

RESUME :

Colloque AFIRSE 2000

Proposition de communication

Auteurs : Michel VIAL (maître de conférences, HdR) , Odile THUILIER (ATER), Marie-Pierre BIBAUT (doctorante).

Groupe de Recherche en Evaluation et en Apprentissage (CIRADE)
Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence.

Thème : formation initiale et continue - formation à la recherche

La clinique, méthode de recherche entre le particulier et l'universel ?

Il s'agit ici de faire une proposition, qui puisse permettre de tracer le projet d'une formation à la méthodologie de la recherche, formation des apprentis chercheurs en Sciences de l'éducation : la proposition d'une caractérisation d'une méthode de recherche, parmi d'autres possibles, qui se réclamerait de la clinique comme méthode. Par méthodologie, il sera entendu ici le discours sur les méthodes de recherche, dont le but est de rendre communicable le "au nom de quoi", le "pourquoi" et le "vers quoi", le projet de recherche engagé demandait d'utiliser telle(s) ou telle(s) méthode de recherche.

S'il est possible d'identifier des rapprochements entre les disciplines convoquées en recherche dans les SdE, (disciplines "fondamentales ou frontalières"), la greffe des méthodes disponibles renouvelle les problématiques de formation. Alors des questions d'ordre "éthico-épistémologiques" s'imposent comme faisant partie de la réflexion méthodologique : la caractérisation d'une méthode clinique en sciences de l'éducation, dans ce qu'elle peut apporter quelque chose d'inouï dans les autres méthodes existantes, conduit non pas à l'enfermer dans une définition ou une démarche mais à la circonscrire en énonçant les critères de son intelligibilité.

Seront abordés quelques points qui ont paru essentiels parce qu'ils nécessitent tous une dialectique entre l'universel et le particulier : la différence entre projet de recherche et programme, le problème de la modélisation du sujet étudié, le travail de la posture du chercheur, le type de savoir produit. Le statut de la différence et de la variabilité sont à alors reconsidérer comme indicateurs du changement étudié, de même que le statut de la généralisabilité dans la recherche. Si le projet de recherche est inscrit dans une visée compréhensive des phénomènes éducatifs, préoccupé par une approche contextualisée des phénomènes et leur validité transversale, ce qui est en jeu alors c'est l'élaboration de schèmes de compréhension des phénomènes. La construction du "cas clinique" étant le temps de la synthèse de ces articulations et de ces questionnements. La clinique n'est pas réductible au singulier.

Mots-clefs : clinique - projet - savoir - posture - cas - intelligibilité - singularité – exemplarité

Colloque AFIRSE 2000

Auteurs :

M.P. BIBAUT (doctorante), O. THUILIER (ATER), M. VIAL (Maître de conférences, HdR)

Laboratoire CIRADE- GREA (Groupe de Recherche en Evaluation et en Apprentissage)
Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence.

Thème : formation initiale et continue - formation à la recherche

La clinique, méthode de recherche entre le particulier et l'universel ?

Cette contribution est reliée aux problématiques de formation travaillées dans notre département, et particulièrement celle dégagée lors de la formation aux méthodologies de la recherche en licence de Sciences de l'éducation. La culture universitaire de notre laboratoire¹ initie les apprentissages méthodologiques par une interrogation de la pertinence des méthodes disponibles dans le champ des Sciences de l'éducation. Ainsi, le mot clinique est convoqué et utilisé diversement selon les auteurs et selon l'objet de recherche : ce qui n'épuise pas la question de la traduction du référentiel clinique hors du champ thérapeutique. Notre démarche, reliée à la réflexion initiée lors d'un groupe de travail² interpelle l'intelligibilité d'un projet de recherche lorsqu'une méthodologie se réclame de la clinique comme méthode. Par méthodologie, il est entendu ici le discours sur les méthodes de recherche, dont le but est de rendre communicable le "au nom de quoi", le "pourquoi" et le "vers quoi", le projet de recherche engagé demande d'utiliser telle(s) ou telle(s) méthode de recherche. Lorsqu'une méthode clinique est l'option retenue, des questions d'ordre "éthico-épistémologiques" s'imposent comme faisant partie de la réflexion méthodologique : projet de recherche, postures du chercheur et statut des sujets partenaires dans la recherche, type et statut du savoir produit sont autant de critères possibles pouvant signifier des spécificités d'un "investissement" clinique.

