

Article

« La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation »

Christiane Gohier

Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 2, 1998, p. 267-284.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/502011ar>

DOI: 10.7202/502011ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation

Christiane Gohier
Professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé – La recherche théorique en éducation, et plus largement en sciences humaines, ne répond pas aux mêmes critères de scientificité ou d'admissibilité que la recherche empirique. À travers l'examen de la critériologie scientifique issue des sciences exactes et de celle propre aux sciences humaines, d'une part, ainsi que l'analyse de la spécificité de la recherche théorique, d'autre part, une série de critères est proposée afin de juger de la recevabilité et de la «validité» d'énoncés théoriques.

Introduction

«Une idée que j'ai, il faut que je la nie, c'est ma manière de l'essayer.»
(Alain cité dans Bellenger, 1980, p. 88)

Les quelques réflexions qui suivent sur la recherche théorique sont nées du besoin de clarifier la nature d'une recherche de type théorique en éducation, et plus largement en sciences humaines, ainsi que ses critères d'admissibilité et leur spécificité par rapport à la recherche de type empirique comportant un volet expérimental¹. Ce besoin de clarification répond à un malaise vécu dans le monde de l'éducation, particulièrement nord-américain, quant au statut de la recherche théorique, à sa scientificité et à l'admissibilité de ses propositions.

Ce malaise se manifeste par la difficulté qu'éprouve la communauté scientifique en éducation, pour une large part formée à la recherche expérimentale sous-tendue par une vision positiviste de la science, à accorder droit de cité à des énoncés purement théoriques. Cet état de fait se reflète, entre autres, dans les problèmes vécus par les auteurs de mémoires ou de thèses théoriques autant que par leurs évaluateurs; les uns et les autres ne possèdent pas de balises critériologiques, ou surtout ces balises ne sont pas consensuelles, pour juger de la recevabilité des énoncés.

Ces problèmes trouvent par ailleurs un écho dans la place accordée, et la légitimité qui leur est reconnue, aux textes de nature théorique dans l'édition savante de monographies aussi bien que dans des revues scientifiques en éducation à vocation générale, mais de plus en plus imprégnées par le paradigme expérimental. Enfin, la place de plus en plus restreinte qui est faite dans les facultés des sciences de l'éducation aux fondements de l'éducation, c'est-à-dire aux réflexions et aux analyses théoriques issues entre autres de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie de l'éducation, est un signe de la position épistémologique, de nature positiviste et utilitariste, qui caractérise de plus en plus le monde de l'éducation dans la société nord-américaine. Mais il s'agit là d'une autre question et d'un autre débat. Si elle est mentionnée ici c'est qu'elle a un lien avec la vision actuelle d'un savoir savant qui relègue toute réflexion ou tout énoncé théorique au rang de jeu spéculatif arbitraire, sans fondement, et surtout sans portée réelle.

Or, l'histoire – même contemporaine – de l'éducation prouve au contraire que ce sont souvent des réflexions ou encore des énoncés théoriques, sans assises expérimentales, qui sont à l'origine des réformes pédagogiques et curriculaires. C'est à un Dewey, par exemple, et à la vision démocratique de la société qu'il nous propose dans *Démocratie et éducation* (1975), vision assortie d'une conception de la connaissance et de l'apprentissage calquée sur la méthode expérimentale et ébauchée dans *How we think* (1910), que nous devons l'immense vogue que connaissent actuellement la pensée réflexive, la résolution de problèmes, toutes disciplines confondues, l'idée de contextualisation du savoir ou encore celle de communauté de recherche.

À la fois philosophe et psychologue, Dewey n'a par ailleurs pas formulé sa théorie à partir de données empiriques; c'est au contraire sa vision de la société et de la rationalité scientifique qui a engendré des réformes pédagogiques et des réseaux de recherches expérimentales reliés à celle-ci. Le problème est que peu d'écrits ou de recherches portant par exemple sur la résolution de problèmes font référence à leurs sources et ce, bien souvent, simplement par ignorance. C'est pourquoi on devrait accorder plus de place à l'histoire des idées en éducation.

Il ne s'agit pas ici de refaire cette histoire des idées. Il s'agit simplement de donner quelques exemples dans la documentation scientifique en éducation de textes de facture théorique et des incidences qu'ils peuvent avoir sur l'avancement des connaissances aussi bien que sur la recherche expérimentale ou encore sur la pratique en éducation. Outre l'œuvre de Dewey, deux autres exemples, plus près de nous, serviront à illustrer le propos. Il s'agit d'un ouvrage primé en 1993 par l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation et d'une thèse en éducation produite récemment.

Dans *Reading and writing the self. Autobiography in education and the curriculum*, Graham (1991) s'attache à mettre au jour les fondements pragmatistes et phénoménologiques de l'autobiographie et à démontrer, par une argumentation appuyée de

plusieurs références, le bien-fondé de l'utilisation de l'autobiographie ainsi que ses retombées pour la théorie littéraire, l'apprentissage de la langue, la formation des maîtres et la théorie curriculaire. Même si elle peut faire référence à des données factuelles, cette analyse ne repose pas sur une recherche expérimentale, mais vise à établir les fondements ou les assises de l'autobiographie pour en comprendre la portée et les incidences dans le domaine de l'éducation, en abordant également les problèmes d'éthique qui sont liés à son utilisation.

Cette recherche théorique se situe en amont de la recherche empirique et en complémentarité avec celle-ci, au sens où elle légitime – c'est là son propos – une utilisation qui risquerait d'être purement mécanique et instrumentale. La recherche terrain viendra éventuellement en retour confirmer, infirmer ou encore contribuer à transformer cette vision avec des données factuelles.

De plus, une thèse de doctorat en éducation, de nature théorique (Sorin, 1996), fournit un autre exemple d'une recherche de ce type. Dans *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*, Sorin utilise une approche herméneutique qui l'amène à proposer le concept de lisibilité sémiotique ainsi qu'une modélisation de son processus. Ayant pour assise l'idée de compréhension, le concept de lisibilité sémiotique sert d'interface entre l'organisation du texte et son mode de fonctionnement (ici, plus spécifiquement, des textes littéraires pour enfants de la fin du primaire) et les stratégies d'apprentissage appropriées chez le lecteur. Ainsi, la conceptualisation et la modélisation du concept de lisibilité sémiotique, qui prennent leur source dans la compréhension textuelle, serviront de guides à une didactique renouvelée de la lecture et de la littérature au primaire.

