

Statut des discours et méthodes de recherche en éducation

Jean-Marie Van der Maren

Volume 16, numéro 2, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900667ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900667ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Van der Maren, J.-M. (1990). Statut des discours et méthodes de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 291–311.
<https://doi.org/10.7202/900667ar>

Documents

Statut des discours et méthodes de recherche en éducation

Lorsque l'on pose la question de la validité méthodologique et épistémologique de la recherche en éducation, les réponses sont souvent commandées par des références aux manuels de méthodologie en usage dans nos institutions. Jusqu'à il y a quelques années, les références propres à l'éducation étaient rares, surtout en français, et les citations sur lesquelles ces auteurs s'appuyaient se retrouvaient pour la plupart issues de la psychologie expérimentale (par ex. De Landsheere¹, Léon *et al.*², Ouellet³, Tuckman⁴) ou des sciences sociales quantitatives (par ex. Selltitz *et al.*⁵). Depuis bientôt une décennie, de nouveaux discours méthodologiques apparaissent, se distinguant des autres par l'étiquette «qualitative» (Miles et Huberman⁶, Lecomte et Rutman⁷, Goetz et LeCompte⁸, Berg et Smith⁹, Deslauriers¹⁰). Ces nouvelles perspectives sont-elles aussi importées des sciences sociales (Nouvelle École de Chicago, ethnométhodologie, par ex.) ou de différents courants de la psychologie clinique (phénoménologique, existentialiste, par ex.). Les manuels, tout comme l'enseignement de la méthodologie, risquent alors de balancer vers d'autres préceptes à partir de méthodologies et d'épistémologies à nouveau importées d'ailleurs, c'est-à-dire de champs disciplinaires ou de pratiques visant un autre objet que l'éducation.

Il est bien évidemment normal que, lorsqu'un champ d'étude veut donner à ses discours un statut nouveau, comme ce fut le cas pour la pédagogie qui a cherché à s'extraire de la philosophie et de la religion pour tenter de devenir une ou des sciences de l'éducation, les chercheurs et les auteurs s'inspirent des champs dont le statut paraît reconnu. Mais la pratique de la recherche les conduit sans doute progressivement à mettre en place des stratégies plus pertinentes par rapport aux caractéristiques mêmes de leur terrain de recherche. Vient alors un temps où, suite à diverses remises en question, il peut être utile de se pencher sur ce que sont devenues les pratiques de recherche et d'examiner l'écart possible entre ces pratiques et la formation que l'on donne aux futurs chercheurs en éducation. Pour ce faire, diverses analyses sont possibles, dont l'une consiste à relever les productions publiées dans des revues reconnues et à en catégoriser le contenu.

Méthodologie

Deux remarques préalables doivent être faites. La recherche¹¹ dont nous rapportons ci-dessous la méthodologie et les résultats fut réalisée dans le cadre

d'une quasi-commandite: nous devons participer à un atelier sur les méthodes de recherche, et la répartition des tâches nous conviait à y apporter des données récentes, et cela dans un délai de trois mois. Ces contraintes ont pesé sur l'ampleur du matériel sélectionné. Par ailleurs, si nous voulions dégager le portrait des publications pour pouvoir le comparer aux conceptions généralement véhiculées, nous devons aussi composer: soit utiliser des catégories d'analyse assez proches de celles utilisées dans ces conceptions, sans quoi la comparaison n'a pas de sens puisque l'écart réside déjà dans les catégories, tout en veillant à ce que ces catégories soient pertinentes pour l'objet de notre recherche.

Le matériel

Au départ, nous avons choisi deux revues. *La Revue des sciences de l'éducation* est un journal scientifique publié par un conseil réunissant 16 facultés, section, institut, école ou départements d'éducation ou de pédagogie francophones du Canada. Elle s'attache «à présenter des textes résultant de l'activité universitaire»; elle est subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec, les universités participantes et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. *La Revue canadienne de l'éducation* est une publication de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Elle publie en français et en anglais des articles qualifiés de scientifiques. Ces deux revues ne publient que des articles ayant été acceptés par un comité de lecture, soit par un groupe de trois pairs spécialisés dans le secteur touché par l'article soumis. Leur niveau scientifique paraît évident et attesté par leurs sources de financement.

Comme nous voulions un portrait de ce qui se publie «actuellement», nous avons décidé d'analyser pour chacune des revues les trois derniers numéros disponibles au début de ce projet. En ce qui concerne la *Revue canadienne de l'éducation* (code 1), nous n'avons pas retenu le numéro 3 du volume XI de 1986, car il s'agit d'un numéro spécial consacré aux relations entre l'éducation et la Charte des droits et libertés du Canada; il constitue donc un biais par rapport aux articles courants de cette revue. Dès lors nous avons retenu le numéro 4 du volume X de 1985 et les numéros 1 et 2 du volume XI de 1986. Pour la *Revue des sciences de l'éducation* (code 2), ont été retenus les numéros 2 et 3 du volume XI de 1985 ainsi que le numéro 1 du volume XII de 1986. Le décalage entre les deux revues n'est qu'apparent: divers incidents d'édition avaient, à l'époque, retardé la parution de la *Revue des sciences de l'éducation*, si bien que sont identifiés 1985 des textes publiés en 1986. Avec 18 articles (code 1) d'une part et 20 (code 2) articles de l'autre, c'est un ensemble de 38 documents qui a été analysé.

Cadre conceptuel

En tant que cadre conceptuel, à distinguer d'un cadre théorique selon la conception prônée par Miles et Huberman¹², les éléments d'analyse qui suivent ont été composés en deux moments dont nous ne présentons que l'état final. Un

certain nombre d'axes d'analyse et de catégories pour chacun de ces axes furent déterminés au moment de commencer la lecture des articles. Mais suite à une première lecture, le contenu même des articles nous a conduit à éliminer les axes et les catégories pour lesquels aucun matériel ne se présentait, et à en ajouter de nouveaux à notre liste lorsqu'un type de matériel non prévu apparaissait. Il fallut aussi adapter la composition des listes retenues, afin que le nombre de catégories possibles pour chaque axe soit assez limité pour pouvoir établir un classement. En effet, les méthodes de classement en grappes (*clustering*) exigent que le nombre de catégories soit réduit en fonction du nombre de cas, car si les possibilités excèdent les cas, chaque cas devient potentiellement capable d'occuper à lui seul une catégorie, et l'établissement des indices de similitude n'est plus possible.

Le projet initial d'analyse envisageait de distinguer dans ces publications trois niveaux: d'abord le rapport résonance universitaire/pertinence sociale, ensuite les types de théories utilisées, puis la formulation des hypothèses. Nous pensions en effet qu'il serait intéressant d'explorer la possibilité d'un rapport hypothétique entre, d'une part, la visée universitaire ou sociale du chercheur et, d'autre part, le mode de formulation des hypothèses et le statut épistémologique des discours de référence.

