

Chapitre 2. Cadre théorique et méthode : principes de cohérence et de pertinence pour construire des données valides

Brigitte Albero, Saeed Paivandi

DANS **HORS COLLECTION** 2022 (2^E ÉD.), PAGES 359 À 381

ÉDITIONS **ÉDITIONS RAISON ET PASSIONS**

ISBN 9782917645680

DOI 10.3917/rp.alber.2022.01.0359

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680-page-359.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éditions Raison et Passions.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Chapitre 2

Cadre théorique et méthode : principes de cohérence et de pertinence pour construire des données valides

Brigitte Albero, Saeed Paivandi

Le rapport au cadre théorique n'est pas le même selon les approches, il reste néanmoins fondamental dans l'élaboration de l'enquête et la cohérence de sa mise en œuvre, garantissant ainsi, avec la rigueur méthodologique, la valeur et la validité des résultats. Tantôt prédéfini lors de démarches déductives liées à des programmes de recherche, tantôt adapté à l'objet de l'enquête lors de démarches inductives, il est dans tous les cas régulièrement ajusté au fur et à mesure des avancées produites : bilan de réplifications successives dans le premier cas de figure ; dans le deuxième, rapport d'adéquation et de cohérence entre cadre théorique et réalités de terrain, mais aussi approfondissements successifs, consolidations des étayages conceptuels et empiriques, réponses aux éventuelles controverses.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce chapitre vise à expliciter ce en quoi le cadre théorique fonde l'enquête conduite et quelles sont ses fonctions aux différents étapes, en répondant à plusieurs questions : en quoi le cadre théorique oriente-t-il la manière d'aborder un phénomène en le construisant en objet de recherche ? En quoi l'agencement du cadre théorique infléchit-il le travail des données (problématisation, recueil, délimitation d'un corpus, analyse, interprétation, conceptualisation, formalisation) ? Y-a-t-il une chronologie dans sa production ?

Dans cette perspective, il s'agit de comprendre quelle est la place et la fonction du cadre théorique dans la conduite d'une enquête, pour ensuite formuler un ensemble de principes qui permettent de l'organiser de manière cohérente et adaptée à l'objet de l'enquête. Il s'agit alors de comprendre les relations qui s'établissent entre cadre théorique et approche méthodologique dans l'anticipation du travail des données, puis entre cadre théorique et matériau empirique au moment de l'analyse.

1 - Place et fonction du cadre théorique tout au long de l'enquête

Trois moments principaux, articulés entre eux, structurent le travail de l'enquête (fig. 1, ci-dessous) : 1) le moment de l'approche exploratoire et de la construction initiale du projet (prise de contact avec le terrain, revue de la littérature en tant que résultats d'une recherche documentaire portant sur les travaux déjà réalisés par d'autres chercheurs sur l'objet de l'enquête, problématisation aboutissant à la formulation d'une question de recherche et à l'anticipation des méthodes envisageables) ; 2) le moment du recueil méthodique d'informations par différentes techniques aboutissant à la construction des données et à la délimitation de corpus exploitables ; 3) l'analyse des données ainsi produites et la valorisation de leurs résultats.

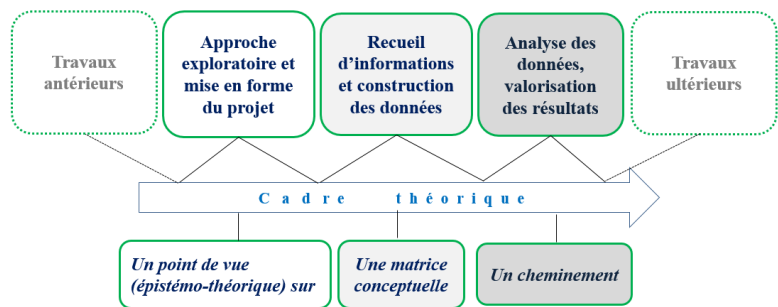


Figure 1 : Trois moments-clés en relation avec le cadre théorique

Le travail sur le cadre théorique intervient à chacun de ces moments (fig. 1, ci-dessus) construisant à la fois une continuité entre eux et une cohérence par ajustements successifs.

1.1 - Approche exploratoire : le cadre théorique sous-tend un «point de vue sur»

Durant l'approche exploratoire, le positionnement épistémologique sous-jacent au cadre théorique apporte un *point de vue sur* le phénomène observé : s'il est prédéfini, il oriente de manière déterminante la façon dont le phénomène est étudié ; s'il est à construire, des éléments sont néanmoins présents dans les préalables de l'enquête, même s'ils ne sont pas encore rigoureusement articulés entre eux. Ces éléments théoriques fournissent des instruments épistémiques susceptibles de produire une *rupture* (Bachelard, 1938) dans l'approche préalable du phénomène étudié vis-à-vis de représentations personnelles et/ou d'un sens commun non-exploré. C'est la fonction de la problématique que d'exprimer formellement cette rupture par la mise en évidence de paradoxes, contradictions, décalages constatés présentant suffisamment d'enjeux (socio-professionnels, socio-cognitifs, politiques, ingénieriques, etc.) pour justifier une enquête méthodique.

Les travaux inscrits dans des *programmes de recherche* que ce soit dans une perspective disciplinaire (approche anthropologique, économique, historique, psychologique, sociologique, etc.), interdisciplinaire (socio-historique, socio-linguistique, etc.) ou transdisciplinaire (andragogique, didactique, par l'analyse de l'activité, sociotechnique, etc.) offrent un cadre théorique en partie prédéfini (concepts articulés entre eux pouvant former une théorie¹⁶, auteurs de référence, résultats d'enquêtes préalables) qui infléchit de manière déterminante les choix de méthodes et les réseaux de confrontation et de valorisation des résultats. Dans ce contexte, les travaux s'inscrivent en partie dans une démarche *déductive* (le cadre théorique infléchit la manière d'enquêter) et sont en partie de nature *répliative* (un même cadre théorique est mis à l'épreuve d'une variété de terrains et de situations). Ils peuvent aussi être en mesure d'apporter des *moments inductifs* (les observations de terrain conduisent alors à ajuster le cadre théorique) et des avancées épistémiques (les résultats conduisent à faire évoluer des aspects conceptuels du cadre théorique initial).

