

Ceci n'est pas un lexique
25 mots pour la recherche en sciences de l'éducation

Michel VIAL

La collection **En question**,
est éditée par le Département des Sciences de l'éducation
de l'Université de Provence, Aix-Marseille I
et par son Centre Interdisciplinaire de Recherche en Apprentissage,
Didactique et Evaluation
(CIRADE)
elle est ouverte à tous les chercheurs en Sciences de l'éducation.

En question,

Cahier N° 25

1999

N°25
Ceci n'est pas un lexique
25 mots pour la recherche
en Sciences de l'éducation

Michel Vial

**Michel Vial, Ceci n'est pas un lexique : 25 mots pour la
recherche en Sciences de l'éducation,
Aix-en-Provence : En question, cahier n°25, 1999**

Résumé :

Les références scientifiques permettent des détours théoriques qui donnent l'occasion de travailler ses implication en créant de la distanciation. Le bénéfice attendu de l'exercice de la problématisation, c'est l'autorisation du professionnel, son émancipation en tant que sujet. Un professionnel qui problématise est un professionnel "éclairé", distancié, en projet, qui travaille son processus de professionnalisation, qui ose poser sa parole professionnelle parce qu'il conceptualise sa pratique. Ceci n'est donc pas un lexique, ceci n'est pas une série de définitions de mots. Mais je me suis amusé à imiter les dictionnaires, à prendre leur style. C'est un état de 25 mots à ce jour. Le but est de montrer un réseau de concepts sur le thème de la recherche en SdE et non pas de donner des bases communes d'un langage universel : je ne crois pas à l'importance pour avoir un projet et pour être dans une praxis, du "plus petit dénominateur commun", je préfère la discussion à partir "des plus grands diviseurs communs". Ces mots nous divisent et c'est tant mieux, ce sont de nos différences qu'il importe de parler.

Mots-clefs :

Concept - Conceptualisation - Démarche de recherche - Distanciation - Education - Etude - Implication du chercheur - Intelligibilité - Méthode de recherche - Méthodologie - Modèle - Objet - Outil et instrument de recherche - Pragmatique - Praxéologie - Praxistique - Problématique - Recherche - Relation de recherche - Scientisme - Sens - Technique de recherche - Texte de recherche - Théorie - Théorisation

Sommaire

Introduction.....	
1 Concept.....	
2 Conceptualisation.....	
3 Démarche de recherche.....	
4 Distanciation.....	
5 Education.....	
6 Etude.....	
7 Implication du chercheur.....	
8 Intelligibilité.....	
9 Méthode de recherche.....	
10 Méthodologie.....	
11 Modèle.....	
12 Objet.....	
13 Outil et instrument de recherche	
14 Pragmatique.....	
15 Praxéologie.....	
16 Praxistique.....	
17 Problématique.....	
18 Recherche.....	
19 Relation de recherche.....	
20 Scientisme.....	
21 Sens.....	
22 Technique de recherche.....	
23 Texte.....	
24 Théorie.....	
25 Théorisation.....	

"La pensée est notre énigme. Elle se construit, s'éprouve, se torture, se dédouble, dans la longue durée historique, par la confrontation à soi comme à une interrogation que

chacun de ses succès réitère et approfondit. Faire de la science, quelle qu'elle soit, où que ce soit, c'est affronter cette énigme."

Berthelot, 1996, p.8

Introduction

Les étudiants depuis des années, et continuellement, demandent des définitions des mots que nous employons en SdE. On a beau leur répondre que la définition ne sert à rien, qu'il ne s'agit jamais de définir les mots d'une discipline de recherche mais de les *situer* les uns par rapports aux autres, de concevoir leurs liens et de complémentarité et d'opposition ; qu'il faut se construire des concepts pour l'action et pas seulement savoir nommer ce dont on veut parler... Rien n'y fait. On pourrait s'énerver de cette obstination ou finalement y céder comme ceux qui se laissent aller à publier des dictionnaires. Mais je passe mon temps à dire que le dictionnaire ne dit rien de l'important des termes qu'il dissèque et aplatit en significations vraies ; qu'il faut se construire son "dictionnaire", et que c'est en comprenant qu'on le fait et non pas *pour* comprendre. Et puis on n'est jamais entièrement d'accord avec les significations assénées dans ces dictionnaires, et qui se font passer pour universelles. Il faudrait que les étudiants comprennent que les mots n'existent pas en eux-mêmes mais qu'ils sont des lambeaux de références et que se construire comme auteur (de la recherche ou d'une autre pratique) en côtoyant la recherche ou en faisant de la recherche, c'est obligatoirement commencer à se forger son réseau de mots, son *univers de repérage* dans la pratique de recherche ou dans la pratique sociale étudiée ou exercée. Visiblement, ce discours-là n'est pas entendu.

Alors je me suis dit que devant tant d'insistance il fallait chercher la problématique et la poser au lieu seulement de renvoyer les étudiants à une problématique qu'ils n'arrivent pas à poser.

D'abord je pense que les mots pour la recherche en Sciences de l'éducation intéressent l'ensemble des étudiants, y compris ceux de la filière professionnelle puisque nous formons les professionnels notamment, à Aix, en

Michel VIAL

les mettant en contact avec la recherche. Et ce n'est pas seulement pour que certains d'entre eux deviennent des chercheurs. La mission sociale des SdE dépasse l'auto-reproduction, bien que ce soit aussi nécessaire, là comme ailleurs : que deviendrait un système qui ne se reproduirait pas ? Mais dans ce RE, comme dans celui de régulation, de la divergence et de l'inattendu advient...

Bien que je reçoive toujours les étudiants en leur disant : "Vous avez mieux à faire que de nous ressembler", l'apprentissage de la méthodologie de recherche me semble indispensable. J'ai déjà donné trois raisons pour former avec la recherche et par la recherche :

— **Former des partenaires de recherches à venir** : les cadres infirmiers, par exemple, pourront mieux se situer comme acteurs dans des recherches qu'on leur proposera. Ils seront avertis et pourront *participer plus étroitement* à ces recherches pilotées par un chercheur "de métier". Ils pourront aussi être *demandeurs de recherches* issues de leurs préoccupations professionnelles et dont les résultats pourraient intéresser leur corps professionnels car ils seront *aptés à transformer un problème pratique en une question de recherche qu'un chercheur*, avec eux, viendra problématiser et traiter. Ils pourront éventuellement continuer, parallèlement à leur exercice professionnel, dans les études universitaires de façon à se former à la recherche, et devenir chercheur dans le cadre d'abord d'une thèse en Sciences de l'éducation, ayant alors le double statut de professionnel et de chercheur. Cette posture difficile à tenir doit être malgré cela être envisagée. Il arrive que le professionnel devenu chercheur cesse d'être un praticien et cherche à postuler à l'université.

— **Former des praticiens capables de se distancier** par rapport aux routines, aux rôles, aux personnages de leur corps professionnel. L'initiation à la recherche (et notamment la distinction des différentes méthodes possibles ainsi que l'apprentissage de la production d'un discours méthodologique) non seulement donne des repères et des cadres de références mais aussi "désenglué" le praticiens de la doxa propre à son corps professionnel, lui permet de *relativiser les dysfonctionnements* qui pourraient sans cela n'être conçus que dans la résolution de problèmes, la prise de décision rationnelle et la remédiation

Michel VIAL

pour l'éradication de symptômes, sans se préoccuper de les relier à des projets plus vastes qui engagent pourtant le devenir de leur profession. La recherche côtoyée et à laquelle il s'essaient en réalisant les mémoires professionnels, leur donne de la "hauteur de vue" : la formation par la recherche permet de travailler le double processus de distanciation/implication, la rigueur et *l'intelligibilité pour la communauté scientifique* ; de se poser des questions théoriques à partir de la pratique ; d'étayer son questionnement de professionnel à des références diverses, prises ailleurs que dans les modélisations de praticiens lesquelles ont toujours tendance à se faire passer pour vraies, indubitables, dans la confusion entre évaluer et faire une recherche.

— **Former des praticiens capables de lire la recherche**, de lire les comptes rendus de recherche, d'acquérir le langage de la recherche ou du moins de pouvoir le déchiffrer. Ainsi, ils pourront devenir des "médiateurs" actifs qui, dans leur milieu professionnel, contribueront à nourrir les pratiques par la recherche.

