

S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales

Le champ de l'éducation



PEDAGOGIES [références]

**Augustin Mutuale
Guy Berger**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

Augustin Mutuale
et Guy Berger

S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales

Le champ de l'éducation



Ouvrage publié avec le concours du Vice-Rectorat
à la Recherche de l'Institut Catholique de Paris
(UR Religion, Culture et Société)

Composition : Leslie Tardif

© 2020, ESF Sciences humaines

Cognitia SAS
3, rue Geoffroy-Marie
75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4280-5

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

**

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

*« Jour et nuit, en un incessant murmure une voix lancinante
comme la conscience ressassait interminablement
“Quelque chose est caché. Va et trouve-le
au-delà des montagnes. Quelque chose de perdu
derrière les montagnes. Perdu et qui t’attend. Va !” »*

Rudyard Kipling, *L'Explorateur*

Table des matières

Chapitre 1 Penser/écrire à deux

Le « Nous » comme question	14
La recherche : un problème à construire	17
Des enjeux à méditer	19
Du témoin au chercheur ou le travail de la mise en question	19
Une critique de l'hypothèse	20
De l'implication	22

Chapitre 2 Les enjeux de la recherche en éducation

Penser la recherche	26
Recherche et innovation	29
Recherche et expertise	31
Objet et champ	32
Savoirs ordinaires et connaissances scientifiques	37
L'éthnométhodologie	41
Identité et finalité possibles de la recherche en éducation	47

Chapitre 3 Pluralité des enjeux, et des objets de la recherche en éducation

Sur les conditions de l'existence d'une recherche scientifique dans les domaines des sciences anthropo-sociales	54
Sur les modèles des sciences exactes et des sciences humaines	57
Recherche sur l'éducation et recherche en éducation	60
L'éducation comme fonction sociale.....	68
L'éducation comme pratique sociale.....	70
L'éducation comme discours	71
L'éducation comme praxis.....	72

Chapitre 4 Préalables pour penser la recherche en éducation

La question de l'autre comme préalable	76
L'autre dans l'approche philosophique	79
La deuxième question préalable est celle de la temporalité	82
Les professions et le champ des sciences anthropo-sociales	86
Comprendre et expliquer	90

Chapitre 5 Se questionner : implication et journal de recherche

Savoirs de jour et savoirs de nuit	98
Des implications	100
L'implication libidinale ou affective.....	102
L'implication institutionnelle ou contractuelle	103
L'implication épistémologique ou discursive.....	105

Travailler l'implication	106
Éthique et épistémologie	108
Du journal de recherche : instrumentaliser le travail de l'implication	110
Faire parler l'expérience	111
« Produire le chercheur »	114

Chapitre 6

Réfléchir et « situer » son questionnement et ses outils de recherche

Situer la recherche dans sa dimension institutionnelle et son rapport à l'histoire et au politique	118
Le « moment » de la Révolution française	119
Le « moment » des lois de Jules Ferry	119
Le « moment » des mouvements de l'éducation populaire après la guerre de 14/18 et le conflit entre « démocrates » et « républicains »	120
Les pôles de décision	121
L'État	121
Les différentes structures de formation	122
Les mouvements d'éducation populaires et les mouvements pédagogiques	123
Les départements universitaires de sciences de l'éducation	123
La question dans la recherche	126
Méthodologie	132
Méthodes et techniques	132
Méthode et méthodes	138
L'observation : épistémologie du regard et épistémologie de l'écoute	140
Le questionnaire et l'entretien mis en question par l'enquête	144

Chapitre 7 Situer, relier, articuler

De la détermination des faits à la compréhension du sens : multi-dimensionnalité, pluridisciplinarité et interdisciplinarité, complexité	150
De l'analytique à la systémique	151
Décrire une situation	154
La théorie des systèmes comme reprise du débat entre théorie et pratique	158
Les bouleversements épistémologiques	160
Apports et limites de cette approche et de la tentative pour saisir le global en articulant les éléments	163

Chapitre 8 La recherche : processus social de subjectivation et d'émancipation

Un changement social de la conception de la recherche et du savoir	170
Praticiens et chercheurs	175
Brève histoire de la recherche-action	176
Principes fondateurs de la recherche-action	178
La recherche comme processus de subjectivation et d'émancipation	183