Du projet et du programme de recherche : statut et posture des protagonistes dans la recherche

La notion de projet de recherche nous semble pertinente lorsqu'il s'agit d'en communiquer les visées et la programmation prévisionnelle (cf. schéma 1). La notion de "projet-visée" dans le sens "d'intention philosophique ou politique" prend forme dans la

¹ CIRADE/GREA

² *La clinique. Essai I. De la thérapie à la recherche.* Sous la direction de C. Eymard et M. Vial, *En question* Cahier n° 23, Département des SdE, Université de Provence Aix-Marseille I.

recherche dès lors que nous nous intéressons à la dimension éthique. La notion de “ projet-programme ” dans le sens de “ traduction stratégique, opératoire, précise, déterminée d’une telle visée ” se révèle à travers les choix opérés, la démarche choisie, (ARDOINO, 1986, p.154). Les actes de la recherche peuvent alors rendre compte de la différence entre le prévu et le réalisé. Le projet de recherche peut alors raconter autant ce qui est du domaine des visées de la recherche, des modèles, des concepts premiers, du paradigme du chercheur, que ce qui est de l’ordre du programme et/ou de la stratégie du chercheur pour la greffe, la négociation, la construction de la recherche, le recueil ou de l’accueil des rencontres sur, pour, avec le terrain.

Projet, une recherche est la rencontre de différents projets définissant les rôles et postures de chacun dans un écosystème recomposé pour ce motif : projet du chercheur, projet des sujets partenaires. Projet de connaissances visant à expliquer, améliorer ou comprendre autrement des phénomènes (DONNADIEU, GENTHON, VIAL, 1997, VIAL, 1999), différentes visées peuvent se décliner selon deux *paradigmes* principaux (Berbaum 1982, Ardoino & Berger, 1986-1989, Morin, 1990), constitutifs d’une *vision du monde* privilégiant la généralisation ou la différenciation des pratiques sociales.

Lorsque le chercheur s'autorise à la lecture, à l'interprétation du patrimoine de la *praxis*, des acteurs du terrain, au nom de quoi, selon quels motifs entre-t-il en relation avec l'autre, quel regard et quelles attentions avisées porte-t-il à l'autre ? Comment est-ce que le chercheur reconnaît ces acteurs comme sujets trilogiques “ agent-acteur-auteur ” (ARDOINO, 1993) dans un "contexte événementiel" (ARDOINO, BARBIER, CORPET, 1970, p. 121) et "les significations que les acteurs vont lui accorder et dont ils vont se sentir investis" (BERTHELOT, 1990) ? Que la recherche soit à l'initiative du chercheur ou qu'elle soit une réponse à une commande institutionnelle, dans les deux cas, il s'agit de se garder de la confusion des “ postures ” (ARDOINO, 1990) et des projets sinon la recherche et le terrain risquent d’être assujettis à un contrôle social.

Nécessité de questionnements éthiques et épistémologiques des relations au terrain

"Dès lors que l'objet de connaissance est un sujet (ou des sujets), son approche, son traitement, sa symbolisation, sa publication dans des écrits relèvent d'une épistémologie très particulière. Car la connaissance s'élabore dans et par la relation qui s'instaure entre le sujet connaissant et le sujet objet de connaissance, lequel ne saurait être considéré comme une chose sans être de ce fait, dépouillé de sa spécificité. [...] L'épistémologie des sciences humaines est une éthico-épistémologie " (FERRY, 1997, p.72).