Ces trois niveaux d'apprentissage visent à rapprocher la recherche du terrain professionnels. Ils ne sont pas incompatibles avec la formation académique de chercheurs universitaires. Tous fonctionnent sur des problématiques éducatives. (1).

J'ajouterai une quatrième raison qui traverse les trois précédentes:

— **Former des praticiens qui problématisent les situations de travail.** Les références scientifiques permettent des détours théoriques qui donnent l'occasion de travailler ses implication en développant la distanciation pour problématiser les situations de travail. Le bénéfice attendu de l'exercice de la problématisation, c'est l'autorisation du professionnel, son émancipation, son ouverture en tant que sujet. Un professionnel qui problématise lui-même, cette fois, est un professionnel "éclairé", distancié, en projet, qui ne se précipite pas dans la résolution des soit disant problèmes mais qui travaille son processus de professionnalisation, qui ose poser sa parole professionnelle parce qu'il

1 Vial, M. (sous la direc. de) *Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?*, rapport de recherche, Aix-en-Provence : En question, Terrain n°1, 1998

Michel VIAL

conceptualise sa pratique. Pour rendre intelligible cette dernière raison, il y faudra l'ensemble des mots qui suivent.

Ceci n'est donc pas un lexique, ceci n'est pas une série de définitions de mots. Mais je me suis amusé à imiter les dictionnaires, à prendre leur style et leurs tics. J'ai là une référence de taille : *le dictionnaire des idées reçues* de Flaubert (2), où on peut lire :

"Architectes : tous imbéciles. — Oublient toujours l'escalier des maisons.

Déicide : s'indigner contre, bien que le crime ne soit pas fréquent.

Ingénieur : Connaît toutes les sciences

Savants : Les blaguer — Pour être savant, il ne faut pas que de la mémoire et du travail.

Ministre : dernier terme de la gloire humaine"...

Mais j'ai essayé de ne pas tomber dans l'absurdité des définitions en boucles qu'on trouve dans les petits dictionnaires ("la chienne : femelle du chien" — "le chien : mâle de la chienne").

C'est un état de mes mots à ce jour et je sais parfaitement qu'évolueront les significations données, en fonction de l'évolution de mon référent et de la diversité de mes références à venir.

Le but est donc bien davantage de montrer un réseau de concepts sur le thème de la recherche en SdE que de donner des bases communes d'un langage universel : je ne crois pas à l'importance pour avoir un projet et pour être dans une praxis, du "plus petit dénominateur commun". Comme Bernard Donnadiou qui a lancé le premier cette boutade, je préfère la discussion à partir "des plus grands diviseurs communs". Ces mots nous divisent et c'est tant mieux, ce sont de nos différences qu'il importe de parler, pour nous connaître.

Je n'explique pas le mot, j'essaie de le faire comprendre, je voudrais qu'il *fasse signe* pour le lecteur.

2 Flaubert, G. *Dictionnaire des idées reçues*, Paris : André de Silvaire, 1991

Michel VIAL

1 Concept : 1/ Dans le sens commun, se fait passer pour une épure, une abstraction généralisante qui donnerait ce qui importe vraiment : l'essentiel objectif. Se veut plus pur que la notion, elle, encore engluée de subjectivité. Le concept est alors le produit de l'objectivation, ce processus de rationalisation qui passe par la décontextualisation, l'abstraction, et tend vers la généralisation, voire l'universel par abandon successif des contingences pour ne retenir que l'essence, le noyau dur, l'attribut qui servirait à le définir en soi. Or, l'objectivation est la porte ouverte à la dogmatisation du savoir parce qu'elle fonctionne sur une échelle de valeurs : concret (-) versus abstrait (+), abstrait donc "scientifique" (++) (3) ; dans le mimétisme avec les sciences de la nature, du temps où elles étaient positivistes et pensées dans la philosophie de la Nature Humaine (4). Cette échelle est incapable de rendre compte du travail du sujet qui se construit avec le concept. Cette signification ordinaire du concept s'oppose au concept comme signature du processus de conceptualisation (voir Conceptualisation). —2/ L'inversion des affects qui ferait de la notion la visée principale (+) et rejetterait au second plan le concept (-) parce qu'il serait trop abstrait et donc moins intéressant, quoique plus facile à faire admettre (5) a plusieurs inconvénients : d'abord elle laisse intacte l'arrogance de ceux qui sont certains d'être des scientifiques puisqu'ils ont des concepts purs (et durs ?) et sont persuadés d'appartenir à une vraie science, alors que les SdE ne seraient pas capables d'en forger parce qu'elle ne serait pas vraiment scientifique. Ensuite, cette inversion au profit de la notion suppose que l'activité du sujet n'a pas suffisamment de consistance et de sérieux pour qu'on lui attribue le beau mot de concept (qu'on continue alors à survaloriser), ce qui suppose une conceptualisation du sujet comme un

3 Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 1986, 7^e éd.

4 Morin E. *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris : Seuil, 1973

5 Ardoino, J. "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Andsha Matrice, 1990, pp.22/34 et Participation à la table ronde, pp.345/356

Michel VIAL

"idiot culturel" (6). Si le sujet construit son monde en se construisant, pourquoi lui dénier le pouvoir de construire des concepts au quotidien de sa praxis (voir Praxistique)? D'autant plus que le verbe "notionaliser" n'existe pas... La notion est un statut donné à un concept en train de s'élaborer —3/ A un moment T de l'histoire des références d'un sujet, le concept est plus réfléchi, plus abouti, plus élaboré, plus consistant, plus communicable, moins polysémique que la notion qui reste, elle, avec des contours moins définis : "Une notion diffère, sans doute, du concept, plus étroitement défini, par sa polysémie. Son usage [...] (fait) toujours plus ou moins ressortir une pluralité d'acceptions qui, si on n'y prend garde, restent un étonnant germe de confusion et de duperies de toutes sortes [...]". (7) Que le concept colle au sujet ne l'empêche pas d'être non pas général mais *englobant* (il contient des images, des postures possibles et des scénarios d'actions) et donc communicable. "Le projet", par exemple, n'est *en soi* ni un concept, ni une notion : pour un sujet précis, il peut être l'un ou l'autre. Ainsi pour un évaluateur donné "la régulation" ou "le critère" peuvent être concepts ou notions. Mais être un évaluateur formé et qui est à l'aise en évaluation passe, pour moi, par la reconnaissance des concepts qu'on s'est construit pour se repérer dans les pratiques évaluatives et que j'ai appelés (8) "articulatoires" parce qu'ils permettent de jouer dans la problématique que les logiques de l'évaluation posent. A ce niveau, le chercheur fait le même travail dans la recherche. S'autoriser (9) à être chercheur, c'est aussi déterminer si ses *références* permettent d'attribuer à un objet de réflexion, un point de repérage dans le magma de la pratique, un statut de concept. En SdE, la référenciation (et sa communication)

6 "les gens ne sont pas des idiots culturels", ils construisent leur réalité sociale quotidienne, ils ont des systèmes de communication (d'évaluation et d'apprentissage) du sens de leur gestes quotidiens : les éthnométhodes. (cf. n° de "Pratiques de formation, analyses" de 1985 sur l'ethnométhodologie)

7 Ardoino, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, pp.5/8

8 Vial, M., *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997

9 Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p.16/34

Michel VIAL

joue la même fonction que la théorie (voir Théorie) qui permet dans les sciences de la nature d'orienter les termes scientifiques, de les distribuer sur des échelles de valeurs. Le concept alors se mesure à sa fécondité pour l'agir et non pas à sa capacité à désigner des essences qu'une théorie (voir Théorie) viendrait agréger.

2 Conceptualisation : une affaire de sujet et non pas une question de logique rationnelle dite formelle, ascendante, vers une métaphysique (ou méta-science, cette "science sans langage" que Barthes a stigmatisé ⁽¹⁰⁾ dont le produit ne serait qu'une épure abstraite et générale (voir Concept). — Conceptualiser n'est pas computer, c'est rationaliser et symboliser pour s'orienter dans/pour l'action : se construire un ensemble de repères temporaires (les concepts) pour être dans la praxis avec un projet (voir Praxistique). Conceptualiser désigne un travail inachevable du sujet, pour la connaissance, pour l'intelligible (voir Intelligibilité). — Construisant un concept, le sujet se construit en lien avec l'action. Dénonce l'absurdité de la coupure théorie/pratique (voir Théorie). Est conceptualisation : "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action*". ⁽¹¹⁾ (voir Pragmatique).

