

Vial, M. & Thuilier, O. (2002) "Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisé : comment construire le choix d'une méthode ?", 2e colloque de recherches inter - universitaire : *Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, L'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques*, Université de Reims

Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur

Colloque de Reims septembre 2002

Axe 3 Formation à/par la recherche

Résumé de communication

Objet d'étude problématisé.

Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisé : comment construire le choix d'une méthode ?

Michel Vial

Maître de conférences habilité

&

Odile Thuilier

Maître de conférences

En Sciences de l'éducation, toutes les méthodes de recherches existantes dans les disciplines connexes des sciences humaines sont utilisables et utilisées. Comment arriver à faire connaître six méthodes dans une Unité d'Enseignement (même de 72 Heures) ? Ce problème de temps est redoublé par l'obligation d'avoir à rendre légitime d'enseigner la méthodologie de la recherche dans des cursus professionnalisés : en quoi connaître les méthodes est-il nécessaire pour des formateurs d'adultes ? Comment permettre à l'étudiant qui vient d'abord chercher une formation professionnalisante d'avoir les connaissances suffisantes pour qu'il puisse choisir une méthode de recherche en fonction de son projet de recherche, dans l'éventualité où il se dirigerait ensuite vers un mastaire-recherche ? La communication traitera de ces questions à partir d'un dispositif que l'équipe chargée de cet enseignement a mis au point depuis 6 ans, et qui semble innovant.

Vial, M. & Thuilier, O. (2002) "Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisé : comment construire le choix d'une méthode ?", 2e colloque de recherches inter - universitaire : *Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, L'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques*, Université de Reims

Mots-clefs : méthodes de recherche – méthodologies des Sciences de l'éducation – formation professionnalisante – cursus 3/5/8 – dispositif d'enseignement dans le supérieur

Communication :

Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisé : comment construire le choix d'une méthode ?

Michel Vial

&

Odile Thuilier

Introduction :

Cette communication d'expériences à l'Université a pour toile de fond la réforme des cursus afin d'anticiper les difficultés mais aussi les possibles que cette réforme peut créer.

Dans un premier point sera posée la question de la légitimité d'enseigner la méthodologie dans des cursus professionnalisés. Ensuite seront exposés les principes qui sous-tendent le premier dispositif mis en place et qui conduisent à poser les objectifs de l'enseignement méthodologique. Enfin une variante de ce dispositif en accord avec la réforme en cours sera décrit et commenté.

1. La méthodologie de la recherche dans des cursus professionnalisés

Pourquoi faire de la méthodologie dans les cursus professionnalisés relevant de la formation continue ? C'est toute la différence, souvent peu comprise, entre former à la recherche et former *par* la recherche. Après la licence, dans le parcours débouchant sur le DEA et la thèse, il s'agit bien de former à la recherche, de développer des pratiques de recherche. Mais dans le parcours vers le DESS, il s'agit bien plutôt de former par la recherche : d'utiliser la recherche pour former à davantage de professionnalisation, à plus de pertinence avec les

contextes professionnels (ce qui ne veut pas dire seulement s'y adapter mais aussi y apporter du changement). En ce sens, la culture universitaire de notre laboratoire initie les apprentissages méthodologiques par une interrogation sur la pertinence des méthodes disponibles dans le champ des SdE, à la suite des ouvertures posées par Genthon (1997) à propos des négociations de la recherche et des inter-actions entre recherche et terrain.

Articuler formation universitaire et professionnalisation, ce sont là les enjeux des nouvelles missions de l'université. Et l'une des caractéristiques, majeure, d'une formation universitaire est le travail sur les références qu'on se donne pour étayer son opinion et pour pouvoir, à partir des interactions vécues dans les organisations, communiquer et informer. Ces références s'acquièrent par le contact avec la recherche.