L'éthique dans les rapports aux partenaires de la recherche se comprend dans la nature de la relation engagée par le chercheur "dans la réflexion problématique intéressant les droits fondamentaux et imprescriptibles de la personne humaine, considérée autant individuellement que collectivement" (ARDOINO, 1996, p.25) ; la considération pour le sujet partenaire, incarnant

l'objet de la recherche, et la posture du chercheur influent le choix du type de relation instaurée. Le questionnement éthique nous renvoie donc à l'implication du chercheur à travers des postures différentes révélant son rapport à lui-même, à l'autre, et par là même à son désir de communiquer, " l'éthique se situe avant tout moment de mise en forme ; elle le précède dans l'ordre du fondement " (IMBERT, 1987, p.9). Ceci fait référence aux travaux de J. ARDOINO et M.VIAL, aux " visions du monde " qui s'associent à des visées éthiques différentes alimentées par des philosophies, des registres de pensée, des associations de symboles, " du côté mécanique, l'homme est maître de l'outil, le monde est un objet, le réel existe, l'univocité est possible. Du côté énergétique, règnent la poésie, l'évanescence, l'insaisissable l'émergeant, l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au monde " (VIAL, 1997, p173).

La recherche en Sciences Humaines semble se construire autour de ces deux visées sans que cela soit clairement réfléchi, voire assumé, " ce travail nécessite de déplier ce qui en soi est de l'ordre du tressage : nous sommes tous dans les deux paradigmes occidentaux présents dans le social, dans l'idéologie, nous sommes toujours en conflit paradigmatique, notre vision du monde n'est jamais simple. En fait il n'existe pas deux paradigmes, l'inscription paradigmatique d'un auteur est un mélange des deux brins, de deux chaînes distinguées ici pour comprendre. " (VIAL, 1997, p172). Prendre en compte la dimension éthique permet au chercheur de se questionner sur sa démarche de recherche : " l'interrogation sur l'éthique tente d'inscrire et de développer un écart, une mise à distance et en question du noyau " (IMBERT, 1987, p.7) afin " que le sujet de la recherche de son côté, ne redoute pas de s'ouvrir à l'insaisissable en lui, à sa part d'inconnu, d'inachevé, d'inachevable " (IMBERT, 1985, p371). Le questionnement éthique du sujet chercheur le conduit à sa relation à l'autre, à son désir de rencontrer l'autre, à sa façon d'accepter l'autre : " l'éthique naît dans la relation de face à face, le visage d'autrui signifiant alors le premier rapport à l'éthique " (LEVINAS, 1982). La responsabilité du chercheur est engagée dans la recherche à travers le regard porté au sujet de la recherche : " l'éthique pose que la relation ne vise pas la maîtrise de l'autre, sa définition, mais qu'elle se confronte à l'inépuisable, à l'*infini* des personnes et des situations. L'éthique est cette reconnaissance que la relation est non systématisable, qu'elle échappe à la " totalité ". (IMBERT, 1987, p.70). Dans cette perspective, le sujet de la recherche peut ne pas seulement être " agi par " mais être pris en considération comme acteur et auteur, " co-producteur de sens ". En effet une démarche de recherche se réclamant de la clinique s'appuie sur une relation de partenariat, d'échange entre le chercheur et les sujets humains.

Le détour par la dimension éthique apparaît aussi comme un préalable à une définition du Sujet en Sciences Humaines, au-delà de toute pratique de régularisation du statut et des praxies de l'autre, l'engagement éthique nous confronte à la question du sujet ; " à la reconnaissance de son essentielle singularité (...) " (IMBERT, 1987, p.51). La reconnaissance du sujet en tant que singularité, en tant que particulier d'un universel global, nous conduit à reconnaître la multiplicité des modèles de pensées comme caractérisant l'être humain.