Comme dans le cas des deux auteurs précédents, la recherche ou l'application terrain, ou encore l'énoncé d'autres propositions théoriques, viendront conforter ou non la thèse dont la valeur heuristique réside dans l'ouverture à de nouvelles avenues de connaissance. Car les énoncés ne peuvent pas tous être vérifiés empiriquement, tels ceux liés aux orientations et aux finalités éducatives, par exemple, qui sont plus prescriptifs que descriptifs, ou encore ils ne peuvent l'être dans l'immédiat. Mais, dans tous les cas, ces recherches de nature théorique entretiennent des rapports non seulement certains mais nécessaires avec la pratique éducative; elles contribuent de ce fait à l'évolution du savoir en éducation.

Mais comment ces thèses, ces énoncés théoriques, qu'ils soient éventuellement testables ou non, ont-ils été jugés recevables ou valables? Existe-t-il des critères consensuels pour juger de leur valeur? Voilà que nous revenons à la question de départ sur la nature et sur les critères d'admissibilité de la recherche théorique et aux raisons qui ont motivé cette réflexion. Aussi, l'analyse qui suit prétend être une contribution, si minime soit-elle, à un traitement plus systématique de la question².

De quelques considérations d'ordre épistémologique

La clarification de la spécificité de la recherche théorique et de la critériologie qui s'y applique ne saurait se faire sans un détour obligé par quelques considérations d'ordre épistémologique. On peut dire, d'entrée de jeu, que les propositions avancées ici se situent dans le cadre d'une théorie de la connaissance interactionniste qui rejette aussi bien le réalisme que le constructivisme radical et qui soutient que notre construction du monde est assujettie, limitée ou balisée par les formes qu'il revêt, que la science purement objective n'existe pas plus que la science subjective (qui serait alors une non-science) et qu'il y a place pour une position épistémologique qui se situe entre la recherche de faits absolus et l'ignorance des phénomènes du monde sensible à laquelle conduit une vision interprétative radicale. Pour cette épistémologie, les avancées théoriques sont aussi importantes que les recherches purement empiriques et l'histoire des idées nous prouve que les unes et les autres se sont constamment interfécondées.

Le savoir «savant», c'est-à-dire cautionné par la communauté scientifique, s'est conformé au XX^e siècle aux sciences dites exactes ou pures ou, dans un langage plus coloré, dures, avec pour modèles la physique et la méthode expérimentale. Ainsi, l'observation, la formulation d'hypothèses et leur vérification deviendront-elles paradigmatiques pour tout discours à prétention scientifique. Cette méthode est par ailleurs corollaire d'une vision réaliste du monde qu'on peut empiriquement connaître. Bien que la physique elle-même se soit éloignée de ce modèle en recourant à la mathématisation et à un appareil formel qui n'a plus rien à voir avec la réalité ou avec une vision réaliste du monde (Gauthier, 1995), sinon par les éventuelles retombées des théories et leur degré de prédictivité par rapport à l'occurrence de certains phénomènes, la méthode expérimentale est employée dans beaucoup de disciplines des sciences humaines et est considérée comme garante de leur scientificité (entre autres, en psychologie, en sociologie, en éducation).

Pourtant, à partir de Dilthey (1947), les sciences de l'esprit ou les sciences humaines revendiqueront leur spécificité, alléguant que l'homme est un objet d'études qu'on ne saurait confondre avec ceux de la nature, que sa connaissance requiert une approche qui ne viserait plus l'explication des phénomènes par la formulation de lois récurrentes et prédictives, mais plutôt leur compréhension par un discours interprétatif.

Le débat actuel entre les tenants d'approches ou plutôt d'instruments de type quantitatif et les défenseurs d'une méthodologie faisant appel à l'ordre du qualitatif est un rejeton de cette polémique opposant, dans le discours sur la science, positivistes et herméneutes. Ce débat est souvent mal situé puisqu'une recherche ne saurait être définie par ses instruments de saisie et d'interprétation des données, de type quantitatif ou qualitatif, mais devrait l'être par la position épistémologique du chercheur et les visées fondamentales de la recherche. On devrait dès lors parler d'approches interprétative et positiviste (j'ai défendu cette thèse ailleurs, voir Gohier, 1997).

Cette trop brève description d'un conflit – toujours actuel – traversant le discours scientifique mériterait d'être raffinée. Mais elle entraînerait de longues discussions qui n'ont pas leur place ici. Si on a rappelé ce débat, c'est simplement pour contextualiser ou établir la problématique de la question qu'on traitera ici, à savoir la nature de la recherche théorique, cette interrogation recouvrant un questionnement sur la teneur scientifique d'une telle recherche.

La question de la scientificité, comme on l'a vu, est au cœur des difficultés vécues – à tout le moins dans le monde de l'éducation – par les chercheurs (chevronnés ou en formation, auteurs de mémoire ou de thèse) qui entreprennent une recherche de type théorique; les interrogations portent sur les critères d'admissibilité et de validité d'une recherche de cette nature et, au premier chef, sur la "méthode" qui vient cautionner sa crédibilité. La réponse à ces questions commande toutefois que l'on cerne, préalablement, la nature de la recherche théorique.

Nature de la recherche théorique

La recherche théorique renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde – ici éducationnel –, contrairement à la recherche appliquée qui contextualise les conditions d'applicabilité de théories issues de la recherche fondamentale³.

Cette visée de la recherche fondamentale peut par ailleurs être atteinte par des démarches de type empirique ou théorique qui renvoient respectivement à l'observation de la réalité et au discours spéculatif. D'un côté, on ne peut bien sûr opposer ces deux démarches puisqu'une approche empirique doit être soutenue par des avancées théoriques et y conduire. De l'autre côté, la démarche spéculative ou purement théorique s'appuie sur des énoncés qui peuvent faire référence à des données empiriques ou être étayés par elles.

La recherche spéculative consiste en un exercice de l'esprit, certains diraient en «jeux de langage», produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques. La recherche spéculative ne s'appuie pas sur des inscriptions (des données) qu'elle a produites pour fonder son argumentation et, lorsqu'elle les utilise, ce sont toujours des inscriptions produites ailleurs qu'elle ne commente pas directement, mais dont elle reprend les commentaires déjà formulés pour les corriger, les amender, les compléter ou les contester (Van der Maren, 1990, p. 53).

Il reste que la spécificité de la recherche théorique est d'être d'ordre spéculatif, cette spéculation devant aussi répondre à certains critères propres au discours théorique, comme on le verra, critères qui le démarquent par exemple du discours de la fiction.