On pensait donc d'abord analyser les articles sur deux axes de valeur, soit celui de la résonance universitaire (prestige recherché parmi les pairs, discours à prétention scientifique «pointue», etc.) et celui de la pertinence sociale (utilité pour les professionnels de l'enseignement, engagement dans les problèmes quotidiens de l'éducation, etc.). La première lecture du matériel ne nous a pas permis de dégager des indices stables pour ces axes: leur notation exigerait des inférences douteuses sur des segments de texte rares et peu parlants. Les articles publiés dans ces revues ne fournissent pas par eux-mêmes de données suffisantes de ce point de vue contrairement à ce que certaines entrevues peuvent fournir.

Nous pensions aussi repérer dans les articles le mode de formulation des hypothèses. À cette fin, nous pensions distinguer les hypothèses déduites des théories selon le précepte nomologique, les hypothèses induites ou construites à partir d'une analyse des données, et les hypothèses postulées, soit des mini-théories provisoires posées comme telles sans que dans leur énonciation elles soient rattachées à un processus de déduction ou d'induction. La première lecture du matériel ne nous a pas conduit à pousser une telle analyse: sur les 38 documents, nous n'avons rencontré que cinq formulations d'hypothèses et dans quatre cas elles étaient déduites des théories, alors que dans le cinquième cas elles découlaient de la méthodologie choisie.

Ensuite, nous voulions examiner à quels types de théories les chercheurs faisaient référence, soit dans la constitution de leur cadre conceptuel ou théorique, selon le cas, soit dans les conclusions ou dans l'interprétation de leurs résultats. Dès la première lecture le matériel permettait d'effectuer de tels repérages. Nous

avons alors utilisé une typologie composite pour catégoriser les théories, typologie élaborée en distinguant les types de théories par rapport aux intentions ou aux buts possibles des recherches. En effet, si l'on envisage ce que peuvent viser les différentes recherches en éducation, on conviendra de distinguer entre l'explication, la compréhension, la description, l'évaluation, la théorisation, l'intervention, le développement, etc. (Van der Maren¹³). Mais il y a loin des prétentions possibles des recherches aux théories dont elles peuvent s'inspirer ou auxquelles elles aboutissent. Nous tenons aussi pour discutable, en sciences humaines, la distinction entre description, explication et compréhension, qui relève plus du niveau de développement de la discipline et du problème qui y est posé que d'un genre ou d'un niveau théorique (Thinès et Lempereur¹⁴, Huberman et Miles¹⁵).

En fait, poser la question du type des théories correspond pour nous à nous interroger sur le statut épistémologique des discours tenus en amont et en aval d'une recherche. Or, souvent et selon la tradition poppérienne, il s'agit alors de démarquer les valeurs attribuées aux théories, ce qui aboutit facilement au partage entre science et pseudo-science, entre fondé et non fondé, entre réalité et mythe, et à l'exclusion de ce qui rentre sous la «mauvaise» branche de cette alternative. Or, une telle évaluation nous paraît relever d'une censure dont nous pouvons nous passer en éducation, parce qu'il s'agit d'un domaine d'application où il y a plus à découvrir qu'à vérifier. Nous pensons que l'examen du statut épistémologique des discours ne doit pas souligner une hiérarchie, mais qu'il peut avantageusement indiquer les différences fonctionnelles entre les discours qui peuplent le champ de l'éducation, discours dont elle ne peut ou ne sait se passer. Afin de ne pas effectuer une autre censure, soit celle des niveaux théoriques moins élaborés en regard d'une typologie comme celle présentée par Goetz et LeCompte¹⁶, nous n'avons retenu qu'une définition minimale pour la notion de théorie (celle du *Petit Robert*, 1987) et nous posons qu'en l'occurrence cette définition est suffisante et pertinente. Nous avons seulement retenu qu'une théorie est un ensemble (une suite) organisé d'énoncés propositionnels à propos d'un objet ou d'un domaine particulier. En effet, exiger de la théorie qu'elle soit une construction intellectuelle méthodique (rationnelle), hypothétique et synthétique nous paraît une position puriste qui exclurait rapidement bien des discours qui fondent la pédagogie. À prôner des définitions expurgées de toutes hétérodoxies, on ne pourra jamais trouver que ce qui est orthodoxe¹⁷. Ce n'est pas ce que nous cherchons.

En construisant la typologie que nous avons retenue, et qui est certainement imparfaite, nous avons voulu, d'une part, limiter l'examen aux traits fondamentaux du rapport entre l'énonciation de la théorie, son objet et son public et, d'autre part, tenir compte autant de la tradition (science et pseudo-science, science et métaphysique, science et herméneutique) que des remarques présentes chez quelques contemporains. Aussi, nous nous sommes inspiré des analyses faites par Daignault¹⁸ lorsqu'il distingue différents jeux de langage en oeuvre dans l'entre-deux des discours et des pratiques pédagogiques. Il a, entre autres, distingué le

jeu descriptif (énoncé théorique objectif), le jeu prescriptif (énoncé pour la pratique) et le jeu artistique ou esthétique (élaboration et exploitation de l'écart entre les deux premiers). En voulant considérer la démarcation entre connaissances objectives et subjectives et l'importance de l'action en éducation, nous avons alors retenu pour cette recherche trois types de théories, soit le descriptif (énoncé constatatif: ce que l'objet serait), l'interprétatif (énoncé symbolique: ce que l'objet signifierait) et le prescriptif (énoncé impératif — et parfois performatif —: ce que l'objet devrait être).

Souhaitant ne pas arrêter là notre analyse puisque les textes ne nous fournissaient pas des données suffisantes pour entreprendre l'exploration prévue, nous avons décidé de considérer d'autres variables parmi celles qui sont classiquement envisagées dans l'analyse méthodologique, soit les orientations méthodologiques générales des chercheurs, les types de collecte des données, le genre de traitement et, pour fin de classement, les sous-domaines ou objets de recherche.

Les catégories retenues dans l'analyse des orientations méthodologiques sont plus souvent issues du matériel que d'une liste préétablie, si bien que des critères de classification différents cohabitent. Cependant leur utilisation nous paraît correspondre aux étiquettes courantes dans les discussions méthodologiques et soulignent des modes émergentes dans le champ, comme l'analyse des récits et l'analyse inférentielle.

Initialement, les catégories identifiant les méthodes de collecte correspondaient aux listes classiques. Mais les recherches utilisant de plus en plus des sources multiples pour la constitution des données, certaines catégories retenues sont mixtes.