Quatre motifs peuvent être avancés pour former, *par* la recherche, les étudiants quels qu'ils soient (cadres ou agents de la Fonction Publique ou de l'entreprise):

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

— Former des praticiens capables de se distancier par rapport aux routines, aux rôles, aux personnages stéréotypés en usage dans leur corps professionnel. La recherche côtoyée et à laquelle il s'essaient notamment en réalisant les mémoires professionnels, leur donne de la "hauteur de vue". La formation par la recherche leur permet de travailler dans la rigueur et *l'intelligibilité pour la communauté scientifique* et d'étayer leur questionnement de professionnel à des textes divers, pris ailleurs que dans les formalisations de praticiens, lesquelles sont trop souvent présentées comme vraies, indubitables. L'initiation à la recherche (et notamment la distinction des différentes méthodes possibles ainsi que l'apprentissage de la production d'un discours méthodologique) non seulement donne des repères et des cadres de références mais aussi "désenglué" le praticien de la doxa propre à son corps professionnel. De tels apprentissages lui permettent de *relativiser les dysfonctionnements* qui pourraient sans cela n'être conçus que dans la résolution de problèmes, la prise de décision rationnelle et la remédiation pour l'éradication de symptômes, sans se préoccuper de les relier à des projets plus vastes qui engagent pourtant le devenir de leur profession ;

— Former des praticiens capables d'être des partenaires de recherches à venir : les cadres, par exemple, pourront mieux se situer comme acteurs dans des recherches qu'on leur proposera. Ils seront avertis et pourront *participer plus étroitement* à des recherches pilotées par un chercheur "de métier". Ils pourront aussi être *demandeurs de recherches* issues de leurs préoccupations professionnelles et dont les résultats pourraient intéresser leur corps professionnels car ils seront *aptes à transformer un problème pratique en une question de recherche* qu'un chercheur, avec eux, viendra problématiser et traiter.

— Former des praticiens capables de problématiser leurs situations de travail. Les références scientifiques permettent des détours théoriques qui donnent l'occasion à l'étudiant de travailler ses implications en développant la distanciation pour problématiser les situations de travail. Le bénéfice attendu de l'exercice de la problématisation, c'est l'autorisation du professionnel, son émancipation, son ouverture à l'altération, en tant que sujet. Un professionnel qui problématise lui-même, est un professionnel "éclairé", autonome, en projet, qui ne se précipite pas dans l'imposition de consensus artificiels mais qui travaille son processus de professionnalisation, qui ose poser sa parole professionnelle parce qu'il conceptualise sa pratique et se questionne sur les fondements de ses choix, de ses actions.

Ces quatre motifs de l'apprentissage de la professionnalisation par la recherche visent à rapprocher la recherche en Sciences de l'éducation des terrains professionnels. " Si la recherche peut prendre en compte l'action, elle ne se confond pas avec elle : leurs champs respectifs sont hétérogènes et leurs visées sont distinctes. [...] La recherche doit alors comprendre (au double sens d'entendement et de composition) l'interaction entre recherches et pratiques, et concevoir que ce qui est étudié est cette interaction fonctionnelle." (Genthon, 1997).

2. Les méthodes de recherche utilisées et utilisables en Sciences de l'éducation et les objectifs de l'enseignement méthodologique.

Les recherches en Sciences de l'éducation sont dites " contextualisées " ¹, ce sont des recherches de terrain ² qui partent d'un objet de sens commun existant dans une des pratiques sociales comportant une dimension éducative ³ pour arriver à construire une compréhension de l'objet de recherche théorisé et éprouvé dans cette pratique (dans une " empirie ").

Si on ne confond pas méthode ⁴ et techniques, ni l'entretien, ni l'observation, ni le questionnaire ne constituent en eux-mêmes des méthodes, ce sont des outils utilisables dans des méthodes et qui tirent leur sens de la méthode dans laquelle ils sont utilisés. ⁵ A ce jour, on peut avec quelque réussite (Eymard-Simonian, 2000) enseigner la méthode expérimentale (en fait le quasi expérimental ⁶), la méthode différentielle, la méthode historique, la méthode clinique, la méthode dite ethnographique ⁷ et la méthode systémique ⁸. Chacune de ces méthodes pose ses postulats et ses principes ⁹ et construisent un regard différent sur l'objet étudié. En effet, puisque les Sciences de l'éducation sont plurielles, il n'est pas question de ne former les étudiants que dans l'une ou l'autre de ces méthodes mais bien de les former à tenir un discours méthodologique (sur la méthode employée, quelle qu'elle soit).

