

La recherche en éducation

Pluralité et complexité

Cet ouvrage est exceptionnel. Il ose assumer tout à fait le caractère multiple de la recherche en éducation, en en montrant un grand nombre de facettes, mises en évidence grâce aux apports de plus de trente auteurs, chercheurs réputés, d'une douzaine de nationalités distinctes. Ce sont autant de regards sur les différents aspects de cette recherche, sur des questions ou des dimensions – des problèmes donc – précises.

Les textes ici réunis, d'une lecture aisée, sont présentés en cinq parties :

- Complexité et scientificité
- Réalités et pluralité
- Savoirs et pratiques
- Approches plurielles
- Spécificités et différence.

Louis Marmoz est professeur émérite à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, titulaire de Chaire UNESCO et président de l'AFIRSE.

Raoul Marmoz est sociologue, spécialiste des parcours d'insertion et de formation.

Ont participé à l'ouvrage : Ana Arraiz, Vito d'Armento, David Atchoarena, Gilles Baillat, Georges Bertin, Lise Bessette, Patrick Boumard, Maria João Cardona, Marilene Corrêa da Silva, Jean-Marie De Ketele, Sylvie Didou Aupetit, Gérard Figari, Pierre Fonkoua, Marcilio de Freitas, Georges Haddad, Philippe Jonnaert, Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir, Frédérique Lerbet-Sereni, Yves Lichtenberger, Louis Marmoz, Jean-Louis Martinand, Gaspard Mbemba, Olivier Meunier, Gaston Mialaret, Lucie Mottier Lopez, Christiane Peyron Bonjan, José Pires, Fernando Sabiron, Ansoumana Sane.

ISBN : 978-2-343-04952-6

25 €



Sous la coordination de
Louis Marmoz et Raoul Marmoz

La recherche en éducation

Pluralité et complexité

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

L'Harmattan

AFIRSE
Collection dirigée par Guy Berger

Dernières parutions

Christiane PEYRON-BONJAN, *Le Cercle des concepts disparus. Philosophie et science (s) de l'éducation*, 2010.

Jacques ARDOINO, Guy BERGER, Jean-Marc HUGUET, *L'Éducation entre autres. Les entretiens de Pelleport*, 2009.

Marius MUKUNGU KAKANGU, *Vocabulaire de la complexité. Postscriptum à La Méthode d'Edgar Morin*, 2007.

Patricia DUCOING (dir.), *La Recherche en éducation au Mexique. Etat des travaux*, 2006.

Sous la coordination de
Louis Marmoz et Raoul Marmoz

La recherche en éducation
Pluralité et complexité

L'Harmattan

Des mêmes auteurs

- BERTIN G. (coord.), *Développement local et intervention sociale*, L'Harmattan, collection « Éducatons et sociétés », 2003.
- CURCIO R., PRETTE M., VALENTINO N., *La socialanalyse narrative - Théorie critique et pratique du changement social* (trad. P. Bouvard), L'Harmattan, collection « Éducatons et sociétés », 2014.
- DIDOU AUPETIT S., *L'internationalisation des universités au Mexique*, L'Harmattan, collection « Éducatons et sociétés », 2003.
- ESTRELA M.T., MARMOZ L. (co-dir.), *Indisciplines et violences à l'école, études européennes*, L'Harmattan, collection « Éducatons et sociétés », 2006.
- ETTAYEBI M., JONNAERT Ph., ORPETTI R. (co-dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire*, L'Harmattan, collection « Éducatons et sociétés », 2008.
- FONKOUA P., *Quels futurs pour l'éducation en Afrique*, L'Harmattan, collection « Éducatons et sociétés », 2006.
- MARMOZ L., ATTIAS-DELATTRE V. (co-dir.), *Ressources humaines, force de travail et capital humain – notions et réalités*, collection « Éducatons et sociétés », 2010.
- MARMOZ L. (dir.), *L'entretien de recherche dans les sciences humaines et sociales : la place du secret*, collection « Éducatons et sociétés », 2001.
- MARMOZ L., DERRIJ M. (Coord.), *L'interculturel en questions – L'autre, la culture et l'éducation*, collection « Éducatons et sociétés », 2001.
- MARMOZ L. (Coord.), *Éducation comparée*, collection « Éducatons et sociétés », 1998.
- MIALARET G., *Pour la recherche et la formation*, collection « Éducatons et sociétés », 2013.
- MIALARET G., *Pour des États Généraux de l'éducation*, collection « Éducatons et sociétés », 2012.

