

Cahiers de la recherche en éducation

La problématisation méthodologique dans la formation à la recherche en éducation

Chantal Eymard-Simonian

Volume 7, numéro 2, 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016939ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016939ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Eymard-Simonian, C. (2000). La problématisation méthodologique dans la formation à la recherche en éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 293–312. <https://doi.org/10.7202/1016939ar>

Résumé de l'article

La recherche en sciences de l'éducation s'est construite et développée en étant inféodé à la méthode expérimentale. Qu'en est-il aujourd'hui ? Le passage de la psychopédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation a-t-il contribué à ouvrir le champ de la recherche en éducation à d'autres méthodes de recherche ? La question du choix de la méthode relève de la problématisation méthodologique. Il nous a semblé opportun, dans un premier temps, de préciser ce que nous entendions par cette notion, compte tenu de la polysémie qui touche chacun des mots qui la composent. Cette approche notionnelle nous conduit, dans un deuxième temps, au questionnement qu'un travail de problématisation méthodologique suscite chez le chercheur ou l'apprenti chercheur. Dans un troisième temps, les intérêts et les limites d'une formation à la problématisation méthodologique à partir d'une expérience menée dans notre département sont discutés.

CRÉ

La problématisation méthodologique dans la formation à la recherche en éducation

Chantal Eymard-Simonian
Université de Provence

Résumé – La recherche en sciences de l'éducation s'est construite et développée en étant inféodé à la méthode expérimentale. Qu'en est-il aujourd'hui ? Le passage de la psychopédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation a-t-il contribué à ouvrir le champ de la recherche en éducation à d'autres méthodes de recherche ? La question du choix de la méthode relève de la problématisation méthodologique. Il nous a semblé opportun, dans un premier temps, de préciser ce que nous entendions par cette notion, compte tenu de la polysémie qui touche chacun des mots qui la composent. Cette approche notionnelle nous conduit, dans un deuxième temps, au questionnement qu'un travail de problématisation méthodologique suscite chez le chercheur ou l'apprenti chercheur. Dans un troisième temps, les intérêts et les limites d'une formation à la problématisation méthodologique à partir d'une expérience menée dans notre département sont discutés.

Introduction – La recherche en sciences de l'éducation

Le passage de la psychopédagogie expérimentale en sciences de l'éducation à marqué la volonté des enseignants chercheurs de sortir du champ restrictif de la science comme « ensemble de connaissances établi de façon systématique,

à référence universelle et susceptible d'être vérifié» (Grawitz, 1993, p. 22) pour entrer dans celui des sciences nommées au pluriel en tant que tout corps de connaissance méthodiquement organisé.

Le champ de l'éducation dépasse celui de la pédagogie et de la didactique, il s'intéresse au sujet apprenant développant sa citoyenneté dans la mise en tension du singulier et de l'universel, de l'individuel et du collectif. Les sciences de l'éducation ne sont pas les sciences de la pédagogie, mais les sciences qui contribuent à la rencontre, la découverte, la compréhension et à l'explication des phénomènes éducatifs de l'Homme. La recherche en sciences de l'éducation se réfère donc à l'ensemble des champs disciplinaires de l'humain et du social (anthropologie, biologie, psychologie, physique, sociologie). Elle convoque les théories et les lois construites et mises à l'épreuve dans ces disciplines.

Comment imaginer alors une recherche en éducation qui ne valoriserait qu'une seule méthode de recherche, comme seule voie et chemin possible de construction de la connaissance, des pratiques sociales éducatives ?

La recherche en éducation reste marquée par l'impérialisme de la science expérimentale. Quels intérêts et quels risques pour notre société de ne reconnaître, de ne valoriser qu'un seul paradigme de recherche : le mécanisme où règne l'objectivité, la mesure, le contrôle, la généralisation, la systématisation de la notion de loi, la maîtrise d'un réel, la découverte de la vérité, l'analyse causale, la réduction au simple, au visible, au compréhensible ? Quel intérêt à valoriser l'objectivité sur la subjectivité, l'universel sur le singulier, l'inductif sur le déductif, l'art de la démonstration sur celui de l'interprétation ?

Quelle place accorder à la complexité des phénomènes humains et sociaux, la rencontre de la singularité du sujet ou des groupes sociaux, l'expérience du terrain ? Le terme expérience n'est pas à entendre ici dans le sens d'expérimentation. Il désigne là l'expérience du commun, l'ensemble des acquisitions faites au quotidien, dans la confrontation au même, au différent, au prévu, à l'imprévu, dans la rencontre avec l'autre chose ou l'autre sujet.

Quels intérêts et limites pour les recherches qui s'inscrivent dans le paradigme méthodologique de l'irréductible où règne l'imprévisibilité, l'errance et le cheminement du chercheur ? Le chercheur est à l'écoute du désordre du vivant, de la particularité, de la variété, de l'hétérogène, du différent. L'objet de la recherche est la compréhension d'un phénomène, d'une situation, d'un groupe

de sujets, d'un sujet dans sa singularité, de faits sociaux, d'une réalité sans chercher à le ou la simplifier. Il se construit chemin faisant. L'ensemble des acteurs de cette réalité sont coauteurs de la recherche. Le chercheur ne leur impose pas d'hypothèse à tester. Il observe et écoute la situation à partir d'un ou plusieurs référentiels théoriques. Il construit des hypothèses au regard de l'interprétation plus ou moins plurielle des données. L'observation y est globale, narrative et longitudinale. La démarche œuvre pour la collaboration du chercheur, la reconnaissance de la subjectivité du chercheur en tant qu'objet aussi de connaissance. L'analyse explicative laisse la place à l'interprétation.

