre des hommes. Ce glissement de la recherche dans la sphère totalitaire provient essentiellement d'une confusion entre les buts et les moyens de l'activité scientifique. Les étapes et les critères de la démarche en science sont des repères qui permettent au chercheur de baliser le champ de sa pensée : les repères sont des outils pour la réflexion et ne doivent pas constituer une fin en soi au risque de capturer la liberté de recherche.

L'acte libre du chercheur relève d'une liberté constituée qui « renvoie à la marge de manœuvre qu'offrent les situations toujours soumises au jeu des contraintes multiples » (Meyer, 1995, p. 184). Chacun des points-charnières de la recherche constitue un espace de choix. Parfois, les alternatives sont restreintes. La méthodologie, par exemple, peut être soit a priori, soit a posteriori. Mais très souvent les possibilités de décision sont extrêmement vastes : la problématique, le choix des concepts opératoires et des indicateurs, l'interprétation et la discussion des résultats laissent au chercheur une grande marge de manœuvre.

Certes, le chercheur sera toujours tenu de rendre compte de ses actes. La légitimité de la recherche est à ce prix, car la liberté démocratique n'est pas une norme totalement inconditionnelle : elle impose à ses acteurs d'argumenter leurs décisions de liberté au sein d'un espace public. L'exercice de la validité de reliance aide le chercheur dans cette démarche d'argumentation démocratique.

A l'image d'un régime libre, l'espace de la recherche n'est jamais clôturé : il est toujours en voie d'achèvement et doit accepter son imperfection, sa non-exhaustivité. La reliance élaborée par le chercheur est un ensemble en construction, ouvert sur le chantier des questions de validité. La validité de reliance est d'emblée un exercice voué à l'inachèvement dont les interrogations orientent les nouvelles opportunités de recherche. Ainsi, la démarche scientifique est-elle comparable à un processus d'argumentation

démocratique ouvert sur un espace de questions progressives que se transmettent successivement les chercheurs.

Bibliographie

Ardoino J. et de Peretti A. (1999), *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer.

Bolle de Bal M. (1981), *Nouvelle alliance et reliance : deux enjeux stratégiques de la recherche-action*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 3, 1981, pp. 573-587.

Broad W. et Wade N. (1987), *La souris truquée*, Paris, Seuil.

Campbell D.T. et Stanley J.C. (1963), *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Chicago, Rand McNally.

Cohen L. et Manion L. (1980), *Research methods in education*, London, Croom Helm Ltd.

De Landsheere G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F.

Despret V. (1996), *Naissance d'une théorie éthologique. La danse du cratérope écaillé*, Le Plessis-Robinson, Synthélabo.

Eisenhart M.A. et Howe K.R. (1992), *Validity in educational research*, dans *Le Compte M.D., Millroy W.L. et Preissle J. (Ed.), The handbook of qualitative research in education*, San Diego, Academic Press.

Gibbons M. et al. (1994), *The new production of knowledge*, London, Sage Publications.

Habermas J. (1976), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.

Habermas J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel, T1 et T2*, Paris, Fayard.

Habermas J. (1995), *Sociologie et théorie du langage*, Paris, Armand Colin.

Meyer M. (1995), *De l'insolence*, Paris, Grasset.

Mucchielli A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin.

Pourtois J.-P. et Desmet H. (1997, 2^{ème} édition), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga.

Prigogine Y. et Stengers I. (1979), *La nouvelle alliance*, Paris, Gallimard.

Quivy R. (1997), *La construction de l'objet de recherche dans la démarche scientifique*, *Recherche en soins infirmiers*, n° 50, septembre 1997, pp. 32-39.

Rezsohazy (1979), *Théorie et critique des faits sociaux. Construire le savoir dans les sciences sociales*, Bruxelles, La Renaissance du Livre.

Robert M. (1988, 3^{ème} édition), Validité, variables et contrôle, dans Robert M. (sous la direction de), Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, Québec, EDISEM, pp. 79-118.

Smith M. et Glass G.V. (1987), Research and evaluation in education and the social sciences, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Notes

QUIVY R., La construction de l'objet de recherche dans la démarche scientifique, Recherche en soins infirmiers, n° 50, septembre 1997, pp. 32-39.

Dans « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales », sous la direction de A. Mucchielli, Paris, A. Colin, 1996.

Voir Pourtois J.-P. et Desmet H., 1997, 2^{ème} éd., Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, Bruxelles, Mardaga.

Pour plus de détails sur les enjeux de ce débat, lire J.-P. Pourtois et H. Desmet (1997, 2^{ème} édition), Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, Bruxelles, Mardaga.

Ouvrage analysé

« *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)* »
par J.-P. Pourtois (Paris, P.U.F., 1979)

Sommaire

1. Problématique
2. Paradigme
3. Revue de la littérature
4. Hypothèses
5. Concepts opératoires
6. Concepts théoriques
7. Indices
8. Indicateurs
9. Données et instrumentation
10. Méthodologie
11. Population / échantillon
12. Analyse des données
13. Interprétation des résultats
14. Vérification des hypothèses / référents
15. Discussion des résultats
16. Synthèse et conclusion
17. Les critères de scientificité de la recherche

1. Problématique

1.1. Problème

La problématique soulevée dans la présente étude est liée au champ de l'éducation familiale. Avant même qu'il entre à l'école primaire, le cursus scolaire de l'enfant est hypothéqué par l'influence qu'exercent sur son développement de multiples facteurs psychosociaux et pédagogiques caractérisant le milieu familial. La famille, et plus particulièrement la mère, a donc une importance considérable sur l'enfant. Afin de réaliser un bilan de cet impact, la recherche envisage d'identifier les réalités de l'environnement familial pour en mesurer l'influence sur le développement de l'enfant et ses acquisitions scolaires.

1.2. Questions

Trois questions fondamentales sont privilégiées :

- a. Quels sont les déterminants psychosociaux de l'environnement familial ?
- b. Quelles sont les attitudes et les pratiques éducatives mises en œuvre par la mère envers l'enfant ?
- c. Quels effets les déterminants psychosociaux, les attitudes éducatives, les

comportements d'enseignement exercent-ils sur le développement de l'enfant et ses acquisitions scolaires ?

1.3. Intérêt

L'importance et l'utilité de cette étude se définissent par l'intérêt porté au développement de l'enfant et à son adaptation scolaire. La recherche décrit, analyse et apprécie l'impact que peuvent avoir, sur le développement et la réussite scolaire de l'enfant, des facteurs tels que les comportements d'enseignement de la mère, ses traits de personnalité, ses capacités intellectuelles, son milieu socio-économique et culturel.

La recherche essaie de rendre compte de la réalité du contexte familial. Elle constitue une source d'informations pour les parents, les professionnels de l'action éducative et de l'intervention, ainsi que pour les décideurs.

1.4. Originalité

Parmi les éléments originaux de l'étude, nous retenons deux caractéristiques. Premièrement, l'étude prend en considération la famille comme un phénomène complexe, exigeant une diversité des approches et des axes théoriques. Deuxièmement, la description du milieu familial est réalisée, en partie, à travers une approche éthologique. En effet, l'observation des comportements d'enseignement s'effectue à l'aide de séquences filmées au foyer. A l'époque de la réalisation de la recherche (1976), ces deux aspects constituent des innovations.

2. Paradigme

Deux paradigmes sont employés dans la recherche. Le premier poursuit un but descriptif, le second adopte une démarche explicative. Nous justifions la présence de ces deux paradigmes ci-après.