© L'Harmattan, 2014

5-7, rue de l'École-Polytechnique, 75005 Paris

<http://www.harmattan.fr>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-343-04952-6
EAN : 9782343049526

Avertissement

Cet ouvrage est exceptionnel. Il ose assumer tout à fait le caractère multiple de la recherche en éducation en montrant un grand nombre de facettes, de facettes mises en évidence grâce aux apports de plus de trente auteurs, d'une douzaine de nationalités différentes. Ce sont autant de regards sur les différents aspects de cette recherche, sur des questions ou des dimensions – des problèmes donc - précises.

La richesse de ce livre vient, au-delà de l'intérêt de chacun des apports individuels, de leur juxtaposition qui construit aussi une image : la recherche en éducation est comme une mosaïque et chacune des pièces y est utile ; comme une mosaïque, apparemment solide et à vocation durable, toujours fragile, il faut la retravailler, la restaurer sans cesse - restaurer les connaissances acquises - et laisser apparents les espaces entre les pièces, sans donner l'illusion d'un travail terminé, où tout « collerait » dans la continuité.

Les textes réunis ici proviennent d'exposés oraux puisque le point de départ en a été les présentations faites dans le cadre des tables rondes d'un congrès de l'AFIRSE¹ ; revus, corrigés, réorganisés, ils ont conservé un style spontané qui en facilite la lecture. Bien évidemment, ces textes, courts pour la plupart, ne résument pas toute la pensée de leurs auteurs : il s'agit véritablement de « points de vue » sont présentés en cinq chapitres :

- I- Complexité et scientificité.
- II- Réalités et pluralité.
- III- Savoirs et pratiques.
- IV- Approches plurielles.
- V- Spécificités et différence.

¹ Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.

Complexité et recherche en éducation : la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation⁴

Fernando Sabirón, Ana Arraiz⁵

1. Les logiques : *Une logique qui inclut face à une épistémologie qui exclut.*

La logique, la manière de raisonner, le schéma interprétatif appliqué par le chercheur varie bel et bien selon le modèle de recherche, sans que l'on ne questionne pas pour autant la scientificité des résultats. Dans un sens kuhnien de paradigme, on distingue deux logiques scientifiques : une logique instrumentale dans l'axe système, résultant du paradigme positiviste ; et la logique communicative propre de l'axe personne rattachée au paradigme ethnographique. Il s'agit de deux logiques opposées voire antagoniques : elles dissèquent la personne en deux natures différentes, l'automatisme dans l'exercice des rôles, et le sens que chacun de nous peut attribuer à l'exercice d'un rôle (Sabirón et Arraiz, 2012).

Le principe classique du tiers inclus lupascien (figure 1), par rapport au tiers exclus aristotélique, introduit dans la science, à travers l'épistémologie de la Complexité, une logique floue, confuse et relative, entre deux positions fortement antagoniques : entre a et \bar{a} , le tiers élément t définit nos multiples réalités (Nicolescu, 1998). Dans un exemple simple, si nous opposons le *tu* et le *je*, notre vie se trouve dans le *nous*. Il s'agit d'une logique de l'existence, paradoxalement ignorée dans l'interprétation scientifique du quotidien des phénomènes éducatifs. Les modèles mathématiques flous permettent d'explorer le cosmos bien au-delà de ce qui est visible (les « trous noirs »), ils permettent également de rechercher l'infinitésimale « particule de Dieu » ; mais – une fois de plus

⁴ Pour une première approche plus développée à l'articulation entre la complexité et la recherche en éducation, voir Sabirón et Arraiz (2013).