Les travaux inscrits dans une *démarche à dominante inductive* (recherche collaborative ou coopérative, théorisation ancrée, démarche ethnographique, etc.) adaptent ou bien agencent (selon le terrain, le mode de problématisation, la délimitation de l'objet, le rapport aux acteurs, les finalités de l'enquête, etc.) des éléments de cadre théorique pré-existant (concepts ou modèles conceptuels, auteurs et/ou travaux de référence, etc.) au fur et à mesure de l'avancée des observations et analyses. Ces éléments ont une fonction plus heuristique que contraignante et la construction de l'ensemble se fait de manière progressive, par touches successives, dans l'attention portée à la cohérence épistémologique de l'ensemble et à la précision de l'explicitation (épistémo-théorique, méthodologique, éthique) (Albero, 2004).

Dans ce moment de prise de contact, de premiers repérages, de recherche documentaire, le chercheur prend appui sur des éléments théoriques plus ou moins élaborés (théories, modèles, conceptualisations, typologies) qui organisent la manière dont il établit des relations avec le terrain d'enquête et la manière dont il observe, s'informe, élabore une méthode.

Les résultats ne seront pas les mêmes selon que le chercheur observe une même situation éducative depuis un cadre théorique disciplinaire, interdisciplinaire ou transdisciplinaire, à partir d'un

¹⁶ La *théorie* peut être définie comme un ensemble de délimitations étayées, de conceptualisations valides qui organisent une modélisation cohérente et fiable (Merton, 1966 ; De Landsheere, 1982). Elle est le résultat de multiples *recherches* (dont les acquis sont toujours provisoires car toujours en cours d'élaboration), susceptibles de produire *in fine* une *science* (dont les acquis institués sont relativement stables dans une société et une période) (Mauss, 1969).

ensemble de concepts qui orientent son point de vue et la délimitation de son objet de recherche centré plutôt sur un sujet, un artefact, une action ou plutôt sur des systèmes d'interaction ou encore sur les interrelations d'un environnement de formation (institution, établissement, classe, réseau, etc.).

Si un cadre théorique prédéfini ou les éléments théoriques préalables à la construction formelle du cadre théorique orientent de manière déterminante la façon dont un phénomène est abordé et dont un objet de recherche, sur ces bases, est délimité, cette *matrice* ou *système conceptuel* (Merton, 1966) structure ensuite la totalité de l'enquête.

1.2 - L'étude méthodique de l'objet de recherche : le cadre théorique en tant que « matrice conceptuelle »

Une fois l'objet de recherche délimité, le cadre théorique oriente un choix de méthode et celui d'une diversité de techniques qui, si elles sont partagées dans leur dimension générique, peuvent se trouver très différemment exploitées selon les approches.

Dans ce même ouvrage, le chapitre « La conduite d'entretiens d'auto-confrontation et leurs liens avec les présupposés épistémologiques : l'exemple de trois entretiens de chercheurs spécialistes de l'analyse du travail à des fins de formation » (C. Jacq, C. Gaudin, S. Moussay, L. Ria) (Partie 5) présente une illustration développée montrant de quelle manière, malgré de grandes proximités, une même méthode (l'entretien d'auto-confrontation) varie selon trois cadres théoriques différents (cours d'action ; clinique de l'activité ; sujet en formation).

Le cadre théorique fournit l'articulation de connaissances qui ont préalablement conceptualisé des aspects utiles à l'approche du phénomène étudié. Ces connaissances reconnues comme valides permettent d'étayer théoriquement l'analyse empirique de l'objet d'étude (Mace, Pétry, 2000) et de fonder de nouvelles propositions conceptuelles. Le cadre théorique organise donc un maillage de connaissances robustes qui orientent, étayent et structurent le travail méthodologique : techniques pertinentes pour le recueil d'informations, la construction des données, la délimitation de corpus, l'analyse et l'interprétation, mais aussi le rapport au terrain et aux informateurs, voire les modes de restitution, de valorisation et de diffusion des résultats. Le cadre théorique constitue ainsi l'*instrument conceptuel* d'investigation de l'empirie (Mauss, 1969) qui s'articule à des *instruments méthodologiques* adaptés. Il ne s'agit donc pas de plaquer sur le phénomène étudié, de manière applicative, un système théorique (Quivy, Campenhoutd, 1995) mais plutôt d'utiliser ce dernier comme un *point de vue* (épistémo-théorique) *sur* le phénomène qui fonde *une manière d'enquêter*.

Moins calque que boussole, le cadre théorique fournit les filigranes d'une *feuille de route* pour le travail de terrain (fig. 2, ci-dessous).

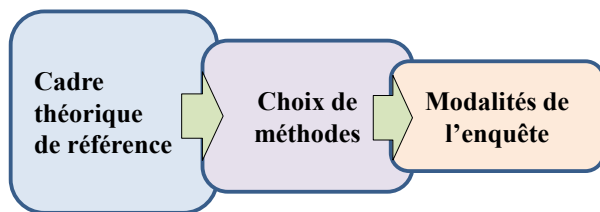


Figure 2 : Fonction du cadre théorique dans une recherche

C'est pour cette raison qu'une recherche ne peut que prendre appui sur des constructions conceptuelles pré-existantes (théorie, modèles, concepts, typologies, hypothèses) qui, tout en étant provisoires et inachevées, servent néanmoins à doter l'enquête d'un fil directeur sans lequel rien ne pourrait être élaboré au-delà de l'accumulation de matériaux hétérogènes.