En ce qui concerne les catégories d'analyse et de traitement, nous avons retenu des étiquettes qui permettraient de contraster les méthodologies utilisées sans entrer dans le détail. Nous avons au départ deux catégories: qualitatif et quantitatif. Le qualitatif s'est réparti en deux sous-catégories selon que le matériel se rapporte ou non à un seul référent. Dans le quantitatif, nous avons progressivement distingué les descriptions, les corrélations et les tests d'hypothèse statistique.

Enfin, ce sont les sous-domaines ou objets de recherche qui nous ont posé le plus de problèmes. Un outil comme la classification Clarder nous paraissait lourd et peu pertinent en regard de certains articles. Les formulaires des organismes subventionnaires prévoient souvent plusieurs codes pour identifier une recherche. Or, pour obtenir des grappes, nous ne pouvions pas regrouper les articles en utilisant des codes multiples. Les catégorisations par niveaux scolaires permettent un premier classement, mais il est clair qu'ils se superposent et qu'à chaque niveau on retrouve de la psychopédagogie, de la didactique, de la technologie, etc. Il suffit de comparer les modes de division des facultés d'éducation pour voir que le classement des objets dans cette jeune discipline n'est pas évident.

Nous avons commencé par retenir un classement par niveau scolaire auquel on a adjoint des catégories portant sur des domaines, telles la technologie de l'éducation, la psychopédagogie, la pédagogie générale, l'administration et la méthodologie de la recherche, pour y ranger des articles où l'incidence du niveau scolaire nous paraissait secondaire. Peut-être une catégorisation portant sur les domaines aurait-elle pu suffire en étant plus détaillée, quoique même alors elle ne fournisse pas toujours des classements indiscutables. Mais il nous a semblé important de considérer d'abord l'intuition tacite répandue selon laquelle les problèmes pédagogiques et la formation professionnelle des enseignants ne sont pas les mêmes selon les niveaux scolaires.

Plusieurs classements des articles ont été effectués, mais ils ne se recouvraient pas; il a bien fallu s'arrêter à en conserver un dont nous savons qu'il ne conviendra sans doute pas à chacun des auteurs des articles. Nous-même ne sommes pas toujours satisfait du classement que les autres font de nos travaux. Pour obtenir sur cet axe un classement valable (et non pas valide), il eût fallu demander à chacun des auteurs de se classer, ce que le temps ne nous permettait pas de faire.

Les étapes de l'analyse

L'analyse s'est faite selon les étapes suivantes:

1. Choix des catégories préalables dans une première version du cadre conceptuel:
 - 1° axe des valeurs résonance universitaire/pertinence sociale;
 - 2° axe de la formulation des hypothèses (induites, déduites, posées);
 - 3° axe des types de théories (descriptives, prescriptives, interprétatives), en se posant la question d'une relation possible entre le premier axe et les deux autres.
2. Première lecture de six articles tirés au hasard dans les numéros envisagés puis adjonction des autres axes dans la crainte d'un manque de matériel pour les deux premiers axes prévus. Établissement d'une liste de thèmes (voir les titres du tableau 1) servant à repérer les passages significatifs dans les articles.
3. Lecture des articles afin de repérer les passages correspondant aux thèmes et premier codage pour les axes: types de théories de base et de conclusion, orientation méthodologique, technique de collecte, d'analyse et de traitement. Cette lecture a été effectuée par trois étudiantes de maîtrise qui se sont réparti le travail (un numéro de chaque revue chacune) et ont effectué le codage à partir des notes du cours de méthodologie de la recherche dispensé le trimestre précédent.
4. Discussion d'ensemble sur le codage d'où décision d'abandonner l'axe des valeurs résonance universitaire/pertinence sociale et d'inclure un axe objet de recherche.
5. Lecture et second codage des passages significatifs par l'auteur, contrôle et correction si nécessaire du premier codage effectué. Étant donné la différence de

statut entre les codeurs et l'incidence de cette différence sur l'échange à propos des codes effectués, nous n'avons pas calculé d'indices de la correspondance inter-codeur.

6. Transcription des codes dans une «base de données» (*FileMaker Plus*), recherche et calcul des similitudes, puis établissement des grappes.

Les catégories d'analyse retenues au second codage

A. Par postulat nécessairement provisoire, nous avons distingué trois types de théorie (théorie = suite organisée d'énoncés à propos d'un objet) se partageant le champ de l'éducation, soit les théories descriptive, prescriptive et interprétative. Pour les fins de cette recherche nous les avons définies comme suit:

A.1. Les théories descriptives tentent d'expliquer un objet ou un phénomène en décrivant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégagant les lois, les principes, les structures dominantes qui permettent de comprendre son fonctionnement, son évolution et son interaction avec l'environnement.

Les théories descriptives comporteraient des définitions et des hypothèses théoriques exprimant des relations. Ces énoncés hypothétiques sont conditionnels et provisoires et voient leur domaine d'application se réduire par la multiplication des conditions issues du contrôle par les faits. Un trait est essentiel aux théories descriptives: elles doivent être falsifiables, c'est-à-dire que leurs énoncés ne doivent pas paraître indémonstrables ou non observables.

A.2. Les théories interprétatives sont le plus souvent construites dans une perspective «historico-herméneutique» et tentent de fournir une théorie du «sens» aux événements, à l'existence, aux actions. Partant d'un jugement de valeur implicite sinon d'une option déclarée (de postulats mais aussi de définitions axiomatiques incontestables et liées à leurs options de base), elles visent, en dégagant les structures motivantes, à construire un modèle (au sens de la représentation mais aussi au sens de l'idéal) de la conduite, que celle-ci soit considérée comme intentionnelle, responsable ou déterminée par les contingences socio-, économique-, biológico-historiques. Par le caractère global des significations attribuées, elles complètent les théories descriptives en fournissant des interprétations aux événements provisoirement non expliqués ou non explicables.

A.3. Les théories prescriptives sont des énoncés élaborés pour l'action à partir d'une expérience de l'action ou d'une réflexion sur elle. On a ici considéré trois types de prescriptions.

A.3.1. Les prescriptions éthiques énoncent ce qui peut ou non se faire, ce qui doit ou non se faire, ce qui est bien, beau, bon, juste, etc. Elles explicitent au niveau de l'action un système de valeurs, les finalités, et elles veillent à leur respect.

A.3.2. Les prescriptions normatives énoncent ce qui est attendu que l'on fasse ou que l'on soit. En référence à un milieu ou à un groupe donné, elles expriment les conduites attendues de l'individu afin de protéger la cohésion sinon l'existence du groupe, et de réduire l'incertitude face à l'ensemble des conduites virtuelles; elles précisent aussi les comportements qui permettront aux individus de se reconnaître comme membres du groupe.