⁵ Professeurs, Université de Saragosse, Espagne.

dans l'histoire de l'humanité – nous faisons plus appel à Dieu qu'à l'explication d'une seule de nos pensées. La question est de déterminer si cette logique incluante, pertinente dans l'interprétation des phénomènes physiques, l'est aussi dans l'interprétation des phénomènes éducatifs ; c'est-à-dire, et bien au-delà du discours et de l'argumentation épistémologique, la logique du tiers inclus est-elle viable dans des processus réels de recherche en éducation ? Est-elle, d'un point de vue épistémologique, pertinente à égard à la nature des phénomènes d'étude ? Qu'apporterait son application à la connaissance scientifico-éducative ?

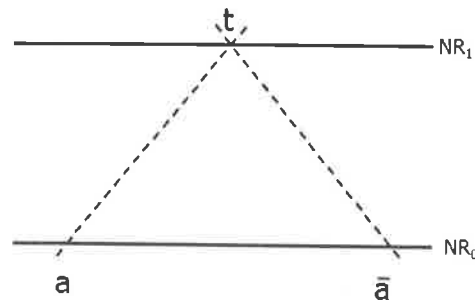


Figure 1 : Le tiers inclus et les niveaux de réalité (Nicolescu, 1998).

Les réponses, en termes dilemmatiques, nous permettent d'entrevoir plusieurs options : en premier lieu, la simple représentation graphique de la logique du tiers inclus place la réalité (NR), à travers le tiers élément (t), sur un plan différent de celui de départ dans lequel ils s'opposaient (a et ā). Le terme inclusion est dominant tant dans le discours que dans certaines pratiques éducatives bien intentionnées. Néanmoins, l'approche de l'inclusion adhère encore à l'institution et au système qui prévaut encore : c'est le service éducatif qui inclut. Le tiers inclus, dans ce cas, dépasserait la dissection d'une école exclusive ou inclusive et introduirait des sens interprétatifs tels que des significations, des vécus, des expériences, ou des changements des personnes dans la quotidienneté de leurs

actions, au lieu de rajustements, en boucle, des systèmes. En second lieu, la logique du tiers inclus oblige le chercheur à interpréter les résultats selon une pensée dialectique et, par conséquent, selon différentes perspectives sans que l'on questionne pour autant sa scientificité (Nicolescu, 1998). Il s'agit d'une compétence complexe du chercheur, consécutive au tiers inclus, puisqu'il interprète la donnée en partant de la contradiction et du conflit que peut générer la réalité elle-même, qui se reflète dans les données empiriques, dans les personnes. La logique du tiers inclus déborde même, en troisième lieu, sur le sens de ce qui fait l'objet de l'enquête (*versus* le chercheur). Le chercheur (a) ne s'oppose pas à l'objet de la recherche (ā). Au contraire, il est complice de cet objet (t) qui, en éducation, construit la donnée (Gergen, 2006). Le tiers inclus concerne de la même manière, en quatrième lieu, tant la formulation des questions de recherche que la propre définition du thème de la recherche dans un questionnement du sens même de la connaissance et des savoirs (Morin, 1999).

2. L'explication : Une explication scientifique au-delà de la causalité.

Au XVIII^e siècle, la démonstration scientifique s'est opposée à la croyance, une explication dominante dans l'imaginaire collectif face à l'inconnu. C'est une explication utile qui a supposé de grandes avancées techniques et technologiques. Mais c'est une explication qui a échoué dans son obsession à s'appliquer aux phénomènes de nature sociale, culturelle, économique ou éducative, dans notre cas, qui restitue l'ensemble. L'explication scientifique regroupe la diversité des différents schémas explicatifs (tableau 1).

Les premiers schémas explicatifs sont confirmés par les différentes théories de référence (béhaviorisme et fonctionnalisme, interactionnisme symbolique et phénoménologie, parmi d'autres).

Le dispositif complexe trouve sa légitimité scientifique dans la logique du tiers inclus ; toutefois, nous devons signaler deux composantes complémentaires : la « donnée complexe » ; puis,

celle qui favorise les modèles de recherche qui, à leur tour, tentent d'expliquer le sens des « niveaux de réalité » (NR). Dans cette démarche, la méthode narrative et les narratives personnelles en particulier représentent une avancée considérable, puisqu'ils permettent l'enquête et la catégorisation à partir de la reconstruction intersubjective des narrations (Arraiz et Sabirón, 2011).