Quelle méthode de recherche choisir? Comment effectuer ce choix? Le thème de recherche est-il inféodé à une méthode? L'ensemble de ces questions nous renvoie à la problématisation méthodologique. Il nous a semblé opportun dans un premier temps de définir cette notion, compte tenu de la polysémie qui touche chacun des mots qui la composent. Cette approche notionnelle nous conduit au questionnement qu'un travail de problématisation méthodologique suscite chez le chercheur ou apprenti chercheur et dans le processus de recherche. La dernière partie présente les intérêts et les limites d'une formation à la problématisation méthodologique à partir d'une expérience menée dans notre département.

1. Qu'entendons-nous par problématisation méthodologique?

La notion de problématisation méthodologique ne va pas de soi. Elle associe deux termes empreints de flou dans leur acception courante. Il nous a donc paru incontournable d'opter pour une définition de ces termes. En effet, nous avons bien souvent tendance à utiliser des mots sans en expliciter le sens, presque impunément, comme si le sens allait de soi, comme si tout le monde y mettait le même sens. Les mots bénéficient et souffrent aussi du phénomène de mode. Nous pouvons observer que certains mots oubliés prennent d'un coup le devant de la scène et sont utilisés en toute occasion. Aujourd'hui, il en est ainsi pour les termes problématique et méthodologie. Dans le langage quotidien, le mot problématique remplace celui de problème, de difficultés. Le terme méthodologie est davantage utilisé que celui de méthode, mais qu'en est-il de cette distinction?

1.1 La notion de méthodologie

L'usage courant du mot méthodologie a produit beaucoup de confusion ; il a créé un doux mélange et même une indifférenciation entre méthode et méthodologie. À la question classique des débuts de formation « qu'évoque pour elles le terme méthodologie ? », la plupart des personnes répondent qu'il s'agit d'une procédure, d'un dispositif, d'outils. Mais si l'on observe les productions d'étudiants, la partie approche méthodologique est d'emblée de l'ordre des outils.

Alors, les termes méthode et méthodologie sont-ils résolument indifférenciables ? Revenons à l'étymologie de ces mots.

Sur le plan étymologique, l'origine du mot méthode est grec : *methodos*. Composé de *méta* et de *hodos* (route, voie), il indique la « direction qui mène au but ». Sa racine indo-européenne *sed* (marcher) signifie cheminement. Cependant, comme nous le rappelle Alain Rey (1995, p. 1235) dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, nous sommes « passés du concept constatif – le chemin suivi – au concept normatif – le chemin à suivre ». La méthode indique alors le chemin tracé à l'avance pour aller vers un but. Davantage de l'ordre des procédures¹ que des processus², elle ne relève pas uniquement ou obligatoirement du programme, elle est aussi une façon de raisonner, d'aborder une question ou un problème. Elle répond à la question du « comment faire ? », tout en la développant par rapport à un « pour quoi faire ? » Dans quelle(s) finalité(s) ? Elle discourt autant sur les éléments pratiques du chemin emprunté ou à emprunter que sur les modèles théoriques, scientifiques de référence.

D'un point de vue étymologique, le terme méthodologie est réservé au discours sur la méthode, sur le chemin choisi ou suivi : du grec *logia*, théorie, et *logos*, discours. Davantage du domaine des processus, la méthodologie tente d'explicitier les choix, les orientations, la démarche anticipée et entreprise tout au long du chemin ainsi que la ou les postures des auteurs ou des coauteurs de l'action concernée par la méthode. Elle confronte le chemin suivi et le chemin prévu. Elle favorise le travail de distanciation de la personne qui agit et met à l'étude l'implication, au sens d'Ardoino (1992), de l'auteur de l'action, c'est-à-dire le « en quoi » il est plié dedans. En d'autres termes, l'implication se construit dans le rapport que le sujet développe avec l'objet d'étude tout au long de ses

1. Procédure : procédé, moyens, ensemble d'étapes successives, de règles (Rey, 1995, p. 1637).
2. Processus : procès qui désigne l'action de s'avancer, d'aller vers, le développement, le progrès, la démarche, l'élan (Rey, 1995, p. 1637-1638).

expériences de vie, de son histoire. Dans ce qui suit, nous tentons de rendre plus accessibles ces propos, même si chacun sait que tout travail de simplification de la pensée procède d'un certain réductionnisme.

Admettons que vous souhaitez explorer, aller à la rencontre d'une personne, découvrir un lieu, une région, un groupe de personnes. Plusieurs possibilités s'offrent à vous.

Vous pouvez y aller seul ou à plusieurs, par le chemin connu pour sa rapidité ou par celui réputé le plus fonctionnel. Vous pouvez emprunter un chemin déjà tracé, privilégier la voie routière ou fluviale ou aérienne, ou encore préférer les sentiers moins connus ou choisir de vous laisser porter par vos élans, vos intuitions du moment, le hasard des rencontres et des découvertes. Différents moyens de transport s'offrent également à vous : l'avion, la voiture, le cheval, la bicyclette, la péniche sont à votre disposition, mais vous allez peut-être opter pour la marche.

Autant de chemins plus ou moins possibles, autant de moyens, d'outils plus ou moins envisageables, autant de possibilités de changement de destination en cours de route, de rencontres, d'imprévus, autant de méthodes pour aller vers, à la rencontre de, ou pour atteindre un but défini, pour découvrir un objet inattendu ou convoité sont donc offerts à toute personne qui s'éveille aux multiples choix qui l'entourent.