A.3.3. Les prescriptions pratiques (dites aussi théories praxéologiques ou stratégiques) énoncent ce qu'il conviendrait de faire pour maximaliser ou optimiser l'action. Ces théories de l'action partent de l'énoncé des finalités pour les opérationnaliser sous forme d'objectifs. Ensuite, elles sélectionnent dans l'ensemble trop nombreux des variables et des paramètres, ceux qui, en un nombre réduit et manipulable, pourraient être des bons guides pour l'action. Enfin, elles tentent d'attribuer aux paramètres retenus les valeurs qui permettront à l'action d'atteindre les objectifs assignés.

B. Dans les orientations méthodologiques, et pour les fins de cette recherche, nous avons retenu les 11 catégories qui suivent.

B.1. L'orientation expérimentale, y compris les plans quasi expérimentaux: toute recherche qui tente de contrôler systématiquement les variables en jeu.

B.2. L'orientation clinique, surtout représentée par l'entrevue clinique, comporte toutes les recherches où la séquence des interventions du chercheur est déterminée par les manifestations successives des sujets.

B.3. L'orientation exploratoire corrélationnelle est une démarche dans laquelle le chercheur essaye de mettre en évidence des structures ou des relations de concomitance, par des corrélations entre mesures.

B.4. L'orientation critique dans laquelle le chercheur analyse la validité, la cohérence, les implications d'énoncés produits par d'autres à partir d'une théorie qu'il utilise comme étalon ou référence de validité.

B.5. L'orientation conceptuelle dans laquelle le chercheur tente de dégager la signification d'un champ conceptuel par l'examen des relations du concept envisagé avec d'autres concepts et de leur utilisation dans divers discours.

B.6. L'orientation critique-conceptuelle consiste en la jonction des orientations critique et conceptuelle.

B.7. L'orientation exploratoire recouvre les démarches dans lesquelles le chercheur tente par divers moyens de mettre à jour des relations ou des significations non évidentes a priori.

B.8. L'orientation «récits» recouvre les démarches de recherche pour lesquelles l'analyse de récits produits par les acteurs (récits de pratique, histoires de vie, etc.) constitue la principale source d'information et de production de savoirs.

B.9. L'orientation «inférentielle» regroupe les travaux dans lesquels l'auteur infère à partir d'énoncés interprétatifs ou descriptifs de nouveaux énoncés interprétatifs ou surtout prescriptifs.

B.10. L'orientation «étude de cas» recouvre les études dans lesquelles le chercheur tente, par l'exploration interdisciplinaire d'un cas ou d'un nombre réduit de cas, de mettre en évidence la complexité d'une dynamique.

B.11. L'orientation «édumétrique» regroupe les travaux ayant essentiellement pour but de construire et de valider des instruments de mesure sans que l'on préjuge nécessairement de l'usage qui en sera fait.

C. Dix catégories ou associations de catégories ont été retenues pour identifier les méthodes de collecte de données. Elles sont classiques et ne demandent pas d'explication dans la mesure où nous suivions les définitions répandues et brièvement rappelées ci-dessous.

C.1. Les questionnaires (liste élaborée de questions dont le format de réponse est déterminé par le chercheur).

C.2. Les tests (édumétriques ou psychométriques).

C.3. Les tests accompagnés d'observations systématiques (avec grilles plus ou moins sophistiquées).

C.4. L'observation participante (immersion de l'observateur dans le milieu avec statut plus ou moins dévoilé et grille non complètement prédéterminée).

C.5. Les questionnaires accompagnés d'entrevues (dialogues plus ou moins dirigés avec des informateurs relativement libres quant au format de leurs réponses).

C.6. Les entrevues cliniques (dialogues avec les sujets à propos de leurs comportements dans des tâches successivement sélectionnées en fonction de leurs réactions à la tâche précédente).

C.7. La manipulation systématique (observation et dialogue avec des sujets à propos de leurs réactions à une série prédéterminée de tâches dans lesquelles un ou des éléments varient systématiquement).

C.8. La manipulation systématique et les questionnaires.

C.9. Les textes (analyse de productions non provoquées par le chercheur) et les récits (analyse de récits demandés par ou pour le chercheur).

C.10. Les textes, les entrevues accompagnés d'études de cas (analyse de données colligées par différentes sources sur un même événement dans des perspectives dia- et synchroniques).

D. Les techniques d'analyse et de traitement des données rencontrées dans ces articles se répartissent en six groupes.

- D.1. Les analyses qualitatives recouvrent l'une ou l'autre ou plusieurs des procédures de codage, de condensation, de représentation, de regroupement en matrice, etc., telles que présentées par Miles et Huberman⁶.
- D.2. Les corrélations, soit le calcul d'indices de concomitance entre deux ou plusieurs séries de mesures.
- D.3. Les descriptions statistiques, techniques d'analyse de données présentant des résumés ou sommaires numériques ou des tableaux de fréquences ou de pourcentages, des graphiques, etc.
- D.4. Les analyses comparatives recouvrent les analyses de contenu effectuées sur des documents de sources différentes mais à propos d'un même référent ayant pour but de mettre en évidence les patrons communs et les particularités des sources.
- D.5. Les descriptions statistiques et les corrélations.
- D.6. Les descriptions statistiques sommaires accompagnées de tests d'hypothèse statistique, tels les tests « t », les analyses de la variance, etc.

E. Les objets ou sous-domaines de recherche rencontrés ont été regroupés en sept catégories.

- E.1. Les recherches s'occupant de problèmes reliés à l'enseignement préscolaire.
- E.2. Les recherches ayant pour objet des problèmes reliés à l'enseignement secondaire.
- E.3. Les travaux se préoccupant de méthodologie de la recherche.
- E.4. Les recherches en psychopédagogie, soit portant sur les processus psychologiques impliqués dans les apprentissages ou la vie scolaire.
- E.5. Les travaux de pédagogie générale et d'administration scolaire, soit des travaux qui portent sur les valeurs, les rôles, la gestion des événements scolaires.
- E.6. Les travaux portant sur la formation des enseignants.
- E.7. Les recherches portant sur la technologie de l'éducation.

Analyse des données

Le tableau 1 présente la transcription chiffrée du codage effectué pour les catégories retenues, soit dans l'ordre:

Hyp = les hypothèses formulées comme telles.

Th.Base = les types de théories utilisées dans la présentation du cadre théorique, du cadre conceptuel ou de la problématique.

OrMé = les orientations méthodologiques.

Th.Conc = les types de théories utilisées dans l'interprétation ou dans les conclusions.

Obj = la catégorie d'objets sur laquelle porte l'article.

Col.Donn. = les méthodes de collecte des données.

Traitem. = les techniques d'analyse et de traitement.

Crev = le code de la revue.

Cart = le code de l'article analysé.

Les chiffres inscrits dans les colonnes renvoient aux codes de la légende. Ils suivent l'ordre de présentation des catégories telles que présentées précédemment.