3 Démarche de recherche : relation du vécu de la recherche, désigne le déroulement, le pendant de la recherche, (re)composition du trajet produit par le chercheur. Ce trajet n'est jamais linéaire et mono-causal, il n'est pas une trajectoire ⁽¹²⁾, il est processuel, avec des aller-retours, des

¹⁰Barthes, R., *Le bruissement de la langue, essais critiques IV*, Paris : Seuil, 1984

¹¹ Vergnaud, G., "Au fond de l'action, la conceptualisation", *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Sous la direction de Jean-Marie Barbier, PUF, Paris, 1996, pp.275/292

¹²Ardoino, J., "Editorial", *L'année de la recherche* n°2, 1995, pp. 5/8

Michel VIAL

régulations et des régularisations. — Trop souvent confondue avec la description de ce que devrait contenir le produit de la recherche.— Entre démarche et produit, il y a un travail d'écriture pour la communication (voir Texte) : ce n'est pas parce que la démarche est processuelle que le produit va l'être. — La démarche, quoique personnelle, n'est pas individuelle : on ne fait pas une recherche seul. Seul on peut être en recherche : *être* en recherche ne suffit pas pour *faire* une recherche. La recherche est aussi une pratique qui s'apprend avec d'autres praticiens de la recherche. C'est une situation particulière d'apprentissage "par compagnonnage" entre pairs praticiens de la recherche et une fiction "initiatique" qui se vit avec son directeur de recherche.

4 Distanciation : le critère de distanciation est majeur dans le scientifique, ainsi que dans toute visée de professionnalisation. On préférera distanciation comme processus (13) inachevable, tension vers, travail, à "prise de distance" trop simplement procédural et technique : le travail du sujet n'est pas le même. La distanciation engage la personne, elle est une mise en travail de la personne du chercheur. — Ce ne sont pas seulement les résultats de la recherche qui doivent être distanciés, sinon on confondrait distanciation et *objectivation* : les résultats de la clinique, par exemple, sont peu ou pas objectivés mais ils sont distanciés. — La distanciation accompagne toute la recherche et ne se restreint pas aux résultats. C'est le chercheur qui (se) travaille (par) la distanciation. L'influence de ce travail sur le statut des résultats est moins important que sur la qualité attendue du texte de recherche (voir Texte). C'est la différence entre écrire le processus vécu pendant la recherche et écrire *un compte rendu* de la recherche (voir Démarche).

¹³ Bonniol 1981- 89 cf Vial, M., *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997

Michel VIAL

5 Education : projet et processus temporels qui consistent à éduquer quelqu'un.

Eduquer, c'est jouer avec instruire, développer, accompagner dans la maturation, professionnaliser, former à, former pour ⁽¹⁴⁾, former avec... C'est notamment, en terme de projet, viser à articuler l'instruction (rendre savant par la transmission de savoirs) avec l'accompagnement de l'autre dans sa propre voie : une problématique à jouer entre le nécessaire (instruire pour éduquer) auquel l'éducation, elle, ne peut être restreinte : "L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoir-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des valeurs, une "vision du monde", des "modèles" implicites souvent inconscients, débordant très largement les "humanités" de la "culture cultivée", parce que plongeant leurs racines dans l'imaginaire social où ils puisent aussi bien les énergies créatrices que destructrices, les "projets" que les mythes, les leurres et les chimères. En ce sens, l'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de "savoir" et de "savoirs faire" étroitement entendus." ⁽¹⁵⁾ — L'éducation se rencontre dans tout un ensemble de pratiques sociales. La situation d'éducation n'est jamais une donnée "naturelle", elle est un construit : soit elle se parle dans une organisation sociale qui a une histoire, dans une culture ; soit elle est une construction du chercheur en SdE qui parle ainsi une pratique (un terrain) qu'il étudie. — La plupart du temps, ce projet d'éduquer se déroule dans des *institutions* (formation scolaire, initiale, professionnelle, continue, permanente mais aussi fonction formation des cadres dans les services, les entreprises etc ...). — L'une des spécificité des Sciences de l'éducation comme discipline de recherche peut être que l'éducation n'y est pas envisagée seulement comme "pédagogie", comme formation d'enfants dans l'institution scolaire, mais comme *projet* humain inscrit dans diverses pratiques

¹⁴Fabre, J., *Penser la formation*, Paris : PUF, 1994

¹⁵ Ardoino, J & Lecerf, Y., "L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, 1986, pp.11/20

sociales. Les SdE ne sont pas les sciences de l'Education Nationale. Que ce soit en formation initiale, continue ou permanente, en milieu scolaire ou dans un service de la Fonction Publique ou encore en entreprise, c'est là le terrain possible d'une recherche en SdE.

6 Etude : au contraire de la recherche qui est adressée à une communauté scientifique, l'étude répond à un commanditaire, un décideur. — Les deux types de travaux peuvent être réalisés avec des critères scientifiques ou non, et à des degrés divers, selon les compétences du chercheur mais aussi selon le type de commande ou d'appel d'offre auquel il est répondu. Certains appels d'offre de dites "recherches" sont libellés de telle façon qu'ils ne peuvent donner lieu qu'à des dispositifs d'évaluation ou à des études : à des interventions à visées praxéologiques (par exemple, chercher la bonne méthode pour enseigner ceci ou cela). Ils sont conçus dans la *résolution de problèmes* : chercher, c'est ici chercher la solution (voir Problématique). Le travail mené ne pourra pas être une recherche et si on arrive à monter un dispositif de recherche malgré cela, on peut s'interroger sur son degré de scientificité.

7 Implication du chercheur : Qu'on parle de "biais à neutraliser" dans l'expérimental ou "d'étrangeté" dans l'ethnométhodologie⁽¹⁶⁾, il s'agit bien à chaque fois du double processus de distanciation/implication et du problème parfois parlé en termes de distance à prendre par rapport à l'objet étudié avec ce casse-tête d'avoir à trouver la "bonne distance" alors qu'il n'existe pas de normes. Le chercheur a toujours à se questionner sur son rapport aux idées qu'il travaille et aux gens avec qui il travaille. — En début de recherche, pour commencer le passage de l'objet de sens commun à l'objet de recherche (voir Objet), il est recommandé de travailler (et non pas de résoudre) ses implications.

¹⁶ Coulon A., *L'ethnométhodologie*, Paris : PUF, Que sais-je, 1987

Michel VIAL

Distinguer les implications libidinales ⁽¹⁷⁾ des implications professionnelles. Comme pour la parole du sujet, la parole du chercheur s'origine aussi, évidemment, dans la globalité de sa personne et résulte de son histoire personnelle, de ses complexes, du pouvoir de l'imaginaire. Ce travail-là ne peut se faire que dans la cure avec l'aide d'un psychanalyste. L'implication libidinale est le lot commun, le matériau avec lequel l'Homme compose l'écume rationnelle ⁽¹⁸⁾. Il n'est pas plus urgent de s'y intéresser pour utiliser une méthode de recherche qu'une autre. Alors que les implications professionnelles peuvent se travailler en se souvenant des scènes plus ou moins désagréables subies dans le scolaire d'abord puis dans le métier et qui peuvent avoir un lien (plus ou moins direct et très souvent métaphorique) avec les mots clefs de son thème de recherche. —Si le sujet est un réseau d'interrelations, alors il est pris dans ce filet qui le relie aux autres avec qui il travaille. Y être attentif fait partie des compétences du chercheur tout au long de sa démarche. —Le chercheur aura, pour les implications, la même difficulté que pour distinguer et réarticuler la personne et le personnage ⁽¹⁹⁾ : la limite entre les unes et les autres ne sont pas étanches. Il reste donc une attitude de vigilance, de soupçon, de doute, de mise en travail de ses implications qui permettra encore plus que de les "prendre en compte" (expression qui relève de la logique de contrôle et suppose le désir de maîtrise), de les *prendre en considération*, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à tout cet impensé qui nous agit. Assumer, faire avec, avoir le souci, relativiser : en somme, *se questionner*. C'est un travail sur soi indispensable en sciences humaines quand on y est persuadé que l'outil du chercheur, c'est d'abord lui-même. Ce travail n'entre pas dans le texte de la recherche., il reste dans le journal personnel de recherche.