Ce qui distingue la recherche théorique de la recherche empirique, ce n'est pas, comme on l'a vu, son objet ou sa visée de nature fondamentale, mais bien le traitement de cet objet. On ne peut dans ce sens définir de sujets ou d'objets spécifiques à la recherche théorique, mais plutôt des critères qui circonscrivent la démarche qui la particularise. Dans cette intention, il faut d'abord analyser plus à fond le caractère théorique d'un discours spéculatif ou, en d'autres termes, discuter des critères servant à juger de la teneur théorique d'une recherche.

Critériologie scientifique et recherche théorique

Si, dans son sens le plus général, une théorie renvoie à «un ensemble systématique d'énoncés portant sur un objet déterminé» (Gauthier, 1995, p. 5), une théorie scientifique doit, à l'autre bout du *continuum*, «répondre à certains critères de validité tels la consistance, la complétude, la limitation, le pouvoir d'interprétation, le pouvoir de prédiction, la vérifiabilité, l'analyticité et l'irréductibilité» (Gauthier, 1982, p. 181-182; 1995, p. 22).

La consistance réside essentiellement dans le principe de non-contradiction puisqu'on ne peut admettre à la fois une assertion et sa négation (dans la même théorie); la complétude ou l'exhaustivité «stipule [...] que la théorie doit couvrir tout le champ ou tout le terrain qui constitue son domaine d'objets» (Gauthier, 1995, p. 19); la limitation consiste en la circonscription ou la délimitation du domaine d'objets qu'une théorie recouvre; le pouvoir d'interprétation traduit la fécondité de la théorie sur le plan herméneutique ou sa capacité de produire des hypothèses alors que son pouvoir de prédiction renvoie à sa capacité de rendre compte des phénomènes sur le plan empirique; la vérifiabilité consiste en la possibilité de confirmer ou de falsifier la théorie et l'analyticité, en la mise en œuvre d'un appareil analytique (structure logique interne et dimension mathématique ou «formalisabilité»); enfin, l'irréductibilité renvoie à la simplicité de la théorie, au sens de son caractère fondamental.

Ces critères de validité appartiennent par ailleurs à une critériologie utilisée pour les sciences dites exactes et ne sauraient être transposés sans autre discussion en sciences humaines. Nous nous sommes référée plus tôt au débat entourant la distinction entre la visée explicative des sciences exactes ayant pour modèle les sciences de la nature et la visée compréhensive des sciences ayant ce complexe et mouvant objet d'étude qu'est l'homme. Cette tradition a donné naissance à des recherches interprétatives (désignées souvent à tort, comme on l'a vu, comme qualitatives) ayant une définition différente de la scientificité et de la critériologie qui la caractérise. On parlera ici de crédibilité, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité (Pourtois et Desmet, 1988, p. 119-122)⁴.

La crédibilité traduit un souci de validation, sur le plan de la saisie des données, par l'utilisation de la technique de triangulation des sources et des méthodes ainsi

qu'un souci d'établir la validité de signifiante de l'observation (accord entre le langage et les valeurs du chercheur et ceux de l'acteur) et la validité de signifiante des interprétations (corroboration de l'interprétation du chercheur avec d'autres personnes, voire avec l'acteur lui-même).

La transférabilité signifie l'application, même limitée, à d'autres contextes, reposant entre autres sur la saturation théorique (le fait qu'aucune donnée nouvelle ne ressorte du matériel, des entretiens ou des observations).

La constance interne est définie comme l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques: le temps, par exemple, ou la personnalité du chercheur. La constance peut être atteinte, entre autres, par la triangulation des observateurs.

Enfin, la fiabilité «consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur» (*Ibid.*, p. 122), c'est-à-dire dans la transparence du chercheur par le biais de «l'énonciation par ce dernier de ses présupposés et orientations épistémologiques».

Dans un article intitulé «Validity in educational research», Eisenhart et Howe (1992, p. 656-664) tentent de dépasser la dichotomie qualitatif/quantitatif en proposant des critères généraux s'appliquant aux deux types de recherche: toute recherche doit faire preuve de cohérence dans le rapport entre les questions de recherche, les techniques de saisie et d'analyse de données, être produite de façon compétente sur le plan du respect des règles de techniques de saisie et d'analyse des données, tenir compte des recherches antérieures et des connaissances dans le domaine, comprendre une discussion sur l'importance ou l'utilité de la recherche et sur ses risques, incluant les questions éthiques et déontologiques reliées aux sujets; finalement, elle doit être inclusive, au sens de tenir compte des autres perspectives théoriques sur le sujet.

Ces critères, comme on le voit, portent sur la recherche terrain, d'une part, et recourent, d'autre part, les critères mentionnés précédemment, nommément ceux de consistance et de complétude auxquels s'ajoute celui de compétence, qui s'apparente au critère de crédibilité, ainsi que la discussion des implications d'ordre éthique et déontologique. Ils n'apportent rien de nouveau sur le plan critériologique, mais tentent seulement de faire le pont entre les différents types de recherches empiriques. Il reste que, dans le choix de *designs* de recherche spécifiques selon qu'ils mettent en œuvre des outils de saisie et d'analyse de données de type quantitatif ou qualitatif et, surtout, selon qu'ils ont un ancrage positiviste ou interprétatif, nous retrouvons les deux types de critériologie issus des sciences exactes, d'une part, et des sciences de l'esprit, d'autre part.

Ces deux types de critériologie coexistent – pas très harmonieusement – puisque les sciences humaines aussi bien que sociales ont perpétué, bien après Dilthey, le

débat entre les défenseurs d'approches positivistes et interprétatives, avec des visées respectivement explicatives et compréhensives. À titre d'illustration, mentionnons, par exemple, les écoles behavioriste et humaniste en psychologie, opposant un Skinner à un Rogers et les défenseurs d'une conception positiviste ou compréhensive en sociologie, opposant Durkheim à Weber.

Dans tous les cas, on ne peut occulter la difficulté que représente l'étude de l'homme comme objet non fini, non statique, non stable et dont le fonctionnement ne se laisse pas réduire à une conception mécaniste de manifestations objectivées. Cela n'empêche toutefois pas les deux approches de coexister et la critériologie scientifique utilisée d'être, comme on l'a vu, différente. Ces critères de scientificité peuvent-ils être rapportés, sans autre précaution, à la validité ou à la crédibilité d'une recherche théorique en éducation et plus largement en sciences humaines?

Disons d'entrée de jeu qu'on ne peut exiger d'une recherche, fût-elle de nature théorique, qu'elle contienne ou produise une théorie au sens plein du terme. Elle doit cependant contenir des énoncés théoriques de nature à faire avancer les connaissances. Dans le domaine de l'éducation, cette contribution peut se faire soit en accroissant «les connaissances pluridisciplinaires sur le phénomène éducatif, [soit en fournissant] des orientations praxéologiques pour mieux assurer les actions entreprises dans ce champ» (AECSE, 1993, p. 53).