1.3 - Analyse des données et valorisation des résultats : le cadre théorique en tant que 'cheminement'

Les modalités de l'analyse sont également dépendantes du cadre théorique qu'il soit prédéfini, adapté ou agencé mais aussi de la construction d'un type de rapport social avec les acteurs, fixant la nature du matériau recueilli et le degré de fiabilité et de validité de l'enquête (Dubet, 1991).

Le cadre théorique qui sous-tend un *point de vue* (épistémo-théorique) sur l'objet délimité de l'enquête et fournit une *matrice* (conceptuelle) structurant une certaine *manière de conduire* l'enquête offre, au moment de l'analyse, une voie et une perspective, à la fois contraignante et ouverte, autrement dit une possibilité de *cheminement* (de la pensée, des analyses, de l'organisation des tâches) entre constats, mises en relations d'éléments pertinents, interprétations, mais aussi exploitation des surprises et aléas, en vue de procéder à la reconstruction conceptuelle des multiples dimensions du phénomène étudié. Ce *cheminement* est orienté par le cadre théorique mais d'une manière particulière, à l'opposé de tout dogmatisme, puisque la démarche scientifique prend appui sur l'explicitation et la controverse pour consolider la validité des apports de connaissance. Il s'agit donc plutôt d'une *progression sous contrainte* mais une contrainte laissant place à l'ouverture. Cet apparent paradoxe se résout avec l'exigence de cohérente, de fidélité, de pertinence qui situe les analyses de tout chercheur dans cette *tension essentielle* entre conservatisme et innovation (Kuhn, 1968).

Il est intéressant de constater, dans ce même ouvrage, combien les préférences méthodologiques des auteurs sont attachées à leur cadre théorique respectif, au positionnement épistémologique qu'ils sous-

tendent orientant du même coup le rapport qu'ils entretiennent au terrain de l'enquête et aux sujet ayant une fonction d'informateurs, mais aussi aux modalités de valorisation de leurs travaux.

2 - Cadre théorique prédéfini, adapté ou agencé : une élaboration toujours en cours

En dépassant le seul repérage de quelques concepts-clef ou d'une théorie englobante et en se différenciant des résultats synthétiques d'une revue de la littérature, le *cadre théorique* permet de tenir une ligne de cohérence épistémique sur l'ensemble de l'enquête, en conduisant à expliciter et à étayer les relations entre l'objet de recherche délimité, les ressources théoriques mobilisées pour l'étudier et les méthodes qui apparaissent les plus adéquates. Deux cas de figure principaux se présentent dans le paysage des travaux contemporains : 1) le cadre théorique est prédéfini avant même le début de l'enquête ; 2) il est à construire au fur et à mesure de l'avancée des travaux. Dans l'un et l'autre cas, il ne constitue ni un dogme, ni un patchwork, mais relève plutôt d'un *processus en cours* dans l'ajustement régulier de la cohérence d'ensemble à consolider lors des différents moments de l'enquête et les diverses dimensions de ses résultats.

Cette caractéristique permet de formaliser la différence entre *revue de la littérature* (travaux déjà effectués par la communauté scientifique du domaine à propos d'un même phénomène ou en proximité) et *cadre théorique* (théories et modèles qui fondent la recherche permettant de constituer la *matrice conceptuelle* de l'enquête), même si des relations s'établissent entre ces deux facettes de la recherche documentaire.

2.1 - Cadre théorique prédéfini et réplifications : place et fonction des ajustements du cadre initial

Le contexte du *programme de recherche*¹⁷ comportant un cadre théorique prédéfini est largement sous-estimé dans l'explicitation des conduites des chercheurs (novices et expérimentés) et dans la relation qu'ils établissent

¹⁷ Sans entrer dans des considérations d'histoire et de philosophie des sciences (contexte d'élaboration de ce concept), une acception pragmatique du *programme de recherche* conduit à le comprendre comme la structuration et l'organisation (individuelle et collective) d'une production scientifique comprenant une *théorie* (ou ses prémisses), incluant des postulats et un *noyau dur* qui en constituent les fondements (résistant à la réfutation) (articulation cohérente et valide de concepts centraux), ainsi qu'une *heuristique positive* qui en permet le développement dans le temps. L'explicitation d'*hypothèses auxiliaires* mises à l'épreuve d'enquêtes empiriques, d'expérimentations et de réfutations construit un *glacis protecteur* permettant des ajustements propres à maintenir l'activité scientifique sur une durée suffisante pour produire des propositions robustes (dans cette note comme dans l'ensemble de la sous-partie, les termes en italique sont empruntés à I. Lakatos, 1978).

implicitement dans leurs pratiques d'enquête entre positionnements épistémiques et choix de méthodes. Cette manière de procéder est structurante de l'activité (individuelle et collective) dans la durée car elle fournit une perspective de travail visant à mettre à l'épreuve et à consolider le *noyau dur* du programme (proposition épistémologique et théorique) dans ses relations à l'empirie par, notamment, la formalisation de méthodes dont certaines peuvent s'avérer spécifiques.

L'organisation collective de l'activité scientifique conduit à une productivité importante car elle est liée à un processus de réplication reproduisant le même cadre théorique sur une variété de terrains et d'objets de recherche. L'avantage en est une facilitation de la production scientifique, de l'obtention de financements, de la valorisation et de la diffusion, mais aussi de la formation à la recherche. Les limites peuvent être, en revanche, une tendance à la répétition (les travaux tendent à se ressembler), au durcissement du *glacis de protection* et donc des *hypothèses auxiliaires* qui deviennent résistantes à la réfutation et à une structuration hiérarchique de la recherche facilitant une forme d'industrialisation¹⁸ de l'activité. Ces tendances présentent donc plusieurs risques : les constituants épistémologiques devenant implicites, ils peuvent finir par ne plus être, ni discutés, ni ajustés aux évolutions du programme ; le *noyau dur* étant prescrit, il peut fonctionner comme un dogme non-questionnable ; le(s) chercheur(s) de référence, promoteur(s) du programme peuvent être considérés comme autant d'autorités indiscutables ; il(s) structure(nt) avec le temps un réseau scientifique international qui partage implicitement une théorie, des méthodes, une sémantique, voire une manière d'être et parfois même des codes vestimentaires ; les novices pourraient alors être tentés d'adhérer à cette tendance sans remise en cause car les bénéfices sont immédiats (rapidité de production, de valorisation, de visibilité et éventuellement de recrutement) ; progressivement, le programme se durcit, les protocoles se standardisent, la créativité se réduit, la singularité s'estompe. De la science à la religion et de la communauté scientifique à la secte, les différences peuvent devenir ténues.