Le sujet, partenaire dans la recherche est “ agent, agi par ”, dans le fait qu’il est invité à communiquer, donner, dévoiler son activité humaine, pour faire connaître son travail. Il est “ acteur ” à travers l’investissement dans la recherche, le projet qui l’anime, chargé “ d’intentionnalité ”, le révélant comme “ co-producteur de sens ”. Il est aussi “ auteur, celui qui est le fondateur, le créateur, voire le géniteur, de toute façon celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d’autres, comme étant à l’origine de ” (ARDOINO, 1993, p.21), il est auteur singulier et social qui se différencie dans une corrélation de pratiques partagées. Sujet social, il contribue à diffuser et alimenter un univers homogène de pratiques, singulier il marque celles-ci de son histoire, de son imaginaire et en renouvelle les variations possibles. Ce rapport dialectique entre l’homogène et l’hétérogène modifie les praxies, et signifie de nouveaux *styles*, tantôt de manière relativement cohérente et graduelle, tantôt de façon discontinue.

“ On peut souligner ici une hypothèse de type épistémologique : le processus de construction des connaissances suscitant la compréhension des phénomènes n'est peut-être pas seulement un processus d'analyse et donc de disjonction d'un sujet et d'un objet ; il est peut-être aussi un processus (concurrent, différent, autonome) de conception (en anglais : "design") et donc de conjonction d'un sujet et d'un projet. ” (LE MOIGNE, 1990).

La posture épistémologique du chercheur revendique d’être à la fois dans ces deux visées éthiques, ce qui nécessite une volonté constante de distanciation dans le choix, les préférences, les références aux différents champs (des expériences d'autrui, des concepts, des méthodologies) ; cette éthique épistémologique, nous la traduisons selon deux lignes "de détermination" (BERTHELOT, 1996) des champs conceptuels et méthodologiques :

- "une ligne *épistémique*" se caractérisant par une nouvelle manière d'envisager une méthode, d'y développer des logiques d’analyse et de schématisation, la façon d’en utiliser ou d'en renouveler les terminologies et de développer de nouveaux savoirs ;

- une ligne pragmatique caractérisant les phénomènes sociaux, les pratiques partagées ou singulières inscrites dans une institution, une politique, une idéologie que les sujets partenaires communiquent.

Selon le paradigme de référence et la lignée épistémologique reconnue, le chercheur rend compte différemment de cette réalité sociale à laquelle il donne corps. Dans les processus de recherche, la légitimation du choix des relations empiriques, théoriques, et méthodologiques, procède d'une mise à distance :

- des implications spatio-temporelles : lors des relations avec le terrain,
- des implications transférentielles et contre-transférentielles vis à vis des pairs, des partenaires et des accompagnateurs de la recherche ;
- des implications langagières, dans la rhétorique de son propre discours.

Question de méthode : théoriser les différences

S'il est question d'une méthode possible se réclamant de la clinique, pour saisir ce qui ressort de l'universel et du particulier, ce sont bien le *au nom de quoi* et le *pour quoi* qui marquent les options d'une telle méthodologie et d'une telle démarche. En Sciences de l'Education, la recherche clinique envisagera une typologie issue de la théorisation qui va permettre de construire des cas et des catégories. Ces catégories, cette taxonomie seront *actualisées* par rapport au terrain précis de l'expérimentation. L'intérêt, comme pour toute recherche, est ce qui se signale en marge du prévu, débordant des catégorisations, indiquant les limites des catégorisations. En fait, les catégorisations préalables proposent un univers relativement homogène et attendu : l'inouï, l'inédit remet en question ce référentiel a priori, formalise un nouveau cas particulier : il est mise en ordre de l'inattendu recueilli, des différences, de l'imprévu dans la parole du sujet. Ce cas provoque alors une réflexion sur l'objet de recherche qui conduit à réguler la théorie utilisée, à l'élargir, la ré-orienter, la reconstruire... Mais les particularités ne se saisissent que les unes confrontées par rapport à d'autres. Elles ne peuvent se présenter et être exposées que dans leurs rapports réciproques, conflictuels ou concordants, définies par leurs transformations. Alors surgit le concept de la *différence significative*. Ainsi se communique du savoir théorique, transférable qui pourrait servir, de cadre interprétatif à une autre recherche, pas forcément d'ailleurs dans la méthode clinique. De cette réorientation théorique peut sortir une hypothèse, une question de recherches à venir, un axe de questionnement autour de l'objet de recherche construit.