Bibliographie

Chapitre I.....	187
Chapitre II.....	188
Chapitre III.....	189
Chapitre IV.....	190
Chapitre V.....	192
Chapitre VI.....	193
Chapitre VII.....	194
Chapitre VIII.....	195

Chapitre 1

Penser/écrire à deux

« Lorsque deux personnes partagent complètement leurs pensées et leurs spéculations, lorsqu'elles discutent entre elles, dans la vie de tous les jours, de tous les sujets qui ont un intérêt moral ou intellectuel, et qu'elles les explorent à une plus grande profondeur que celle que sondent d'habitude et par facilité les écrits destinés aux lecteurs moyens ; lorsqu'elles partent des mêmes principes, et arrivent à leurs conclusions par des voies suivies en commun, il est de peu d'intérêt, du point de vue de la question de l'originalité, de savoir lequel des deux tient la plume. Celui qui contribue le moins à la composition peut contribuer davantage à la pensée ; les écrits qui en sont le résultat sont le produit des deux pris ensemble. »

John Stuart Mill, *Mes mémoires.
Histoire de ma vie et de mes idées*

Le « Nous » comme question

C'est un « **Nous** » qui a rédigé cet ouvrage.

Les notions de partage et d'échange sont là pour éclairer ce « **Nous** ». En effet, c'est un « **Nous** » qui n'a rien à voir avec l'universel d'un « **Nous** » qui serait celui d'un « nous tous les hommes ». Ce n'est pas non plus le « **Nous** » de la politesse ou bien celui de la modestie d'une dissertation classique ou d'un compte rendu d'expérience, pour lesquels chacun a appris qu'il fallait le préférer à l'usage du « **Je** ». Ce n'est pas non plus un « **Nous** » en majesté qui ferait l'économie de la possibilité d'un autre et où le « **Je** » se donnerait comme expression d'une pensée universelle. Le « **Nous** » de majesté se présente comme partageable, et ce, alors même qu'il correspond en fait à une prise de pouvoir.

Le « **Nous** » qui a rédigé cet ouvrage a un rapport au dialogue et au sens partagé ou, mieux encore, au sens échangé. Avec le « **Nous** » de l'échange, nous mettons en évidence le fait que nous sommes tous deux pris dans des relations réciproques.

Partager présuppose une division en plusieurs lots ou parts. Cette partition renvoie à des règles posées *a priori*. Elle suppose des critères avant tout quantitatifs qui admettent l'homogénéité de ce qu'on partage et la comparabilité des parts. **Échanger** est, au contraire, plus qualitatif. Cela suppose la mise en évidence de la place des sujets qui échangent, qui renvoient de l'autre à un autre sans calculer les parts qui reviennent à chacun. Cette notion qualitative donne à voir la création d'un « **Nous** » dans lequel chacun, dans le cadre de l'échange, reste lui-même tout en acceptant, voire en souhaitant, l'**altération** que l'autre suscite ou provoque.

Ce « **Nous** » n'est pas construit sur l'homogénéisation : je n'échange des choses, des idées ou des émotions, que parce qu'elles sont différentes et qu'elles sont distribuées à des êtres différents et partenaires.

Le « **Nous** » qui se constitue entre partenaires n'a d'intérêt qu'entre des êtres différents ; chacun se référant à d'autres enjeux, d'autres représentations, d'autres finalités. Le partenaire doit être suffisamment identifié comme un Autre, qualitativement parlant, tout en restant en relation d'échange de valeurs et de services avec celui dont il est le partenaire. Cette hétérogénéité n'interdit pas pour autant la reconnaissance des liens. Elle est même ce qui fonde ces liens.

Ce « **Nous** » s'inscrit de façon plus concrète dans la sphère du sens que dans celle de la vérité. La **vérité** est commune au point où les sujets pourraient devenir interchangeables. C'est même cette interchangeabilité qui est garante de vérité.

Pour le scientifique, toute personne, dans les mêmes conditions, doit aboutir au même énoncé. « [...] *l'école tente de nous faire comprendre : que le raisonnement scientifique appartient en droit à tous au sens où, confronté avec les mêmes faits que Galilée, Darwin ou Maxwell, chacun d'entre nous aurait pu en tirer les mêmes conclusions* » (Stengers, 2013, p. 8). Quand nous nous mettons d'accord sur un sens, il s'agit bien plus d'un compagnonnage que d'une identité, car, dans le « **Nous** » du sens, chacun reste lui-même.