Selon le chemin ou les chemins que vous avez choisis, selon la part laissée à l'imprévisible, l'ouverture à l'inimaginable, à la rencontre de l'autre plus ou moins différent, vous ne rencontrerez pas les mêmes gens. Vous ne recueillerez pas les mêmes choses et n'aurez pas les mêmes perceptions des choses, du cheminement. Vous ne raconterez pas ce voyage de la même façon, vous n'aurez pas les mêmes choses à exprimer, vous serez plus ou moins changé.

La méthodologie relève alors de la mise en questionnement des choix envisagés au départ et en cours de voyage et d'exploration. Elle s'intéresse à l'étude de leurs influences dans les orientations prises, les observations menées, les interprétations faites, mais aussi au questionnement sur ses croyances, ses certitudes, ses doutes, ses tendances qui sont à l'origine de ces choix. Elle est donc du domaine du discours critique sur la méthode utilisée.

L'art méthodologique se construit dans ce regard porté sur soi, sur la singularité du cheminement. Il nous travaille, pétrit nos postures, nos implications. La tendance à objectiver se confronte à la subjectivation propre à l'humain et vice et versa. La méthodologie travaille la subjectivité du chercheur mais pas dans le but de la maîtriser, puisque la subjectivité appartient au sujet, au je, aux marques du sujet dans son discours. Il s'agit davantage de la reconnaître comme partie intégrante du processus de recherche. La méthodologie ne relève ni de l'objectivisme, partie prenante d'une objectivité de l'esprit, ni du subjectivisme qui ne laisserait de place qu'aux sentiments et opinions.

Le questionnement méthodologique du chercheur est présent tout au long du processus de recherche. Il interpelle les choix, le ou les chemins envisagés, utilisés tout au long de l'élaboration, la construction, le développement du thème de la recherche, de la question de départ. Il œuvre pour le passage d'un thème de départ, d'une question de départ à une question de recherche. Le chemin qui permet ce passage de la question de départ à la question de recherche se construit à travers la problématisation pratique, théorique et méthodologique.

1.2 La notion de problématisation, ou qu'est-ce qu'une problématique ?

La question peut paraître banale, mais elle mérite la discussion afin d'éviter que les problématiques de recherche ne se réduisent à des constats de dysfonctionnement. En effet, nombreux sont les apprentis chercheurs à la recherche de ce qui dysfonctionne sur le terrain des pratiques professionnelles pour déterminer leur objet de recherche, ce qui laisserait penser qu'une problématique est de l'ordre du dysfonctionnement.

Le mot problématique vient du latin *problematicus* dérivé du grec *problēmatikos* qui signifie « constituant un problème auquel on ne peut apporter de solution » (Rey, 1995, p. 1636).

Il y a bien le mot problème, mais la notion de problème est déjà davantage de l'ordre de la question que de l'ordre du dysfonctionnement, tel qu'on semble l'utiliser dans le langage courant. Du grec *problēma* dérivé de *pro-ballien* (*pro* : devant, *ballein* : jeter), le mot problème semble signifier, par abstraction, mettre en avant comme un argument, questionner un phénomène. Il prendra, en mathématiques par exemple, le sens de question à résoudre dans un contexte, une logique précise, et en philosophie, celui de questions à débattre. Il indique

quelque chose qui est du domaine de l'obstacle à dépasser. Il y a donc un intérêt à chercher pour fouiller cette question et éventuellement trouver ou envisager des réponses.

La problématisation n'est donc pas autre chose qu'une façon identifiée de poser les problèmes sans chercher forcément à les résoudre. L'art de problématiser est lié à la façon de présenter la problématique de recherche. Il met en travail l'organisation, la présentation d'un ensemble de problèmes et du contexte dans lequel ils se déroulent ou se posent.

1.3 En quoi consiste la problématisation méthodologique ?

La problématisation méthodologique s'intéresse à la discussion, au questionnement, à une mise en question-problème du choix de la méthode de recherche et de l'inscription paradigmatique de la recherche (entre le paradigme mécaniciste de l'analyse, de la décomposition en éléments simples, et celui de la complexité, de la synthèse, entre le paradigme de l'universel et celui du singulier).

La problématisation méthodologique travaille à ces questions sans chercher à les résoudre car, en cette matière comme en beaucoup d'autres, il n'y a pas de vérités en soi, ni de bon ou de mauvais paradigme. Si la recherche en sciences de l'éducation est à l'écoute de « la pluralité des mondes » (Affergan, 1997), elle ne peut que valoriser un regard pluriel des phénomènes par l'ensemble des chemins, des méthodes qui s'offrent à nous aujourd'hui. Mais quelles sont ces méthodes ?

1.3.1 *Les méthodes de recherche*

La recherche en sciences de l'éducation s'est construite en tentant d'appliquer les méthodes de recherche des disciplines qu'elle interpelle (l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, etc.). Les premiers travaux se sont inscrits en continuité de la psychopédagogie expérimentale. Ils ont principalement valorisés la méthode expérimentale.

La méthode expérimentale centre son observation sur les résultats du test de l'hypothèse de l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante pour une explication généralisable des phénomènes. Le dispositif de recherche tente de maîtriser tout ce qui varie sur le terrain de la recherche,

d'isoler les variables qui intéressent le chercheur. Le traitement des données est avant tout statistique tentant de contrôler la part du hasard. Cette méthode facilite la perception des invariants et la généralisation et produit des savoirs objectifs (qui peuvent être remis en cause).

D'autres méthodes de recherche s'offrent à nous, dont la méthode différentielle, la méthode clinique, les méthodes de l'ethnos, la méthode historique, la méthode systémique.