Explication	Schéma	Définition
Causale	$X = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$	Explication (X) en fonction (f) de corrélations entre les variables (x).
Fonctionnelle Structurelle	$X = f(S)$	Explication (X) en fonction (f) du système d'appartenance (S).
Herméneutique	$X \in (s^I, s^{II}, \dots, s^n)$	Explication-compréhension (X) par l'interaction (E) entre significations subjectives (s).
Action	$X \in (A^s)$	Explication - compréhension (X) par l'attribution (E) de significations à l'action (A ^s).
Dialectique	$X \in \epsilon s (a \vee \bar{a})$	Explication-compréhension (X) par l'attribution (E) de contradictions, de dilemmes ou de paradoxes (a, \bar{a}), dans les significations (s).
Complexe	$X \in NR (a, \bar{a}, t)$	Explication-compréhension (X) par la construction (E) de plusieurs niveaux de réalité (NR) dans la projection de (t) entre (a et \bar{a}).

Tableau 1 : Les schémas explicatifs de la science (adaptation de Berthelot, 1990)

3. Les méthodes : Une pluralité des modalités de recherche bien au-delà de la méthode scientifique classique.

La science, qui a commencé par une seule méthode scientifique valide, a évolué en intégrant une conjugaison au pluriel. Cette pluralité conserve toutefois des particularités qui s'avèrent parfois dilemmatiques pour le chercheur social (tableau 2).

Modalité de recherche	Modèles dominants	Opérations / Méthodologie	Logique / Schéma	Finalité attribuée
Expérimentale	-Expérimentale -Quasi-exp. -À cas unique (N=1)	-Contrôle -Manipulation -Aléatoire -Quantitative	-Instrumentale (mesure) -Causale	-Explication -Prédiction -Démonstration
Factuelle (ex post facto)	-Corrélationnelle -Évolutive -Établissement d'enquêtes	-Rétrospective -Longitudinale -Conjoncturelle -Quantitative	-Instrumentale (description) -Fonction / structure	-Normalisation
Évaluative	(Subsidiaries de la fonction et modalité évaluatives)			-Contrôle
Recherche-Action	(Subsidaire de la finalité stratégique)			-Efficacité -Amélioration
Études de cas	-Observation -Narrative	-Observation participante -Méthode narrative -Qualitative	-Communicative	-Compréhension -Immersion
Ethnographique	-Culturelle		-Sociocritique (« déviance »)	-Implication -Restitution
Complexe				

Tableau 2 : La pluralité des modalités de recherche en éducation (Sabirón, 2006)

Ainsi, premièrement, chaque modalité implique un type de planification différent du processus de recherche. Les modalités sont aprioristiques ou émergentes, selon leur capacité à permettre ou non de modifier la planification, une fois que ce processus a été entamé (recherche expérimentale *versus* recherche ethnographique).

La deuxième question à considérer est le sens d'origine de chacune des modalités de recherche. Par analogie avec les sciences naturelles, la première modalité de recherche est expérimentale. Par opposition, l'étude de cas et la recherche ethnographique seraient les modalités authentiques de la recherche en matière d'éducation car son origine est plus proche de la connaissance de la personne dans son écosystème social et culturel de référence que de l'étude du comportement animal. La modalité complexe reste, à son tour, assujettie à différentes références, et ouvre un horizon de changement dans la recherche véritablement éducative.

En troisième lieu, les différentes modalités de recherche nous permettent de lier les opérations (les tâches et les activités à réaliser tout au long du processus) au rôle du chercheur. Encore une fois, les différences sont significatives. Dans la recherche expérimentale, la finalité d'explication est liée au contrôle ; au pôle opposé, la recherche ethnographique. C'est là que l'observation participante témoigne de l'immersion de l'étude tout au long du travail de terrain, où la « restitution » va bien au-delà de l'implication (Ardoino, Boumard et Sallabery, 2003).

4. La scientificité : *Des critères de scientificité au-delà de la validité.*

Les savoirs des personnes, produits ou construits, sont de natures différentes. Chaque nuance conforme ses propres règles d'élaboration, d'expression et de sens (Sabirón et Arraiz, 2013). Dans le cas des savoirs scientifiques, les règles sont regroupées dans les dits critères de scientificité (tableau 3).