Qu'il soit novice¹⁹ ou expérimenté, tout chercheur devrait pouvoir se défier de telles tendances car le *programme de recherche* est particulièrement adapté à l'activité scientifique, mais à certaines conditions liées à : l'explicitation et la discussion régulière de ses constituants (postulats, théorie et relations qu'y entretiennent les concepts centraux, méthodes privilégiées et conduites des chercheurs) ; la prise en compte des avancées

¹⁸ Voir les travaux d'analyse des processus d'industrialisation de la formation.

¹⁹ Cette analyse montre toute l'importance d'une formation rigoureuse en SEF à l'épistémologie des sciences et à ses caractéristiques en termes de connaissances théoriques et de pratiques réflexives en la matière permettant de développer une capacité de formulation bienveillante de controverses constructives.

de chaque enquête empirique dans l'ajustement des *hypothèses auxiliaires*, y compris dans les discussions possibles de certains éléments du *noyau dur* ; une dynamique coopérative conduisant au respect des relations entre la dimension individuelle et collective des productions (spécialisations complémentaires, reconnaissance de l'autorat, citations des travaux, etc.).

Lorsque ce n'est pas l'*heuristique du programme* qui oriente la recherche mais, de manière inductive, les interrogations suscitées par le terrain d'enquête, il arrive qu'aucun cadre théorique établi par avance ne soit adéquat et que le chercheur doive l'agencer à partir de travaux préalables dans sa discipline ou d'autres dont les résultats sont pertinents pour étayer l'approche du phénomène étudié.

2.2 – Cadre théorique à adapter ou agencer dans le cours d'une démarche inductive : les ajustements conjoints du cadre et de la méthode

La construction d'un objet de recherche adapté aux questionnements issus d'un terrain d'enquête conduit le plus souvent à articuler des éléments théoriques provenant de divers travaux dans une même discipline ou parfois de différentes disciplines. Les adaptations et agencements peuvent être réalisées plus ou moins rapidement selon le type d'enquête (mono, inter- ou trans- disciplinaire), les connaissances du chercheur (novice, expérimenté), l'objet de recherche et le terrain, mais aussi selon les circonstances de l'enquête, en réponse à un appel à projet (exigence de rapidité et de résultat) ou inscrite dans la dynamique de construction d'un programme de recherche projeté. Dans ce dernier cas, plus exploratoire, l'élaboration peut être longue en étant le fruit d'un travail documentaire coûteux et d'ajustements permanents tout au long de l'enquête. Même si la *matrice conceptuelle* centrale peut être mise en place dès les premières étapes de l'enquête, c'est une fois les analyses produites que le tout prend sa forme la plus cohérente, ouvrant sur la possibilité de formaliser un programme de recherche (programme collectif d'une unité de recherche, synthèse d'une demande d'habilitation à diriger des recherches - HDR - dans une carrière d'enseignant-chercheur ou bien ouvrage théorique marquant une étape de la carrière en ouvrant de nouvelles perspectives de recherche).

Cette manière de procéder permet la conduite de travaux plus individuels (spécialisations) ou de petites équipes en voie de production d'un programme de recherche. Elle est donc plus souple, plus adaptable et adaptée à l'approche inductive que la précédente, tout en présentant quelques difficultés : elle nécessite du temps et un important travail de fond ; elle fait courir au chercheur le risque du contre-sens dans l'emploi de concepts empruntés à des disciplines mal maîtrisées ou celui de la juxtaposition d'apports conceptuels épistémologiquement contradictoires.

Si donc l'enquête est produite dans un environnement scientifique potentiellement plus ouvert et créatif, elle comporte les risques afférents à ces caractéristiques. Une manière d'y palier consiste à éviter l'isolement en multipliant les occasions de socialisation professionnelle afin d'obtenir des retours critiques sur les travaux produits permettant ainsi de rendre plus robustes les construits conceptuels par des ajustements réguliers.

Il arrive que les novices en matière de recherche soient affectés par les critiques formulées lors de séminaires, colloques ou jurys. Or, même si l'adhésion est plus agréable en confortant et en encourageant, la controverse permet de repérer les défaillances des propositions, ouvrant ainsi la possibilité d'en améliorer la cohérence et la validité, voire plus simplement leur seule intelligibilité.

3 - Quelques principes généraux communs

Que le cadre théorique soit préétabli, adapté ou agencé, les ajustements constituent une dynamique de travail qui relève de conduites épistémiques dont certaines sont communes à ces différentes situations.

3.1 – Expliciter le positionnement épistémologique et le choix théorique

En règle générale, l'*explicitation* constitue une garantie de clarification et de cohérence, voire d'intercompréhension, dans la perspective d'une validation par les pairs, puis d'une diffusion. Elle permet également de fournir les éléments d'information susceptibles d'ouvrir une controverse adéquate et étayée. Par ailleurs, cette conduite permet de réduire la portée des écueils de chaque situation. Dans un cas (cadre théorique prédéfini), elle assure au chercheur (surtout aux plus novices), la connaissance et la compréhension des aspects fondamentaux de la recherche, souvent implicites car partagés dans la communauté de chercheurs. Dans l'autre cas (cadre théorique à adapter ou agencer), elle réduit la possibilité d'articuler des modèles ou des concepts épistémologiquement contradictoires, en permettant également une attention soutenue à la sémantique, particulièrement révélatrice de ces positionnements épistémologiques.