La méthode différentielle étudie la variabilité des comportements. Issue du darwinisme, elle se développe à la fin du 19^e siècle. Centrée sur ce qui distingue les sujets quant à leurs conduites, elle identifie des corrélations selon des variables individuelles et repère ainsi des catégories de fonctionnement des sujets. La variabilité interindividuelle est considérée comme fondamentale dans le processus d'adaptation. Notons la contribution des travaux de Galton (1866), ceux de Cattell (1967) sur les tests mentaux ; de Spearman (1904) à propos du facteur général d'intelligence et de Binet (1957) concernant l'échelle métrique de l'intelligence. Cependant, ces auteurs s'attachent à perfectionner les instruments de mesures plus qu'à travailler l'approche théorique de cette méthode. Il faudra attendre les travaux de Reuchlin (1997), Longeot (1974), Lautrey (1995) et ceux de Lautrey, De Ribeaupierre et Rieben (1990) pour étayer cette méthode d'un point de vue théorique et valider l'importance de s'intéresser aux différences individuelles. La variabilité peut avoir un statut périphérique : il s'agit alors de compléter la loi générale par l'étude de variables interindividuelles ; c'est ce qu'on retrouve dans les premières recherches en psychologie différentielle. Elle peut aussi être au centre de la recherche et des préoccupations du chercheur.

La méthode clinique cherche à rendre compte de la vérité du sujet et non d'une vérité en soi. Elle œuvre pour l'écoute du récit singulier du sujet se racontant et ayant la possibilité de s'écouter se raconter. Elle s'intéresse au langage, au sens particulier qui émerge de l'interaction entre le chercheur et le ou les sujets impliqués dans la recherche. L'accueil de données en méthode clinique relève du processus de communication entre le chercheur et le sujet. L'entretien y est privilégié. Il caractérise « un espace/temps délimité de rencontre avec l'autre, d'expression de l'autre et d'écoute de ce que l'autre veut bien nous livrer » Eymard (2001, p. 51). Le chercheur est concerné par cette situation. Le travail à son implication est objet de connaissance pour la recherche. L'analyse explicative laisse la place à l'interprétation. L'interprétation est « co

construite» avec le sujet. Elle conduit à l'exposé du cas clinique rencontré à partir du récit d'un ou plusieurs sujets. La caractéristique du cas clinique est, comme nous l'indique Vial (2001a), ce qui déborde des critères attendus.

Les méthodes de l'*ethnos* s'intéressent aux marquages identitaires et pratiquent l'observation globale, narrative, participative et longitudinale pour connaître et communiquer la parole et les habitus d'un groupe social identifié. Pour Garfinkel (1967), les faits sociaux ne sont pas des objets stables. Ils ne peuvent mener à une réalité objective généralisable. Ils sont davantage en eux-mêmes une réalité, «en tant qu'accomplissement continu des activités concertées de la vie quotidienne des membres, qui utilisent, en les considérant comme connus et allant de soi, des procédés ordinaires et ingénieux pour cet accomplissement» (p. 5-6). L'objet étudié est un groupe social identifié. «La recherche devient une recherche sur le sens de l'objet et non pas sa nature – et le sens n'est pas réductible aux fonctions que remplirait l'objet. On va considérer l'objet comme une origine de sens, un temps de conception, élaboration, régulation de significations» (Vial, 2001b, p. 37). Le chercheur n'a pas d'hypothèse *a priori* à tester. Il travaille à l'accueil et au recueil des données dans le terrain (écriture du journal de recherche). Les données sont classées, catégorisées. Elles sont contextuelles et peuvent être transférées à d'autres groupes dans un travail de décontextualisation.

La méthode historique cherche à expliquer et à comprendre certains faits ou phénomènes actuels à partir de traces historiques. Elle s'attache à définir des périodes de l'histoire et à les comparer à un phénomène étudié. Le traitement des données est centré sur l'enchaînement des causes (événements et conséquences). L'interprétation se construit dans une analyse critique des contenus.

La méthode systémique tire son origine de la cybernétique et du structuralisme ; elle est entrée sur l'observation des interactions des sous-systèmes et des systèmes environnementaux d'un système identifié. Elle vise la modélisation de ce système. Les données sont locales, le savoir construit est contextualisé.

Il ne s'agit là que d'un bref aperçu de chacune des méthodes qui met en évidence leurs différences. La recherche en éducation se caractérise par la complexité des phénomènes éducatifs qu'elle étudie et par la pluralité des sciences auxquelles elle se réfère. En ne valorisant qu'une seule méthode de recherche ou qu'un seul paradigme, elle prendrait le risque de s'enfermer dans un réductionnisme qui ne rendrait compte que d'un type de regard porté sur les individus, les phénomènes éducatifs, les situations, les pratiques, et cela hors de la

complexité du contexte dans lequel ils évoluent et se construisent. Par ailleurs, en n'identifiant pas la méthode choisie, en confondant méthode et outils, la recherche prend le risque de l'indifférenciation méthodologique, d'un manque de repères sur les limites de la méthode ou de la démarche utilisée, d'une difficulté, voire de l'impossibilité à évaluer et analyser les écarts entre le dispositif prévu et celui qui se situe entre l'intention du chercheur et ce qui s'est passé ; car le propre d'une méthode de recherche est de donner des repères et des critères garants d'une certaine rigueur scientifique. La recherche en sciences de l'éducation a certainement aussi à sortir de l'application des méthodes empruntées aux autres disciplines. Elle ne peut cependant se passer de méthodes, sauf à prendre le risque d'une carence en rigueur scientifique ou à prendre une position épistémologique contre la méthode, comme l'a fait Feyerabend en 1979.

1.3.2 La problématisation méthodologique de la recherche

La problématisation méthodologique de la recherche questionne le positionnement épistémologique du chercheur et le choix d'une méthode de recherche. Le chercheur ou l'apprenti chercheur doit centrer son attention sur trois points.