L'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation affirme également – position qui est ici endossée – que

le caractère scientifique d'un savoir nouveau peut être fondé sur le démonstratif (administration de la preuve); mais il peut également être fondé sur sa valeur heuristique, c'est-à-dire sur le fait qu'il permet l'extension d'une problématique, la constitution d'un champ nouveau d'hypothèses, ou d'investigations possibles à partir des significations dégagées (AECSE, 1993, p. 41).

Ainsi, la pertinence des énoncés à caractère théorique par rapport au domaine, ici l'éducation, leur caractère novateur et leur valeur heuristique seront les critères premiers pour juger du bien-fondé de l'apport d'une recherche de nature théorique. La valeur heuristique peut par ailleurs être rapprochée du pouvoir d'interprétation mentionné précédemment dans la critériologie scientifique.

Ceci nous ramène à notre questionnement sur les critères de scientificité provenant, d'une part, des sciences exactes et formelles et, d'autre part, de la tradition interprétative en sciences humaines et de leur pertinence pour la recherche de nature théorique en sciences humaines. Il ne s'agit pas ici de choisir globalement l'une ou l'autre des critériologies, mais plutôt de mettre au jour les éléments qui apparaissent transposables et éclairants pour notre propos. Ainsi, dans un premier temps, tous les critères se rapportant à la validité d'une recherche empirique ou terrain seront-ils exclus, puisqu'ils sont non pertinents dans le cadre d'une recherche de nature théorique,

lorsque ses propositions ne peuvent être vérifiées empiriquement. Il s'agit des critères de prédiction et de vérification ainsi que de ceux de crédibilité, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité lorsqu'ils se rapportent à la dimension terrain ou aux données factuelles. La crédibilité théorique pourra cependant être fondée sur d'autres bases, comme on le verra.

Avant d'aborder les éléments transposables, ajoutons que l'analyticité qui renvoie à la formalisation des théories ne saurait non plus convenir à l'objet d'étude qu'est l'homme qui, dans sa mouvance, sa complexité, sa diversité et sa contextualité, échappe à toute formalisation.

On retiendra par contre le critère de cohérence (consistance) ou de non-contradiction sans lequel aucun discours scientifique n'est recevable (on ne peut affirmer un énoncé et son contraire). La limitation ou la circonscription de l'objet d'étude et la complétude ou l'exhaustivité théorique pourront également servir de balises. Il faudra alors bien sûr relativiser le concept de complétude en sachant qu'il s'agit là d'une exigence idéale qui, une fois relativisée, sert de point de repère pour évaluer comparativement les théories. Cette remarque vaut d'ailleurs pour les autres critères qui sont énoncés ici dans leur forme absolue. L'irréductibilité de la thèse, c'est-à-dire sa simplicité au sens essentiel, peut également servir de balise pour mesurer le caractère fondamental de ce qui est avancé ou énoncé.

On pourra également parler de crédibilité de la thèse, comme nous l'avons annoncé plus tôt, au sens où elle devra faire appel à un corpus théorique «autorisé», en se référant à des auteurs significatifs dans le domaine. La crédibilité de la thèse reposera également sur la mise en œuvre d'un regard critique et d'un appareil argumentatif qui constituent la charpente même de l'édifice théorique. La fiabilité, dans sa dimension de transparence ou d'énonciation des présupposés théoriques et épistémologiques de l'auteur, sera interpellée. Ces derniers énoncés méritent quelques éclaircissements.

Argumentation et critique: clés de voûte de la recherche théorique

On a assisté, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, à un renouveau du discours sur l'argumentation, sans doute après qu'on se soit rendu compte que la validité d'une théorie ou d'une thèse, plus particulièrement en sciences humaines, ne pouvait reposer sur sa formalisation ou sur sa mathématisation et que les valeurs de vérité de la logique formelle ne valaient que pour un système clos, dont les règles sont préétablies par convention.

Bien qu'elle soit générale, la définition de l'argumentation formulée par Oléron (1993) expose de façon concise les éléments essentiels de l'argumentation en tant que «démarche par laquelle une personne – ou un groupe – entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions – arguments – qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé» (p. 4).

Il existe différents points de vue sur l'argumentation qui ne seront pas discutés ici de façon exhaustive. Il apparaît toutefois impératif de faire une distinction entre des stratégies d'analyse du discours et de l'argumentation, par le biais d'une analyse de texte, par exemple, et l'argumentation comme mode discursif utilisé par un auteur pour étayer sa thèse. Si l'une recoupe l'autre, puisque l'analyse de l'argumentation doit s'appuyer sur des éléments constitutifs de celle-ci, ce recoupement n'est toutefois que partiel, en fonction du découpage opéré par la perspective analytique choisie. Martineau *et al.* (1995)⁵ font référence, par exemple, aux trois catégories d'analyse de l'argumentation définies par Vignaux, soit:

1) l'analyse des topiques de l'opinion à travers les courants idéologiques manifestés dans des familles de discours sociaux (Angenot, 1982); 2) la recherche des modes d'articulation et d'enchaînement à l'intérieur des discours ou dans des actes de langage déterminés (Van Eemeren, Grootendorst et Kruiger, 1987); 3) l'étude des contenus logiques et des degrés de persuasion en relation avec leurs effets (Toulmin, 1958, Grize, 1982, 1990; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958) (Vignaux, 1976, p. 13).

Mais, comme on l'a mentionné, il s'agit là d'analyses de discours visant à déconstruire celui-ci et non pas d'une méthode de construction ou de constitution du discours argumenté pour un auteur, alors que c'est cette question qui se pose au moment de l'élaboration d'une thèse⁶. On doit, pour cela, tenter de mettre au jour le plus exhaustivement possible les mécanismes de construction de l'argumentation.