Le « **Nous** » de l'échange, qui joint un « **Je** » et un « **Tu** », laisse la place à la possibilité de « **Tu** » et de « **Il** » innombrables. Il suppose un pluriel qui rassemble des sujets singuliers. Nous partageons une ou plusieurs vérités, mais nous échangeons des sens. Nous les construisons en commun, mais sans renoncer au fait que le sens n'existe que pour un sujet et donc pour chacun de nous. Nous essayons tous les deux de nous convaincre, mais nous savons que, même si nous nous déclarons en accord, cela ne peut avoir « le même sens » pour chacun.

Le partage ne peut pas faire l'économie de l'homogénéité et de l'égalité, au moins relative, de ce qui est partagé, de sa comparabilité. Le partage est toujours plus ou moins calculé avec une référence dominante à l'objectivité.

L'échange est beaucoup plus de l'ordre du vécu. Cela renvoie à l'analyse de Mauss à propos du *potlatch*, processus dynamique d'interaction et de lutte qui ne s'arrête jamais tout en tendant vers un équilibre (Mauss, 1950, p. 278). Comme « **Tu** » es toi et que « **Je** » suis moi, « **Nous** » ne cesserons jamais d'interagir. Le sens n'est pas seulement vécu, il est vivant, et ce, même si nous tendons à lui donner la consistance du vrai, au risque d'un arrêt du processus d'interaction.

Nous parlons donc, successivement ou alternativement, deux langues : les langues du sens et de la vérité. Les unes se partagent, les autres s'échangent ; tout en se vivant dans une sorte de conflit.

En s'échangeant, elles s'élaborent, se constituent et, par conséquent, se transforment tout en constituant des fondements communs. Le signifiant « **Nous** » n'a pas le même sens dans les deux langues. Le premier « **Nous** », qui est aussi bien le « **On** » chez n'importe lequel d'entre nous, est une langue sans interaction. Dans la langue de la vérité, le « **Nous** » peut exprimer l'homogénéité des sujets : « tout homme pense que ». Dans la langue du sens, le « **Nous** » suppose l'hétérogénéité irréductible de chacun des sujets qui la constituent et s'exprime essentiellement dans le rapport du « **Je** » et du « **Tu** ».

En ce qui concerne l'autre avec qui je construis ce « **Nous** », il y a aussi ce que l'un d'entre nous a nommé l'« écorelationnalité » qui représente cette tension de la relation à l'autre dans le rapport au monde (Mutuale, 2017). Nous naissons dans un monde ; jetés, déposés ou posés. Quelle que soit la forme de cette entrée, nous faisons partie de ce monde où d'autres sont déjà arrivés, arriveront

après ou bien encore au même moment. Il y a toujours de l'autre. Nous sommes des êtres de relation et en relation.

L'écorelationnalité, c'est tout à la fois l'autre, l'autrui, l'autre homme et le monde. C'est avec l'autre que je produis du « **Nous** » : le collectif, la société, la cité. La question de la relation ne peut pas faire l'économie du rapport commun au monde, car il y a toujours de l'autre. L'autre peut être l'institution ou encore plusieurs autres ; c'est-à-dire les autres spécimens de la même espèce que moi, et l'Autre, autrui, sans compter l'autre qui n'est pas de même nature comme l'inerte (La nature chimico-physique ?) par opposition au vivant.

Il existerait deux radicalités de l'autre : une radicalité de nature et une radicalité de genre. Hormis cela, il y a les autres ; ceux avec lesquels je fabrique un « **Nous** » tel que le « **Je** » puisse en être une expression. Et puis, il y a le « **Nous** » constitué par un « **Je** » et un « **Tu** » de sorte qu'aucun de ces deux termes ne pourrait le représenter à lui seul.

Quand il rejoint un « **Je** » et un « **Tu** », le « **Nous** » manifeste que nous sommes distincts l'un de l'autre et que, si le sens est commun, il n'est pas pour autant le même. Nous tournons autour d'une articulation, possible ou impossible, du duel et de l'interactif. Tous deux sont des expressions plurielles, mais très différentes l'une de l'autre.

Dans l'interactif, un échange est possible de l'un à l'autre ainsi qu'entre l'un et l'autre. Dans le duel sont présents, en premier et avant toute chose, l'opposition et le rejet, l'exclusion mutuelle. Si on travaille plus avant ces notions, le bénéfique sera de pouvoir réarticuler ensemble différentes **pistes de sens**, différents liens qui se présenteraient comme dépassement d'une simple juxtaposition.