2.1. Paradigme descriptif

Le premier but de la recherche est de décrire l'environnement familial et l'épanouissement de l'enfant. Cette opération descriptive est mise en œuvre par l'intermédiaire de moyens d'observations, de questionnaires et de tests qui rendent possible la récolte d'informations. D'une part, ces renseignements permettent de décrire le mode d'enseignement de la mère, ses attitudes éducatives, son niveau d'intelligence, son milieu d'appartenance sociale, sa personnalité, son adaptation personnelle et sociale. D'autre part, les informations récoltées à propos de l'enfant donnent des indications sur le niveau de son développement (à l'âge de cinq ans) ainsi que sur la qualité de ses acquisitions scolaires (à sept ans).

Dans le cadre du paradigme descriptif, les relations systématiques entre les observations effectuées sont examinées. Cette démarche vise à décrire les facteurs qui sont en association directe. Ces relations entre variables sont appelées des interférences simples. A cet endroit, des groupements sont effectués en vue de connaître les observations qui sont en relation statistiquement significative avec les éléments suivants :

- a. le milieu social ;
- b. le développement de l'enfant ;
- c. la qualité de l'adaptation scolaire ;

- d. le milieu social et le développement de l'enfant ;
- e. le milieu social et la qualité de l'adaptation scolaire ;
- f. le développement de l'enfant et la qualité de son adaptation scolaire ;
- g. le milieu social, le développement de l'enfant et son adaptation scolaire ;

Reste à examiner en dernier recours les facteurs qui ne sont en relation avec aucune des variables retenues.

Le diagramme de Venn qui suit permet de donner une représentation des interférences simples qui sont examinées.

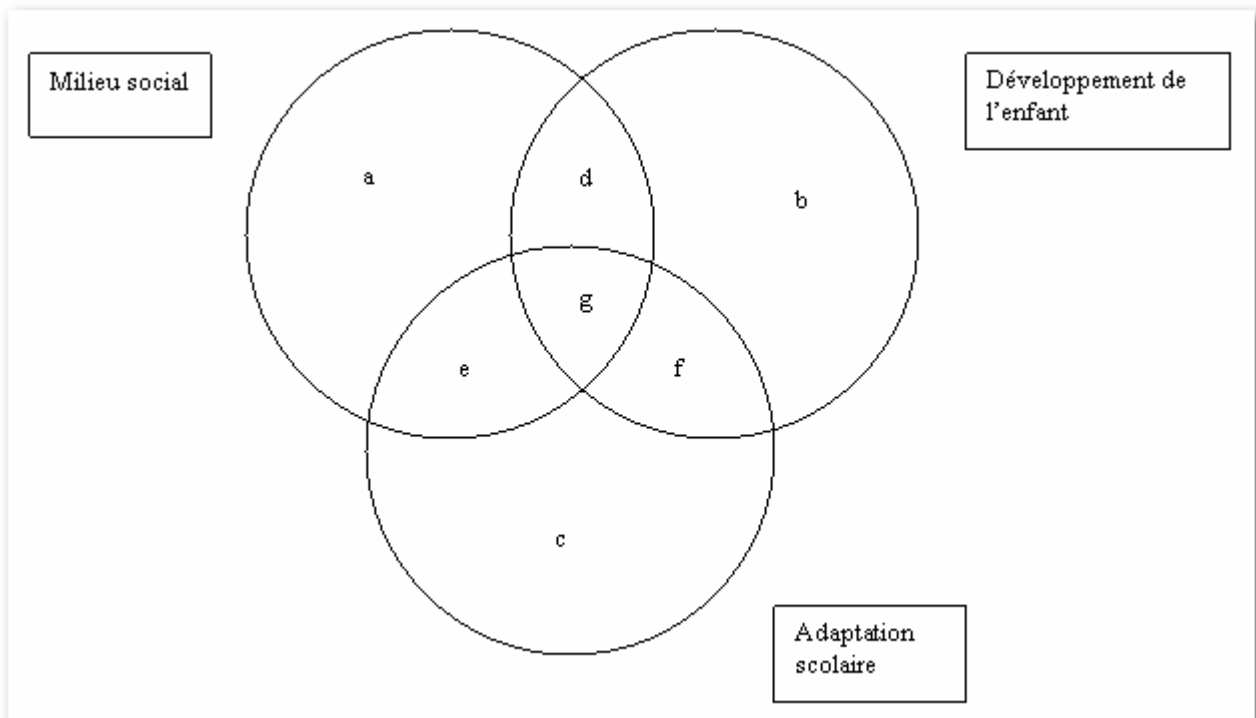


Figure 1 : Diagramme des interférences simples
D'après J.-P. Pourtois (1979, p.37)

2.2. Paradigme explicatif

L'étude aboutit à l'examen des liens de causalité qui lient les observations réalisées. Il s'agit d'une opération qui fait appel à l'outil statistique de l'analyse des pistes causales. Cet outil permet d'investiguer la nature des interférences combinées qui impliquent la combinaison de plusieurs variables. Cet examen s'effectue à partir d'un schéma causal obtenu à la suite de la revue de la littérature et des hypothèses émises dans la recherche. Ce schéma causal est présenté ci-après.

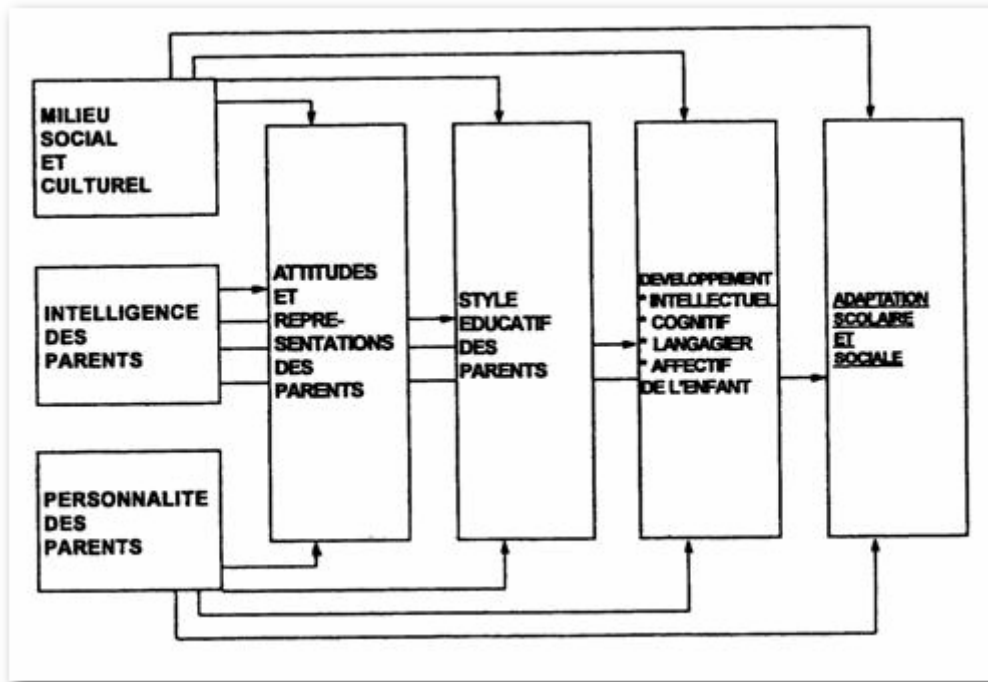


Figure 2 : Diagramme de pistes
D'après J.-P. Pourtois (1979, p.79)

3. Revue de la littérature

La revue de la littérature rassemble les études qui abordent les questions relatives à la mesure du développement de l'enfant et de ses acquisitions scolaires (Hotyat et Delépine, 1973). Un regard particulier est porté sur les facteurs qui influencent ces deux types de performance de l'enfant. Les recherches qui abordent l'impact de ces facteurs proviennent de courants de pensée différents. Elles peuvent avoir une orientation génétique (Cattell, 1938 ; Jensen, 1972). Certaines prennent appui sur la psychologie (Tomkiewicz, 1974). D'autres sont ancrées dans la sociologie (Sand et coll., 1975). D'autres encore sont issues de la pédagogie (De Landsheere et Bayer, 1974). Enfin, des études prennent le parti de s'intéresser à l'éducation familiale en tant que telle (Osterrieth, 1970).