1. Rappelons d'abord que le matériel ne permet pas de dégager des indices indiquant si la résonance universitaire ou la pertinence socioprofessionnelle sont valorisées par les auteurs.

2. En ce qui concerne la pratique des hypothèses, nous avons dû constater que sur 38 documents, cinq seulement formulaient des hypothèses dont quatre étaient déduites des théories de base et une postulée par l'orientation méthodologique. Tel que présenté dans le tableau, on constate que dans les quatre cas où une hypothèse est déduite, la théorie de base est descriptive, tel qu'attendu, que l'orientation méthodologique est expérimentale y compris les tests d'hypothèse statistique, et que les conclusions sont aussi descriptives, assorties, dans un cas, de prescriptions. Dans trois de ces cas, il s'agit de psychopédagogie et l'autre cas relève de la pédagogie générale (le stress chez les enseignants). Les questionnaires sont utilisés trois fois sur quatre, dont une fois avec une manipulation systématique, laissant une place aux tests accompagnés d'observations. Trois de ces articles sont publiés dans la *Revue des sciences de l'éducation*. Dans le cinquième cas, l'hypothèse est déduite sinon impliquée par la méthodologie puisqu'il s'agit d'une étude de validation portant sur un questionnaire et recourant aux analyses corrélationnelles; il est publié dans la *Revue canadienne de l'éducation*.

3. L'examen du type de théorie de base est aussi intéressant: 14 articles sur 38 ont une base de recherche (cadre théorique ou problématique) descriptive, auxquels on peut ajouter quatre articles où la base comporte des éléments descriptifs et interprétatifs, puis deux autres articles où la base est composée de description et de prescription. Si l'on rajoute les six cas mixtes, les théories descriptives interviennent dans 20 articles sur 38. Les théories de type interprétatif sont présentes seules dans huit cas sur 38, associées avec de la description dans quatre cas et avec de la description dans huit autres cas, soit une intervention des théories de type interprétatif dans 20 bases de recherche sur 38, somme égale à celle des éléments de type descriptif. Enfin, les théories de type prescritif sont plus rares dans les bases de recherche: elles interviennent seules dans deux cas, on en rencontre associées avec de la description dans deux autres cas, et dans huit cas avec de

l'interprétation. On peut donc conclure que, dans la majorité des cas, ce sont des théories soit descriptives, soit interprétatives qui fondent le cadre ou la problématique des articles répertoriés.

4. Que sont devenues les théories de base au niveau des conclusions? Le premier des articles (no 9) est une synthèse théorique sans conclusion proprement dite; on ne le comptera plus dans la suite des analyses.

4.1. Les théories dans huit des conclusions sont de type descriptif procédant de bases descriptives ; une conclusion descriptive provient d'une base mixte descriptive-interprétative, une autre provient d'une base interprétative, soit un total de dix conclusions sur 37 de type descriptif. Par ailleurs, quatre conclusions sont de type mixte descriptif-prescriptif en provenant de bases descriptives: c'est un peu comme si les auteurs voulaient assortir leurs conclusions descriptives de considérations pratiques qui se formulent de manière prescriptive. On retrouve donc 12 conclusions comportant des éléments de type descriptif pour 19 (20 - 1) bases du même type. En tenant compte d'une conclusion descriptive provenant d'une base interprétative, l'écart de six représente deux cas de bases descriptives aboutissant à des interprétatives, et quatre cas de descriptives devenant en fin de recherche des conclusions interprétatives-prescriptives (3) ou prescriptive (1). Le tiers des théories change donc de statut en passant de la base de la recherche à ses conclusions. Pourquoi? On peut émettre l'hypothèse d'une pression vers la pertinence professionnelle des conclusions puisque le glissement s'effectue essentiellement vers le prescriptif.

4.2. Lorsque l'on examine les conclusions de type interprétatif, on décompte six conclusions interprétatives et 11 conclusions mixtes interprétation-prescription. Parmi les interprétatives, quatre n'ont pas changé de statut entre la base et les conclusions, une provient d'une base descriptive et la sixième provient d'une base mixte description-prescription. Quant aux 11 conclusions mixtes interprétation-prescription, trois proviennent de bases interprétatives, cinq de bases mixtes interprétation-prescription, deux d'une mixte description-interprétation et une d'une base mixte description-prescription. On rencontre donc là aussi un mouvement vers la prescription dans les conclusions, mouvement qui s'accroît lorsque l'on observe que pour les 20 bases comportant des interprétations, deux ont glissé vers le descriptif mais quatre se sont transformées en conclusions prescriptives (une normative et trois d'action).

4.3. Le changement de type théorique le plus important concerne la prescription: 12 bases étaient au moins partiellement prescriptives et l'on compte 21 conclusions de ce type. Parmi celles-ci, six conclusions ne comportent que des prescriptions (une éthique, deux normatives et trois d'action), quatre comportent des conclusions descriptives assorties de prescriptions et 11 sont constituées d'interprétations accompagnées de prescriptions.

Les conclusions des recherches examinées tendent donc à comporter des prescriptions pour la pratique, soit sous forme de principes éthiques, de normes

ou de recommandations pour l'action. Cette tendance est nettement majoritaire. Les bases des recherches étaient soit descriptives, soit interprétatives, et le passage aux interprétations et aux conclusions montre un net glissement puisque tant le nombre de descriptions que celui des interprétations diminue au profit du nombre des prescriptions.

5. Comment ce passage s'opère-t-il? Quelles sont les orientations méthodologiques rencontrées dans ces publications? Nous avons regroupé les 11 orientations méthodologiques observées en trois catégories: une catégorie quantitative qui regroupe les études d'orientation expérimentale, exploratoire corrélationnelle et éducatrice; une catégorie qualitative regroupant les recherches exploratoires, cliniques, par analyse de récits et de cas; enfin une catégorie spéculative qui regroupe les publications recourant aux analyses critiques, conceptuelles et inférentielles.

En considérant ces trois catégories, nous retrouvons 11 recherches dont l'orientation est quantitative, huit dont elle est qualitative et 18 dont elle est spéculative! Si nous envisageons les dix articles dont les conclusions présentent des éléments prescriptifs alors que les éléments de ce type étaient absents dans la base, nous constatons que dans deux cas l'orientation méthodologique est quantitative, que dans deux autres elle est qualitative, et que dans six cas elle est spéculative. La spéculation constitue donc une orientation méthodologique majeure dans les publications en éducation ici répertoriées, étant présente dans 18 publications sur 37 et constituant le passage le plus fréquent vers la prescription. Notons, en passant, que les diverses orientations méthodologiques sont également répandues dans les deux revues recensées.