La recherche clinique a-t-elle vocation à produire du savoir décontextualisé ? Peut-on décontextualiser sans prendre aussi tout le processus d'objectivation qui aboutit, lui, à du savoir vrai, universel, à des lois ? Là encore, ce n'est pas propre à la méthode clinique mais commun à toutes les méthodes en sciences humaines. Même l'expérimental s'assouplit en habitant l'humain (on parle d'ailleurs alors de quasi-expérimental). Peut-on encore croire en sciences humaines à une vérité scientifique universelle ? Ne sent-on pas tout de même que la philosophie de la nature humaine est partout battue en brèche ? C'est le problème de l'expérimental pas de la clinique . Tous les travaux depuis trente ans au moins ne montrent-ils pas qu'on s'intéresse bien davantage aux conditions du savoir, à ce qui le relativise, à ce qui le contextualise, le localise, le situe, le régule, le questionne ? C'est encore le problème du statut du savoir en clinique et son caractère à la fois singulier et exemplaire. Mais c'est aussi la question épineuse de "à quoi puis-je donner statut de résultats ?" : où commence le savoir ? (Cette question est au centre de l'éthnométhodologie encore plus que de la clinique, c'est l'indexicalisation, le savoir local, propre à la tribu étudiée.)

En clinique aussi, les partisans s'affrontent entre "ceci est un savoir singulier qui n'a trait qu'à cette personne" (clinique personnaliste) et "ceci est aussi valable pour toutes les personnes" (clinique cognitiviste). Il semble plus fécond d'opter pour la troisième solution (clinique

psychanalytique) : à la fois singulier et utile pour tous, c'est-à-dire pour tous ceux qui relèveraient du même cas. Ceci oblige à tenir deux discours antagonistes à la fois : je suis unique et "mon cas n'est pas unique".

La construction du cas est un travail central en clinique. Où il s'agit de distinguer le cas, de la catégorie qu'il aménage, régule ou invente. Le cas est un récit particulier de la relation effective qu'on a eu avec un partenaire pendant l'entretien. A partir d'un ou de plusieurs cas on peut proposer une catégorie ou revoir une catégorie existante. Il semble rare qu'un seul cas soit une catégorie : on ne peut pas espérer rencontrer "l'homme aux rats" du premier coup, et à tous les coups. On en revient au problème de la durée de l'installation sur le terrain. Il faut rester suffisamment longtemps pour rencontrer et reconnaître un cas, il est plus sûr d'en avoir plusieurs mais bien sûr le nombre ne fait rien à l'affaire, c'est le contenu rapporté qui est gage de qualité. L'important est d'abord de savoir que la clinique va obliger à une typologie des cas. Soit on reprend la typologie existante dans une théorie (cf. le travail de KRISTEVA, 1993), soit on crée un cas-type parce qu'il invente une catégorie inédite et donc inaugure une théorie (cf. le travail de FREUD). Il faut donc que le chercheur ait traité la théorie convoquée pour y discerner une typologie de cas.

Reste entier le problème de la décontextualisation non pas du savoir mais des résultats d'une expérience de terrain : s'essayer à parler en quoi ce que j'ai rencontré à cet endroit précis intéresse plus que cet endroit-là. Délicate limite entre généraliser et chercher à quelles conditions le résultat serait transférable ailleurs. Difficile travail qui anticipe sur ce qu'un autre chercheur pourrait faire de ces résultats là. Ce travail peut suivre toutes les méthodes en SdE et pas seulement la clinique. Mais la distanciation accompagne toute la recherche et ne se restreint pas au résultats. C'est le chercheur qui (se) travaille (par) la distanciation.