Au cœur de nos échanges s'est manifesté l'échange de nos implications ; c'est-à-dire de ce qui pouvait ressortir de nos histoires singulières, nécessairement indépendantes, et dont l'indépendance faisait qu'elles devenaient ressources pour repérer, élucider et questionner les implications de l'autre.

D'où l'intérêt d'opérer une distinction entre échanger et partager. D'où la nécessité d'insister sur les deux sens du « **Nous** », selon qu'il s'agit du « **Nous** » du « **On** » ou bien de celui du « **Nous** » du « **Je** » et « **Tu** ».

Cette seconde forme du « **Nous** » manifeste que d'autres « **Nous** » sont possibles. En effet, il y a deux fois de l'autre – celui du « **Tu** » et celui des autres « **Nous** » – d'où la possibilité de ce que nous appelons l'« écorelationnalité ».

Ici, le « **Nous** » mis en exergue est non seulement le « **Nous** » d'appartenance – identificateur de ceux qui sont ensemble parce que citoyens d'une même cité ou d'une même discipline –, mais également le « **Nous** » de la rencontre – rencontre du « **Je** » et du « **Tu** » – où le commun de la rencontre se fonde au départ sur la différence. Il s'agit du « **Nous** » de la conjugaison : « je ne suis pas toi » et « tu n'es

pas moi ». À partir de cela, nous pouvons créer un commun parce que chacun est à la fois une ressource et une fin possible pour l'autre, dans sa différence et non pas dans ce qui, *a priori*, est commun ou identique. D'où la nécessité de distinguer entre le « même » qui tend vers l'uniformité et le « commun » ou plutôt « en commun » qui est une notion éminemment politique à construire.

Avec cet approfondissement sur le processus de l'écriture commune, nous voulons inviter à d'autres échanges, à d'autres « **Nous** » dont celui de la recherche comme mouvement collectif, celui de la construction du savoir et de la science, mouvement dont tout chercheur fait partie parce que, en même temps qu'il demeure lui-même, il est auteur après avoir été lecteur et apprenti.

Chacun des chapitres se présente comme un texte à poursuivre et surtout comme une ouverture à une discussion où d'autres devraient avoir leur part. En ce sens, nous ne souhaitons pas le moins du monde proposer un manuel ou bien une liste de recommandations, voire même de « bonnes pratiques ». Nous voulons seulement ouvrir des chantiers. En ce qu'il exprime le processus de construction, le terme « chantier » ouvre à la possibilité de la participation, aux discours autres qui entrent en interaction avec notre « **Nous** » en vue de réflexions à développer pour lesquelles nous proposerons des lectures plutôt que des références.

La recherche : un problème à construire

La démarche de recherche serait, selon les manuels de recherche en éducation, une démarche spatio-temporelle finalisée. Elle se situe dans un contexte, un environnement et une époque ; d'où le questionnement sur sa *pertinence sociale*. Elle suppose au préalable un problème construit requérant une démarche de problématisation ; d'où sa *pertinence scientifique*.

Cette longue investigation critique présuppose un corpus de connaissances fortement contextualisé qui doit faire l'objet d'une synthèse. Cette synthèse, toujours inachevée, que l'on nomme « problématique » aboutit à la question de recherche. Cette dernière présuppose un corpus de connaissances décontextualisé dénommé « cadre théorique » ou « univers théorique de référence » ou encore « appareil théorique ». Ainsi, il est de la responsabilité du chercheur de situer son propre questionnement dans un ensemble de questions vives, déjà partiellement résolues ou travaillées par d'autres chercheurs, afin de choisir une

assise théorique présidant à l'étude de l'objet de la recherche en vue de sa finalisation par l'atteinte de ses objectifs ou la validation de ses hypothèses.

Écrire une thèse de doctorat ou un mémoire de master se développe dans une discussion première et primordiale avec une question. De quoi la question parle-t-elle ? Par défaut, on pourrait donner une acception « faible » à ce terme. Cela renvoie à un troisième type de pertinence qui est celui d'une *pertinence subjective*. Quelle question engage le chercheur et le met au travail ? Comme s'interrogeait Michel Foucault, lors d'un entretien avec un journaliste : « Qu'est-ce qui me fait courir ? » De ce fait, la recherche scientifique n'est pas étrangère à une exigence personnelle, en y incluant parfois la quête d'un plaisir, la poursuite d'un accomplissement de soi. Ce processus pour entrer dans l'intelligence de la question impose un travail d'élucidation comprenant phénoménologie et critique.