¹ Rapport Prost, 2001

² toute méthode se distribuera donc en trois temps : avant, pendant et après le terrain. Selon la méthode, la théorisation par exemple, ne se situe pas dans le même temps. (Vial, 1999 – Thuilier 2001)

³ l'éducatif n'est pas restreint au scolaire – Vial, 2000

⁴ on parlera d'une méthode quand on aura les trois passages obligés : 1/ recueil de matériaux, (de signes) ; 2/traitement de matériaux et fabrication de résultats (de savoirs) ; 3/ interprétation des résultats.(élaboration de significations ou de sens).

⁵ Les décontextualiser de leur méthode sert à faire des études, des enquêtes ou de bases pour des évaluations qui ont leur utilité, notamment dans l'exercice professionnel, par exemple des consultants avec des visées praxéologiques, d'amélioration de l'existant, de remédiation —ce qui n'est pas, pour nous et jusqu'à plus ample informé, la visée de la recherche, même contextualisée.

⁶ puisqu'on ne travaille pas en laboratoire mais dans des situations d'exercice professionnel grandeur nature

⁷ étude d'un ethnos, (sentiment d'appartenance et marquages dans une "tribu") empruntant des segments à l'ethnologie, l'ethnométhodologie et l'anthropologie (Vial, 2002)

⁸ parfois appelée " recherche-action "

⁹ préconisations qui guident le chercheur pour être au plus près de la méthode dans ce qui la caractérise

Le premier dispositif monté en licence a donc pour objectif de faire que les étudiants puissent connaître ces méthodes, les différencier, les repérer dans des recherches. Il s'agit, en somme, de leur apprendre à lire un compte rendu de recherche, du point de vue de la méthode utilisée, de leur apprendre à faire une analyse interne et externe de la façon dont un chercheur a utilisé une méthode. On appellera " analyse interne " un discours sur les écarts que le chercheur a cru bon de se permettre ou les choix que le terrain l'a obligé à faire par rapport à la démarche préconisée par la méthode et par rapport à ses principes. L'analyse externe consiste à se demander si le choix de cette méthode correspond bien en fin de compte à la question de recherche posée et si l'utilisation d'une autre méthode n'aurait pu apporter autre chose à la recherche effectuée, ou modifier tout ou partie de la problématique.

La tâche du contrôle final en licence est donc, à partir d'un article rendant compte d'une recherche, d'identifier la méthode utilisée et d'en faire ces deux types d'analyses.

Le dispositif de base (licence)

Séance introductive

Annonce du dispositif et des objectifs, de la validation

Séance de Travail de groupe

Chercher les différences entre une méthode et une méthodologie

Identifier ce qui relève de la méthodologie, entre épistémologie et techniques

Séances suivantes

Exposé des principes et de la démarche de chaque méthode par un spécialiste de cette méthode

Etude de textes sur la méthode

Séance(s) de comparaison des méthodes : recherche de critères transversaux et de leurs actualisations dans chacune des méthodes

Mise à jour des adaptations possibles de la méthode importée des sciences connexes pour l'adapter à l'étude de relations éducatives.

Séance(s) d'entraînement à la tâche de validation

Analyse interne et externe de textes compte rendus de recherche

Contrôle sur table : Un compte rendu de recherche jamais étudié

3. Une variante au dispositif

En année de maîtrise, l'élaboration d'un mémoire de recherche est jusqu'à ce jour l'occasion de conduire soi-même une méthode de bout en bout. La création du cursus en 3/5/8 avec différenciation de master-recherche et de master-professionnalisé en deux ans peut remettre en question ce partage : dans le master recherche, (anciennement maîtrise + DEA) est attendue l'expérience de la conduite d'une méthode de recherche¹⁰, tandis que dans le master professionnalisé (maîtrise +DESS), on attendra la mise en place de techniques empruntées à la recherche pour une étude praxéologique.¹¹

Se pose alors le problème des ponts et passerelles entre filières professionnalisée et de recherche (ce qui n'est pas nouveau, il y a toujours eu des étudiants pour passer d'un DESS à la thèse, quitte à d'abord faire un DEA). Alors, l'année de licence doit, encore davantage que dans le passé, permettre la reconnaissance des différentes méthodes de recherche¹² : sans ce solide fondement, ce système de références, trop de questions resteraient insoupçonnées par les étudiants s'inscrivant en thèse, ce qui ne leur permettrait pas de choisir une méthode en fonction de leur projet de recherche, ni de lire des travaux issus d'autres méthodologies.