Il arrive ainsi que des novices qui revendiquent l'inscription de leurs travaux dans une épistémologie constructiviste ou développementale naturalisent les concepts qu'ils produisent par leur nominalisation (l'autonomie, l'autorité, etc.), réifient leurs méthodes en les donnant comme allant-de-soi (l'entretien, le questionnaire, la vidéoscopie, etc.) ou encore emploient des termes relatifs à une

autre épistémologie (*input/output*, effet, impact, etc.). Dans ces moments (toujours possibles même pour un chercheur expérimenté), il est utile de se rappeler que les SHS ne sont pas une science de la *balistique* (Akrich, 1989) et que tout travail d'enquête dans ce contexte nécessite une réflexivité critique et documentée sur sa propre activité ; l'explicitation en constituant la matérialisation rigoureuse et synthétique.

3.2 – Définir les concepts centraux et les lignes directrices de la matrice conceptuelle

Toute enquête en SEF nécessite en premier lieu la définition des termes centraux (notions et concepts), mais aussi celle des termes voisins pour plusieurs raisons.

1) Expliciter la délimitation précise accordée aux termes employés, surtout lorsqu'ils permettent de formuler l'axe principal de l'enquête.

Une enquête portant sur la *performance des étudiants* (Paivandi, 2018) a ainsi conduit à clarifier la définition du terme *performance* dans le contexte universitaire ainsi que quelques termes afférents (*échec, réussite, persévérance, réorientation, retour aux études*). La performance mesurée par l'institution à partir des résultats obtenus par les étudiants, en fonction de la durée des études, ne couvrant pas toutes les dimensions de ce phénomène, une lecture critique des indicateurs officiels et de divers travaux construits à partir de la démarche *input* (enseignement) / *output* (résultats aux examens) a été réalisée. En effet, limiter l'étude à celle des résultats (produits tenus pour objectifs) conduisait à une vision de la performance sans sujet qui annulait la part des processus socio-éducatifs vécus par les étudiants et l'importance de leur temporalité. En revanche, leur accorder une place pour interpréter et juger leur bilan formel revenait à reconnaître leur expérience dans l'analyse de la performance universitaire. Ce choix a radicalement modifié l'objet, la finalité, les techniques et les résultats de l'enquête.

2) Différencier les termes qui renvoient à des *notions* de sens commun habituellement utilisées par les acteurs du domaine et les *concepts* élaborés dans des perspectives scientifiques. Dans certains cas, il peut s'agir de termes différents, le travail d'élaboration conceptuelle conduisant à produire des termes spécifiques de manière à marquer les différences de sens.

Comme la plupart des notions usuelles, le terme *autonomie* présente une importante polysémie : son emploi central dans l'œuvre de C. Castoriadis est ainsi axiologiquement opposé à l'usage qu'en

font les acteurs sociaux de certains courants, en particulier ultra-libéraux ; entre ces deux pôles opposés, un *continuum* de significations est repérable dans les pratiques pédagogiques (depuis l'activité indépendante jusqu'à la formation à et *par* l'autonomie). La réification que sous-tend la nominalisation des notions usuelles fait généralement obstacle à tout souci d'intelligibilité : ainsi les propriétés de l'autonomie semblent exister effectivement et de manière univoque, identiques pour tous les sujets et toutes les situations). Le travail de la conceptualisation conduit donc le plus souvent à l'émergence d'une terminologie différente, en vue de créer une distanciation et une rupture avec les représentations issues de l'expérience singulière pour dégager des caractéristiques généralisables : *autonomisation* (Albero, 1998, 2003) vise à mettre en évidence la dimension processuelle et dynamique de la relation entre le sujet, son environnement et les ressources qui lui sont disponibles en matière d'éducation et de formation ; *agentivité* (Bandura, 1986) rend compte de la capacité d'action attachée à cette dynamique dans des situations sociales diverses ; *pouvoir d'agir* (Clot, 2018) accentue l'intérêt pour les capacités de réalisations du sujet, en particulier dans le monde du travail.

Dans d'autres cas, un même mot peut relever de ces deux statuts (notion et concept) mais avec des acceptions différentes.

Le travail de conceptualisation réalisé sur le phénomène dont rend compte le terme *dispositif* permet de passer d'une acception polysémique et réificatrice à une acception délimitée et processuelle : dynamique finalisée (par exemple pour *surveiller et punir*, Foucault, 1975) ; mais aussi intentionnelle et stratégique, agencant humains et machines (Linard, 1989) ; et constituée de trois dimensions articulées entre elles (*idéal, fonctionnel de référence, vécu*) respectivement sous-tendues de trois logiques d'action (épistémologique, instrumentale, inter-subjective et existentielle) (Albero, 2010, 2011, 2018).

3) Repérer les concepts centraux permettant de construire une *carte sémantique* à l'issue d'une étude des débats et controverses du domaine, afin de situer l'enquête en cours dans un paysage épistémique international.

Aujourd'hui, de nombreux outils numériques permettent de construire de telles cartes selon des modalités et des possibilités plus ou moins complexe. Une présentation de ces outils, régulièrement mise en jour, a été réalisée par Philippe Dessus (LaRAC, Université Grenoble Alpes) : <<http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-cours-rech-educ/fr/latest/veille-sci-ressources.html#outils-de-visualisation-scientometrique>>

4) Repérer les théories pertinentes pour le problème étudié car toutes ne sont pas adéquates et la relation entre cadre théorique et choix méthodologiques doit être cohérente.