Premièrement, le chercheur ou l'apprenti chercheur doit examiner les intérêts et les limites des différentes méthodes pour travailler une question de départ ; il convoque alors les critères oppositionnels ou complémentaires suivants : implication/explication, justification/argumentation, subjectivité/objectivité, pertinence/cohérence, a-posteriorisme/a-priorisme, cheminement/chemin, imprévisibilité/prévisibilité, errance/traçage, processus/procédures, fécondité/fiabilité.

Deuxièmement, le chercheur ou l'apprenti chercheur tente de clarifier son choix (ou ses choix) en le justifiant ou en l'argumentant. Le chercheur ou l'équipe de chercheurs peut s'arrêter à une méthode ou en combiner plusieurs, ou passer de l'une à l'autre selon les moments de la recherche. Se pose alors la question de la pertinence et de la fécondité de ces métissages de méthodes.

Troisièmement, le chercheur ou l'apprenti chercheur se doit de questionner l'élaboration, la mise en œuvre, la conduite du dispositif sur, dans, pour ou avec le terrain (Genthon, 1997 ; Eymard, 1998). Il œuvre pour une approche réflexive de la posture du chercheur dans le terrain de recherche, de la place des sujets concernés dans la recherche, de la stabilité du dispositif et de la pertinence du choix des outils d'accueil ou de recueil de données.

La posture du chercheur dans le terrain de recherche – Quelle est ou quelles sont les postures³ du chercheur, praticien, apprenti-chercheur, stagiaire praticien, étudiant? Quels liens le rattachent à l'établissement, à l'entreprise, au terrain de la recherche? Quels liens l'unissent à l'équipe, au laboratoire, au département de recherche? Il s'agit alors de travailler, d'explicitier (dans le sens de clarifier) et non d'expliquer (c'est-à-dire de déployer, de mettre à plat les causes) ses implications « que cela ne pourra jamais se réaliser dans une perspective de transparence, de clarté croissante, d'hygiène, mais que cela passera nécessairement par la référence à des tiers, à d'autres regards et par la présence effective, par l'action médiatrice de telles altérations ».

La place des sujets concernés dans la recherche – Les sujets sont-ils des objets de recherche que le chercheur manipule pour extraire les données qui l'intéressent? Sont-ils vus comme des acteurs devant jouer le rôle que leur a attribué le chef d'orchestre de la recherche ou sont-ils coauteurs? Qui détient le sens des données produites par ces sujets? Que faire du sens commun, du savoir expérientiels de ces sujets ou groupes sociaux? Quel est le type de rencontre avec les savoirs savants? Voilà autant de questions que le chercheur doit se poser à l'égard des sujets qu'il convie à participer à sa recherche afin de mieux saisir ce qu'il veut faire ou ce qu'il a fait.

La stabilité du dispositif – Quel est l'écart entre le dispositif construit par le chercheur et celui du réalisé? Quelle que soit la méthode de recherche utilisée, le chercheur est souvent pris au moment de la rédaction ou de la communication de la recherche entre ce qui était de l'ordre des intentions, du projet de recherche plus ou moins précis d'ailleurs et ce vers quoi il aurait été souhaitable d'aller et ce qui s'est passé; en d'autres termes, comment la recherche s'est déroulée dans les turbulences, l'ordre et le désordre du vivant. Que faire alors du dispositif opérationnalisé en amont, comme objet de garantie de la rigueur méthodologique du chercheur? La rigueur méthodologique n'est-elle pas davantage à rechercher dans le compte rendu l'interprétation des écarts entre les intentions du chercheur et sa perception du déroulement, entre sa perception

3. Posture: position, attitude particulière du corps, attitude d'esprit. Dans le processus de recherche, la question de la posture interpelle le chercheur sur le plan de son attitude de corps et d'esprit envers le sujet de la recherche, la situation observée, le terrain d'accueil ou de recueil de données. Le terme posture est signifiant de l'implication, de l'interaction du corps et de l'esprit, de l'embrouillamini dans lequel on peut se trouver face à une question, à un problème de recherche. On comprend alors que le travail sur sa ou ses postures soit un élément clé de la méthodologie.

et celles des personnes du terrain concerné dans la recherche. Comment conjuguer rigueur et souplesse dans son élaboration ?

La pertinence du choix des outils d'accueil ou de recueil de données – Chaque outil d'accueil ou de recueil de données construit par le chercheur a ses propres limites. Par exemple, le questionnaire ne nous renseigne jamais sur ce que les gens font, mais sur leurs perceptions, leurs déclarations du faire. La différence est d'importance. Le type d'outils, sa construction et la manière dont le chercheur l'utilise oriente les données et, en ce sens, impose au sujet auquel il s'adresse une logique, une démarche qui peut être fort éloignée de la sienne et le limiter dans son expression. Quelle critique le chercheur propose de ses outils et de la manière dont il les utilise ? Quelle influence ont-ils sur les données ?

2. La formation à la problématisation méthodologique

L'approche de la problématisation méthodologique dans la formation à la recherche est abordée à partir d'une expérience que nous avons menée au sein de notre université. Depuis quelques années, nous avons choisi de centrer certaines de nos formations à l'initiation à la recherche sur deux objectifs principaux : développer l'esprit critique des étudiants et, pour ce faire, les sensibiliser à différentes méthodes de recherche (expérimentale, différentielle, clinique, historique, systémique) et aux méthodes de l'*ethnos*, puis de favoriser le travail de problématisation méthodologique dans le processus de recherche.