<i>La scientificité classique : la rigueur.</i>	<i>La scientificité alternative : la rigueur et l'honnêteté.</i>	<i>La scientificité éducative : la rigueur, l'honnêteté et l'éthique.</i>
Validité interne (cohérence) Validité externe (isomorphisme) Validité statistique (signification) Validité de concept (représentativité)	Crédibilité (vraisemblance) Transfert (mise en contexte) Dépendance (stabilité) Confirmation (prédominance des données)	Utilité (praxis) Engagement (personnes)
Certitude (reproductibilité) Objectivité (prédominance de la méthode)	Véracité (relative) Subjectivité (prédominance du processus)	
La Complexité Pensée (dialectique) Comportement (dialogique) Stratégies d'affrontement (savoirs) Auto-détermination (tout au long de la vie)		

Tableau 3 : L'évolution des critères de scientificité des savoirs

Le critère de scientificité par excellence est la rigueur dans l'application de la méthode qui, dans son expression opérative classique, exclusive et restrictive, porte sur la validité (interne, externe, statistique, de concept) et le contrôle de son reflet, les sources d'invalidité. Toutefois, lorsque méthode et modalités sont développées à partir de moules différents des sciences naturelles, la validité n'est pas pertinente. Il convient de distinguer trois phases successives et cumulatives dans l'élaboration des critères de scientificité alternatifs : un premier moment isomorphique avec le développement d'un sens de validité différent (la validité écologique) ; une deuxième phase de développement alternatif avec de nouveaux critères de scientificité ; et un moment actuel, de changement radical dans le sens même de scientificité (tableaux 3 et 4).

	<i>Critère de scientificité</i>	<i>Techniques et stratégies appliquées</i>	<i>Techniques et stratégies à développer</i>
Validité écologique	Crédibilité (vérité et vraisemblance des résultats)	-Présence continue sur le terrain -Observation persistante -Triangulation et comparaison	-Signification intersubjective
	Transfert (reproduire dans des cas analogues)	-Transférer des procédés et des résultats	-Définition détaillée du contexte -Enregistrement méticuleux du processus de recherche -Histoire de cas
	Dépendance (rapport entre les catégories)	-Traitement qualitatif (méthode comparative constante)	-Critère de signification intersubjective versus quantitatif
	Confirmation (corroboration des résultats)	-Restitution au terrain	-Évaluation méthodologique (conjoncturelle)
	Éthique	-Utilité -Engagement	-Changement -Émancipation
	Vers une manière complexe d'interpréter le monde (le cosmos, la logique diffuse, la multiréférentialité)		

Tableau 4 : Les critères de scientificité émergents

Le passage des « critères de crédibilité » (Guba, 1990) aux « critères de scientificité » implique l'association de la rigueur tout au long du processus, de l'honnêteté du chercheur et de l'utilité de la recherche (tableau 3). D'un point de vue opérationnel, les critères de scientificité se traduisent par des techniques et des stratégies susceptibles d'être appliquées tout au long du processus de recherche ; dans certains cas, il s'agit de dispositifs appliqués ; dans d'autres cas, leur utilisation est encore limitée (tableau 4).

Parmi les premiers, il convient de remarquer l'application de stratégies – l'observation participante en est exemplaire – qui contraignent le chercheur à être continuellement présent tout au long du travail de terrain, pour l'obtention et le traitement des données, ainsi qu'au moment clé de la restitution de résultats

qui garantit l'utilité de l'ensemble de la recherche et le renforcement de l'engagement du chercheur envers les personnes faisant l'objet de la recherche. En présentant un développement méthodologique identique, les stratégies de triangulation et de comparaison dépassent le traitement qualitatif conventionnel à partir de l'analyse de catégories. La définition détaillée de l'environnement réalisée par les personnes faisant l'objet-(sujet) de la recherche, ainsi que l'enregistrement et une évaluation méthodologique méticuleuse, à travers le journal du chercheur par exemple, est sur le point de se consolider. Néanmoins, une certaine condition d'agent externe est inévitablement maintenue, lorsque la rigueur scientifique dans le traitement de données et dans la proposition de résultats repose sur les significations intersubjectives entre chercheurs et sujets de la recherche – c'est-à-dire, entre les personnes qui participent à la recherche – dans le paradoxe même de l'entretien ou dans la construction et l'analyse d'une histoire de vie (Marmoz, 2001 ; Arraiz et Sabirón, 2011).