Dans le cas de la recherche sur la performance étudiante à l'université (Paivandi, 2018), si la problématique met en évidence l'intérêt de documenter les causes explicatives de la *performance* en repérant *prédicteurs* et *facteurs explicatifs* (condition de vie, parcours antérieur, situation des parents, projet d'avenir, etc.), le modèle d'analyse porte sur les relations de causalité entre telle ou telle caractéristique ou pratique de l'étudiant et les résultats obtenus, en mobilisant une approche à dominante quantitative (Michaut, 2000 ; Morlaix, Suchaut, 2012). En revanche, s'il s'agit de concevoir la (contre-) performance comme une construction en situation et en interaction avec l'environnement social et pédagogique, l'orientation de l'enquête sur le terrain change. Il s'agit alors de s'intéresser à la complexité de l'expérience universitaire et d'opter pour une approche à dominante qualitative qui privilégie le sens de la performance et son interprétation par le sujet-apprenant dans le cadre d'un parcours biographique singulier (Lahire, 2000 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015). Les deux orientations divergent, impliquant deux types d'interrogations, l'une portant sur le *pourquoi*, l'autre sur le *comment* (Becker, 1988).

3.3 – Clarifier les relations entre cadre théorique et revue de la littérature

Il arrive que *cadre théorique* et *revue de la littérature* (ou état de l'art) soient confondus alors qu'ils couvrent deux fonctions différentes : le *cadre théorique* articule les points d'appuis conceptuels (positionnement épistémologique, théories et modèles, concepts centraux) qui permettent d'étayer l'approche choisie de l'objet d'étude ; la *revue de la littérature*, en revanche, dresse le bilan des travaux antérieurs réalisés par d'autres chercheurs sur le même objet ou des objets approchants permettant ainsi de prendre appui sur des résultats théoriques et empiriques validés pour étudier l'objet nouvellement délimité.

Ces deux moments de l'enquête peuvent être clairement distincts (appuis théoriques / travaux antérieurs), ils peuvent aussi établir diverses relations : des concepts centraux du cadre théorique sont issus de travaux antérieurs pris en compte par la revue de la littérature ; celle-ci permet de repérer une modélisation pertinente qui sera intégrée au cadre théorique ; il peut arriver aussi que l'emploi de certains concepts centraux du cadre théorique conduise à réaliser une revue de la littérature scientifique internationale, de manière à en dégager une délimitation exhaustive (Loubet del Bayle, 1985).

3.4 – Expliciter les relations entre cadre théorique et choix de méthodes

Sous-tendu d'un positionnement épistémologique, le cadre théorique infléchit le type de matériaux sélectionnés (cohérents, pertinents, congruents) et les méthodes qui apparaissent les plus adéquates pour le recueil et l'analyse des données considérées valides dans le contexte de la recherche conduite.

En SEF, l'inscription dans une approche *disciplinaire* (anthropologique, historique, économique, sociologique, psychologique, etc.), dans une approche *inter-* ou *trans-disciplinaire* infléchit la délimitation de l'objet de recherche, l'échelle de l'étude, le point de vue (épistémologique-théorique) adopté et, par conséquent, le rapport au terrain et les méthodes employées pour le recueil et l'analyse des données.

C'est ainsi que les études d'un même problème peuvent s'avérer très différentes selon le cadre théorique et le positionnement paradigmatique qu'il sous-tend.

L'explication d'un phénomène éducatif (échec scolaire) peut être réalisée selon deux approches contrastées : 1) une étude statistique d'une population à partir d'*indicateurs* (unités opératoires dans le processus d'objectivation) permettant d'analyser les liens causaux entre variables (capital culturel des parents et rapport à l'école) pour déboucher sur une modélisation étayée et la mise en évidence de *prédicteurs* (contextuels, familiaux, pédagogiques, psychologiques, économiques, personnels) ; 2) une étude des représentations et des pratiques des sujets visant à rendre compte des difficultés scolaires telles qu'elles sont vécues par une population mobilise une diversité d'instruments propres à un ensemble de méthodes (observations, entretiens, analyse de contenus, etc.) pour rendre compte du sens que les sujets accordent à cette expérience²⁰, la manière dont ils la définissent de leur point de vue²¹ et la manière dont ils la transforment ou dont elle les transforme.

²⁰ Une enquête sur les *incidents perturbateurs* en milieu scolaire (Woods, 1990) a montré de quelle façon les acteurs construisent leurs propres réseaux de sens déconstruisant la conception d'un acte perturbateur qui existerait en soi (en tant que conséquence d'attributs psychologiques ou en tant que produit déterminé de faits sociaux) pour mettre davantage en évidence le processus continu d'attribution de sens. Une observation participante a ainsi conduit à mettre en évidence la divergence notable entre le point de vue des enseignants et celui des élèves à propos de ce qu'ils considèrent comme des *incidents perturbateurs* de l'activité scolaire.

²¹ A titre d'exemple : les travaux sur le *rapport au savoir* en France (Charlot, Rochex, Bautier, 1991 ; Charlot, 1997) ou sur les *difficultés scolaires* en Grande Bretagne (Lapassade, 1969 ; Woods, 1990 ; Coulon, 1993 ; Forquin, 1997) privilégient l'analyse du point de vue des sujets-apprenants.

3.5 – Expliciter les relations entre cadre théorique et matériaux empiriques

Loin de répondre à une succession linéaire et à l’application de techniques stéréotypées, l’organisation méthodologique et les temporalités d’une recherche répond davantage à un processus de construction (épistémique et pragmatique) dans l’interrelation entre conceptualisation et enquête de terrain. Trois types principaux de relations ont pu être repérés, à dominante : séquentielle ; alternée ; enracinée (fig. 4, ci-dessous).