L'initiation à la recherche se fait en année de licence (3^e année universitaire) sur 72 heures. Durant cette formation, nous abordons chacune des méthodes de recherche. En séance de travail de groupe, les étudiants sont invités à construire des critères de comparaison des différentes méthodes, à effectuer l'analyse critique de compte rendu de recherche, à proposer d'autres approches méthodologiques possible au thème ou à la question de départ d'un compte rendu de recherche et à s'initier à la problématisation méthodologique sur un thème de leur choix.

2.1 Intérêt de l'option pédagogique retenue

Notre expérience de formateur à la recherche nous a souvent confrontée à un décalage entre l'objet de recherche déclaré par les étudiants et la méthode choisie. D'une part, certains apprentis chercheurs énoncent un objet de recherche déjà formaté par une méthode de recherche, celle qui a certainement marqué

leur histoire ; d'autre part, ils optent souvent pour une méthode par rejet de la méthode qui a construit leur raisonnement tout au long de leur cursus scolaire et de leur éducation et a conduit ainsi à un certain formatage (établissement de règles à observer) du mode de penser. Nous assistons alors à une distorsion entre la finalité de la recherche annoncée et la méthode utilisée. Prenons un exemple. Un étudiant déclare vouloir prouver l'effet d'un élément sur l'apprentissage en termes de réussite scolaire ou de réussite en éducation à la santé afin d'œuvrer pour sa généralisation et souhaite utiliser une méthode clinique avec un dispositif d'entretien non directif de quelques sujets. À la question pourquoi une méthode clinique, il répond : « Je ne veux pas faire de l'expérimental ! » De la même manière, certains étudiants se proposent de comprendre le discours singulier du sujet en ce qui concerne la non-observance de telle ou telle préconisation, ou bien le processus d'apprentissage des élèves au primaire et déclarent vouloir utiliser à tout prix une méthode expérimentale pour obtenir davantage de reconnaissance.

L'intérêt de cette formation est le questionnement qu'elle produit chez les étudiants sur leurs tendances méthodologiques. Elle participe à une éducation au débat épistémologique. En travaillant la pluralité des options de méthodes possibles, elle facilite le processus de centration d'un objet de recherche par la transformation d'une question de départ en différentes questions de recherches.

Mais quel est le point de vue des étudiants ? Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponses à cette question, nous avons interrogé 42 étudiants. Ils sont en fin de licence (1^{re} année de formation en sciences de l'éducation, 3^e année postbac). Nous verrons ce qu'ils en disent à partir d'un questionnaire anonyme dont l'unique question était : Selon vous, quels sont les intérêts et les limites d'une formation à la recherche en sciences de l'éducation qui aborde la question méthodologique par une approche plurielle ?

Afin de connaître le point de vue des étudiants, nous avons effectué une analyse thématique de leurs réponses. Chaque catégorie établie (figure 1) est maintenant caractérisée par une ou plusieurs phrases ou des mots utilisés par les étudiants.

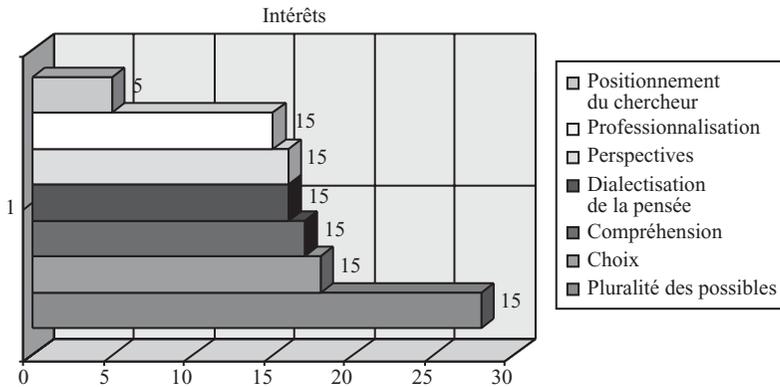


Figure 1 – Approche plurielle des méthodes de recherche : intérêts

Pluralité des possibles – «C'est une ouverture qui nous met devant la formulation, l'explicitation, l'argumentation d'un choix, d'une pluralité de possibles»; «C'est l'ouverture vers de nouveaux possibles»; «C'est accepter qu'il existe d'autres méthodes que celle qui nous colle à la peau» ($f=0,667$; 28 étudiants).

Choix – «Possibilité de choisir la méthodologie en fonction de la singularité du chercheur et de l'objet de recherche». «C'est plus enrichissant et plus motivant et cela nous permet de nous construire notre propre idée sur la question»; «C'est une possibilité pour chacun de trouver ses repères de fonctionnement selon l'approche présentée» ($f=0,430$; 18 étudiants).

Compréhension – «Cette option pédagogique permet d'avoir une compréhension d'un plus grand nombre de recherches, de les identifier, de les aborder de façon plus éclairée»; «Cela par une compréhension plus diversifiée de ce qu'est la méthodologie, la critique méthodologique»; «Cela facilite la compréhension des autres méthodes par comparaison» ($f=0,400$; 17 étudiants).

Dialectisation de la pensée – «Mettre en discours les paradigmes, les visions du monde qui sous-tendent chaque approche»; «C'est l'accès à d'autres domaines, d'autres modes de pensées, d'autres disciplines jusque-là inconnues, la confrontation d'idées; ouvre sur une culture scientifique générale»; «Permet d'aborder l'être humain avec des regards différents et de prendre conscience du paradigme qui sous-tend notre façon de voir le monde»; «Pouvoir poser une problématisation méthodologique, c'est travailler l'opposition/complémentarité dans le choix des méthodes» ($f=0,380$; 16 étudiants).