Sur ce point, la classification de Wenzel (1992), qui recoupe partiellement celle de Vignaux, apparaît plus pertinente. À l'instar de Vignaux, Wenzel distingue trois grandes perspectives ou conceptions de l'argumentation. Sa classification offre cependant l'avantage de mettre l'accent sur l'aspect constitutif de l'argumentation en donnant quelques balises pour la construction d'une bonne argumentation ou plutôt d'une argumentation valide⁷. Il s'agit des perspectives rhétorique, logique et dialectique⁸. En résumé, la perspective rhétorique conçoit l'argument comme processus utilisé aux fins de persuasion. Le bon argument sera alors un argument efficace. La perspective logique conçoit l'argument comme un produit jugé à l'aune des règles d'inférence utilisées dans sa mise en forme qui en cautionneront la validité, c'est-à-dire la solidité (*soundness*). Le bon argument sera un argument solide. Enfin, la perspective dialectique verra l'argumentation comme la mise en place d'une procédure ou d'une méthode visant l'examen critique de positions ou de points de vue différents⁹. La bonne argumentation¹⁰, d'un point de vue dialectique, sera celle qui exposera explicitement toutes les étapes de l'argumentation et du raisonnement avec candeur (*candidness*) et qui permettra l'échange critique (réel ou virtuel) des points de vue. L'auteur, ou l'orateur, agit alors comme un avocat conscient de lui-même.

Wenzel conclut en disant que la perspective dialectique est peut-être la plus intéressante ou encore la plus englobante parce qu'elle n'exclut ni la rigueur de la conception logique de l'argumentation, ni l'utilisation d'arguments persuasifs comme l'entend la conception rhétorique de l'argumentation.

Bellenger (1980) abonde également dans ce sens lorsqu'il soutient que le raisonnement dialectique offre une alternative à la logique classique en substituant au principe de contradiction ou d'opposition celui de complémentarité. Deux opinions contradictoires peuvent ainsi être affirmées, nous dit-il. Cette affirmation est juste, mais seulement si, comme Bellenger, on ajoute que «les thèses ne se nient pas obligatoirement et la synthèse n'est pas une formule "moyenne" intégrant ce qu'il y a de commun entre les deux» (p. 33-34). Autrement dit, elle est juste si on nuance la proposition en disant que deux opinions contradictoires peuvent être énoncées plutôt qu'affirmées, mais que les propositions retenues, celles qui formeront la trame de la thèse, devront former un tout cohérent. Dialectique et cohérence ne doivent pas ici s'exclure mutuellement. La pensée dialectique instaure une ouverture à la pensée de l'autre ou à l'autre pensée et apparaît heuristiquement féconde. Elle ouvre à la possibilité de l'autre aux fins d'inclusion ou de réfutation (exclusion), mais en gardant toujours comme toile de fond le principe de cohérence. La cohérence étant le soutien de la rationalité et le discours scientifique ou savant, le discours par excellence de la rationalité, il est impossible de ne pas souscrire au critère de cohérence, à défaut de quoi il y aurait exclusion du discours et de la participation au dialogue scientifique ou en quelque sorte auto-invalidité du discours.

Bellenger et plus spécifiquement Wenzel ont raison d'affirmer que le plus important pour celui qui défend une thèse est bien d'exposer le plus systématiquement possible ses présupposés – la position épistémologique du chercheur par exemple et, le cas échéant, les valeurs qui sous-tendent sa position – ainsi que les étapes du raisonnement suivi, les implications d'un énoncé théorique, entre autres, les arguments qui le confirment ou le réfutent et ce, dans un esprit – il faut parler ici de disposition d'esprit – critique, ouvert à la multiplicité des points de vue. L'énoncé des valeurs ne doit toutefois pas tenir lieu et place d'étalement pour la thèse. Une thèse qui ne reposerait que sur des pétitions de principe ou sur des énoncés idéologiques aurait un coefficient idéologique élevé, mais ne répondrait pas aux critères de scientificité du discours savant.

Il ne faut pas, par ailleurs, comme le soutiennent Wenzel, Reboul (1991 *b*) de même que Martineau *et al.* (1995), séparer ou opposer raisonnement rigoureux ou logique (au sens très large d'inférentiel) et argumentation rhétorique ou aspect rationnel et argumentatif, pour utiliser les termes de Reboul. Vignaux (1976) lui-même invoque la catégorie, si tenue soit-elle, d'ordre rhétorique pour relier logique et rhétorique même si, dit-il, nous restons là à la surface du discours¹¹. Reboul parlera de transparence dans la mise en œuvre de l'argumentation afin qu'elle ne soit pas que pure manipulation rhétorique. Il définit la transparence (en regard d'un auditoire) afin que «l'auditoire soit pleinement conscient des moyens par lesquels on modifie sa croyance initiale» (Reboul, 1991 *b*, p. 116). Il parlera également de réciprocité, dans le sens où «la relation entre l'orateur et l'auditoire ne soit pas asymétrique, que l'auditoire ait voix au chapitre dans l'argumentation censée le persuader» (*Idem*).

L'auteur d'une recherche de type théorique doit donc viser l'efficacité sur le plan rhétorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique en exposant, entre autres, ses présupposés d'ordre épistémologique et théorique et en ouvrant un espace critique, par la mise en œuvre d'un dispositif argumentatif faisant alterner confirmation et réfutation. Il devra, par exemple, se situer explicitement dans le cadre d'écoles de pensée ou de traditions théoriques qui donnent lieu à différents types de lectures (ou d'interprétations) de thèses ou de phénomènes existants. Ainsi, la lecture qu'on pourra faire des discours pourra-t-elle être de types herméneutique, sociocritique, structuraliste, psychanalytique...

Questions de méthode

Les méthodes utilisées pour mettre au jour les éléments significatifs des *corpus* choisis pourront être de divers ordres, telles l'analyse conceptuelle (Scriven, 1988, Soltis, 1985) ou l'analyse de contenu (Bardin, 1977, entre autres).

Mais cette mise au jour ne saurait être complète en elle-même. Elle ne fait que donner le matériau à partir duquel l'auteur, selon une perspective épistémologique située dans un cadre théorique spécifique et avec une structure argumentative et critique, qui a pour toile de fond le doute méthodique, saura produire des énoncés théoriques novateurs.

Cela pourrait donner à croire que la démarche de la pensée utilisée pour produire des énoncés novateurs est toujours de type logico-déductif et qu'elle serait seule acceptable. Il n'en est rien puisque des énoncés novateurs et féconds pourront également être produits par l'usage de l'analogie¹² (modèles analogiques) ou encore de la métaphore qui, comme le soutient Schlanger (1983), ne produit pas la connaissance en tant que telle mais ouvre à celle-ci. C'est ce que Greene (1994) soutient également lorsqu'elle affirme que la métaphore est au cœur du langage et de la pensée imaginative¹³. L'énoncé novateur ainsi produit devra être étayé ou encore «argumenté» pour en assurer la solidité.