À la démarche phénoménologique, on doit la volonté d'une description minutieuse, toujours renouvelée, visant l'exhaustivité, mais plus encore la profondeur, jusqu'à l'impensé de la question. La critique repose, au contraire, sur un processus de distanciation. Ainsi, la méthodologie sera une démarche généralisée, cohérente et fondée épistémologiquement, à partir de la saisie initiale de la situation à travers une description systématique identifiant le problème, l'univers théorique de référence et décidant des moyens opérationnels en vue de répondre à la question et, donc, d'atteindre la finalité de la recherche.

La méthode se révèle, quant à elle, comme une objectivation instrumentale de sa démarche, tout en s'inscrivant dans une posture épistémologique ainsi que par les moyens mis en œuvre pour produire des données pertinentes et robustes dont les caractéristiques relèvent du positivisme scientifique, et ce, en vue d'atteindre des objectifs et de valider des hypothèses.

Cette présentation classique des notions pourrait conduire à l'écriture d'un ouvrage technique sous la forme d'un manuel de recherche ou bien d'un manuel en vue de la réalisation d'une thèse ou d'un ouvrage scientifique. Telle n'est pas notre intention.

De par notre proximité personnelle avec la philosophie, nous sommes tentés de mettre en question le fait même d'entrer en recherche. Qu'est-ce qui se joue, se déjoue et défie le chercheur dans le cadre de l'expérience de la recherche ? En quoi le chercheur s'engage-t-il ? Comment son objet de recherche, qui est une activité humaine ou un champ humain en général, met-il à l'épreuve son travail afin de repérer des faits, d'argumenter, de valider, éventuellement de prouver ou d'élaborer des sens ?

Des enjeux à méditer

Préparer une thèse, c'est avant tout préparer un diplôme, se préoccuper par conséquent des attentes d'un jury, essayer de conquérir une nouvelle légitimité en manifestant sa maîtrise d'outils et de normes professionnelles. Notre propos est certes d'aider les futurs chercheurs, mais surtout de les préparer à la diversité des cheminements que peut prendre toute recherche authentique, et ce, sans vouloir pour autant produire un « manuel » en vue de la rédaction d'un mémoire quel qu'en soit le niveau institutionnel.

Chemin faisant, notre perspective était que cet ouvrage puisse se révéler, soit d'une fécondité majeure si nous parvenions à mieux dialectiser les enjeux de la recherche, soit d'une confusion dramatique si nous parlions plusieurs langues en même temps, et ce, non pas en contradiction, mais, hélas, en cacophonie. Faut-il éclairer et impliquer les étudiants dans les débats épistémologiques sur la recherche en éducation ? S'agit-il d'essayer d'apprendre aux étudiants comment produire une dissertation doctorale ou masteriale rigoureuse et féconde ?

En choisissant de nous atteler à la rédaction d'un ouvrage de réflexion consacré aux questions, interrogations, opportunités, difficultés posées par l'entrée en recherche en sciences humaines, nous voulons mettre en question le processus lui-même ainsi que les impensés qui s'y révèlent et non pas se limiter à une réflexion sur le processus de la fabrication de connaissances.

Au fil de nos dialogues éthico-épistémologiques, nous mettrons ainsi au travail plusieurs thématiques qui se retrouveront en transversalité dans différents chapitres.

Du témoin au chercheur ou le travail de la mise en question

La première thématique a pour objet de rappeler que, lorsqu'on fait de la recherche, on ne part jamais de rien. Le problème n'est donc pas de passer de l'ignorance à la connaissance, mais plutôt de passer d'un ensemble de croyances, d'opinions, de savoirs, de oui-dire, d'informations, qui se donnent comme autant de connaissances, à des énoncés porteurs de sens ou qui manifestent une mise en ordre porteuse de signification.

Comment passer de connaissances, de données qui sont un foisonnement d'informations de toute espèce à la notion de fait ? Comment passer de la position du témoin qui raconte un événement auquel il a assisté (et qu'il a parfois provoqué, dans le cas de l'expérimentation) à la position de celui qui cherche de manière critique ? C'est tout le problème du passage, traditionnel du point de vue