¹⁷Ardoino, J."Polysémie de l'implication", *Pour* n°88, 1983, pp.19/22

¹⁸ Ardoino, J., "L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion", *Cahiers de l'ISP* n°19, 1992, p.125/149

¹⁹Donnadieu, B. "Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage", Aix-en-Provence : En question, *Recueil des cahiers de l'année 1997*, Cahier n°7, 1999, pp.11/24

Michel VIAL

8 Intelligibilité : critère majeur du texte de la recherche et donc de la "scientificité" (20). Oriente tout le processus de recherche, par exemple exige la rigueur méthodologique (voir Technique). — Visée présente aussi dans les études et les évaluations avec moins d'importance que dans la recherche ou d'autres stratégies. — Effort pour communiquer avec le lecteur (voir Texte). Ne se réduit pas à une transparence pour informer ce lecteur. Passe par la conformisations aux usages du temps (normes du produit de la recherche en vogue dans sa communauté). Justifie l'emploi des annexes du texte de la recherche (voir Texte) où sont donnés des renseignements supplémentaires sensés éclairer le lecteur, lui faire savoir, par exemple, comment ont été obtenus les résultats.—Le travail pour l'intelligibilité relève de *l'élucidation* (21) cette lutte (toujours perdue mais nécessaire) contre l'errance de la démarche de recherche (voir Démarche), contre les opacités des implications du chercheur (voir Implications) et les ruses de sens de la relation de recherche (voir Relation).

9 Méthode de recherche : le scientifique est un ordre composite et toutes les méthodes de recherche ont leur place. Il s'agit de ne pas les confondre. — On peut vouloir, par exemple, employer la méthode expérimentale sans être *expérimentaliste*, et choisir une méthode sans épouser les "investissements symboliques" (22) ordinaires, de sens commun, véhiculés sur cette méthode. — Ce n'est pas la seule méthode employée qui peut faire dire qu'un rapport est une étude ou une recherche, ou un travail scientifique ou non. — On va sur le terrain pour "observer", pour "recueillir des données" (expérimentalisme) ou pour "accueillir des traces"

20 Berthelot, J-M., *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris : PUF, 1996

21 Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985

22 Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990

Michel VIAL

(méthodes de l'ethnos), pour "écouter" (cliniques) ..., on va chercher du matériau qu'on décrit ensuite quand on utilise ces matériaux rapportés, dans le texte de la recherche (voir Texte). - L'expérimental, la méthode différentielle, la clinique, les méthodes de la systémie, les méthodes de l'éthnos (ethnologie, ethnographie, ethnométhodologie...) sont toutes possibles à des degrés divers d'opérationnalité. Toutes demandent en SdE des aménagements.

10 Méthodologie : discours sur les méthodes de recherche, et notamment sur la méthode qu'on choisit dans une recherche. Le but du discours méthodologique dans le texte de la recherche est de rendre communicable le "au nom de quoi", le "pourquoi" et le "vers quoi", le projet de recherche engagé demandait d'utiliser telle(s) ou telle(s) méthode(s) de recherche. — Ne pas assimiler méthodologie avec justification (avec jugement de valeur pour convaincre) de l'emploi d'une technique ou d'un outil sensés assurer à eux seuls, automatiquement, par magie, la scientificité de l'entreprise de recherche (voir Outil et Technique). — Le travail méthodologique est l'un des fils rouges qui courent pendant l'ensemble du travail du sujet chercheur : depuis le questionnement éthique, en passant par la vigilance épistémologique, jusqu'au discours sur la méthode choisie et l'emploi des outils (23). C'est tout l'intérêt de la méthodologie de ne pas se restreindre au contrôle de l'emploi canonique d'une méthode-démarche-algorithmique mais de prendre aussi en considération notamment en amont *la visée de la recherche* (le pourquoi : à partir de quoi mais aussi le au nom de quoi : l'épistémologie) et en aval son *programme* (pour obtenir quoi, dans quels buts, sa "finalité", son dessein d'utilité sociale). — Se donner une problématique méthodologique, c'est alors, entre autres, se demander quelle posture épistémologique revendiquer, puis quelle méthode employer, à quelle discipline connexe l'emprunter (et toutes les disciplines connexes aux SdE peuvent être alors convoquées) et au prix de quels ajustements, de quelles approximations peut-être, de

²³ voir le sablier méthodologique cahier n°20

quels transferts sûrement, en fonction notamment du terrain utilisé, en fonction surtout du *projet de recherche* qu'on avance.

11 Modèle : —1/ Le sens commun. On assimile, dans les disciplines qui adoptent le canon (idéal) des sciences de la nature, modèle et maquette, modèle réduit d'une réalité : le modèle est alors *un produit*. C'est la signification de "modèle mathématique d'un ensemble de faits". On s'intéresse là *aux procédures de formalisation* et non pas à la modélisation comme processus du sujet. Ce qui est appelé "modélisation" est alors un procédé de généralisation de résultats ou de prédiction d'événements, une simulation du "réel". "Faire tourner un modèle" désigne un outil dans la méthode expérimentale, un ensemble réglé de procédures de *simulation* d'un acte. —2/ Dans les sciences humaines qui s'affranchissent du canon des sciences de la nature, le mot modèle est couramment utilisé comme un synonyme du mot *schéma*. *Schématiser, formaliser par un schéma c'est, dit-on, donner un modèle dit "formel"* par opposition aux modèles mathématiques. C'est l'utilisation de *procédures de schématisation*. C'est spatialiser les concepts ou les relations entre les notions qu'on se donne, pour communiquer l'essentiel d'une analyse. Le schéma a valeur de résumé du discours qui l'accompagne obligatoirement. —3/ En éducation. Est souvent utilisé pour désigner une *formalisation généralisante, exemplaire* : à partir d'une situation étudiée, on met à jour les invariants de cette situation qui sont alors considérés comme des principes généraux permettant de reconnaître ou de préconiser d'autres situations de la même classe de problèmes. On parle alors de modélisation d'une situation. Cette acception du mot modèle est issue du structuralisme, *modéliser signifie alors exhiber une structure*, une chaîne d'éléments liés par des relations stables et produisant une fonction, réalisant une transformation : une suite réglée d'enchaînements. On assimile ici le modèle avec la figuration schématique d'une classe de problèmes. C'est *une procédure d'objectivation* de "l'essentiel" d'une situation. En formation,

Michel VIAL

c'est le *dispositif* (24), pour l'analyse des tâches (25). —4/ Le modèle de pensée. C'est la notion de *réglage*, partout associée au modèle, qui permet de donner ici à modèle le sens de "*formatage* de la pensée", au sens où on "formate" un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte, ce qui consiste à déterminer sa mise en page. *Le modèle de pensée* est toujours un patron, un gabarit, un mimétisme, une mise en forme de la pensée, un formatage plus ou moins subi et comme tel, il est identifiable. Le sens commun "de modèle à imiter" est le dénominateur de tous les sens du mot "modèle" mais l'imitation n'est pas ici vécue comme telle, elle est subie : on se cale dans un modèle de pensée. *Penser dans un modèle*, c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. Le chercheur est *agi* par le modèle de pensée. Le modèle de pensée est souvent peu affiché, plus ou moins caché, il sous-tend la théorisation, (voir Théorisation). Le modèle de pensée est encore trop souvent donné comme évident ou comme le meilleur, l'indiscutable, le dernier (26). L'identification discutée des modèles de pensée permettrait une meilleure communication.—5/ Modèles de pensée et théorie. Le modèle comme registre ou moulage de la pensée, le modèle comme *formatage conceptuel* est plus "instable", plus labile que la théorie : on dira qu'on *s'insère dans un modèle*, si on a conscience de le choisir (ou qu'on *est inscrit dans un modèle*, s'il est utilisé sans le savoir) alors qu'on *fait référence à une théorie*. — Il n'y a pas de "modèle théorique", la théorie ne formate pas la pensée, elle l'étaye. Il y a une théorie que je choisis, à laquelle je me réfère pour à partir d'elle, dérouler un travail. La théorie des autres est un cadre qu'on se donne, un point d'appui (une référence), le résultat d'un certain type de travail de recherche (un corpus explicatif

24 Vial, M. *Ecrire des dispositifs, pourquoi ?*, Aix-en-Provence, En question, Cahier n°17, 1998

25 Vial, M. "Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation", Aix-en-Provence : En question, *Recueil des cahiers de l'année 1996*, Cahier n°6, 1997

26 ils obéissent au mode d'évolution des systèmes d'idées cf. Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris : Seuil, 1991 : ils se dénigrent les uns les autres.