Schlanger (1983) soutient, avec raison, que la conceptualisation neuve est métaphorique parce que «le nouveau se gagne par des déplacements de points de vue, des emprunts de langage qui permettent de passer d'un cercle du sens à un autre et d'éclairer l'un par l'autre» (p. 184). Les métaphores qui fonctionnent par substitution analogique permettent de créer un sens dont il restera à démontrer qu'il est fécond sur le plan théorique. Les sciences sociales, nous dit Schlanger, reposent beaucoup dans leur développement sur la conception de modèles conceptuels qui ne sont pas isomorphes à la théorie comme le sont les modèles formels. Ces modèles mettent en œuvre une analogie qui ne découle pas nécessairement d'une ressemblance (entre des images): la similitude résulte de l'analogie plus qu'elle n'en découle. C'est parce que l'analogie consiste en la mise en œuvre d'un schématisme verbal qui peut ouvrir et interpréter un espace de pensée qu'elle peut être heuristiquement féconde (*Ibid.*, p. 188).

La fécondité heuristique d'une démarche ou d'un énoncé se traduit par sa capacité de «faire apparaître du sens», de «proposer du connaissable neuf», d'engendrer d'autres énoncés. L'orthodoxie méthodologique ne doit pas imposer ses diktats à la pensée. Elle doit la servir. La pensée novatrice est faite d'errances, voire d'erreurs; si elle emprunte des chemins déjà tout tracés, elle ne pourra que réitérer. Elle n'inventera pas.

L'énoncé novateur pour devenir énoncé théorique devra toutefois, comme on l'a vu, répondre à certains critères. Si la pensée novatrice peut utiliser plusieurs voies (à la limite l'association libre pourrait en être une), elle ne revêtera un caractère théorique que si les conditions suivantes sont respectées.

- Les énoncés théoriques devront d'abord être pertinents par rapport au domaine, ici l'éducation;
- ils devront avoir une valeur heuristique ou démontrer une fécondité sur le plan heuristique en ouvrant sur des pistes, sur des hypothèses, en «donnant à connaître»;
- ils devront également répondre aux exigences de cohérence ou de non-contradiction, de limitation (circonscription du domaine d'objets), de complétude (exhaustivité par rapport au domaine d'objets), et d'irréductibilité (simplicité ou caractère fondamental);
- ils devront faire preuve de crédibilité par l'utilisation de sources autorisées¹⁴;
 - par la mise en place d'une méthode dialectique mettant en œuvre argumentation et sens critique (clés de voûte de la recherche théorique);
 - cette argumentation devra être rhétoriquement efficace, logiquement solide et dialectiquement transparente;
 - toute la trame du discours devra être soutenue par le doute méthodique et reposer (explicitement ou implicitement) sur la mise à l'épreuve ou la réfutation des thèses avancées ou encore susciter chez le lecteur cette mise à l'épreuve¹⁵;
 - cette méthode dialectique exigera également du chercheur théoricien qu'il expose ses présupposés épistémologiques et théoriques;
 - par exemple, son point de vue sur la science, sa grille de lecture ou d'analyse (herméneutique, psychanalytique, sociocritique, etc.);
 - la méthode qu'il utilise pour mettre au jour les éléments discursifs qu'il retiendra dans un *corpus* théorique donné (par exemple, l'analyse conceptuelle ou l'analyse de contenu; il va sans dire, comme le souligne Van der Maren (1995), que les *corpus* retenus pourront faire état de données factuelles);
 - enfin, ses valeurs ou encore l'horizon idéologique dans lequel il se meut, ainsi que la portée éthique de ses énoncés, à condition que le coefficient idéologique de la thèse ne soit pas trop élevé, c'est-à-dire à condition que l'idéologie ne tienne pas lieu et place des autres processus de démonstration;

- les énoncés ne seront pas nécessairement tous construits sur la base d'un raisonnement logico-déductif, mais pourront, dans une certaine mesure, être de type métaphorique ou analogique si ces modes de raisonnements s'avèrent heuristiquement féconds.

Si toutes ces précautions méthodologiques sont nécessaires, elles ne devraient en aucun cas étouffer la pensée créatrice ou l'énoncé de sens mais, au contraire, l'accompagner méthodiquement et la soutenir.

On peut se demander, en conclusion, si cette critériologie nous assure de la validité d'énoncés théoriques en éducation. Certes pas, bien sûr, au sens qu'on accorde à ce terme dans la recherche empirique puisque les énoncés ne sont pas confirmés ou réfutés par des données factuelles. En prenant les propositions énoncées à titre d'hypothèses, une recherche terrain pourrait toutefois les mettre à l'épreuve à condition que ces énoncés, ou encore des propositions singulières qu'on peut en déduire, soient confirmables ou falsifiables, c'est-à-dire à condition qu'ils soient suffisamment descriptifs et spécifiques pour permettre la confrontation avec des données ou des situations factuelles. Cette dernière remarque nous incite à ajouter à la liste des critères celui de vérifiabilité, vérification non pas avérée mais potentielle, qu'on retrouvait dans la critériologie des sciences exactes, avec une réserve cependant pour certaines positions théoriques qui ne peuvent pas être empiriquement testées, bien qu'elles aient une incidence sur la pratique éducative, comme le discours sur les finalités éducatives, par exemple, qui ne peut reposer que sur une structure argumentative. Car, comme on l'a déjà mentionné, ce ne sont pas tous les énoncés théoriques qui peuvent être empiriquement testés.

En amont de la vérification des énoncés, virtuelle dans le cas de certaines propositions et impossible à réaliser pour d'autres, les quelques critères suggérés servent de balises pour juger, par une critique qu'on pourrait appeler interne, de la consistance et de la recevabilité d'énoncés théoriques en éducation et, plus largement, en sciences humaines. Ces énoncés pourraient également être réfutés par une critique qu'on pourrait qualifier d'externe, c'est-à-dire par l'énonciation d'une autre thèse par le biais de la contre-argumentation et de la solidité présentée au regard de la critériologie proposée. C'est en répondant à cette double finalité, en servant les fins de la critique interne et externe, que les critères sont utiles en tant que paramètres pour juger de la valeur d'énoncés théoriques.

Mais il ne s'agit ici que de l'amorce d'une réflexion qui a pour but de redonner une légitimité à la recherche théorique et d'uniformiser les attitudes et les pratiques en regard de celle-ci dans la communauté scientifique ou, devrait-on dire, dans la communauté savante en éducation.