Le premier dispositif, initié en licence, fonctionne mais il fabrique des étudiants exclusivement capables de *parler* sur la recherche des autres, de se positionner en tant que *lecteur*. Cela reste une "vue de l'esprit". Une variante a donc été expérimentée, en licence également, compte tenu de la réforme des 3/5/8, pour rapprocher les contenus enseignés de l'expérience des étudiants. Mais vu le peu de temps imparti, il ne s'agit pas de conduire une recherche mais de s'essayer à la posture de chercheur. On acceptera donc que la démarche soit fragmentaire parce que les conditions d'exercice de l'étudiant ne lui permettent pas de se conduire comme le ferait un chercheur : il est attendu que l'étudiant en ait conscience et argumente ses choix. On distinguera donc ce qu'il faudrait faire si on était chercheur, par l'élaboration d'un scénario " optimum ", de ce qu'on peut faire en tant qu'étudiant, par la

¹⁰ faut-il alors deux mémoires ? ou le même mémoire soutenu en deux fois ? ou supprimer le mémoire de maîtrise ?

¹¹ une autre solution est d'enseigner à tous et la méthodologie de la recherche et l'utilisation de techniques d'enquête (?)

¹² ce qui ne règle pas le problème des étudiants ayant fait une licence ailleurs, dans une des disciplines où n'est enseignée d'autorité qu'une seule méthode...

conduite partielle de ce scénario. L'étudiant estimera et rendra compte des écarts. Le discours méthodologique jusque-là contenu dans l'analyse de la recherche des autres s'enrichit d'un étage supplémentaire : se confronter à la mise en place sur un terrain d'une méthode choisie, ce qui était jusque là l'objectif de la maîtrise.

élaboration d'un dossier méthodologique individuel– à chaque séance une rédaction personnelle est demandée, le dossier ainsi se construit au fur et à mesure de l'année). L'essai dans le terrain est une mise en actes des principes de la méthode (ou d'un segment de la démarche de recherche projetée) qui permette de rencontrer (d'une façon ou d'une autre) des acteurs de terrain¹³ et d'essayer d'"être chercheur".

Dispositif

séances	Fonction de la séance	A faire pendant la séance	A faire après les cours Travail personnel pour le dossier
séance 1 épistémologie et méthodologie (4h)	Annonce du dispositif et des objectifs, de la validation	Travail de groupe pour chercher les différences entre une méthode et une méthodologie	Rédiger l'explicitation de ce choix : en quoi vous "tient"-il ?
	Identifier ce qui relève de la méthodologie : entre épistémologie et outillage	Choix par chaque étudiant d'un thème de travail et d'un champ d'exercice professionnel	
séances 2 à 7 Revue des méthodes de recherches (pas forcément dans cet ordre) la méthode expérimentale	Repérer les principes et la démarche de chaque méthode telle qu'elle est utilisée dans les sciences connexes et en sciences de l'éducation	Etudier des textes sur chaque méthode pour mettre à jour des aménagements possibles de la méthode importée des sciences connexes pour l'adapter à l'étude de relations éducatives.	Etude documentaire personnelle sur le thème de travail choisi (état de la question chez les praticiens et dans la littérature savante). Ce sera le cadre conceptuel Passage du thème au sujet de recherche.
La méthode clinique		idem	Ecrire la justification de l'intérêt pour les praticiens, pour le corps professionnel et pour soi de ce thème

¹³ ceci peut être fait à l'occasion d'un stage

Vial, M. & Thuilier, O. (2002) "Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisé : comment construire le choix d'une méthode ?", 2e colloque de recherches inter - universitaire : *Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, L'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques*, Université de Reims