Michel VIAL

-que ce soit sous forme de lois validées, d'hypothèses ou de questions) qu'on reprend à son compte. La théorie en SdE est un emprunt. —Le modèle de pensée est plus proche de ce qu'on désigne quotidiennement par l'expression toute faite, qui accuse bien la connaissance approximative qu'en peuvent avoir ceux qui s'en servent, de "*courant de pensée*" (27). De fait, les théories sociales naissent au sein des modèles de pensée et contribuent à les rendre opératoires. Le modèle prescrit un cadre pour penser, *il invente un ensemble d'objets et des procédures pour les étudier*. Le modèle de pensée donne à celui qui l'adopte, qui le fait sien, *un certain type de regard et d'écoute, une certaine façon d'appréhender le monde, une certaine façon de conceptualiser, une parole, un être-au-monde*. —6/ Taxonomie des modèles de pensée. Les modèles de pensée nous agissent, ils nous donnent des cadres pour concevoir l'être-au-monde. Ils ne sont pas propres à l'évaluation mais supervisent, surnorment tous les domaines des sciences humaines, ils sont en nombre restreint : 1 le déterminisme pose que les éléments sont des substances, des essences liées par la causalité. Proche du *Fatum*, inspirée par la philosophie fataliste, du *Destin*, elle est d'abord dans la causalité monolinéaire (modèle de l'explication causale), puis dans la causalité pluricausale mais toujours linéaire (dite différentielle). Encore qu'on puisse voir dans la causalité circulaire (la rétroaction cybernétique) une réactivation du déterminisme "en boucle", dans un monde clos, régit par des lois, des mécanismes inéluctables. 2 le fonctionnalisme se situe dans le schéma moyen-fins. Eminemment représenté par la théorie des objectifs issue de la polémologie, avec ces cibles à détruire au nom de l'efficacité, il se donne aussi à voir dans la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes. Il s'adresse à un Homme rationnel, pour la rationalisation des pratiques. 3 - le structuralisme avec sa mise à jour d'invariants, voire d'universaux. Les éléments deviennent des virtualités reliées par des rapports stable, récurrents, dans une structure, elle,

27 Vial, M., "Essai sur la référenciation", *les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997

Michel VIAL

virtuelle, résultat d'une lecture analytique ; accomplissant des transformations (nommées "fonction que la structure remplit") et s'actualisant, par une série de variations de surface, dans les pratiques sociales. 4 - la systémie, ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de leurs interrelations. L'élément est l'ensemble des relations qu'il entretient aux autres éléments auxquels il est connecté. Les différents systèmes se différencient par leur plus ou moins grande ouverture mais sont toujours au service d'une fonction puis de plusieurs fonctions à remplir (avec trois moments : la cybernétique - le systémisme simple - les systèmes de systèmes appelés parfois "seconde cybernétique"). 5 - la dite complexité, est un modèle fort ancien autrefois réservé aux cercles initiatiques, dans le cadre d'une culture ésotérique, est devenue une gymnastique de l'esprit (la méthode d'Edgar Morin) pour concevoir le sujet-au-monde et comme tel il n'est pas fait pour la recherche. En tant que modèle de recherche et d'évaluation, il est en cours d'élaboration. La complexité est encore aujourd'hui une nébuleuse dont on se réclame, soit pour s'inscrire dans la systémie par "la systémique" (les systèmes de systèmes devenant des "systèmes dits complexes") avec une prédilection pour les "paradoxes" et les enchevêtrements logiques, soit pour sortir de la systémie au profit *du complexe*, par l'activation du modèle dialectique et/ou du modèle herméneutique. C'est dans ce dernier cas que *le complexe* se donne comme projet d'articulation des modèles précédents, pour une praxis. (Voir Praxistique).

12 Objet : L'objet de recherche (dans les sciences humaines) n'existe pas comme une substance peut exister : il n'est tout au plus qu'un quasi-objet, un fragment du langage, un "representamen" (qu'on ne réduira pas à une "représentation sociale" décorticable en "noyau" et "périphérie"). L'objet de recherche est construit par la recherche à partir d'un objet de sens commun pensé dans une pratique sociale. Il est construit par le détour

théorique, par la méthodologie et l'interprétation des résultats (problématique "herméneutique").

13 Outil et instrument de recherche : l'outil est plus fruste que l'instrument, il est disponible parce que fabriqué en série. On parle d'outil de jardinier et d'instrument de musique. Ce n'est pas seulement parce que l'instrument serait de plus grande précision (plus "technique", cette signification est récente : outil de chirurgien) mais c'est surtout (et cette signification, plus ancienne est parfois oubliée) qu'il se fait "à la main" de celui qui l'emploie, il est incorporé, incarné. A ce titre, la faux du même jardinier, quand il se l'est appropriée, devient un instrument. On peut dire donc que l'outil se maîtrise dans un "expertise technique" alors que l'instrument se maîtrise dans "la familiarité" (28). Il n'est donc pas de hiérarchie de valeur entre les deux mots, ils ne disent pas la même chose : l'outil est objectif, externalisé, l'instrument subjectif, approprié. Cette différence permet de comprendre les déclinaisons de la posture du chercheur selon la méthode choisie : il y a un continuum entre les méthode, de l'outil à l'instrument (voir Méthode). —Instrumenter n'est pas péjoratif (voir Technique). Si la recherche nécessite un dispositif spécifique (par exemple pour une recherche en évaluation : autre que celui monté pour l'évaluation et autre que celui présent dans la pratique évaluée), la recherche alors implique forcément une instrumentation, c'est-à-dire la volonté délibérée de ne pas s'en tenir au hasard de la relation (voir Démarche) et de se distancier (voir Distanciation) notamment pour recueillir, traiter et interpréter les matériaux du terrain.

14 Pragmatique : qui n'est pas obnubilé par un objectif à atteindre, une cible fixée à l'avance. Le contraire de praxéologique. —Est davantage dans la

²⁸Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication",
Pour n° 114, 1988, pp. 59/64

Michel VIAL

sphère de la question que de la réponse, du réglable que du programmé, de l'opérateur que de l'opérationnel, de l'intentionnalité que de l'intention, de l'inachevable que du définitif, du travail que de la substance... — Toutes les méthodes de recherche en SdE sont dans la pragmatique, parce que le chercheur a affaire à des choses non seulement vivantes mais la plupart du temps *humaines*, et que la recherche dès lors est infaisable autrement qu'en étant *avec* les gens du terrain, ces praticiens qui n'obéissent pas, qui ne font pas ce qu'on veut, qui résistent, qui altèrent (29) le projet du chercheur. Le chercheur doit composer avec eux ; bricoler, s'ajuster... réguler son propre projet, tout en essayant de garder le cap et tout en se réservant le droit aussi de changer de cap quand il s'aperçoit que le cap voulu n'est pas celui qu'on en train de viser... Faire avec les aléas du terrain, réguler le prévu en fonction du rencontré, c'est travailler *avec* le terrain. Travailler avec un terrain et ce n'est pas faire de l'empirie mais *une recherche de terrain* (30), une recherche qui part du terrain puis y retourne, une recherche qui se soucie du terrain, qui met à l'épreuve d'un terrain son objet. Aller sur le terrain, c'est faire vivre sur — et surtout avec — un terrain, la théorisation de l'objet ; c'est *mettre à l'épreuve* plus que chercher des preuves. La question est moins de validité que de *crédibilité*.

15 Praxéologie : discours de ceux qui veulent "optimaliser les pratiques". Les praxéologues veulent changer l'existant décrété mauvais, pour l'améliorer. Sont obnubilés par les bilans, les constats, les dysfonctionnements qu'ils transforment en problèmes à résoudre. Fascinés par la prise de décision rationnelle (31). Prennent volontiers la posture de conseillers du Décideur. Ils se font croire qu'ils ne seront pas altérés, changés, par leur

29 voir le lexique à altération et négativité dans Ardoino, J. & Berger, G.