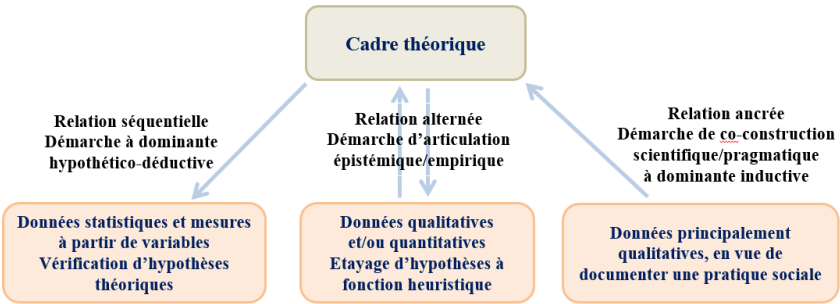


Figure 4 : Relations entre cadre théorique et conduite de l’enquête

Relation séquentielle et démarche hypothético-déductive

La démarche hypothético-déductive implique la formulation étayée d’hypothèses qui conduisent à vérifier leur pertinence *a posteriori* par un travail d’enquête de type expérimental ou statistique. Dans ce cas, le cadre théorique est fixé par avance, les concepts centraux permettent de définir les indicateurs permettant à leur tour d’opérationnaliser les hypothèses par un protocole strict qui reste inchangé du début à la fin de l’enquête. Celle-ci est donc organisée de manière principalement *séquentielle* : problématisation à partir de travaux antérieurs, formulation de nouvelles hypothèses à vérifier, délimitation conceptuelle de l’objet d’étude, pré-tests / tests / posts-tests, résultats, discussion des résultats. Ce n’est qu’après analyse des résultats que le cadre théorique peut éventuellement être ajusté et la méthodologie discutée conduisant à une nouvelle séquence d’investigation.

Dans la consultation triennale de l’*Observatoire de la vie étudiante* (OVE) qui concerne une population d’environ 40 000 informateurs, le formulaire d’enquête prend appui sur le concept d’*intégration* (engagement) et son lien de causalité avec la performance étudiante (résultats obtenus). Le modèle théorique sous-jacent définit l’*intégration* en établissant une relation entre deux dimensions

(sociale et académique) à partir de l'hypothèse qui consiste à considérer que plus l'étudiant est intégré et se sent faire corps à sa filière et à son lieu de formation, plus il augmente sa chance de réussite. Un ensemble d'indicateurs sont destinés à mesurer chaque type d'intégration (Grignon, Gruel, 1999 ; Galland, Verley, Vourc'h, 2011; Paivandi, 2016, 2019b) (fig. 5, ci-dessous).

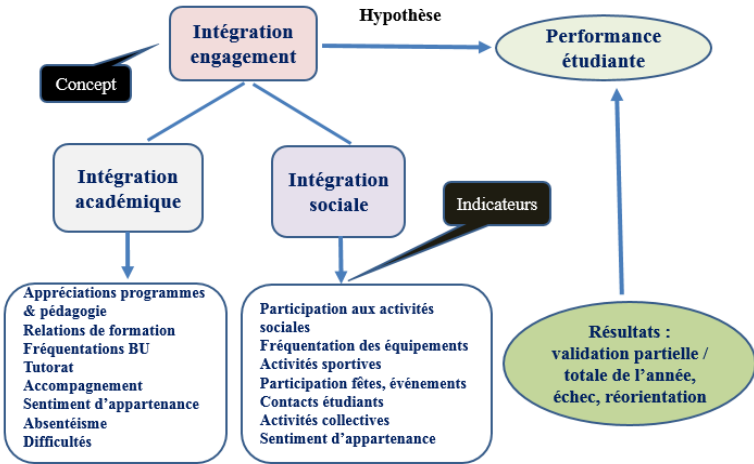


Figure 5 : Les concepts et indicateurs de la performance des études (enquête de l'OVE)

Cette construction théorique vise à vérifier l'incidence de l'intégration académique et sociale des étudiants sur leur performance académique analysée dans sa relation avec les variables (*indicateurs*) censées, selon le cadre conceptuel initial, expliquer leurs interdépendances. Les résultats ont montré qu'il est possible d'affiner le modèle, en introduisant certaines variables indépendantes (genre, parcours scolaire antérieur, niveau scolaire et CSP des parents, mode de financement des études, mode de vie), de manière à vérifier si ces variables accentuent ou diminuent les relations positives ou négatives de l'intégration sur la performance.

L'intérêt de cette démarche est de mettre en évidence des régularités empiriques et des liens de causalité à une échelle macroscopique facilitant la généralisation des résultats. Sa limite consiste à éviter les éléments jugés *superflus* (Ferréol, Deubel, 1993) dans le raisonnement expérimental ou statistique et donc à ne pas tenir compte des phénomènes non-réductibles en variables et indicateurs. Son risque est de faire passer le modèle conceptuel (interprétation partielle) pour le phénomène (totalité complexe), accentuant la tendance à la naturalisation des théories et concepts.

Relation alternée et démarche d'articulation épistémique/empirique

Certaines recherches nécessitent donc une approche plus en prise avec le terrain, engageant une *relation alternée* entre élaboration du protocole d'enquête, recueil de matériaux empiriques et conceptualisations. Dans ces conditions, les hypothèses initiales ont une fonction heuristique dans la mesure où elles soutiennent le raisonnement d'enquête et la construction du protocole de recherche (délimitation, cohérence, pertinence, validité). L'alternance entre *moments déductifs* (résultats de la revue de la littérature, influence du cadre théorique initial et des conceptualisations en construction) et *moments inductifs* (influence des matériaux empiriques et de leur mise en forme à des fins d'intelligibilité) conduit à des allers-retours entre consolidation du cadre théorique et explorations (terrain, revue de la littérature, matériaux). Dans cette temporalité de l'enquête, ces moments se superposent en partie et, comme dans d'autres activités humaines (Linard, 1989, 2001, 2019), s'influencent selon une dynamique *spiralaire* (Albero, 2013 ; Albero, Guérin, 2014 ; Albero *et al.*, 2019).

L'analyse participe aussi à améliorer l'immersion sur le terrain et à une meilleure compréhension des acteurs et de leur point de vue car la plupart des méthodes mobilisées (observation, entretien, enregistrements audio et audio-visuels) nécessitent l'élaboration d'une grille préalable, éventuellement complétée après une approche exploratoire, puis d'une grille d'analyse qui se construit au fur et à mesure de l'étude des données, méthodiquement complétées, vérifiées, contrastées au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête. Réaliser une grille d'analyse ou codifier les données constitue donc une étape intermédiaire entre la fin du recueil (saturation) et l'analyse finale des données qui consiste, à partir de données brutes, à formuler des mises en relation pertinentes et des catégorisations significantes. Ces résultats pourront, au fur et à mesure des enquêtes successives, cumuler avec l'élaboration de typologies, conceptualisations, modélisations, voire en une théorie.