Ainsi on peut dire que l'influence de ce travail sur le statut des résultats est moins important que sur la qualité attendue du texte de recherche. C'est la différence entre écrire le processus vécu pendant la recherche et écrire un compte rendu de la recherche. Une thèse doit être un compte rendu de la recherche et non pas la narration du processus de recherche, —le texte de recherche n'est pas le journal de la recherche— avec, entre les deux, le travail de distanciation et la rhétorique que cela implique. Certes, écrire le texte de la recherche est un travail spécifique en ce sens que ce texte particulier s'adresse à la communauté scientifique à laquelle on veut appartenir, de laquelle on veut être reconnu. On pourrait d'ailleurs chercher à verbaliser les critères du style (ou du genre) de ce texte, comme on le fait pour le narratif, l'argumentatif, le descriptif... etc. en didactique du français. Nous voilà avertis : il s'agit bien en clinique aussi de ne pas tomber dans la délectation de la narration du vécu de la recherche, sous prétexte que la relation clinique est l'essentiel de la méthode clinique, mais de garder le souci de l'intelligibilité, du ramassé, de la densité d'une langue de spécialistes.

Du point de vue d'une formation à la méthodologie de la recherche, et précisément d'une méthode se réclamant de la clinique, des jalons peuvent être posés pour une méthode de

recherche clinique en SdE, par une liste de critères globaux (cf. schéma 2) dont certains seront plus opérationnels que d'autres car davantage liés à des procédures de la méthode.

- énoncer les dimensions éthico-épistémologiques : distinguer et relier les projets en présence, projet du chercheur, projet des sujets partenaires afin de reconnaître et situer la lignée des paroles de chacun ;

- assumer une nécessaire distanciation dans la recherche : le critère de distanciation est majeur dans le scientifique. On préférera distanciation comme processus inachevable, " tension vers ", travail, à "prise de distance" trop simplement procédural et technique. La distanciation engage la personne, elle est une mise en travail de la personne du chercheur. Ce ne sont pas seulement les résultats de la recherche qui doivent être distanciés sinon seraient confondues distanciation et objectivation : les résultats de la clinique sont peu ou pas objectivés mais ils sont distanciés. L'objectivation est un processus de rationalisation qui passe par la décontextualisation, l'abstraction, et tend vers la généralisation voire l'universel par abandon successif des contingences pour ne retenir que l'essence, le noyau dur, l'attribut qui servira à le définir en soi. L'objectivation est la porte ouverte à la dogmatisation du savoir. L'objectivation donne cette idée ordinaire du concept comme épure abstraite (Grawitz, 1986) reliquat importé des sciences de la nature et qui n'est pas pertinent quand on sait que la conceptualisation est une affaire de sujet et non pas de logique rationnelle dite formelle, ascendante, vers une méta-physique.

- articuler une dimension contextuelle et singulière : relier la contextualisation de l'universel à l'histoire du particulier. Les caractéristiques d'un contexte se repèrent comme des signaux indicateurs de contingences, humaines et matérielles, s'organisant selon un axe chronologique. L'événement particulier s'inscrit dans une histoire, participe de la temporalité d'un sujet ; le sujet singulier *se marque* par symboles, se relie à un contexte qu'il incorpore, non pas comme un invariant mais comme une *valence* pouvant altérer le contexte lui-même.

- actualisation des catégories : la taxonomie élaborée est à actualiser par rapport au terrain précis de l'expérimentation. Un cas n'intéresse que parce qu'il apporte du neuf. Travailler sur la surprise et l'inattendu car les critères ne sont pas une simple grille à remplir mais un cadre de références à questionner. Mettre à jour l'impensé de la problématisation précédente.

- signifiante de la généralisation : différencier l'universel dans le particulier et non pas diluer le particulier dans l'universel.

Le cas sélectionné est travaillé à partir des critères et de la théorisation : il devrait d'abord réguler ces critères. Un cas n'intéresse que parce qu'il apporte du neuf. Travailler sur la surprise