D'une *évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités* , Paris : RIRELF, 1989

30 Vial, M. "Aller dans le terrain : quelles attitudes possibles pour le chercheur en Sciences de l'éducation et quelles conséquences méthodologiques ?", *L'année de la recherche*, 1999

31 Voir un exemple de cette fascination dans : Stufflebeam, D., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa : NHP, 1980

contact au terrain. La relation qu'ils installent à l'autre mime le rapport hiérarchique (ou sa variante : le simulacre de la relation thérapeutique où l'un est malade, ignorant et l'autre sain, savant) et n'est plus alors vécue comme une relation de sujet à sujet, une relation humaine. Se parent volontiers du nom de "médiateur", en fait ne savent que préconiser des "remédiations" (de "remède" et non pas de médiation). Ont l'art de transformer en procédures logiquement ordonnées tous les phénomènes auxquels ils s'intéressent : pour eux, le projet, par exemple, s'aplatit en une "démarche" qui doit commencer par un bilan des dysfonctions ; la qualité se mesure et se contrôle seulement. —Ceci étant identifié, ce sont la manière d'être (la qualité, justement) et la vision du monde (qui se veut uniquement dans le paradigme mécaniciste) qui la sous-tend qui sont dénoncées, davantage que la nécessaire fonction sociale du contrôle qu'elle sert. On peut essayer de former des experts avertis qui feront des études praxéologiques sans en être dupes.

16 Praxistique : discours sur la praxis, cet Agir orienté par (porté par, habité par) des visées ⁽³²⁾ éthiques, politiques et sociales où le Fabriqué ⁽³³⁾ n'est ni une fin, ni un moyen d'atteindre des objectifs mais une ressource disponible parmi d'autres. —Communication d'un projet de formation et/ou d'évaluation qui cherche les moyens de faire que l'autre fasse sa route, au mieux de ce qu'il en peut. Passe par la réassurance des praticiens qui réinventent leur pratique.

³²Ardoino, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986 b, pp.153/158

Ardoino, J., "L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion", *Cahiers de l'ISP* n°19, 1992, p.125/149

Ardoino, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, pp.5/8

³³ l'Agir et le Fabriqué : catégories de Francis Imbert plus pertinentes à l'analyse des pratiques sociales contemporaines que l'opposition systématique entre praxis et poïésis cf. Imbert, F., "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Matrice Andsha, 1990, pp.105/111 et Peyron- Bonjan, C., "Des apories de l'épistémè aux concept de la praxis", *L'année de la recherche* N° 1, 1994, a, pp. 71/88

Michel VIAL

—Communication d'un projet de recherche qui ne veut pas seulement expliquer ce qui se passe, ni corriger les pratiques mais questionner et comprendre. S'oppose à praxéologie (Voir Praxéologie), dans la pragmatique. (Voir Pragmatique). — Effort pour rendre intelligible (voir Intelligibilité) le trajet des acteurs en éducation qui réinventent tous les jours leurs pratiques parce qu'ils vivent un projet professionnel.

17 Problématique : texte, discours qui communique une problématisation.

Terme appartenant au modèle de pensée de la dialectique. —La problématisation est un processus : la finale indique que ce n'est pas un état, ni une substance mais un travail du sujet, un construit élaboré. Ce n'est pas le moment où on construit un problème (la problémation ⁽³⁴⁾) mais le travail engagé pour *être en problème*, c'est-à-dire dans une situation qui exige un effort, où on est en tension, entre des éléments qui ne devraient pas aller ensemble et qui pourtant s'imposent dans une même visée. Travail de la contradiction, construction d'une difficulté, d'une situation consistante, de conflit. La contradiction n'est plus un défaut de logique, c'est l'occasion construite par le sujet d'un travail, d'une élaboration/perlaboration ⁽³⁵⁾. La problématique est travail du sujet sur lui-même, elle est toujours d'ordre identitaire, elle construit le sujet. J'appelle "signes" les éléments de la contradiction, base du discours problématologique. L'Homme ici se donne des espaces de résistance, il se construit dans la tension entre des contraires, dans le lien de contradiction qu'il cherche plus à assumer (c'est-à-dire faire avec) qu'à dépasser. Et c'est parce que le sujet se donne un temps d'articulation de contraires, que la problématique sera productive. La fécondité de la problématisation dépend de sa tension. La durée faisant son travail, la

³⁴ Thèse en cours de Nicole Capparros Mencacci - Gérard, C., *Problématiser des situations personnalisées*, Lyon : Se former +, 1994

³⁵Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985, b

contradiction devient vivable et le sujet part dans une autre problématique (36). —Problématiser n'est pas chercher l'échappée, la sortie, la solution (au contraire de la problématique). Il peut y avoir résolution ou non. On se débarrasse de cette obsession de la solution. La problématique n'est pas la "résolution de problèmes" ni la "prise de décision rationnelle". La problématique est pour soi, parce qu'elle est tension, une façon de vivre l'être au monde. Toute problématique est une tension entre l'en-soi et le pour-soi. Alors que le problème est toujours un problème de savoir, même s'il y a attente d'une résolution, il est plus attentif aux résultats qu'au déroulement de la tension elle-même.—La problématique est évolutive, transitoire, située dans le temps, travail des régulations : elle reflète la construction même du sujet qui la parle. La problématique, mise en scène de concepts mis en tension (voir Concepts) est singulière mais communicable : elle est travail des signes. Il faut pour pouvoir apprécier une problématique avoir décidé que le changement, l'évolution, la singularité de l'être au monde sont essentielles. —A quoi reconnaît-on une problématique dans un texte ? 1/Ce n'est pas une phrase interrogative mais une question que le sujet pose et se pose. L'interrogation demande une réponse, la question n'appelle pas forcément une réponse. Et la question n'est pas forcément une phrase interrogative. 2/Une problématique ne peut porter seulement sur l'opérationnel. "Savoir comment utiliser ceci ou cela" n'est pas une problématique. Le comment communique le sentiment d'une urgence : l'urgence du faire et l'angoisse du bien faire : la quête obstinée de procédures (résolution de problèmes). Ce qui ne veut pas dire que le comment soit totalement exclu de la problématique, sinon les problématiques seraient seulement abstraites, déconnectées de l'action. Mais l'action n'est justement pas réductible au maniement de procédures, l'agir est engagement du sujet et sa construction (voir Praxistique). La "problématique de terrain" dans le texte de la recherche (voir Texte) par exemple, consiste à aller dans une pratique sociale pour mettre à

36 c'est le temps spiral de la régulation cf Cahier n°9

l'épreuve l'objet construit en théorie. Il devra donc bien y avoir mise en place de procédures : "je vais travailler avec qui ? comment je me présente ?, comment recueillir de l'information ? Comment la traiter ?"... Ce dispositif d'expérience est avant tout un ensemble de procédures rendues légitime en se référant à une (ou un ensemble) de méthode(s) de recherche. Mais la méthode n'est pas seulement procédurière, elle est aussi épistémologique : elle exprime ou engage une vision du monde, et notamment une posture et les investissements symboliques du chercheur. Le dispositif dit méthodologique rend viable la problématique de la recherche. Il permet de la mettre en actes sur un terrain. Le comment est inclus dans la problématique mais elle ne s'y réduit pas. La problématique sert à faire vivre des questions, faire qu'elles habitent les gens, les aide à se professionnaliser ou à se distancier, à développer des processus humains. Il ne s'agit pas d'éliminer la question mais de la faire produire et notamment lui faire donner des résultats. — La problématique permet au chercheur de travailler implication/distanciation (Voir Implication), elle permet d'être en projet (Voir Praxistique), elle est autorisation du sujet.