NOTES

1. Ce texte a pour origine, d'une part, mon expérience d'encadrement d'étudiantes et d'étudiants de maîtrise et de doctorat et, d'autre part, mon expérience à la direction d'un programme de doctorat en éducation, au cours de laquelle ont été soulevées des questions concernant l'acceptabilité d'un projet de recherche de facture purement théorique. Il s'insère également dans une réflexion d'ordre épistémologique plus large concernant les sciences humaines et, plus spécifiquement, les sciences de l'éducation que je poursuis depuis quelques années. Ce texte s'alimente par ailleurs à diverses sources dont il sera impossible de rendre entièrement compte ici. Je tiens cependant à mentionner trois sources importantes qui ont alimenté ma réflexion – directement ou indirectement – dans un mouvement qui se traduit parfois par l'adhésion, parfois par l'opposition, mais toujours par l'échange dialogique. Il s'agit plus particulièrement d'un document de travail rédigé par Noëlle Sorin, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal, qui avait été mandatée pour effectuer une première recherche sur ce thème; d'une communication sur le sujet dont on trouvera référence dans la bibliographie (Martineau, Simard et Gauthier, 1995) que m'a fait parvenir Clermont Gauthier, professeur à l'Université Laval; enfin, j'ai eu le plaisir d'avoir des échanges intéressants sur cette question avec Suzanne Laurin, professeure à l'Université du Québec à Montréal.
2. Il existe dans la documentation scientifique récente nombre d'écrits relatifs à la critériologie scientifique, mais ceux-ci portent sur la recherche empirique ou terrain, qu'elle soit de type quantitatif ou qualitatif, ce dont rend bien compte par exemple l'article d'Eisenhart et Howe (1992), «Validity in educational research» dont il sera question plus loin. La recherche purement théorique est, au contraire, peu discutée sous ce rapport.
3. Nous avons fait ici un amalgame d'éléments qui ont été bien synthétisés dans un document produit par le doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec (1993).
4. Pourtois et Desmet se réfèrent à Van der Maren qui emprunte lui-même à Guba cette critériologie. Les critères énumérés ici sont énoncés globalement par rapport à la validité de la recherche en sciences humaines, d'un point de vue interprétatif, sans qu'il soit fait de distinction entre recherche théorique et empirique. Il est toutefois évident qu'ils ont été élaborés d'abord en fonction d'une recherche terrain. Il ne m'a pas encore été donné de trouver dans la documentation scientifique, à l'exception de l'article de Brookfield sur lequel je reviendrai, une critériologie scientifique qui aurait été élaborée à partir d'une conception interprétative de la théorie comme telle ou encore de la recherche théorique. Je ne parle évidemment pas ici des discours décrivant l'approche compréhensive, de Dilthey à Weber, en sciences humaines, mais d'écrits plus contemporains qui se réfèrent à une critériologie scientifique pour établir la validité d'une recherche théorique. On pourrait penser que l'approche phénoménologico-herméneutique viendrait combler cette lacune, ce qui n'est pas le cas, puisque comme nous le rappelle Van Manen (1990) en se référant à Husserl, Schutz et Luckmann, cette approche, par sa dimension phénoménologique, prend sa source dans la description du monde vécu, dans l'expérience préreflexive immédiate qu'on en a, plutôt que tel qu'on le conceptualise, qu'on le catégorise ou tel qu'on réfléchit sur lui (notre traduction, p. 9). L'interprétation suit la description. L'approche phénoménologicoherméneutique, ici synonyme de «science humaine», par opposition à science de la nature, n'est pas spéculative. La pratique ou le vécu vient en premier lieu et la théorie en second lieu, en tant que réflexion sur le vécu. Cette approche, qualifiée de qualitative par Van Manen, se réclame des critères de scientificité de ce type de recherche en étant systématique, explicite, autocritique et intersubjective (p. 11).
5. Ce texte aborde d'une manière fort éclairante la question de la recherche théorique en sciences humaines par le biais des pôles de l'interprétation, de l'argumentation et de la narration.
6. Ceci n'exclut pas bien sûr l'utilisation d'une des trois grilles susmentionnées, en tant que grilles d'analyse d'un corpus déterminé, à l'intérieur de la construction argumentative utilisée pour soutenir une thèse. Le terme thèse est utilisé ici au sens large, c'est-à-dire au sens d'un point de vue soutenu par un auteur.

7. Il ne s'agit pas ici d'écrire un traité sur l'argumentation. Il existe une documentation spécialisée dans ce domaine. L'ouvrage de Reboul (1991*a*) en est un d'introduction en la matière. Il expose les différents types d'arguments qui sont utilisés en se réclamant explicitement du *Traité de l'argumentation* de Perelman et Tyteca. On trouvera également, dans le livre de Bellenger (1980), un court exposé avec des visées d'applications pratiques sur l'argumentation, les types de raisonnement et les arguments contraignants. L'ouvrage de Bellenger n'est pas un ouvrage savant sur l'argumentation mais un bon manuel d'introduction destiné aux intervenants (psychologues, animateurs et responsables). Il offre, à ce titre, un résumé historique du concept d'argumentation, présente les différentes formes de raisonnement logiques et quasi logiques et met le lecteur en garde contre l'usage d'arguments contraignants utilisés aux fins de manipulation. Même si certains passages, entre autres sur l'utilisation des valeurs dans la catégorie des arguments contraignants (p. 55 et suiv.), sont à nuancer, l'ouvrage présente l'avantage de faire, dans l'ensemble, une bonne synthèse, et ce dans un langage accessible, sans prétention. Bellenger classe les valeurs parmi les arguments contraignants sous prétexte que le débat sur les valeurs en est un sans issue. Or, les valeurs sous-jacentes à une position théorique doivent au contraire être énoncées et elles-mêmes argumentées, et ce, par souci de transparence, puisque ce sont elles qui, en amont, portent le texte. Lorsque les valeurs sont surutilisées ou quand elles tiennent seules lieu d'argument, on peut toutefois parler de mauvaise utilisation ou d'utilisation contraignante que nous préférons désigner par l'existence d'un coefficient idéologique élevé qui tend à masquer la vacuité d'une thèse.
8. Cette classification recoupe partiellement celle de Vignaux quant à la rhétorique, à la logique et aux modes d'enchaînements discursifs. La perspective dialectique remplace l'analyse des topiques en se plaçant du point de vue de l'auteur. En mettant en œuvre la transparence théorique, la pluralité des points de vue et l'espace critique, la perspective dialectique est moins limitative que l'analyse des topiques ou des courants idéologiques.
9. «Le but ultime de la dialectique en tant que méthode d'argumentation est de promouvoir l'examen critique de différents points de vue quant à la compréhension de ce que les choses sont et de ce qu'elles devraient être» (traduction libre, Wenzel, 1992, p. 127).
10. Bellenger (1980, p. 76) propose pour sa part une série de questions (d'autoquestions) qui, pour simples qu'elles soient, n'en demeurent pas moins utiles à qui veut construire une argumentation, à savoir:
 - 1) Qu'est-ce que je veux prouver?
 - 2) Ces arguments ont-ils de la valeur?
 - 3) De quels faits solides je dispose?
 - 4) Quelle est ma réserve de faits?
 - 5) Quels sont les points faibles de mon argumentation?
 - 6) Quels sont mes arguments de repli?
 - 7) Que puis-je céder (il serait peut-être plus intéressant ici, pour une thèse qu'on veut soutenir, de se demander que puis-je intégrer).