La méthode de la systémique et la recherche-action		idem	Ecrire l'identification de la dimension éducative dans cette pratique étudiée.
La méthode différentielle		idem	Ecrire la question de recherche
La méthode ethnographique		idem	Finir de rédiger la situation "pratique, sociale, institutionnelle" : à quoi vous intéressez-vous et pourquoi ? quel intérêt pour les gens de terrain ? pour vous en tant que professionnel ? (implication et contexte, segment social, intérêt de l'objet d'étude de sens commun).
La méthode historique		idem	Choisir une méthode. Passer de l'objet de sens commun à l'objet de recherche. Fixer la question de recherche dans cette méthode, dans le champ professionnel choisi.
séance 8 travail pour le dossier méthodologique	Séance(s) de comparaison des méthodes	Etablir un plan d'action, un <i>dispositif de recherche</i> sur le terrain (un schéma). Prévoir un calendrier.	Conduire une expérimentation sur le terrain en fonction du faisable.
	Recherche de critères transversaux et de leurs actualisations dans chacune des méthodes	Anticiper des écarts à faire sur ce terrain en fonction du faisable	Tenir un "Journal de recherche" : noter et expliciter les écarts par rapport au dispositif prévu et à la démarche "canonique" attendue. ----- Après le terrain : passer des matériaux aux résultats et faire leur interprétation.
Séance 9 travail pour le dossier méthodologique	Problématisation méthodologique à partir du réalisé :	Identifier la posture de chercheur tenue. La place et le statut donné aux sujets, gens de terrain. La stabilité du dispositif. La pertinence des outils utilisés à l'objet étudié. Dire ce que vous auriez	Ecrire les commentaires méthodologiques sur le réalisé : identification individuelle précise sur le dispositif des bifurcations, des impasses, des aménagements de la méthode utilisée.

		<p>du faire si vous aviez été vraiment chercheur, dans la même méthode</p>	<p>Envisager une autre méthode de recherche en disant ce que cela changerait alors dans votre objet.</p> <p>Rédiger une auto-évaluation sur l'appris dans cet essai de chercheur</p>
--	--	--	--

4. Un apprentissage de la problématisation méthodologique

L'objectif de cet apprentissage est composite mais il vise principalement le travail de problématisation, dynamique transversale de toute problématique de recherche.

Par la problématisation de la question de recherche, il s'agit de mettre à distance le phénomène considéré —surtout si le constat de départ s'origine dans un dysfonctionnement, ce qui n'est pas obligatoire— pour l'envisager tout à la fois du point de vue de son histoire, de son contexte mais aussi de ses enjeux et des schémas sous-jacents qui sont en question. La problématisation est ce travail de mise en questions et de mises en tension à partir duquel se configure et se structure l'objet de recherche, en quittant " l'ici et maintenant " du phénomène : car il s'agit bien pour le chercheur de *partir* d'une question de terrain, pour y revenir ensuite, étayé par un système de concepts, système lui-même traduit dans une opérationnalisation méthodologique : le choix, l'argumentation et la mise en oeuvre d'une méthode de recherche.

Le travail méthodologique relève de ce questionnement et de l'argumentaire quant à ce cheminement développé pour traiter la problématique de recherche et donner corps, constituer l'objet de recherche. C'est ce questionnement et cet argumentaire qui sont travaillés tout d'abord par l'élucidation des termes " méthodologies de recherche en sciences de l'éducation ", ce qui ouvre le champ de l'épistémologie, puis par l'élaboration de critères de comparaison des méthodes. L'écueil à éviter est que les étudiants s'emparent d'abord d'un outil ou d'une technique de recueil ou de traitement sous prétexte que c'est ce qui s'adapterait le mieux à leur question de recherche.

Ces critères de comparaison, critères transversaux¹⁴, contribuent à questionner toute recherche dans son projet, ses visées, de façon à opter pour l'une ou l'autre méthode selon la visée épistémologique. Ces critères ne sont pas formellement stabilisés dans leur énonciation, aucune " grille correctrice " n'est fournie aux étudiants. D'une année sur l'autre, des formulations similaires sont rédigées : ce qui importe, c'est le discours critique et la verbalisation de ces critères en vue de l'appropriation d'une " méthodo-logique " à réinvestir dans la lecture et/ou la construction d'un scénario de recherche.

Critères transversaux aux méthodes	actualisations dans chaque méthode	
Postulat Visée épistémologique		
Posture du chercheur Inscription paradigmatique		
Type d'objet étudié et identification des particularités de la dimension éducative		
Mode de relations avec le terrain Statut des " acteurs " de la recherche		
Etapes clefs de la démarche, avant, pendant et après le terrain		
Statut de la question de recherche		
Outils privilégiés de recueil		
Techniques de traitement		
Sens et statut des résultats		

Exemples de critères pour se repérer dans les méthodes de recherche

Conclusion

Qu'il s'agisse de professionnaliser des chercheurs ou des professionnels, apprendre à pratiquer la recherche ou apprendre à se professionnaliser par la recherche, enseigner avec la recherche, c'est faire l'expérience des médiations théoriques nécessaires au développement et à l'évolution des pratiques. C'est apprendre à rationaliser son action à l'aide d'un système de références et à communiquer les conditions et la démarche d'analyse ainsi que les conclusions à réinvestir pour l'action à venir (ce qui est en soi une autre

¹⁴ dont la formalisation est aussi le travail d'une équipe plurielle d'enseignants-chercheurs engagés

pratique : une action d'écriture, de formalisation de nouveaux concepts, de nouveaux modèles d'action).