18 Recherche : Il y aurait deux grandes catégories de recherches sur les pratiques sociales : celles qui se donnent pour but d'*expliquer et de transformer les pratiques* (voir Praxéologie) et d'autres qui veulent *les comprendre*, comprendre le changement que ces pratiques opèrent (voir Praxistique), sachant que comprendre pourra influencer sur ce changement et nécessiter des explications intermédiaires, provisoires. La différence est que la première catégorie de chercheurs veulent que leur intervention par la recherche transforme et *améliore* les pratiques, alors que les autres savent qu'il y a des chances pour que l'action de recherche change le trajet de ces pratiques mais ils ne veulent pas savoir, prévoir, en quel

Michel VIAL

sens, ni surtout comment et tout de suite, ni définitivement. Il ne s'agit pas d'opposer radicalement ceux qui opteraient pour "l'optimisation des pratiques" et l'application (voire l'applicationnisme) de leurs résultats pour sauver le monde et qui se prennent pour des experts et des conseillers (souvent d'ailleurs du prince : des décideurs) et puis ceux qui se laveraient les mains de ce qu'ils présenteraient comme l'effet de leur travail sur l'évolution des pratiques, purs esprits occupés à "comprendre", ce qui reviendrait forcément à spéculer dans du "fondamental". C'est un continuum. Savoir que l'action de recherche influe le déroulement d'une micro-pratique, celle étudiée (la recherche de terrain est aussi une intervention), est une chose qu'il ne faudrait plus confondre avec l'idée que *les résultats* de la recherche ne s'appliquent pas comme une grille sur le destin des pratiques. Opter pour l'idée que la recherche *nourrit* les pratiques plus qu'elle les transforme (37) est une façon de se situer dans ce continuum. Il n'empêche que ce continuum se repère à deux attitudes extrêmes : l'expertise et son désir de maîtrise de la pratique sociale étudiée sous la forme de préconisations pour davantage d'efficacité, de rendement, d'économie, de rationalisation des pratiques donc de contrôle (voir Praxéologie) et la familiarité de celui qui cherche à comprendre comment dans cette pratique on joue et ce qui s'y joue (voir Praxistique). — La recherche n'est pas une opération technique, c'est une aventure, dans la durée. Toute recherche est transgression des connaissances admises, scandale : "contestation des dogmes et transgression des savoirs par la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de pensée prônées par la majorité ou par les autorités" (38), parce que remise en question d'un objet de sens commun, un allant de soi, une

37 Vial, M., "Quelques critères sur les conditions d'accompagnement des étudiants, afin que l'initiation à la recherche contribue à la formation professionnelle des praticiens de l'Education Nationale", *Recherche(s) et formation des enseignants*, Les cahiers du Ceref n°4, tome 2, Toulouse, 1996, p. 907/912

38 Van der Maren, J-M., *Méthodes de recherches pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 1996

Michel VIAL

évidence que la recherche va transformer en objet de recherche. (voir Objet) —Le caractère scientifique s'attribue à un travail réalisé, à un compte-rendu, que se soit une étude, une évaluation ou une recherche, par la communauté scientifique et non pas par le réalisateur, ni par le commanditaire du texte-produit, du rapport de l'action engagée.

19 Relation de recherche : une relation entre personnes et qui ne peut pas ne pas être subjective et faussée (39), parce qu'elle est prise dans un imaginaire social (40), ce qui ne veut pas dire du tout qu'il pourrait exister une relation non faussée. Savoir que ce que nous faisons pendant la recherche ne peut être que fiction, narration, artifice, tromperie, truchement de la feinte. On pourrait dire la même chose de façon positive, en en parlant de pari ou de défi. Le chercheur est alors renvoyé non pas à une morale, ni même à une déontologie, mais à un questionnement éthique. —Histoire vécue et descriptible, racontable (l'accountability) entre le chercheur, les gens de terrain, ses pairs chercheurs, son directeur de recherche où se tressent rapports de force (dans la logique de contrôle) et ruses de sens (dans l'autre logique de l'évaluation) (41).

20 Scientisme : perte d'humilité qui commence quand on croit sa méthode ou l'ensemble de son référent théorique, le seul possible et le meilleur. Il est des scientifiques qui se réclament haut et fort de l'expérimental et d'autres sont, pour la même raison, des scientifiques cliniciens. Se paie en général par le refus de communiquer, de débattre, de discuter, de disputer. Symptôme : ressasser sa théorie ou son modèle, auxquels on veut que reste attaché son nom.

39 Vial, M. *Aller sur le terrain : quelle posture pour le chercheur en Sciences de l'éducation*, Aix-en-Provence : En question, Cahier N°20, 1998

Affergan, F., *La pluralité des mondes*, Paris : Albin Michel, 1997

40 Castoriadis, C; *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil, 1975

41 Vial, M., *L'auto-évaluation comme auto-questionnement*, En question, Cahier n°12, Aix-en-Provence, 1997

Michel VIAL

21 Sens : Elaboration du sujet qui cherche à expliquer et à comprendre ce qu'il construit. —Le sens de la recherche n'est pas dans l'objet qu'on observerait, mais dans l'objet que la recherche construit et cet objet n'est pas réductible aux résultats obtenus (voir Méthodologie). —Sens est toujours pluriel, au contraire de signification. On confond souvent sens et signification : le sens se cherche et s'élabore dans la durée, la signification est dans les dictionnaires. — L'expression "sens commun" n'est pas péjorative, elle désigne les allant de soi, les évidences non questionnées qui constituent une épistémê. Elle rejoint l'emploi en ethnométhodologie où elle désigne le sens quotidien, mis en actes : dans la recherche, l'évaluation et la formation, il n'y faut pas oublier l'effort (voir Intelligibilité) que les gens "ordinaires" ne font pas et que, d'ailleurs, l'ethnométhodologue doit provoquer chez eux, par la confiance et le dérangement.—Le sens ne préexiste pas à l'entreprise humaine (ce qui serait le postulat métaphysique) : il "n'émerge" donc pas, il n'est pas déjà-là. —Le sens ne s'impose pas non plus, il ne se donne pas : le sens est de l'ordre de la question, au contraire du savoir qui se fait toujours passer pour une réponse (et par le jeu de l'objectivation, pour une réponse vraie). Ne pas s'interroger sur le sens, c'est vivre des évidences, répéter le sens commun, les lexies, la doxa, les allant-de-soi, les modes, les idéologies du moment. —Le sens vite devient nébuleux, proliférant, vertigineux, il est alors facilement rejeté dans le "privé", les "idées personnelles", l'ineffable ou embarrassant particularisme, hors champ de la recherche. Ou bien le sens est réduit au message et confondu avec la signification, elle, computationnelle, dans une logique de l'information rationnelle : c'est ce que fait sans y penser la "résolution de problème (voir Praxéologie). —Faut-il en arriver à exprimer des indicateurs du sens qu'on construit ? Cette question met dans une problématique (voir Problématique) que le modèle de pensée du Complexe (voir Modèle) devra assurer : soit le sens reste dans le privé, au-delà de toute

Michel VIAL

communication de la relation éducative, laquelle risque fort alors de se résorber dans la simple capitalisation de savoirs ou de capacités instrumentales et objectivées, au risque de perdre tout lien avec la personne ; ou bien on ressasse le mot du sens sans savoir de quoi on parle, dans une ontologisme qui risque de conduire du nominalisme au mysticisme, dans la prolifération infinie de la sémiose (42). Ces deux possibles ne sont pas une alternative, il faut faire avec. Si le sens n'était qu'une nébuleuse non rationalisable, non communicable, quel usage scientifique en pourrait-on faire ? Se pose ainsi le problème de l'expression du sens du projet professionnel pendant la formation. Comment savoir, par exemple, si les formés font sens dans la formation ? Faut-il vouloir savoir ? Faut-il continuer à vouloir obtenir des traces ou des preuves de ce sens construit par eux ? De façon plus générale : quelle méthode de recherche quand la question théorique est "le sens" ? Faut-il prendre en compte le sens construit ou seulement le reconnaître comme étant là ? Faut-il mettre hors du champ scientifique cette question du sens parce qu'il s'évaporerait et échapperait à la saisie expérimentale ? La volonté de voir, d'attester ou de prouver est-elle compatible avec le souci du sens construit par des acteurs ? L'efficacité du questionnement sur le sens ne tient-elle pas à sa seule prise en considération : poser le sens comme horizon, par exemple, de la formation, suffirait alors et toute tentative d'en rendre compte échouerait et mettrait même en danger l'efficace de cet horizon, comme source d'investissement pour les étudiants dans la formation ? Voilà un défi pour les SdE, comme pour l'ethnologie et la sociologie (43).