et l'inattendu car les critères ne sont pas une simple grille à remplir mais un cadre de références à questionner. Mettre à jour l'impensé de la problématisation précédente. Le cas prisé n'est pas illustratif de la théorisation montée ni des théorisations disponibles. S'il n'est qu'illustration, il n'a que peu d'intérêt, il atteste d'une attitude normative avec auto-légitimation de sa théorisation. Mais ce n'est déjà pas si mal si théorisation a été obtenue à partir de plusieurs emprunts théoriques articulés entre eux, "une multiréférentialité forte", (CLOZEL, 1994) car c'est alors l'articulation qui est "validée" par l'analyse de ce cas-norme : un premier palier qui n'est pas inintéressant. Ne pas oublier que l'idée fondatrice est tout de même que la personne ne va pas entrer dans la grille, qu'elle la débordera en apportant sa singularité. L'illustratif pourra toujours être soupçonné de ne pas avoir entendu le reste. Le savoir produit viendra non pas du cas directement mais bien de l'interprétation de ces régulations sur les critères que le cas occasionne.

Le savoir produit viendra non pas du cas directement mais bien de l'interprétation de ces régulations sur les critères que le cas occasionne. Le rôle de ces critères semble essentiel. C'est peut-être leur absence qui donne l'impression que la clinique n'aboutit souvent qu'à un discours sur lequel le lecteur a peu de prises. Interprétations se bouclant donc successivement sur le théorique, sur le mode d'intervention dans le terrain et sur la taxonomie de critères formulés et ouvrant des perspectives sur le contexte social, l'épistémologique et le politique. La partie interprétative devenant essentielle pour le devenir des résultats et leur transférabilité à d'autres objets théorisés ou à d'autres portions des pratiques dont cet objet est issu.

Bibliographie utilisée

- Ardoino, J. "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985
- Ardoino, J., "Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education Permanente* n°87 (2), 1986, pp.153-158.
- Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, pp. 59/64
- Ardoino, J., "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, pp.16/34
- Ardoino, J., Berger, G., D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités, Paris : RIRELF, 1989.
- Ardoino, J., Barbier, R., Corpet, O., "Les analyseurs s'en vont !" *Pour* n° 33, *Analyse Institutionnelle et Formation Permanente*, 1970, pp.114-123.
- Berbaum, J., *Etude systémique des actions de formation*. Paris : P.U.F., 1982
- Berthelot, J.M., *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990
- Berthelot, J.M. *Les vertus de l'incertitude*. Paris : P.U.F., 1996.
- Clozel, C. "Pour une épistémologie des sciences humaines : l'analyse multiréférentielle, méthode herméneutique", Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie, 1994, Aix-en-Provence : En question, Actes 1, tome 2 Communications, pp.72/76
- Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M., Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ? Paris : Masson, 1998.
- Dupas, R. "A propos du sujet", Recueil des cahiers de l'année 1998, Aix-en-Provence, En question, 1999, pp. 13/27
- Ferry, G., "L'éthico-épistémologie des sciences humaines", *Recherche et Formation* n° 24, 1997, pp.71-78.

- Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence : En question, Mémoire 1, 1997
- Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 1986, 7^e éd.
- Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Pi Matrice, 1985.
- Imbert, F., *L'éthique dans le champ éducatif*, 1987
- Kristéva, J., *Les nouvelles maladies de l'âme*, Paris : Seuil, 1993
- Le Moigne, J-L., *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF, Que sais-je n° 2969, 1995
- Levinas, E., *Ethique et infini*, 1982
- Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 1991
- Ricoeur, P., *De l'interprétation, essai sur Freud*, Paris : Seuil, 1965
- Ricoeur, P. *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle, dialogue avec Changeux, J.P.*, Paris÷: Odile Jacob, 1998
- Van der Maren, J-M., *Méthodes de recherches pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 1996
- Vial, M., "Quelques critères sur les conditions d'accompagnement des étudiants, afin que l'initiation à la recherche contribue à la formation professionnelle des praticiens de l'Education Nationale", *Recherche(s) et formation des enseignants*, Les cahiers du Ceref n°4, tome 2, Toulouse, 1996, pp. 907/912
- Vial, M., *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*, Aix-en-Provence : En question, Titre 1, 1997(a)
- Vial, M., *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 (b)
- Vial, M. "La recherche en Sciences de l'éducation et la Santé", *Spirale* n°25, Lille, 2000, pp. 119/142