6. Avec les réserves indiquées plus haut, l'objet sur lequel portent les travaux recensés semble être l'élément qui différencie le plus les deux revues pour l'année recensée. La différence se marque spécialement par les recherches portant sur les niveaux d'enseignement (quatre contre deux pour la *Revue canadienne de l'éducation*) et sur la psychopédagogie (huit contre quatre pour la *Revue des sciences de l'éducation*), en signalant que les deux seuls articles sur la formation en 1986 sont aussi publiés par la *Revue canadienne de l'éducation*. Il est alors intéressant de regarder le lien entre les objets et les orientations méthodologiques. On constate que les études sur les niveaux d'enseignement ne privilégient guère une orientation (deux quantitatives, deux qualitatives, deux spéculatives), alors que les articles sur la méthodologie de la recherche et sur la formation sont nettement spéculatifs. Les articles sur la psychopédagogie sont surtout empiriques (huit contre trois) comportant cinq articles quantitatifs, trois qualitatifs et trois spéculatifs, alors que ce n'est pas le cas en pédagogie générale où le spéculatif est majoritaire avec huit documents contre quatre quantitatifs et trois qualitatifs. Si l'on examine aussi les types de théorie en fonction des deux classes d'articles les plus fréquents, on constate qu'en psychopédagogie les bases sont surtout descriptives (sept plus deux descriptives-interprétatives), alors que leurs conclusions sont en majorité prescriptives (six

contre trois descriptives et deux interprétatives), tandis qu'en pédagogie générale les bases sont plutôt interprétatives (six plus une descriptive-interprétative contre quatre descriptives et quatre prescriptives) tout comme les conclusions, sans que la prescription soit majoritaire (six prescriptions pour quatre interprétations et cinq descriptions).

7. Enfin, en ce qui concerne les méthodes de collecte et de traitement des données, il faut d'abord noter que si on peut les repérer dans la plupart des articles, elles ne sont pas bien identifiées partout où elles devraient l'être, et cela surtout dans les travaux d'orientation qualitative (flou dans trois articles sur huit). D'une manière générale, elles n'appellent pas de commentaires parce qu'elles sont en étroite cohérence avec l'orientation méthodologique des articles. Il y aurait cependant lieu d'examiner plus minutieusement la pertinence des types de résumés et des tests statistiques utilisés. Il est en effet probable que, dans la plupart des cinq cas où des tests d'hypothèse statistique ont été utilisés, un abus se soit glissé, soit par non-respect des qualités supposées métriques des données, soit parce que le plan n'a pas comporté une randomisation. Mais cela pourrait être l'objet d'une longue argumentation qui déborde le cadre du présent article.

Conclusion

La première tentation qui vient à ce moment est de laisser le lecteur conclure lui-même. Nous allons cependant essayer de conclure en ramassant ce que l'on a observé (tentative descriptive), ce que cela peut vouloir signifier (tentative interprétative), puis ce que l'on pourrait en faire (tentative prescriptive). En suivant le cheminement de l'analyse, nous retiendrons les points suivants.

1. Les articles ne présentent que rarement une formulation d'hypothèses clairement identifiée. Une telle rareté paraît étonnante quand on se rappelle le nombre d'heures consacrées dans les cours de méthodologie à la distinction des variables et à la formulation des hypothèses: perdrons-nous le temps de nos étudiants et le nôtre à discuter de concepts dépassés? Personnellement, nous ne pensons pas que l'analyse et la discussion de ces concepts méthodologiques soient inutiles. Mais il nous paraît que trop souvent nous n'envisageons qu'un type syntaxique de formulation des hypothèses, et que cela est sans doute trop étroit pour pouvoir être applicable à la diversité des recherches entreprises dans ce champ. Si le cadre de formulation des hypothèses était manifestement plus ouvert, sans doute les auteurs les identifieraient-ils plus clairement.

2. On constate que la base de recherche des articles (cadre théorique, cadre conceptuel ou problématique) se fonde, dans la majorité des cas, tant sur des théories descriptives qu'interprétatives. Or, non seulement la distinction des types théoriques est rare dans les manuels, mais si l'on reconnaît que les théories interprétatives peuvent de fait fonder des problématiques de recherche, il conviendrait

sans doute d'envisager plus souvent les orientations méthodologiques qui sont admises comme leur correspondant.

3. Nous avons aussi noté que la plupart des conclusions comportent des prescriptions pour la pratique, et observé un glissement important puisque, par rapport à la base des recherches, le nombre des descriptions et des interprétations dans les conclusions diminue au profit du nombre des prescriptions. Peut-être certains diront-ils que la recherche «scientifique» ne peut ni justifier ni valider des prescriptions, qu'il y a un écart irrémédiable entre la théorie et la pratique. Peut-être cela est-il vrai dans quelques théories philosophiques certes intéressantes, mais les données ici examinées montrent que, du moins pour cet échantillon de production, le concret ne correspond pas tout à fait aux idées.

Ce glissement vers le prescriptif nous indique aussi que, si la pertinence socioprofessionnelle n'est pas identifiée dans ces textes comme critère de validité, elle ne constitue pas moins une préoccupation très répandue chez les auteurs. Il n'y aurait sans doute qu'un pas à franchir pour qu'elle apparaisse comme un des critères importants pour la validité des recherches en éducation. Sans doute faudrait-il pour ce faire énoncer plus distinctement ce critère dans les manuels ainsi que dans les commentaires des comités d'arbitrage des revues, et fournir aux chercheurs quelques stratégies permettant de mettre en évidence les indices de cette pertinence socioprofessionnelle.

4. Nous avons relevé que la spéculation, entendue comme regroupant les analyses critiques, conceptuelles et inférentielles, constituait une orientation méthodologique majeure, nettement plus répandue que les méthodologies quantitatives ou qualitatives. Nous avons aussi noté que ce type d'analyse constitue le passage méthodologique le plus utilisé entre une base de recherche descriptive ou interprétative et des conclusions prescriptives.

Or, nous ne connaissons pas de manuel de méthodologie qui prépare directement les étudiants à une telle démarche! Les critères, les modes d'argumentation qui servent aux professeurs d'université pour élaborer la majorité de leurs publications ne semblent donc pas être transmis aux étudiants par le canal habituel de l'enseignement, du moins d'une manière formelle (manuel ou cours). Plus encore, si nous disposons de travaux ayant documenté les méthodologies quantitatives et si un travail semblable est bien engagé en ce qui concerne les méthodologies qualitatives, nous n'en connaissons guère, du moins en éducation, qui aient analysé les démarches spéculatives. Il y a là un travail nouveau à faire si nous voulons disposer d'une base utile pour l'enseignement et pour l'évaluation des recherches. D'autant plus qu'en ce qui concerne ce type d'orientation méthodologique, comme pour les autres, il nous semble essentiel de ne pas se précipiter dans l'importation de canons élaborés dans d'autres disciplines comme on pourrait être tenté de le faire, par exemple à partir du droit ou de la philosophie. Les objets, les buts et les traditions sont différents, et c'est à partir d'une analyse des travaux d'orientation

spéculative réalisés en éducation que l'on pourra en dégager les formulations, les procédés et les critères de validité applicables dans le champ de l'éducation.