22 Technique de recherche : utilisation d'un outil de la recherche en le décontextualisant, en le rendant indépendant de la méthode de recherche où il existait. —Recouvre l'ensemble, maintes fois découpé en "méthodes

42 Clozel, C "L'évaluation comme processus sémiotique" Actes du congrès de l'AFIRSE, *Recherche scientifique et praxéologique dans le champ des pratiques éducatives*, Aix-en-Provence : Actes en question, 1994, c, Tome 1 Orientations, pp 50/57

43 voir les travaux déjà cités de Affergan et Berthelot

Michel VIAL

qualitatives et quantitatives", composé de : l'observation, le questionnaire, l'étude de cas, l'entretien, l'observation participante, les statistiques. —N'étant plus surdéterminées par les principes liés à la méthode, les techniques semblent fallacieusement d'un emploi plus facile, parce qu'elles évitent d'avoir à connaître ces principes et à faire un travail sur soi pour poser un choix méthodologique.—Les études et les évaluations (voir Etude) se font la plupart du temps avec des techniques, c'est pourquoi la recherche, elle, devrait se faire avec une ou des méthodes. —La technique ne sert qu'à *prendre du recul* par rapport à l'objet de sens commun étudié. On peut douter que pendant ce temps le sujet travaille le double processus implication/distanciation (voir Implication). La mise en risque comme le bénéfice en terme de formation du chercheur sont moindres avec une technique qu'avec une méthode. Si elles sont plus confortables, c'est qu'elles demandent moins de rigueur et moins de questionnement.—Technique n'est pas péjoratif en soi. "Utiliser une technique" n'est pas la même chose "qu'avoir de la technique" et "être technicien". L'avoir, auquel se réduit l'être technicien, est pourtant un projet un peu court : il se restreint à l'instruction au détriment de l'éducation. S'il suffisait d'avoir des techniques pour éduquer, cela se saurait. Mais éduquer sans utiliser de techniques semble tout aussi impensable. Le nécessaire, là comme ailleurs, fait problématique avec le luxe de l'humain, qui pourtant s'y oppose : c'est une articulation à inventer dans la praxis. Il reste que dans l'utilisation d'outils (voir Outil), d'instruments et de techniques dans la recherche se joue l'obsession du schéma moyen-fin (44) de la pensée fonctionnaliste (voir Praxéologie) et sa relativisation par l'acceptation du bricolage (45). La recherche n'est jamais un parcours sans surprise.

23 Texte : Le texte de recherche est un produit relevant d'un travail d'écriture, un "syntagme" obéissant à des règles locales (du laboratoire, de l'Ecole où

44 Bernard Hérisson prépare une thèse qui passera par cette idée cf son DEA

45 Voir le DEA de Jacques Audran.

Michel VIAL

règne pour un temps un modèle de pensée (voir Modèle). —Le destinataire du texte est la communauté scientifique, jamais les praticiens, aussi écrire le texte de la recherche est un travail spécifique (voir Distanciation) puisque ce texte particulier s'adresse à une communauté à laquelle on veut appartenir, de laquelle on veut être reconnu. —On pourrait chercher à verbaliser les critères de réalisation du style (ou du genre) de ce texte, comme on l'a fait pour le narratif, l'argumentatif, le descriptif.—Se doit, bon gré mal gré, être un compte-rendu de la recherche et non pas relation du processus de recherche vécu par le chercheur : la logique de présentation des faits n'est pas forcément la logique du vécu, elle est d'abord soumise à l'intelligibilité (voir Intelligibilité) et tout simplement à l'impératif d'avoir à faciliter la lecture (voir Démarche). —Seule la communauté scientifique à laquelle appartient le chercheur a autorité à *faire passer* pour scientifique le texte produit ; soit par des situations d'évaluation et/ou de contrôle, comme les soutenances ; soit par la pratique de la référence : un texte passe pour scientifique quand il est repris, cité, re-travaillé, voire attaqué, critiqué, dépassé par d'autres chercheurs. —Si on parle de "recherche de développement" ou de "recherche évaluative" ou de "recherche-action" ou de "recherche praxéologique" (46), c'est qu'on reconnaît que ce sont des *recherches*, donc des activités complexes qui prétendent à pouvoir être reconnues comme scientifiques. Si c'est une recherche, c'est qu'il y a *prétention* au scientifique. —Le texte de la recherche ne s'inscrit pas dans un territoire balisé une fois pour toute : toute action de recherche participe de la construction du champ, de la discipline dans laquelle elle est faite. La recherche ne peut pas ne pas se poser des questions sur la pertinence aux SdE. —La recherche n'est pas un déroulement linéaire et ordonné à partir de postulats, ni à partir d'une méthode érigée en dogme, ni d'un "modèle" trop rapidement appelé "théorique". Il est nécessaire de s'interroger tout le temps sur le projet-visées et sur le réalisé. —On exige (jusqu'à présent) dans la recherche en SdE, dans notre laboratoire, *une*

46 voir Van der Maren, déjà cité

Michel VIAL

expérience de terrain. Dans la thèse, comme dans le mémoire de maîtrise, il doit y avoir retour au terrain. C'est la partie parfois nommée "méthodologique", placée en troisième position dans le texte de recherche canonique, après la problématisation pratique et la problématisation théorique, avant la problématisation herméneutique. L'essentiel étant, dans cette partie du texte de la recherche, *de mettre à l'épreuve d'un terrain* l'objet qu'on a élaboré en théorie. Donc, même si ce plan n'est pas impératif pour les thèses, on partira du fait qu'ici à Aix nous obligeons nos étudiants à *aller sur le terrain*.

24 Théorie : N'est pas le contraire de pratique. —La théorie sociale, sur les pratiques, convainc et se propage par sa cohérence ; sa puissance est organisée par la clôture de ses concepts. Il faut à une théorie sur du social (au contraire, semble-t-il, de ce qui est appelé "théorie" dans les sciences de la nature) pour qu'elle devienne *une théorie de référence*, un nombre relativement réduit de notions organisées entre elles par des liens stables qui facilitent son emploi comme outil, grille de lecture, grille d'analyse des phénomènes. La théorie devient alors disponible et c'est ce qui fait son succès. —Se fait passer pour le summum de la science : survalorisation affective des "systèmes d'idées", des "modèles de pensée" (voir Modèle) qui veulent se faire passer pour vrais ou, au moins, pour meilleurs que les précédents. Ce surinvestissement sur la Théorie n'est qu'une résurgence du mythe de la Théoria, figure du sur-moi, du Savant dogmatique imaginaire. "Si la théorie est une étape indispensable sur le chemin de la connaissance scientifique, elle n'est pas la science" (47), et

47 Kaufmann, P., "La théorie considérée comme inconscient de la pratique", *Du discours à l'action, les sciences sociales s'interrogent sur elle-mêmes*, Paris : L'Harmonattan, 1985, pp.17/390

Michel VIAL

au lieu de voir le but ultime de la recherche dans la création d'une théorie, c'est-à-dire une grappe de concepts (en nombre restreint) stabilisés, "autosuffisante, défensive, achevée par rapport aux théories rivales, close sur elle-même" mais "toujours partielle, dépassable à travers le point de vue limité d'observation qu'elle prend, [...] de ce fait marquée du sceau de l'obsolescence ou mieux de l'illusion, qu'une pratique viendra tôt ou tard désillusionner" (idem), on peut fort bien relativiser cette production de savoirs stables (et qui, parce qu'ils sont stabilisés se font passer pour vrais) au profit de l'activité, du processus même de *problématisation théorique*.

25 Théorisation : Processus présent dans l'expérience active du professionnel qui est en projet et s'efforce de transformer sa pratique en praxis. Permet la problématisation des situations de travail (voir Problématique) et de construire aussi du savoir sur soi, comme professionnel et/ou comme chercheur. —Produit possible d'une recherche. Car toute recherche ne donne pas lieu à la création d'une théorie mais à des créations théoriques fragmentaires : des théorisations. Toutes les recherches sur l'humain ont le plus grand mal à donner statut de théorie à leurs résultats. Tant et si bien d'ailleurs qu'on peut se demander si c'est leur but premier, au contraire des sciences de la nature.

OOOOooooOOOO