Perspectives complémentaires – «Les différentes méthodologies pour un même objet de recherche peuvent produire des éclairages différents, un questionnement complémentaire et ouvrant des perspectives de recherche complémentaires»; «C'est davantage de liberté quant à la question de recherche, car une connaissance plurielle des méthodes nous autorise à nous attaquer à des questions diverses sans limitation induite par la connaissance d'une seule méthode» (f=0,380; 16 étudiants).

Professionnalisation – «Il semble que nous pourrions utiliser la réflexion méthodologique, ainsi que ses outils dans notre futur exercice professionnel»; «Cela provoque de l'analyse de nos pratiques, de nos représentations de la recherche et de la méthodologie par la réflexion, la mise en questionnement que cela suscite, auto-questionnement»; «Cette formation nous offre les moyens de produire des savoirs dans un domaine professionnel, dans ses pratiques professionnelles»; «Elle nous amène à être plus rigoureux dans son travail ce qui est transférable dans nos pratiques professionnelles et personnelles» (f=0,360; 15 étudiants).

Positionnement du chercheur – «Cette option donne également un aperçu sur ce qu'est la position du chercheur»; «Cela excite la curiosité et nous oblige à avoir de la rigueur dans notre approche et notre argumentation méthodologique» (f=0,120; 5 étudiants).

2.2 Limites de l'option pédagogique retenue

À l'instar de toute option, qu'elle soit pédagogique, éducative ou autre, elle souffre des limites mêmes de ce qui la qualifie en terme de propriétés, de caractéristiques. L'ouverture par la diversité des points de vue et des approches produit un effet superficiel de chacune des méthodes. Le nombre d'heures n'est pas extensible. L'unité d'initiation aux méthodologies de la recherche compte 72 heures dans l'année de la licence. Les initier à l'ensemble de ces méthodes et à la réflexion épistémologique ne peut se faire qu'en abordant succinctement chacune des méthodes. La performance des étudiants dans chacune des méthodes est moindre que s'ils étaient formés à une seule méthode. La possibilité de choix qu'ils évoquent place certains étudiants devant une impossibilité de choix en fonction des pressions institutionnelles qu'ils perçoivent. En effet, chacune de ces méthodes n'a pas le même statut scientifique devant une commission et n'obtient pas la même reconnaissance par les grandes institutions.

La figure 2 illustre les divers points de vue exprimés par les étudiants. Nous présentons ensuite les trois points de vue les plus souvent partagés par les étudiants.

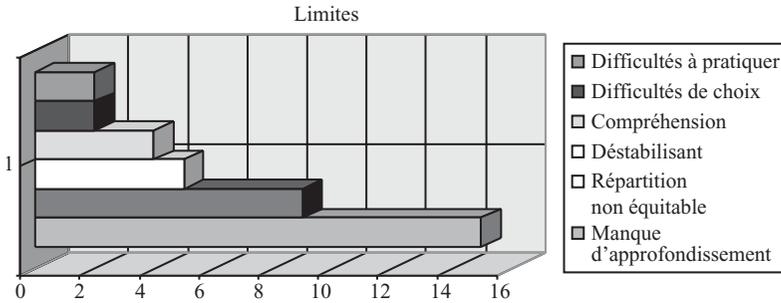


Figure 2 – Approche plurielle des méthodes de recherche : limites

Manque d'approfondissement – En termes de performances, les étudiants ($f=0,357$; 15 étudiants) énoncent un manque d'approfondissement des différentes méthodes, un manque de maîtrise, relèvent aussi le caractère superficiel de la formation : « J'ai l'impression de consommer de l'information sans avoir le temps vraiment de me l'approprier. »

Répartition du temps accordé à chacune des méthodes – Celle-ci, nous font-ils remarquer, n'est pas équitable ($f=0,214$; 9 étudiants). En effet, même si toutes les méthodes sont abordées, nous avons privilégié la formation aux méthodes expérimentales, différentielles et cliniques.

Les processus d'apprentissage – Les étudiants déclarent que cela a produit de la déstabilisation, car ils souffrent, disent-ils, « d'une perte de repères » ($f=0,119$; 5 étudiants), de la confusion, d'un manque de compréhension quand il n'y a pas d'application (licence). Pour les étudiants, l'application des méthodes se concrétise dans la réalisation effective d'une recherche. Or, au niveau licence, les étudiants n'ont pas à produire de recherche. Les tâches demandées en lien avec cet apprentissage relèvent principalement de l'analyse critique de compte rendu de recherche : il s'agit pour eux d'identifier la méthode suivie par un auteur et d'envisager d'autres choix possibles en confrontant la question de départ du chercheur aux critères qui caractérisent les différentes méthodes. Cet exercice développe leur esprit critique et les entraîne à la manipulation des critères. ($f=0,952$; 4 étudiants), une difficulté à faire un choix ($f=0,048$;

2 étudiants) et une difficulté dans la mise en pratique des principes ($f=0,048$; 2 étudiants).

Cette étude des intérêts et des limites se poursuit actuellement. Nous voulons suivre l'évolution des compétences et des performances des étudiants tout au long de leur formation à la recherche en sciences de l'éducation, mais nous recherchons aussi le transfert des capacités développées dans l'exercice professionnel. En quoi la formation à la recherche et à la problématisation méthodologique est-elle un outil de professionnalisation ? Quelles capacités transférables dans l'exercice d'un des métiers de l'éducation développe-t-elle ?