La complexité nous propose des référents à considérer : dans le domaine restreint à la méthode scientifique, la complexité apporte des stratégies innovantes dont notamment la multiréférentialité appliquée aux différents moments théoriques et empiriques des processus de recherche (Ardoino, 1993). Mais la complexité interroge, comme condition préalable, l'utilité de la recherche et l'engagement envers les personnes en déterminant l'une et l'autre les compétences complexes qui, à travers la recherche en éducation, pourraient enrichir la formation des personnes tant dans leur pensée dialectique fondée sur la logique du tiers inclus que dans le comportement dialogique de communication avec les autres, et de développement partagé d'une action personnelle et professionnelle (affrontement et auto-détermination) sous les nouvelles coordonnées spatiotemporelles, réelles et virtuelles (Sabirón et Arraiz, 2012). Les niveaux de réalité – que nous avons évoqués – interrogent à leur tour, ce même sens de réalité en des réalités, sous des coordonnées allant bien au-delà de l'espace et du temps conventionnels.

5. Les contenus : *Une logique du savoir au-delà de la réalité disciplinaire, transdiscipline et virtualité.*

Au commencement de la science moderne, le savoir scientifique s'organise, sous une combinaison ou une autre, autour de disciplines (tableau 5).

	<i>Contenu</i>	<i>Sens</i>
Disciplinaire	Délimitation par objet et par méthode.	- production de savoirs fragmentés - forte application technique et technologique
Pluri-, multidisciplinaire	Collaboration par quantité de disciplines.	- chaque discipline garde ses références - applicabilité professionnelle élevée
Interdisciplinaire	Redéfinition de l'objet ou de la méthode.	- réaction à la fin de la science par épuisement de l'objet et de la méthode - application élevée dans la pratique éducative
Transdisciplinaire		
- l'unité de la connaissance et du savoir - un nouveau sens des savoirs éducatifs - les nouveaux mondes sous le cosmos - la réalité de la virtualité et ses évidences		

Tableau 5 : L'évolution disciplinaire

Mais la qualification de « fin de science » dans son état disciplinaire actuel (Horgan, 1998) met à l'évidence l'épuisement des différents regroupements. Les communautés scientifiques réagissent pour chacun des deux éléments disciplinaires : restructuration de l'objet d'étude (biochimie, biotechnologie, psychopédagogie, etc.), ou modification de la méthode de recherche, renforcées par des cadres théoriques qui touchent aux différentes disciplines (la théorie générale du système, par exemple).

C'est ce même révélsif épistémologique qui anticipe le changement, au-delà des modèles disciplinaires, vers la transdisciplinarité. La contemplation du changement s'appuie, une fois de plus, sur la réaction de la physique (Hawking, 1990)

et sa géniale mise en scène (Matrix). Mais c'est le domaine éducatif qui fait apparaître une diffusion accélérée des principes transdisciplinaires : Edgar Morin dans la vision du changement dans les savoirs éducatifs ou les principes de l'« éducation transdisciplinaire » avec Basarab Nicolescu en sont exemplaires (Morin, 1999 ; Nicolescu, 1996).

Parmi les possibles réseaux complexes, distinguons dans le big-bang de la connaissance scientifique deux de ses composantes essentielles : la composante scientifique, forte de l'unité de la connaissance face à la fragmentation des savoirs disciplinaires, de l'unité de la connaissance et des savoirs transdisciplinaires ; et la composante éducative, avec l'émergence d'un monde nouveau et virtuel. D'une part, on a un changement dans les logiques, dans les méthodes de recherche et d'organisation des savoirs (déjà évoquées). D'autre part, on a un changement des rapports à partir de l'éclosion d'une communication, et par conséquent d'interaction et de construction sociale de la connaissance entre les personnes, qui articule de multiples réalités, réelles-physiques et réelles-virtuelles, en apportant une couverture et une visibilité non seulement aux différents niveaux de réalité mais – également – à des réalités de différente nature, entre les personnes.