La présente recherche trouve dans cette revue de la littérature l'occasion de faire le bilan des connaissances au sujet de la problématique abordée. Faisant référence à divers courants de pensée, elle intègre plusieurs axes épistémologiques sur lesquels s'appuient les observations réalisées dans les familles et les analyses effectuées.

4. Hypothèses

Deux types d'hypothèses sont formulés dans l'étude. Les premières hypothèses sont liées au paradigme descriptif, tandis que les secondes relèvent de la démarche explicative. Nous les explicitons ci-dessous.

4.1. hypothèses du paradigme descriptif

Afin de décrire les relations systématiques pouvant exister entre les variables, la première hypothèse pose l'existence de relations significatives entre, d'une part, le milieu social, le développement de l'enfant et les acquisitions scolaires et, d'autre part, chacune des autres observations faites dans l'environnement familial.

4.2. Hypothèses du paradigme explicatif

Les hypothèses explicatives portent sur la nature du lien d'association entre deux variables. Ce lien doit être causal et donc unidirectionnel. Dans le cadre du paradigme explicatif, l'hypothèse de ce type de relation est posée pour les associations définies dans le cadre d'un modèle de pistes causales suivant un schéma élaboré sur la base de la revue de la littérature (voir le schéma repris dans la rubrique intitulée : « paradigme explicatif »). L'étude procède à l'examen de l'intensité de chacune des relations qu'il est permis de tester suivant le modèle préétabli.

5. Concepts opératoires

La revue de la littérature, les axes épistémologiques privilégiés et les instruments utilisés pour la récolte des données permettent de limiter l'étendue des concepts opératoires retenus.

Ci-dessous, sont repris quelques uns des principaux concepts opératoires :

- a. le développement de l'enfant est envisagé sur deux plans différents : le niveau intellectuel et le développement instrumental qui reflète la qualité du développement maturatif ;
- b. les facteurs d'influence recouvrent à la fois les facteurs génétiques, psychologiques, sociologiques et pédagogiques ;
- c. le milieu familial est décrit, entre autres, en fonction de quatre dimensions centrées sur la mère :
 - l'appartenance sociale, définie par des critères socio-économiques et culturels ;
 - la personnalité qui peut prendre la forme de traits psychologiques, de caractéristiques intellectuelles et de qualités d'ordre social et personnel ;
 - les attitudes éducatives qui représentent des dispositions à agir ;
 - les pratiques éducatives qui se définissent, entre autres, sous forme de comportements verbaux ou non verbaux en direction de l'enfant.

Sont également abordés des concepts opératoires tels que l'échec scolaire, la fratrie, la place du père qui sont intimement liés à la recherche.

6. Concepts théoriques

Les axes théoriques de l'étude s'inscrivent dans une perspective différentielle. Ce présupposé épistémologique vise à différencier les milieux familiaux en tenant compte de leur influence sur l'enfant.

La démarche différentielle adoptée dans le cadre de l'étude comprend en outre une double originalité. Premièrement, elle fait appel à diverses théories. La sociologie, la psychologie et la pédagogie se croisent pour rendre compte du milieu familial et de son influence sur l'enfant. Deuxièmement, le regard différentiel porté sur la famille prend le parti de privilégier la théorie de la différenciation psychosociale plutôt que celle du handicap socioculturel. En d'autres termes, les différences observées entre les milieux familiaux ne désignent pas systématiquement une opposition entre une situation favorable et une autre plus défavorable envers l'enfant. L'épanouissement de l'enfant peut suivre de

multiples formes ou modèles de développement en fonction des milieux d'appartenance. En somme, la diversité ne renvoie pas à une mesure étalonnée du développement. Cette position permet d'atténuer la prédominance de la théorie de l'héritage socioculturel qui tend à s'imposer à travers l'étude.

Les axes théoriques qui guident l'étude dans son ensemble se retrouvent au fondement des concepts opératoires et des instruments utilisés. Par exemple, les théories pédagogiques de l'observation, développées par Hughes (1959) et par De Landsheere et Bayer (1974), sont à l'origine de la grille d'observation des interactions éducatives filmées dans le foyer. D'autre part, plusieurs courants de la psychologie se trouvent présents dans les tests utilisés. Le développement de l'enfant est évalué à partir de l'échelle d'intelligence de Wechsler (1967) qui est axée sur la psychologie cognitive ; les traits de personnalité de la mère sont déterminés sur la base de l'outil construit par Cattell (1971) qui fait référence à des notions psychanalytiques. La sociologie et la psychosociologie sont présentes à travers les concepts d'appartenance sociale ou d'adaptation sociale et personnelle.

7. Indices

Deux modes d'investigations permettent le recueil d'indices dans la présente étude. D'une part des renseignements sont récoltés à travers une série de tests ou de questionnaires appliqués à l'enfant ou à la mère. D'autre part, l'observation directe est utilisée à l'occasion de séquences filmées au foyer. Il s'agit de séances au cours desquelles la mère et l'enfant sont en interaction dans le cadre d'une situation expérimentale.

Ces deux formes de recueil d'information livrent des indices de natures différentes. Dans le premier cas, les indices sont orientés par la structure, les questions, les axes théoriques, les items précis des tests ou des questionnaires. Les indices produits sont exclusivement des réalisations sur base écrite : il s'agit de choix exprimés sur des propositions ou des opinions, de dessins, de performances en calcul ou en lecture. Tandis que dans le cas des séquences filmées, les indices récoltés sont issus d'une expérience concrète et immédiate, même si cette expérience est structurée et orientée par une consigne qui définit l'action à réaliser. Ici, les indices sont variés : il s'agit d'expressions verbales ou non verbales dans le cadre d'interactions et donc chargées d'intentionnalités explicites ou implicites.

8. Indicateurs

Les indicateurs sont sélectionnés parmi les indices. Ils forment la réalité maîtrisable de la recherche. Ces indicateurs servent, en règle générale, à donner une réalité précise aux concepts opératoires présentés dans les hypothèses. Ils se présentent sous forme de variables. Dans le cadre de la présente étude, les indicateurs sont rassemblés en trois catégories :

- les variables distales qui sont éloignées de l'explication causale ;
- les variables proximales qui sont proches de l'explication causale ;
- les variables de référence que la recherche vise à expliquer.