Conclusion

Si nous convenons de l'intérêt d'une pluralité des sciences dialectiques de l'explication et de la compréhension des phénomènes éducatifs, l'approche plurielle des méthodes de recherche est incontournable pour former à la recherche en éducation. La problématisation méthodologique incite les apprentis chercheurs à se poser la question du choix de la méthode en même temps qu'ils travaillent à la problématisation pratique et théorique. Elle les amène à ouvrir leur objet de recherche de manière à le confronter à différentes méthodes de recherche pour repérer les directions qui pourraient être prises par chacun des éclairages méthodologiques. Ce questionnement méthodologique participe au développement de compétences de chercheur mais aussi de compétences méthodologiques transférables dans une pratique professionnelle. Ce qui ralentit l'élaboration de la connaissance c'est le dogmatisme et tout scientisme y participe, quel qu'il soit. Ce qui caractérise l'esprit scientifique est la pensée critique. La formation à la recherche ne peut se passer du développement de l'esprit critique et de la critique des méthodes de recherche, quelles qu'elles soient.

Références

- AFFERGAN, F. (1997).
La pluralité des mondes. Paris : Albin Michel.
- ARDOINO, J. (1992).
L'implication. Se former. *Pratiques et apprentissages de l'éducation*, 11, 1-8.
- AVANZINI, G. (1969).
Alfred Binet et la pédagogie scientifique. Paris, Vrin. (Trad. italien 1974). *Alfred Binet e la pedagogia scientifica*, Turin : Paravia.

BURT, C. (1957).

Apports de Binet aux tests d'intelligence et développement ultérieur de cette technique. *Revue de psychologie appliquée*, 7(4), 231-248.

CATTELL, R.B. (1967).

La théorie de l'intelligence fluide et cristallisée. *Revue de psychologie appliquée*, XII(3), 135-154.

EYMARD, C. (2001).

La parole comme objet d'étude de la recherche clinique en sciences de l'éducation. Conversation entre C. Eymard et M. Vial. *Les sciences de l'éducation en questions*, 31, 12-36.

FEYERABEND, P. (1979).

Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance. Paris: Éditions du Seuil.

GALTON, F. (1886).

The origin of varieties. *Nature*, 34, 395-396.

GARFINKEL, H. (1967).

Ethnométhodology. *Sociétés*, 5, 5-6. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

GENTHON, M. (1997).

Apprentissage-Évaluation-Recherche. Génèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices. Aix en Provence: Édition En question.

Grawitz, M. (1993).

La notion de science, Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz.

LAUTREY, J. (1995).

Universel et différentiel en psychologie. Paris: Presses universitaires de France.

LAUTREY, J., De Ribeaupierre, A. et RIEBEN, L. (1990).

L'intégration des aspects génétiques et différentiels du développement. In M. Reuchlin, F. Longeot, C. Marandaz et T. Ohlmann (dir.), *Connaître différemment*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

LONGEOT, F. (1974).

Fonctionnement cognitif et individualité. Paris: Presses universitaires de France.

REUHLIN, M. (1997).

La psychologie différentielle. Paris: Presses universitaires de France.

REY, A. (1995)

Dictionnaire historique de la langue française. Paris: Le Robert.

SPEARMAN, C. (1904).

The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15, 72-101.

VIAL, M. (2001a).

Des critères pour la pratique d'une méthode clinique dans la recherche en sciences de l'éducation. *Les sciences de l'éducation en questions*, 31, 28-51.

VIAL, M. (2001b).

Une méthode de recherche pour l'ethnos. *Les sciences de l'éducation en questions*, 36, 01-48.

Abstract – Research in education sciences originated and evolved in a context of commitment to the experimental method. Where do things stand today? Did the transition from experimental educational psychology to education sciences help open up the field of education research to other research methods? The question of method choice is an aspect of the problematization of method. I considered it appropriate to begin by specifying my understanding of this concept, given that each of the two key words in the term is polysemous. This conceptual approach next gives way to the re-examination that the problematization of method produces in researchers and novice researchers. Finally, I discuss the attractions and limitations of training in the problematization of method, based on an experiment conducted in my own department.

Resumen – La investigación en ciencias de la educación se ha construido y desarrollado estando adherida al método experimental. ¿Qué pasa hoy en día? ¿El paso de la sicopedagogía experimental a las ciencias de la educación ha contribuido a abrir el campo de la investigación en educación a otros métodos de investigación? La elección del método depende de la problematización metodológica. Nos parece oportuno, en primer lugar, precisar lo que entendemos por esta noción, debido a la polisemia de cada palabra que la componen. Este estudio de la noción nos conduce, en segundo lugar, a las interrogantes que un trabajo de problematización metodológica suscita en los investigadores o en el aprendiz investigador. En tercer lugar, discutimos sobre los intereses y los límites de una formación a la problematización metodológica a partir de una experiencia llevada a cabo en nuestro departamento.

Zusammenfassung – Die Forschung in der Erziehungswissenschaft hat sich in Abhängigkeit von der experimentellen Methode gebildet und entwickelt. Wie steht es heute mit ihr? Hat der Übergang von der experimentellen Psychopädagogie zu den Erziehungswissenschaften dazu beigetragen, dass nun andere Forschungsmethoden ebenfalls Achtung und Gehör finden? Die Frage der Wahl der Methode untersteht der methodologischen Problematisierung. Zunächst scheint es uns im Hinblick auf die Mehrdeutigkeit der beiden Worte des Begriffes angebracht, genau zu erklären, was wir unter «Methodologischer Problematisierung» verstehen. Dieser Ansatz führt uns sodann zu der Fragestellung, die eine Beschäftigung mit methodologischer Problematisierung beim Forscher bzw. einem Neuling der Forschung hervorruft. Abschließend werden die Ergebnisse und Grenzen einer Ausbildung in methodologischer Problematisierung auf der Basis eines in unserem Fachbereich durchgeführten Versuches besprochen.