Pour que les connaissances issues de la recherche puissent être mises à l'épreuve par l'évolution des pratiques, comment faire que les pratiques professionnelles soient concernées, touchées, par des pratiques de recherche si les principaux acteurs ne sont pas familiers du discours et des méthodes de la recherche ? En Sciences de l'éducation, c'est à partir du terrain que s'élabore un projet de recherche et le chercheur travaille les questions de recherche pour les mettre à l'épreuve d'un terrain. Les praticiens concernés, comme objet et/ou sujet de recherche, accèdent peu ou difficilement aux textes même de la recherche. Est-ce à dire que la production des universitaires est peu prise à cause de son langage et à cause de la mise à distance des pratiques qui fait que, de fait, les professionnels ne s'y reconnaissent plus ? Quels moyens ont-ils d'*éprouver* les suggestions de la recherche ? La vulgarisation n'est pas toujours effectuée et elle est coûteuse en termes de rigueur scientifique : la traduction, l'exemplification de concepts induit la plupart du temps que seul l'exemple est retenu, au détriment du principe.

Pourtant, la formalisation en jeu ici est bien celle de la diffusion de connaissances, l'exposé et la confrontation à une autre façon de parler des enjeux de formation, depuis d'autres systèmes de références. C'est là un aspect des relations entre la recherche et les acteurs du terrain qui mérite d'être questionné et développé afin de ne pas alimenter davantage les controverses, les oppositions stériles qui persistent entre "théories et pratiques", chercheur et praticiens, "concret" et abstrait. Il s'agit d'oeuvrer à la rencontre et l'interpellation mutuelle des modélisations à l'oeuvre chez chacun : chercheur, praticien —car les chercheurs certainement, pourraient travailler à *être polyglottes* (Ardoino, 1993). Tenir le discours de la recherche, le traduire en un mode intelligible par les praticiens, sans l'appauvrir, élaborer un langage de passage entre ces deux cultures : en fait, *faire oeuvre de formation* (Honoré, 1992), avec des praticiens entrés dans une culture professionnelle et partenaires dans la recherche, tel est l'enjeu de ce dispositif.

Vial, M. & Thuilier, O. (2002) "Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisé : comment construire le choix d'une méthode ?", 2e colloque de recherches inter - universitaire : *Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, L'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques*, Université de Reims

Bibliographie utilisée

- Ardoino, J. (1990) "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant." *Les nouvelles formes de la recherche en Education. au regard d'une Europe en devenir* . Actes du colloque AFIRSE Alençon 24-26 mai. Paris : Andsha, p. 22/34.
- Eymard-Simonian, C. (2000) " La problématisation méthodologique dans la formation à la recherche en éducation ", *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 7, n° 2, pp. 293 - 312
- Genthon M. (1997) *Apprentissage-Evaluation-Recherche. Genèse des Inter-actions complexes comme ouverture régulatrice*. Université de Provence : En question.
- Honore B. (1992) *Vers l'oeuvre de formation. Ouverture à l'existence*, Paris : L'Harmattan
- Thuilier, O. (2002) "Méthode clinique, recherche de terrain ?", en collaboration avec Eymard, C. *L'inscription clinique du chercheur en sciences de l'éducation*, En question, Cahier N°37, *Recueil de l'année 2001*, pp. 165 -180
- Vial, M. (1999) "Aller dans le terrain : quelles attitudes possibles pour le chercheur en Sciences de l'éducation et quelles conséquences méthodologiques ?", *L'année de la recherche*, pp. 61/87
- Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'autoévaluation*, Paris : L'Harmattan
- Vial, M. (2002) "Une méthode de recherche pour l'ethnos", En question, Cahier N°36, *Recueil de l'année 2001*, pp.121/160