L'ouvrage de Bellenger n'a toutefois pas pour objet, comme on peut le voir, la recherche théorique mais bien le développement de la capacité d'argumenter.

11. Il fait alors référence à l'ordre rhétorique dans la construction du discours: exorde, disposition et narration, confirmation et réfutation, péroraison (Vignaux, 1976, p. 144 et suiv.).
12. Secretan (1984) rappelle que l'«analogie est un processus inductif et qu'il n'est déductif que dans un seul cas, dans le cas du calcul de quatrième proportionnelle qui se retrouve dans la formulation de la logique des classes» (p. 90-91). L'analogie est d'abord conçue comme un rapport proportionnel qui implique cependant la transgression, ce qui va, comme on le verra, dans le sens de la thèse de Schlanger. «On voit ainsi comment, ramenée à l'essentiel, l'analogie se résume définitivement au rapport proportionnel *a priori* entre des réalités dont la dissemblance réelle est posée par la puissance de transgression de l'esprit, et dont la ressemblance formelle témoigne de l'emprise assimilante du même esprit» (p. 123).

13. «Si nous pensons à l'imagination en rapport avec le langage, nous devons garder à l'esprit que la métaphore est au centre du langage et qu'il serait plus éclairant de concevoir la pensée imaginative en terme de métaphore. L'imagination, après tout, est la capacité cognitive qui permet aux êtres humains de construire des modes d'être alternatifs [ou autres]» (traduction libre, Greene, 1994, p. 456).
14. Voir à ce sujet Van der Maren, 1995, p. 135-139.
15. Brookfield (1992) parlera à ce sujet de *invitational tone*, c'est-à-dire de l'ouverture d'énoncés théoriques à la réfutation dans la façon de présenter les propositions théoriques. L'article de Brookfield est intéressant en ce qu'il propose une critériologie pour évaluer les théories formelles dans le domaine de l'éducation des adultes. Certains critères sont généralisables et pertinents. Ils recourent certains de ceux qui sont énoncés ici, dont ceux de *discreteness*, de *comprehensiveness* et de *assumptive awareness*. D'autres, de nature pragmatique, nous paraissent moins pertinents parce qu'ils portent plus sur les qualités de compréhensibilité (niveau de langage par exemple) de la théorie qui sont plus liées à la vulgarisation scientifique qu'à la qualité théorique d'un énoncé. Brookfield énumère trois types de critères: épistémologiques, de communication et d'analyticité critique.

Abstract – Theoretical research in education, and more specifically in the social sciences, does not answer to the same scientific and admissibility criteria as does empirical research. From an examination, on the one hand, of scientific criteria used in the pure sciences and those in the social sciences, and on the other hand, the specificity of theoretical research, the author proposes a series of criteria to judge the receivability and validity of theoretical propositions.

Resumen – La investigación teórica en educación, y más generalmente en humanidades, no responde a los mismos criterios científicos o de admisibilidad de la investigación empírica. A través del examen de la criteriología de las ciencias exactas y de aquella propia a las humanidades, por una parte, y del análisis de la especificidad de la investigación teórica por otra, se propone aquí una serie de criterios para juzgar la aceptabilidad y la validez de enunciados teóricos.

Zusammenfassung – Die theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft und anderen Geisteswissenschaften folgt nicht denselben Kriterien der Wissenschaftlichkeit oder Akzeptabilität wie die empirische Forschung. Zunächst werden die aus den Naturwissenschaften abgeleiteten Kriterien und die nur in den Geisteswissenschaften geltenden Kriterien untersucht, und die Spezifität der theoretischen Forschung wird analysiert. Dann wird eine Liste von Kriterien aufgestellt, die dazu dienen sollen, die Akzeptabilität und "Validität" theoretischer Darlegungen zu prüfen.

RÉFÉRENCES

- Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) (1993). *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités d'une discipline*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bellenger, L. (1980). *L'argumentation*. Paris: Éditions ESF.
- Brookfield, S. (1992). Developing criteria for formal theory building in adult education. *Adult Education Quarterly*, 42(2), 79-93.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath and Co. Publishers.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.

- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit* [Tome 1 – *Origine et développement de l'herméneutique (1900)*; Tome 2 – *Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896)*]. Paris: Aubier-Montaigne.
- Eisenhart, M. A. et Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy et J. Preissle (dir.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 643-680). New York, NY: Academic Press.
- Gauthier, Y. (1982). *Théorétiques*. Longueuil: Le Préambule.
- Gauthier, Y. (1995). *La philosophie des sciences, une introduction critique*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la microanalyse. In C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement* (p. 41-54). Sainte-Foy: Les Cahiers du LABRAPS, Université Laval.
- Graham, R. J. (1991). *Reading and writing the self: Autobiography in education and the curriculum*. New York, NY/Londres: Teachers College Press.
- Greene, M. (1994). Epistemology and educational research: The influence of recent approaches to knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423-464.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (1995). *À propos de la méthode dans les recherches théoriques et spéculatives en éducation*. Communication présentée au 63^e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, mai 1995.
- Oléron, P. (1993). *L'argumentation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Reboul, O. (1991a). *Introduction à la rhétorique: théorie et pratique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1991b). Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique? In A. Lempereur (dir.), *L'argumentation* (p. 107-119). Liège: Mardaga.
- Schlanger, J. (1983). *L'invention intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Scriven, M. (1988). Philosophical inquiry methods in education. In R. M. Jaeger (dir.), *Complementary methods for research in education* (p. 131-149). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Secretan, P. (1984). *L'analogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Soltis, J. F. (1985). *An introduction to the analysis of educational concepts*. New York, NY: University Press of America.
- Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Université du Québec (1993). *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la thèse de doctorat en éducation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1990). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. New York, NY: State University of New York Press.
- Vignaux, G. (1976). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève: Droz.
- Wenzel, J. W. (1992). Perspectives on argument. In W. L. Benoit, D. Hamble et P. J. Benoit (dir.), *Readings in argumentation* (p. 121-143). New York, NY: Foris Publication.