Le schéma suivant reprend en synthèse l'organisation de ces variables :

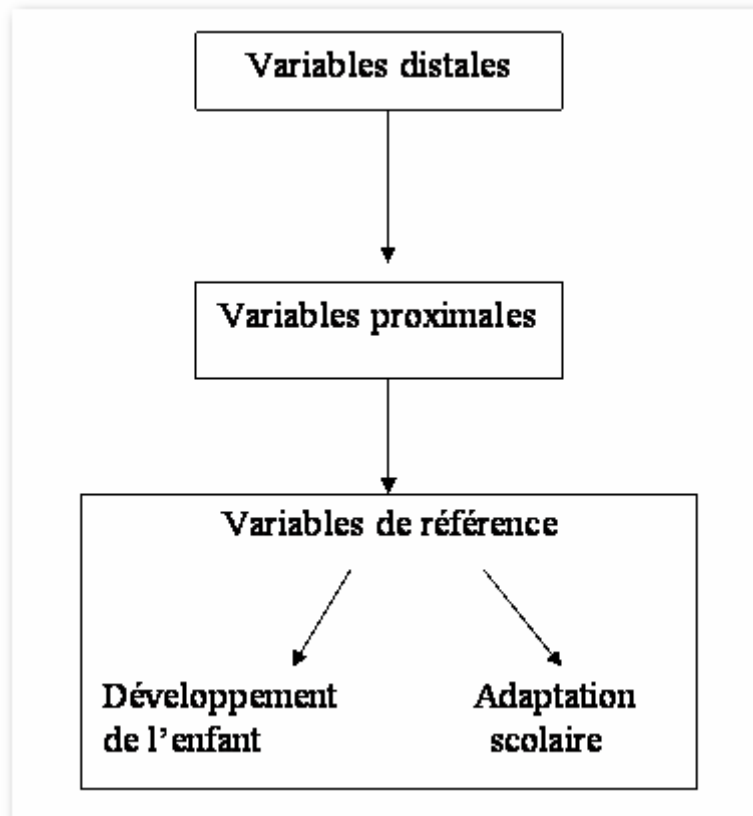


Figure 3 : Organisation des variables
D'après J.-P. Pourtois (1979, p. 39)

8.1. Les variables de référence

- a. Trois types d'indicateurs mesurent le développement de l'enfant : il s'agit de la mesure du développement intellectuel, de la mesure du développement instrumental et de l'évaluation du maniement de concepts.
- b. L'adaptation scolaire est évaluée à partir de cinq indicateurs : le rendement en lecture, le rendement en calcul, l'indice global des acquisitions scolaires, les résultats scolaires obtenus en fin de première année primaire et le pronostic de réussite en deuxième année primaire.

8.2. Les variables proximales

Les variables proximales visent les indicateurs relatifs aux pratiques d'enseignement des parents. Cette catégorie de variables comprend deux types d'indicateurs :

- a. Les patterns d'enseignement des mères composés de huit comportements.
- b. Les seize conduites éducatives adoptées par la mère.

8.3. Les variables distales

Sept indicateurs permettent de décrire l'environnement familial. Ils constituent des variables distales par rapport à l'explication causale du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Il s'agit des indicateurs qui suivent.

- a. L'indice du milieu socio-économique et culturel de la famille.
- b. La mesure du niveau intellectuel de la mère.
- c. Les traits de personnalité de la mère (six facteurs).
- d. Les facteurs de l'adaptation sociale et personnelle de la mère.
- e. Les attitudes éducatives (quatre attitudes bipolaires).
- f. Les événements familiaux.
- g. La structure de la fratrie.

9. Données et instrumentation

La plupart des informations recueillies donnent naissance à des données quantitatives. Seuls deux types de renseignement aboutissent à des variables d'ordre qualitatif (la structure de la fratrie, les événements familiaux).

Ci-après, sont explicités les instruments utilisés pour chacun des indicateurs déterminés.

9.1. Variables de référence (épreuves appliquées à l'enfant)

- a. Le développement intellectuel de l'enfant est mesuré à l'aide de deux épreuves :
 - le test d'intelligence de Wechsler (1967)
 - le test de la maîtrise des concepts de base de Boehm (1970)
- b. Le développement instrumental de l'enfant (mesuré à l'âge de cinq ans), fait l'objet d'un ensemble de sept tests (Leclercq-Boxus, 1969), permettant de faire un bilan de l'équipement maturatif de l'enfant.
- c. L'adaptation scolaire de l'enfant (mesurée à l'issue de la première année primaire), donne lieu à cinq types de mesures :
 - l'épreuve d'Inizan (1963) permet d'évaluer le rendement en lecture de l'enfant. Cette épreuve comprend quatre sous-tests ;
 - le rendement en calcul est évalué par l'épreuve de Cleempoel et Hotyat (Sans date, I.S.P. Morlanwelz). Cette épreuve comprend deux tests ;
 - l'indice global des acquisitions scolaires est obtenu à partir des résultats des rendements en lecture et en calcul ;
 - les résultats au bulletin scolaire en fin de première année primaire constituent une variable ;
 - le pronostic de réussite en deuxième année primaire est recueilli auprès de l'instituteur ou l'institutrice.

9.2. Les variables proximales (les observations directes)

Au cours de la phase expérimentale de l'étude, la mère met l'enfant en situation d'apprentissage. Les interactions qui ont lieu à cette occasion sont filmées et ensuite transcrites et décodées à l'aide de grilles d'observation. Ces instruments d'observation ont

été élaborés à l'occasion de la présente recherche. Les décodages permettent de déterminer les patterns et les conduites d'enseignement des mères :

- a. le pattern est formé de huit comportements ;
- b. les conduites d'enseignement sont au nombre de seize.

9.3. Les variables distales (épreuves appliquées à la mère)

Cinq épreuves sont proposées à la mère. Elles permettent de mieux cerner le milieu familial. Les cinq dimensions investiguées sont les suivantes :

- a. le milieu socio-économique et culturel de la famille. Un instrument conçu au cours de l'étude permet d'évaluer l'indice global de désavantage relatif. Six mesures sont intégrées dans cet instrument ;
- b. la personnalité de la mère est appréciée sur la base de six facteurs de personnalité retenus dans le questionnaire de Cattell (1971) ;
- c. le niveau d'intelligence de la mère est évalué à l'aide du test pour adulte élaboré par Wechsler (1973) ;
- d. l'adaptation personnelle et sociale de la mère est obtenue à travers l'application du test de Bell (1952). Cette épreuve comprend quatre critères d'adaptation ;
- e. un questionnaire d'attitude (Pourtois, 1976) permet d'estimer les représentations éducatives de la mère. Quatre attitudes présentées sous forme bipolaire composent ce questionnaire.

Enfin, une interview est réalisée auprès de la mère à l'occasion des visites réalisées au foyer. Cette interview permet d'obtenir des informations plus qualitatives sur deux aspects de la vie familiale :

- a. les événements familiaux qui ont entraîné des difficultés au sein de la vie au foyer (par exemple : un décès, un accident, une rupture familiale) ;
- b. la structure de la fratrie, notamment le nombre d'enfants dans la famille, le sexe des enfants, le rang de l'enfant prenant part à l'expérimentation dans le cadre de la recherche.

10. Méthodologie

La présente recherche adopte une démarche qui s'inscrit dans une méthodologie a priori. Ci-après, nous illustrons cette méthodologie à travers quelques exemples de positions épistémologiques choisies par le chercheur.