Une complexité qui nous interroge, sous un attirant cosmos, tant sur le sens d'une nouvelle théorie émergente de la recherche en éducation, que sur la recherche et nous, les chercheurs, sur les nouvelles scènes éducatives.

Références bibliographiques

- . Ardoino J. (1993), L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation*, 25-26, 15-34.
- . Ardoino J., Boumard P., Sallabery J.-C. dir. (2003), *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan.
- . Arraiz A., Sabirón F. (2011), Las narrativas personales en la comunicación educativa y su discusión metodológica, in Nieto et Escamilla (dir.), *Investigación y conocimiento científico*, Madrid : Dykinson, 20-47.

- . Berthelot J.- M. (1990), *L'intelligence du social*, Paris : PUF.
- . Gergen K. (2006), Si las personas son textos, in Limón G. dir., *Terapias postmodernas*, México : Pax, 111-140.
- . Guba E. (1990), *The paradigm dialog*, London : Sage.
- . Hawking S. (1990), *Historia del tiempo*, Madrid : Alianza editorial.
- . Horgan J. (1998), *El fin de la ciencia*, Barcelona : Paidós.
- . Marmoz L. dir. (2001), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret*, Paris : L'Harmattan.
- . Morin E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris : UNESCO.
- . Nicolescu B. (1998), Le tiers inclus. De la physique quantique à l'ontologie, *Bulletin interactif du CIRET*, 13.
- . Nicolescu B. (1996), *La transdisciplinarité, manifeste*, Paris : Le Rocher.
- . Sabirón F., Arraiz A. (2012), À l'intérieur de la recherche en éducation : de la recherche correcte, à une recherche corrigée, *La recherche en éducation*, 4.
- . Sabirón F., Arraiz A. (2012), La complexité dans la pratique éducative: naviguer entre dilemmes, in Lenoir Y. & Tupin F. (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*, Québec : Presses de l'Université Laval, 255-288.
- . Sabirón F., Arraiz A. (2013), La personne et les savoirs : un rapport formatif et éducatif complexe, *Esprit critique*, 17, 30-46.
- . Sabirón F. (2006), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*, Zaragoza : Mira editores.

Quelle scientificité, pour quelle utilité ?

Lise Bessette⁶

La recherche scientifique en éducation, pour beaucoup, c'est simplement une activité à laquelle s'adonne une minorité d'individus qui poursuivent un ou deux buts, parfois les deux à la fois : la contestation de dogmes dans le domaine de l'éducation ou aussi la transgression de savoirs déjà exprimés par d'autres. Il y a aussi des chercheurs qui peuvent poursuivre d'autres buts, par exemple celui de mieux maîtriser l'environnement physique et humain dans lequel nous évoluons. Il y en a même qui, selon certains, font de la recherche pour maintenir ou faire progresser leur carrière et obtenir des subventions.

Certaines questions s'imposent maintenant. D'ailleurs, Reboul, il y a deux décennies, posait la question suivante, « L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il ? » Il y a un débat dans nos universités et il est ouvert régulièrement dans les grands journaux qui posent la même question. Reboul, lui, avançait l'idée que les chercheurs en sciences de l'éducation errent en empruntant trop souvent aux sciences humaines et en se coupant de leurs racines philosophiques. S'il avait à réécrire le même texte aujourd'hui, que dirait-il des sciences de l'éducation ? Ont-elles gagné en tentant de se donner une image de scientificité, en empruntant assez souvent le modèle positiviste strictement expérimental ? Reboul donne une réponse à cette question, dans *La philosophie de l'éducation*, quand il traite de la tentation expérimentale positiviste en disant : « en éducation, les démarches expérimentales donnent-elles des résultats transférables à la situation scolaire ? Par exemple qu'advient-il d'une recherche-action lorsque les chercheurs ont quitté le terrain, ont quitté l'école ? »

⁶ Professeur à l'Université du Québec à Montréal (Québec, Canada).