5. En ce qui concerne les objets de recherche, nous retiendrons surtout la différence d'orientation méthodologique entre la psychopédagogie et la pédagogie générale, la première étant plus empirique (quantitative et qualitative), la seconde étant plus spéculative. On a aussi constaté la prépondérance des bases descriptives en psychopédagogie alors que les bases en pédagogie générale sont plus souvent interprétatives.

Ceci nous amène à nous interroger sur l'asservissement de la pédagogie aux disciplines contributoires. En effet, la formation méthodologique en éducation est nettement plus orientée vers l'empirisme que vers la spéculation alors que cette dernière constitue sans doute la démarche la plus typique du pédagogue. Pourquoi cela est-il ainsi? Pourquoi cela devrait-il continuer ainsi? Sans vouloir annuler les gains incontestables apportés à l'éducation par la pensée scientifique ou par les méthodologies empiriques qui l'accompagnent, nous pensons, à partir de cette observation, que la recherche en éducation gagnerait à reconnaître une filiation avec la tradition pédagogique. La recherche ne peut d'ailleurs échapper à cette filiation si elle veut cerner en propre les situations pédagogiques qui sont imprégnées de préconceptions construites tout au long de l'histoire de l'éducation, histoire bien plus longue et plus efficace que les jeunes sciences humaines. Le discours pédagogique sera toujours contaminé par cette tradition et il ne peut l'éliminer au profit d'une science encore à construire s'il veut dire des choses pertinentes pour l'école.

Reconnaître sa filiation avec la tradition pédagogique, c'est admettre ce que nos vieux maîtres disaient, à savoir que la pédagogie est à la fois philosophie, art et technique éclairée par la science. Cette reconnaissance permettrait sans doute à la recherche en éducation de remettre en évidence, de raffiner et d'expliquer une démarche particulièrement appropriée et dont elle ne peut se passer, la réflexion sous ses formes critiques, conceptuelles et inférentielles. Cela rétablirait aussi une communication avec les savoirs et les techniques de la tradition pédagogique; cette tradition à laquelle les praticiens recourent implicitement, parce qu'elle leur fournit des modèles simples à mettre en oeuvre dans les situations d'urgence qui font leur ordinaire, et qui, à leurs yeux, les justifie plus souvent et mieux que les discours universitaires. Une étude comparative avec d'autres champs d'études et de pratiques où l'écologie des gestes est essentielle (médecine, urbanisme, génie, etc.) pourrait éclairer tant la résistance de la tradition que sa nécessité et fournir des pistes sur la manière dont on pourrait l'exploiter pour fonder des recherches nouvelles en éducation.

Terminons en remarquant que l'analyse de ces articles parus en 1986 signale l'absence d'unité dans le champ d'études et de pratiques que constituent les recherches en sciences de l'éducation. La diversité des types de théorie, la variété

des orientations méthodologiques nous paraissent essentielles si nous souhaitons garantir la validité et la vitalité de la recherche en éducation. Ce qui pourrait sans doute nous arriver de pire serait de succomber au dogmatisme d'une unicité théorique et méthodologique quelle qu'elle soit et de quelque horizon qu'elle puisse provenir.

Jean-Marie Van der Maren
Université de Montréal

NOTES

1. De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Liège: G.Thone, 3^e édition, 1970.
2. Léon, A., J. Cambon, M. Lumbroso et E. Winnykamen, *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris: Presses universitaires de France, 1977.
3. Ouellet, A., *Processus de recherche. une approche systématique*, Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1981.
4. Tuckman, B. W., *Conducting educational research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 2^e édition, 1978.
5. Seltiz, C., L. S. Wrightsman et S. W. Cook, *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, trad. D. Bélanger, Montréal: H.R.W., 1977.
6. Miles, M. B. et A. M. Huberman, *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, CA: Sage, 1984.
7. Lecomte, R. et L. Rutman, *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Ottawa: Université Carleton, 1982.
8. Goetz, J. P. et M. D. LeCompte, *Ethnography and qualitative design in educational research*, Orlando, FL: Academic Press, 1984.
9. Berg, D. N. et K. K. Smith, *Exploring clinical methods for social research*, Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
10. Deslauriers, J. P., *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1987.
11. Ce texte développe la communication que nous avons présentée au Premier Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, le 15 mai 1987, à Québec. La communication était intitulée «Statut des théories et usage de l'hypothèse en éducation». On trouve un résumé aux pages 313-314 des actes de ce congrès édités sous le titre *Recherche et progrès en éducation*, bilan et prospective, Université Laval. Ce travail avait bénéficié du support d'une subvention accordée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, dans le cadre du projet # 410-86-0250, intitulé «Dynamique des pratiques de recherche en éducation». Nous remercions Mmes Francine Bédard, Céline Lacaille et Louise Sainte-Marie pour leur collaboration à la détection et au premier codage des segments significatifs des articles.
12. Miles, M. B. et A. M. Huberman, *op. cit.*, 1984, p. 28-33, Building a conceptual framework.
13. Van der Maren, J.-M., Introduction aux problématiques et aux méthodes, *Prospectives*, vol. XX, nos 1-2, 1984, p. 25-33.
14. Thinès G. et A. Lempereur, *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris: Éditions Universitaires, 1984 (voir les articles sur la compréhension et les sciences compréhensives, p. 199-202, les sciences descriptives, p. 267, l'explication, p. 373-374, et l'herméneutique, p. 449).
15. Huberman A. M. et M. B. Miles, Assessing local causality in qualitative research, in D. N. Berg et K. K. Smith (éd.), *Exploring clinical methods for social research*, Beverly Hills, CA: Sage, 1985, p. 351-381. Voir surtout p. 352-355: «Causal realism and causal idealism: finding the middle ground.»
16. Goetz, J. P. et M. D. LeCompte, *op. cit.*, 1984, p. 35-40.
17. Serres, M., *Le passage du Nord-Ouest*, Paris: Éditions de Minuit. Cet ouvrage présente quelques passages à méditer à propos de l'épistémologie, dont celui-ci: «Voyez comme les résidus eux-mêmes se ressemblent: dans les deux cas (histoire littéraire et histoire des sciences), on accumule des conditions nécessaires sans jamais parvenir à la suffisance, dans les deux cas on explique tout, sauf pourquoi c'est beau, sauf pourquoi c'est vrai.»