- a. L'étude se fonde sur des hypothèses qui sont fixées dès le départ. La première hypothèse poursuit un objectif descriptif, la seconde est à visée explicative. Au-delà de cette différence, dans l'un et l'autre cas, le but de la recherche est de tester ces hypothèses en les confrontant aux réalités mesurées au sein des familles rencontrées.
- b. Le dispositif expérimental s'impose au réel. Le but du chercheur est de tester le dispositif mis en place. Ainsi, le modèle des pistes impose une configuration de la réalité. Ce modèle présuppose par exemple que l'intelligence de la mère exerce un impact sur le style éducatif du parent qui influence à son tour le développement de l'enfant dont la mesure détermine le niveau des acquisitions scolaires. Les analyses mises en œuvre dans la recherche visent à vérifier, tant au niveau descriptif qu'au niveau explicatif, les multiples hypothèses présupposées par le modèle des pistes

telles que celle énoncée précédemment. En somme, l'objectif de la recherche est de confronter les pistes à la réalité observée. C'est la démarche du procès.

c. Dans une méthodologie fixée a priori, l'instrumentation et le cadre expérimental sont décidés une fois pour toute avant d'être confrontés à la réalité. Dans cet esprit, les tests et questionnaires sont préétablis. De même, les procédures expérimentales sont prédéfinies. Ainsi, par exemple, les objectifs des interactions filmées au foyer sont fixés à l'aide de consignes précises dès le départ. En l'occurrence, cinq activités sont proposées. Nous les résumons ci-après :

- enseigner un concept (le carré) ;
- enseigner une technique psychomotrice (découper une pomme de terre) ;
- enseigner des faits relatifs au vécu antérieur (ce que l'enfant faisait lorsqu'il était petit) ;
- enseigner une technique psychomotrice comportant des risques d'échec (construire un château de cartes) ;
- enseigner des signes graphiques (écrire le nom et le prénom du père).

A l'occasion de ces activités, les mêmes conditions expérimentales doivent être réunies : les consignes sont identiques, ainsi que le matériel mis à la disposition de l'enfant et son parent.

d. Le dispositif a priori mis en place doit être testé. A cette fin, l'exercice impose une manipulation des variables qui éprouve la variabilité du modèle en fonction de paramètres déterminés. Il s'agit en l'occurrence, dans le modèle des pistes, de tester chaque piste singulièrement. C'est le rôle de l'analyse en pistes causales.

11. Population / échantillon

L'étude longitudinale est réalisée sur une population représentative de la région de Mons-Borinage. A l'époque de cette recherche (1973), la commune de Quaregnon avait été choisie pour ses caractéristiques socio-économiques qui étaient illustratives de la région. Sur la base de cette population, l'échantillon de l'étude est fixé comme suit. Sont contactées toutes les familles, de nationalité belge, ayant un enfant né en 1968 et fréquentant une classe de troisième maternelle dans l'entité de Quaregnon. Sur 124 familles qui répondaient à ces critères, 91 se sont engagées à participer à l'expérience. La représentativité des 91 familles par rapport au groupe initial a été confirmée en fonction des six caractéristiques suivantes : la profession du père, la profession de la mère, le niveau d'études de chacun des deux parents, le milieu socio-économique et culturel de la famille et le sexe de l'enfant.

12. Analyse des données

Deux étapes sont nécessaires pour l'analyse des données. Elles correspondent aux deux hypothèses fondamentales qui ont été présentées.

- a. La première phase d'analyse vise la recherche des facteurs associés aux trois variables de référence suivantes : le milieu socio-économique et culturel de la famille, le niveau de développement de l'enfant et la mesure de ses acquisitions scolaires. Les résultats obtenus à trois tests sont confrontés pour vérifier les associations entre variables. Les trois tests utilisés sont les suivants : l'analyse de variance, le test de chi deux, l'analyse des corrélations de Bravais-Pearson. Ces premières analyses permettent d'examiner la première hypothèse descriptive.
- b. La deuxième étape de l'analyse des données a pour but d'évaluer les liens de

causalité entre variables. Il s'agit en l'occurrence de tester la structure causale d'un enchaînement de variables selon un modèle préétabli. La méthode statistique des pistes causales est employée pour examiner l'hypothèse explicative de la recherche.

En marge de ces deux procédures fondamentales d'investigation, il est également fait usage dans la recherche de la technique de l'analyse factorielle. Cet outil d'analyse permet au chercheur de condenser les informations obtenues suite au décodage des interactions filmées au foyer. Cette opération permet de décrire les activités comportementales de la mère à partir de seize conduites d'enseignement.

13. Interprétation des résultats

Les deux types d'analyse qui sont réalisés donnent lieu à des interprétations spécifiques. Nous les illustrons ci-après.

13.1. Interprétation des interférences simples

Dans le cadre du paradigme descriptif, l'examen des interférences simples est réalisé. Cette analyse porte sur 183 relations à tester. Chacune des relations considérées comme significatives donne lieu à une interprétation qui est confrontée à la revue de la littérature. Parmi les interprétations effectuées à partir des résultats, deux thématiques peuvent être retenues. Nous les présentons ci-après.

a. Les facteurs en relation avec le milieu social

L'interprétation des résultats montre que 58% des variables retenues sont en relation significative avec le milieu social. De plus, sur l'ensemble de ces facteurs qui permettent de distinguer le milieu social d'origine des familles, près de 84% des variables sont directement associés au développement de l'enfant et au niveau de ses acquisitions scolaires. Il apparaît donc que la plupart des facteurs psychosociaux qui permettent de différencier les milieux d'origine exercent une influence sur la qualité de l'épanouissement de l'enfant.

b. L'orientation des facteurs d'influence

Les interprétations effectuées relèvent en particulier le type d'influence qu'exerce chaque facteur sur le développement de l'enfant, ses acquisitions scolaires et son milieu social. Cet impact peut être soit négatif, soit positif. Lorsque l'influence exercée est positive, la variable observée apparaît comme un facteur de privilège par rapport aux variables de référence liées à l'enfant et son milieu social. Les facteurs de privilège peuvent avoir différents aspects. Il peut s'agir d'un comportement (exemple : la mère renforce l'enfant positivement), d'une conduite (exemple : la mère personnalise l'activité en faisant appel à l'expérience de l'enfant), d'une attitude (exemple : le parent exprime une attitude de tolérance), ou d'une caractéristique de la personnalité du parent (exemple : la mère manifeste une plus grande stabilité émotionnelle).

13.2. Interprétation des interférences combinées

L'examen des interférences combinées se base sur l'ensemble des pistes élaborées dans le modèle théorique. L'interprétation des résultats relève les pistes par lesquelles circulent des effets d'interférence causale entre les facteurs. La recherche retient douze pistes dont les effets d'interférences sont les plus significatifs. Chacune de ces pistes porte le nom de

la variable explicative du développement de l'enfant et /ou de ses acquisitions scolaires. Parmi ces douze pistes, trois sont relatives à des conduites, cinq se centrent sur des comportements, trois prennent des attitudes pour variables explicatives. Une piste prend la mesure du développement de l'enfant comme variable explicative du niveau des acquisitions scolaires.

Ci-dessous, nous illustrons l'interprétation des interférences combinées par l'exemple de la piste du comportement de développement. Il s'agit d'une pratique éducative utilisée par le parent qui permet de stimuler la pensée de l'enfant à travers des questions ou des suggestions. L'interprétation des résultats repose essentiellement sur les valeurs de deux coefficients. Le coefficient direct exprime l'influence immédiate d'une variable sur une autre. Le coefficient indirect définit l'influence d'un facteur sur un autre par l'intermédiaire d'une ou de plusieurs autres variables. Ci-après figure le diagramme relatif à la piste du développement.

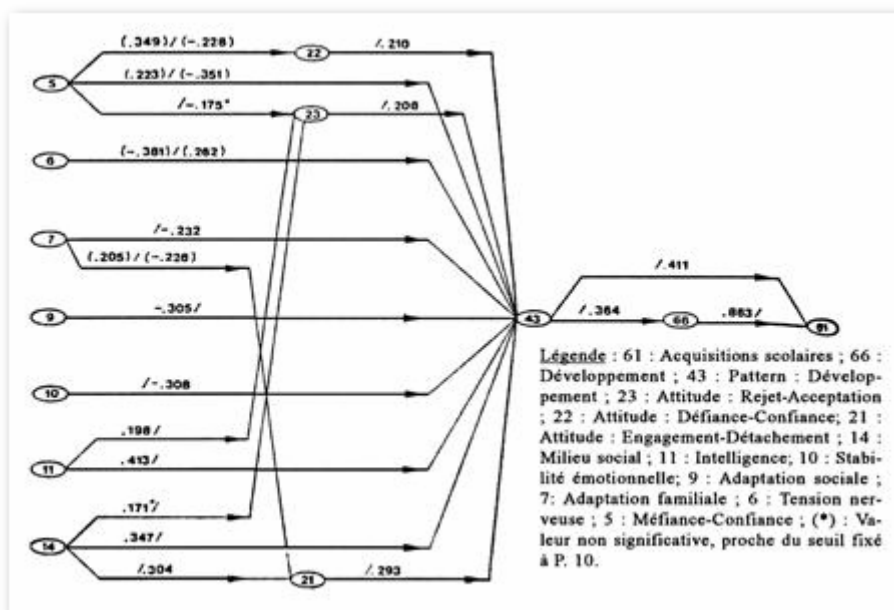


Figure 4 : Piste "Développement", d'après J.-P. Pourtois (1979, p. 194)

Le comportement de développement exprimé par la mère favorise indirectement le développement de l'enfant et le prépare à réussir ultérieurement à l'école. Ce style d'enseignement est en relation avec les trois attitudes éducatives que sont le détachement, la confiance et l'acceptation. Deux traits de personnalité (stabilité émotionnelle et adaptation sociale) et une adaptation familiale de qualité sous-tendent cette conduite. On constate dans ce diagramme l'extrême richesse des variables qui interfèrent avec le style "Développement". Cette caractéristique éducative des mères exigerait donc la mobilisation d'une série d'autres facteurs pour se manifester. Par ailleurs, nous observons la présence de plusieurs facteurs qui interviennent de façon composite et dialectique, c'est-à-dire par une relation à la fois directe et indirecte agissant en des sens opposés. Ainsi, le trait de personnalité "Méfiance-Confiance" peut agir directement, dans un sens, sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant et indirectement, dans l'autre sens, sur les deux mêmes variables-critères. Le même processus se manifeste pour la variable "Adaptation familiale" qui, elle aussi, exerce un effet composite et dialectique. Ceci concrétise bien l'extrême complexité qui régit la mise en place de certaines pratiques éducatives. La variable "Développement" se révèle la plus complexe parmi l'ensemble des conduites éducatives des mères.

14. Vérification des hypothèses / référents

Les informations récoltées à la suite des analyses et de l'interprétation des résultats, permettent de vérifier les hypothèses émises. Cette vérification est effectuée en deux temps : en premier lieu, au niveau des interférences simples, et, en deuxième lieu, au niveau des interférences combinées.

Dans les deux cas, la vérification des hypothèses est largement satisfaisante. En ce qui concerne les interférences simples, 75% des facteurs établissent un lien significatif avec une ou plusieurs des trois variables de référence que sont le milieu social, le développement de l'enfant, le niveau des acquisitions scolaires de l'enfant. Parmi les 25% de facteurs qui n'ont aucun lien avec une des trois variables de référence, on trouve une fois sur deux un trait de personnalité (cinq facteurs). Dans les autres cas, il s'agit d'une conduite éducative des parents (cinq facteurs).

L'examen des interférences combinées permet également de vérifier les hypothèses émises sur la base du schéma des pistes causales. L'analyse démontre l'implication des deux tiers de l'ensemble des variables dans les interférences combinées. Autrement dit, 66% des facteurs exercent une influence causale directe ou indirecte sur le développement de l'enfant et/ou ses acquisitions scolaires. Le comportement que la mère manifeste envers l'enfant est une des dimensions prépondérantes dans les pistes causales. En effet, plus de la moitié des facteurs liés aux pratiques parentales sont en interférence avec le développement et la maîtrise de l'enfant. La nature de cette interférence est indirecte, c'est-à-dire qu'elle exerce une influence qui prend ses origines dans des facteurs exogènes plus éloignés de l'explication (comme le milieu social, les attitudes et la personnalité de la mère). Les facteurs exogènes ont néanmoins une importance non négligeable. Ces facteurs sont à la base de la quasi totalité des coefficients directs.

15. Discussion des résultats

L'analyse critique de la discussion des résultats permet de confronter les découvertes de la présente recherche avec les connaissances actuelles dans le domaine de l'éducation familiale. Quatre éléments de discussions sont retenus. Nous les présentons ci-après.

15.1. La méthode d'analyse

La méthode employée fixe les modalités de l'influence qu'exercent des facteurs psychosociaux dans le cadre d'un schéma de pistes déterminées a priori. Le référentiel est donc prédéterminé. Il importe de le confronter à de nouveaux modèles mais aussi à de nouvelles données qui devraient permettre d'affiner le schéma qui a été utilisé.

15.2. Le choix des facteurs psychosociaux

Les variables psychosociales qui ont été retenues émanent de différents outils d'investigation. Chacun de ces instruments comporte des limites. En fonction de son orientation épistémologique, l'outil donne toujours une vision simplifiée de la complexité humaine. On retiendra néanmoins la pluralité des facteurs choisis qui s'inscrivent dans une diversité de courants de pensée. L'intérêt réside également dans la puissance explicative du modèle proposé. Les facteurs psychosociaux expliquent 46,8% de la variance du développement de l'enfant et 65,5% de la variance des acquisitions scolaires. Les résultats atteints renforcent la pertinence des variables sélectionnées pour caractériser l'environnement familial.

15.3. La spécificité du désavantage social

L'étude se préoccupe essentiellement des conditions de vie présentes dans l'environnement familial et qui exercent un impact sur le développement de l'enfant et ses acquisitions scolaires. Les résultats de la recherche mettent en relief les conditions d'un désavantage lié à l'environnement socioculturel. Quelle est la nature de ce désavantage ?

S'agit-il d'un handicap ou d'une différence ? La réponse à cette question prend appui sur les deux branches de l'alternative. D'une part les résultats de l'étude montrent que les différences socioculturelles ont une influence considérable sur le niveau du développement de l'enfant ainsi que sur ses acquisitions scolaires. D'autre part, il existe des différences structurales liées aux caractéristiques des milieux sociaux mais qui n'exercent pas d'influence sur la qualité du développement et de la scolarisation de l'enfant. En somme, le milieu social influence les performances de l'enfant. Néanmoins, l'épanouissement des plus jeunes peut prendre des voies différentes.

Le désavantage social a-t-il un fondement psychologique ou sociologique ? Ici encore l'alternative n'est pas décidable. Les résultats de la recherche montrent que le milieu social est un facteur d'influence considérable. Toutefois, l'appartenance sociale est loin de pouvoir expliquer la nature des pratiques éducatives qui, elles-mêmes, exercent un impact important sur les performances de l'enfant. Les facteurs psychologiques liés à la personne de la mère sont également déterminants. Ainsi, quelle que soit l'origine sociale de la famille, il apparaît que les traits de personnalité, l'intelligence, l'adaptation sociale et personnelle de la mère influencent de manière importante les pratiques éducatives.

15.4. Les pratiques éducatives

Les résultats de la recherche montrent que les pratiques éducatives exercent un impact sur le devenir de l'enfant. Ce constat laisse néanmoins trois questions en débat.