- (p. 118). Et plus loin: «Comme disait Rousseau, les experts ont moins de préjugés que l'homme de la rue, mais ils y tiennent plus farouchement. Rien n'est plus opposé à un historien qu'un formaliste, et réciproquement... L'excommunication et l'hérésie sont conduites ou états de parasites et non de producteurs: un objet se trouve là et toute la question est de mettre la main dessus, et donc d'interdire qu'un autre l'y mette. S'il s'agissait de produire l'objet, il n'y aurait pas tant de polémiques. Il s'agit en fait de le «saisir», de se l'approprier. On fait bien le tour de l'objet: mais aussi, mais surtout pour bien savoir par où le prendre, par où s'en assurer la propriété exclusive. Les experts ou les spécialistes tendent à devenir des possesseurs. Le logicien parle de la science, l'historien de la science aussi, mais nul des deux ne la produit» (p. 119-120).
18. Daignault, J., *Le pédagogue-artiste*, Trois-Rivières: Éditions du Sextant, 1981, p. 51-83, «Théorie et pratique». Voir également Daignault, J., *Pour une esthétique de la pédagogie*, Victoriaville: Éditions NHP, 1985, p. 147-177, «L'hésitation prolongée ou la séduction pédagogique» et p. 180-204, «De la science aux histoires qu'on raconte».

Tableau 1
Codes numériques des analyses sur les articles de 1986 de RCÉ et RSÉ

Hyp.	Th.Base	OrMé	Th.Conc	Obj	Col.Donn.	Traitem.	Crev	Cart
	1Des	0	0	5PsyPéd	0	0	2	9
	1Des	1Expé	1Des	3SeCol	2Tests	2Corr	1	19
	1Des	1Expé	1Des	3SeCol	2Tests	6PéGé	1	20
1Déd	1Des	1Expé	1Des	5PsyPéd	3TesOb	6AnVar	1	3
1Déd	1Des	1Expé	1Des	5PsyPéd	8ManQues	6AnVar	2	34
1Déd	1Des	1Expé	1Des	6PéGé	1Quest	6AnVar	2	14
1Déd	1Des	1Expé	3DesPres	5PsyPéd	1Quest	6AnVar	2	13
	1Des	1Expé	3DesPres	5PsyPéd	7ManipSys	3DeStat	1	24
	1Des	2Clin	2Inter	5PsyPéd	6EntClin	3DeStat	1	22
	1Des	3ExplCor	1Des	6PéGé	1Quest	5DesCor	2	31
	1Des	3ExplCor	1Des	6PéGé	1Quest	5DesCor	2	36
	1Des	3ExplCor	1Des	6PéGé	1Quest	6AnVar	1	4
	1Des	4Crit	3DesPres	3SeCol	0	0	2	32
	1Des	5Concep	3DesPres	5PsyPéd	0	0	2	7
	2Inter	4Crit	2Inter	6PéGé	0	0	1	16
	2Inter	4Crit	2Inter	6PéGé	0	0	1	25
	2Inter	4Crit	4IntPres	1Présc	0	0	1	21
	2Inter	5Concep	1Des	6PéGé	0	0	1	23
	2Inter	5Concep	4IntPres	6PéGé	0	0	2	12
	2Inter	7Explor	2Inter	6PéGé	10TeEntCas	1AnQual	2	38
	2Inter	8Récit	4IntPres	3SeCol	0	0	2	10
	2Inter	10EtCas	2Inter	6PéGé	4ObsPart	1AnQual	1	15
	3DesInt	6Critconc	4IntPres	5PsyPéd	0	0	2	27
	3DesInt	8Récit	8PresAct	1Quest	0	0	1	1
	3DesInt	9Infér	4IntPres	6PéGé	0	0	2	8
3Pos	3DesInt	11EdMétr	1Des	5PsyPéd	1Quest	2Corr	1	18
	4DesPres	4Crit	2Inter	5PsyPéd	0	0	2	33
	4DesPres	7Explor	4IntPres	5PsyPéd	5QuesEnt	1AnQual	2	37
	5IntPres	4Crit	4IntPres	4MéthRec	0	0	1	6
	5IntPres	5Concep	4IntPres	6PéGé	0	0	2	11
	5IntPres	5Concep	4IntPres	7Forma	0	0	1	26
	5IntPres	6Criconc	7PresNor	7Forma	0	0	1	2
	5IntPres	6Criconc	8PresAct	4MéthRec	0	0	2	29
	5IntPres	7Explor	4IntPres	5PsyPéd	9TexRécit	4AnComp	2	28
	5IntPres	8Récit	8PresAct	6PéGé	0	0	1	5
	5IntPres	9Infér	4IntPres	8Techno	0	0	2	35
	7PresEth	4Crit	6PresEth	6PéGé	0	0	2	30
	8PresNor	9Infér	7PresNor	6PéGé	0	0	1	17

ANNEXE A

Légende des codes numériques

- Hyp. = Hypothèses formulées
1. Déduites
 2. Induites
 3. Posées
- Th.Base = Théories présentées dans le cadre conceptuel ou la problématique
1. Descriptive
 2. Interprétative
 3. Descriptive-Interprétative
 4. Descriptive-Prescriptive
 5. Interprétative-Prescriptive
 6. Prescriptive-Éthique
 7. Prescriptive-Normative
 8. Prescriptive-Pratique (pour l'action)
- OrMé = Orientations méthodologiques
1. Expérimentale
 2. Clinique
 3. Exploration corrélacionnelle
 4. Critique
 5. Conceptuelle
 6. Critique-conceptuelle
 7. Exploratoire
 8. Récits
 9. Inférence
 10. Étude de cas
 11. Édumétrique
- Th.Conc = Théories utilisées dans les interprétations ou les conclusions
1. Descriptive
 2. Interprétative
 3. Descriptive-Prescriptive
 4. Interprétative-Prescriptive
 5. Prescriptive-Éthique
 6. Prescriptive-Normative
 7. Prescriptive-Pratique (pour l'action)
- Obj = Objet
1. Préscolaire
 2. Primaire
 3. Secondaire
 4. Méthodologie de la recherche
 5. Psychopédagogie
 6. Pédagogie générale
 7. Formation des enseignants
 8. Technologie de l'éducation

ANNEXE A (suite et fin)
Légende des codes numériques

Col.Donn. = Méthode de collecte des données

1. Questionnaire
2. Test
3. Test et observation
4. Observation participante
5. Questionnaire et entrevue
6. Entrevue clinique
7. Manipulation systématique
8. Manipulation et questionnaire
9. Texte et récit
10. Texte, entrevue et étude de cas

Traitem. = Techniques d'analyse et de traitement

1. Analyses qualitatives
2. Corrélations
3. Descriptions statistiques
4. Analyses comparatives
5. Descriptions statistiques et corrélations
6. Descriptions statistiques et analyses de variance

Crev = Code de la revue

1. *Revue canadienne de l'éducation*
2. *Revue des sciences de l'éducation*

Cart = Code de l'article analysé