1. Y aurait-il un processus d'enseignement à privilégier ? Les résultats de la recherche ne permettent pas d'isoler une boucle d'interactions qui serait plus performante qu'une autre. Dans un processus éducatif, la qualité et la variété dans les modalités d'interaction priment sur le choix d'une séquence comportementale rentable.
2. Qu'advient-il, au fil du temps, de l'influence exercée par les pratiques éducatives ? Cette question revient à s'interroger sur la manière dont évoluent ou se transforment les comportements. Les études montrent que l'influence des pratiques éducatives varie au cours du développement de l'enfant. Ainsi, telle conduite exerce un impact favorable sur le jeune à un âge donné, alors que cette même pratique comportementale est considérée comme négative pour l'enfant à un autre moment de son évolution. En somme, il n'existe pas de stabilité temporelle des influences positives ou négatives d'un comportement donné. Cette réflexion impose un travail longitudinal dans une perspective à la fois clinique et expérimentale de l'observation des interactions éducatives.
3. Les résultats sont-ils généralisables ? Confrontés aux données issues de la littérature, les résultats obtenus permettent de confirmer l'influence positive des pratiques éducatives qui ont un caractère démocratique. Ces pratiques se caractérisent par une alternance dans les rapports de force : les rôles de dominance et de soumission s'échangent entre le parent et l'enfant. Elles insistent sur la signification et l'explication des apprentissages. Enfin, ces pratiques véhiculent beaucoup d'affects positifs dans la relation éducative. Reste toutefois à s'interroger sur la signification culturelle de ce genre de pratique. Ce qui vaut dans une culture

n'est pas nécessairement applicable dans une autre. La généralisation des connaissances exige donc le déploiement de recherches interculturelles.

16. Synthèse et conclusion

Deux étapes sont présentes dans l'opération de synthèse et de conclusion. La première répond à une démarche centripète qui permet de condenser les résultats de la recherche tout en contrôlant avec prudence la portée des conclusions. La deuxième étape procède de manière centrifuge. Elle oriente les retombées pratiques de l'étude dans le domaine de l'intervention sociale et politique.

16.1. Synthèse centripète

Les résultats de la recherche montrent que l'impact de l'environnement familial sur l'enfant est déterminant pour son épanouissement. En effet, les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) permettent d'expliquer 70,63% de la variance du développement de l'enfant. A son tour, la mesure du développement est responsable de 74,47% de la variance des acquisitions scolaires du jeune. De plus, la famille détermine à elle seule 13,63% de la variance des performances scolaires de l'enfant. Ainsi, via le développement de l'enfant, l'éducation familiale est susceptible de rendre compte de 84,26% de la variance des résultats scolaires observés à la fin de la première année primaire. C'est dire si les déterminants familiaux sont considérables sur la personne de l'enfant.

Toutefois, l'impact de la recherche ne doit pas être considéré comme étant soit moralisateur soit opérationnel. D'une part, il ne s'agit donc pas de distinguer entre les « bonnes » et les « mauvaises » familles. La discussion des résultats a montré que cette distinction constituait une perversion des conclusions de la recherche. D'autre part, l'étude présente se développe dans un esprit scientifique. Elle vise à produire un ensemble de connaissances sur la base d'observations réalisées sur la vie quotidienne des familles. Elle ne constitue, en aucun cas, un instrument guidé par une philosophie ou une politique quelconque.

16.2. Synthèse centrifuge

Les résultats produits par la recherche peuvent être utiles aux actions pédagogiques dans la mesure où ils offrent un ensemble de connaissances objectives qui peuvent répondre à des questions qui apparaissent dans le champ de l'éducation. Les informations récoltées permettent d'éclairer la difficulté d'être parent.

Le métier de parent n'est appris nulle part en dépit de la complexité de la tâche qui incombe aux adultes dans l'éducation de leurs enfants. Les résultats de la présente étude plaident pour une formation pluriréférenciée des parents qui sont appelés à vivre les situations les plus diverses. Ce type de formation a pour vocation d'enrichir les styles éducatifs des parents afin de les ouvrir aux multiples stratégies possibles en terme d'éducation. Cette visée formative peut être envisagée tant au niveau préventif que dans un contexte thérapeutique aux finalités éducatives.

17. Les critères de scientificité de la recherche

Les critères de scientificité qui sont utilisés dans la présente étude permettent de renforcer et de valider la cohérence entre les différents points-charnières qui structurent la

recherche. Différents types de critères de scientificité peuvent être mis en œuvre. Ces critères ont été présentés dans la partie théorique à la suite de l'analyse des points-charnières de la recherche.

La scientificité d'une étude peut être examinée sous plusieurs aspects. La démarche de validité vise essentiellement à vérifier la cohérence de la recherche. Il s'agit par exemple d'examiner l'adéquation des processus mis en œuvre, d'évaluer la pertinence des données ou des résultats en regard de la réalité décrite. Outre la notion de validité, d'autres concepts sont également utilisés dans l'analyse de la scientificité d'une étude. L'usage du jugement critique permet de cerner les conditions de production de l'information utilisée dans la recherche. La démarche de triangulation met l'accent sur la diversité des approches. Elle propose de multiplier, de conjuguer, voire d'opposer les procédures dans une même recherche afin de pouvoir rendre compte de la dimension plurielle de l'être humain.

Parmi l'ensemble des critères de scientificité, il en est un que nous proposons. Il s'agit de la validité de reliance qui permet de dégager les axes forts entre les différents points-charnières sur lesquels se fonde le chercheur pour valider son étude. Dans le cadre du présent exercice, nous nous limitons à illustrer la manière dont la validité de reliance se construit au sein d'une recherche.

17.1. La validité de reliance

Le rôle de la validité de reliance est de produire la meilleure concordance possible entre les différents point-charnières de l'étude. Il s'agit en l'occurrence de s'interroger sur l'articulation de la recherche afin de justifier les choix qui ont été opérés dans les différentes étapes. Cette démarche fait apparaître la cohérence ou le sens de la recherche.

L'examen de la validité de reliance concerne en théorie toutes les étapes d'une recherche. En pratique, le chercheur s'appuie sur l'articulation de quelques points-charnières pour renforcer la cohérence de son étude. Cette restriction ne doit pas être considérée comme une menace de la scientificité d'une recherche. Elle donne une indication sur les choix considérés comme essentiels parmi les pistes possibles de recherche. En effet, à chaque point-charnière, il importe d'opérer des choix entre les alternatives qui se posent. Par exemple, le chercheur doit prendre l'option d'un paradigme de recherche (soit explicatif, soit compréhensif, soit descriptif). Il peut aussi décider de confronter différents paradigmes, voire de les rendre complémentaires. Ce type de choix se présente au sein de chaque point-charnière. Par exemple, en ce qui concerne les concepts théoriques, le chercheur décidera des théories qu'il privilégiera dans les interprétations et les discussions des résultats de l'étude.

Lorsqu'il a réalisés ses choix de piste de recherche, l'auteur doit encore articuler les différentes options décidées. Il lui revient de montrer, par exemple, que le paradigme choisi permet de traiter des différents concepts théoriques déterminés. Tel est l'objet de la validité de reliance. Dans cette démarche, le chercheur insistera sur les liens qu'il privilégie dans son étude. Ces liens définissent le sens de la recherche développée. Ils renforcent les objectifs poursuivis.

La reliance se réalise autour de quelques points-charnières qui occupent une place déterminante dans la construction de sens de la recherche. Dans l'étude qui nous concerne (« Comment les mères enseignent à leur enfant », J.-P Pourtois, 1979), la reliance se concrétise autour des cinq étapes suivantes : la problématique, le paradigme,

les hypothèses, l'instrumentation et la vérification des hypothèses. Ci-après, nous examinons la validité de reliance de l'étude à travers quelques exemples choisis qui illustrent l'articulation entre les cinq point-charnières déterminés.

17.2. La reliance entre la problématique et le paradigme

La problématique de l'étude se situe dans le contexte de l'éducation familiale. Elle provient du constat que la famille exerce un impact considérable sur l'enfant. Sur la base de ce constat, deux questions essentielles se posent. La première vise un but descriptif : « comment décrire le milieu psychosocial et éducatif de la famille ? ». La seconde question poursuit une finalité explicative : « quels sont les effets de l'environnement familial sur l'épanouissement de l'enfant ? ». Ces deux problèmes doivent trouver un dispositif de recherche qui corresponde à leur finalité respective. Pour cette raison de cohérence, le paradigme défini dans la recherche est double. Un premier dispositif d'analyse permettra la description de l'environnement familial en fonction des différentes caractéristiques observées. Un deuxième paradigme de recherche vise à expliquer le développement de l'enfant ainsi que ses acquisitions scolaires suivant un schéma causal préétabli. Dans cette perspective, la reliance de la problématique et des paradigmes adoptés, est respectée.

17.3. La reliance entre la problématique et les instruments

Dans quelle mesure les questions soulevées dans la problématique rencontrent-elles une instrumentation adéquate ? Rappelons que deux interrogations fondamentales sous-tendent la problématique de l'étude : la première a pour objectif de décrire l'environnement familial, la seconde vise à en mesurer l'impact sur l'enfant. L'instrumentation de la recherche permet de procéder à une description du milieu familial sous différents aspects. Le milieu socio-économique est évalué, la dimension personnelle de la mère est examinée, son intelligence est mesurée. La relation éducative intrafamiliale est observée de manière originale par la mise en œuvre d'une procédure à la fois éthologique et expérimentale. Il est permis de conclure que l'instrumentation développée afin de mieux cerner le milieu familial, fait preuve d'une diversité théorique et méthodologique permettant une description multivariée et complète. L'impact de la famille sur l'enfant se mesure à son niveau de développement (à cinq ans) et à la qualité de son insertion scolaire (à sept ans). Deux types de mesures sont ici utilisés. Ils donnent une description de l'évolution de l'enfant sous des aspects différents et constituent des variables particulièrement ciblées sur lesquelles le milieu familial est supposé exercer une influence.

17.4. La reliance entre les hypothèses et la vérification des hypothèses

La recherche vérifie-t-elle bien les hypothèses de départ qui ont été mises en forme ? Cette question de reliance centrée sur les hypothèses permet d'examiner si la recherche ne s'écarte pas de son point de départ et des objectifs qu'elle s'est assignée. Dans la recherche analysée, la vérification des hypothèses est en concordance avec les hypothèses de départ. En effet, le dispositif de recherche permet de vérifier deux hypothèses. La première est descriptive et poursuit l'examen des relations d'interférences entre les multiples observations réalisées au sein de la famille. Il s'agit de décrire l'environnement familial en fonction de la concordance des variables. A ce niveau, l'analyse et l'interprétation des résultats montrent que 75% des facteurs mesurés au sein de la famille sont en interférence de manière significative avec une ou plusieurs des variables de référence que sont le milieu social, le développement de l'enfant et ses

acquisitions scolaires. En d'autres termes, les résultats obtenus permettent de se prononcer sur l'hypothèse descriptive. Il est donc permis d'affirmer que la vérification de la première hypothèse est largement satisfaisante.

La deuxième hypothèse fondamentale de la recherche poursuit une finalité explicative. Elle vise à déterminer l'impact de l'environnement psychosocial et éducatif de la famille sur l'enfant. L'examen des interférences combinées a permis de vérifier cette hypothèse explicative. Dans ce cas, l'analyse des pistes causales a démontré que les deux tiers des variables observées dans le milieu familial exercent un impact de cause à effet sur le développement de l'enfant et/ou ses acquisitions scolaires. Rappelons que cette influence se manifeste de façon directe et/ou indirecte. Ainsi, la vérification de l'hypothèse explicative donne entière satisfaction dans la mesure où les multiples propositions émises dans le cadre d'un schéma causal ont pu être testées et vérifiées. Le taux d'implication des variables dans les interférences combinées permet d'attester la pertinence des hypothèses avancées.

17.5. Vers un élargissement de la validité de reliance

L'analyse de la cohérence que nous avons illustrée se limite à cinq points-charnières que nous considérons comme étant privilégiés dans la structure de la recherche menée. Ce choix est sans aucun doute représentatif des étapes fondamentales de la recherche concernée, mais il n'est certainement pas exhaustif. D'aucuns souhaiteront ajouter l'un ou l'autre point-charnière à cette liste. De plus, sur les dix axes de reliance possibles entre les cinq points-charnières privilégiés, nous en avons illustrés à peine trois. De nombreux liens de cohérence restent donc à examiner.

La démarche que nous avons adoptée ne signifie en rien que le chercheur s'est limité à la reliance de certains liens spécifiques entre ces cinq étapes. En effet d'autres voies de reliance sont également présentes dans l'étude de J.-P. Pourtois (1979). Celles-ci concernent d'autres points-charnières outre ceux qui ont été retenus. Ces pistes de reliance ne sont pas moins importantes que celles qui ont été examinées précédemment : elles renforcent la cohérence de la recherche. Néanmoins, il est vrai qu'elles n'exercent pas un rôle fondateur dans la structuration de l'étude. A titre illustratif, nous en reprenons deux parmi les multiples axes possibles de la validité de reliance de la recherche.

a. La reliance entre la méthodologie et l'analyse

La recherche menée par J.-P. Pourtois (1979) adopte une méthodologie a priori. Celle-ci vise à mettre les faits à l'épreuve d'un dispositif expérimental préétabli et soutenu par un schéma théorique d'influences causales partant du milieu familial et s'exerçant sur la personne de l'enfant. L'analyse réalisée tient compte de cette structure prédéterminée. Elle permet de tester les relations causales présumées par le schéma théorique. La vérification s'opère sur les variables fixées a priori par la procédure et l'instrumentation définies dans le cadre expérimental. En somme, l'analyse des pistes causales correspond aux exigences d'une méthodologie a priori telle qu'elle a été définie par le chercheur.

b. La reliance entre les concepts théoriques et les indicateurs

L'espace d'une recherche se définit, entre autres, par un ensemble de théories privilégiées par le chercheur. Par exemple, cerner la personnalité d'un individu peut s'effectuer en fonction de différents axes théoriques. Le chercheur peut s'intéresser à la personnalité sociale, psychologique ou intellectuelle d'une personne. Dans

l'étude analysée, J.-P. Pourtois (1979), prend le parti d'examiner la personnalité de la mère en fonction des trois conceptions théoriques mentionnées. Les indicateurs mesurés à l'occasion des investigations correspondent-ils aux différents cadres théoriques posés ? En l'occurrence, cette reliance entre les indicateurs et les concepts théoriques est satisfaisante. En effet, l'application de trois tests différents permet d'évaluer la personnalité de la mère sous les trois aspects retenus. Ces trois épreuves sont les suivantes : le questionnaire de personnalité de Cattell (théorie psychanalytique) ; le questionnaire de Bell (théorie psychosociologique) ; l'épreuve d'intelligence de Wechsler (théorie sociocognitive de l'intelligence). Remarquons enfin que, malgré cette adéquation entre les indicateurs et les théories retenues, l'auteur de la recherche reste conscient des limites qui sont inhérentes à un outil déterminé par rapport à la dimension théorique que l'instrument essaie d'illustrer ou de cerner.