Une enquête a été réalisée auprès des enseignants-chercheurs de deux universités en France, en vue d'étudier les conséquences sur les pratiques d'enseignement de *l'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (EEE) (Paivandi, Younès, 2019). Le cadre théorique initial est fondé sur le concept d'*approche de l'enseignement* car il s'agit d'analyser la manière dont l'apprentissage étudiant est anticipé et mis en œuvre par les pratiques pédagogiques de l'enseignant. L'hypothèse initiale consistait à prévoir une incidence de l'EEE et du retour des étudiants sur les pratiques d'enseignement. En cohérence avec les orientations du cadre théorique initial, une approche qualitative articulant différentes méthodes (observation, entretien, étude de cas) a été privilégiée pour approcher l'expérience des enseignants,

leur point de vue sur la pédagogie, l'EEE et l'apprentissage étudiant. Par la suite, l'analyse des matériaux empiriques a considérablement enrichi le cadre théorique initial avec, notamment, l'étude du concept de *développement professionnel* et de ses relations avec les concepts d'*approche de l'enseignement*, mais aussi de *contexte disciplinaire*, *ordre symbolique*, *imaginaire* (Castoriadis, 1975). Les premières versions des typologies et des catégories construites au cours de ce travail ont été réalisées dès les vingt premiers entretiens, les suivants ayant servi à ajuster et affiner les catégories puis à valider les premières catégorisations (fig. 6, ci-dessous).

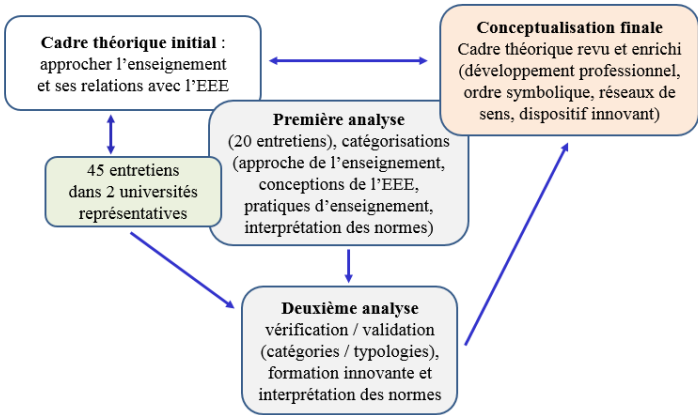


Figure 6 : Evolutions du cadre théorique dans une recherche qualitative

Dans ce cheminement d'enquête, un cadre théorique initial minimal et une hypothèse de travail à fonction heuristique soutiennent un premier recueil de matériaux empiriques (approche exploratoire) progressivement analysés. L'ajustement régulier de l'ensemble permet de conserver un fil directeur qui permet d'ordonner la masse d'informations et de construire des corpus analysables pour tracer un cheminement d'enquête explicitable.

L'intérêt de cette démarche est de mettre en place une relation de plus grande proximité avec le terrain d'enquête et ses acteurs, tout en conservant un positionnement de distanciation et d'objectivation dans le recueil et l'analyse de matériaux empiriques. Les études se situent donc davantage à des échelles méso- et micro-scopiques facilitant l'étude des représentations et des pratiques effectives *in situ*, conduisant éventuellement à l'accompagnement de leurs transformations (Thievenaz *et al.*, 2017). Sa limite consiste dans la multiplication des études sur des terrains variés (populations, contexte, types de pratiques et de situations), indispensable à la généralisation des résultats les plus convergents ou à une mise en discussion, théoriquement et empiriquement étayée, de ceux qui présentent une pertinence (contrastes, paradoxes, complémentarités,

etc.). Son risque est d'accroître la proximité avec le terrain à des fins de compréhension, au point de perdre de vue l'exigence d'objectivation en produisant des résultats partiels qui adhèrent aux intérêts des acteurs jouant un rôle d'informateurs auprès du chercheur.

Relation ancrée et démarche de co-construction entre finalités scientifiques et pragmatiques

Un troisième type de relation entre cadre théorique et matériaux empiriques consiste en une démarche plus strictement inductive, à partir des matériaux empiriques réunis sans élaboration conceptuelle préalable. A la différence de la démarche hypothético-déductive, le cadre théorique s'organise donc *a posteriori*, après que l'étude empirique ait permis d'organiser des tendances, constantes, récurrences suffisamment robustes pour trouver dans certains concepts ou certaines théories un soutien à l'analyse interprétative, voire explicative.

Dans une recherche sur l'image des femmes dans les manuels scolaires en Iran (Paivandi, 2019), une grille d'analyse thématique ouverte a été élaborée à partir des premières observations en repérant tous les passages où apparaissait le thème de la femme (auteur, objet de débat, sujet d'un texte ou d'action, etc.). En parallèle, les illustrations des manuels étudiés ont été codées (contexte, mixité genrée, âge, statut, etc.). Durant une deuxième phase de l'enquête, ces deux corpus ont été retravaillés pour affiner et structurer les données collectées. Ces analyses strictement empiriques ont permis de mettre en évidence une *idéologie sexiste* présente de manière systématique dans le discours textuel et iconique des manuels, ainsi que les caractéristiques de ce discours généré. Lorsque ces catégories et les relations entre elles ont été repérées et analysées, le travail de conceptualisation a pu commencer avec, en particulier la mobilisation du concept de *régime de vérité* (Foucault) ou celui de *contrôle social* (Young, Apple, Althusser). La discussion critique de ces résultats a ensuite permis de mettre en perspective le discours stéréotypé des manuels avec le discours politique d'un Etat théocratique destiné à légitimer l'ordre religieux d'un système politique qui justifie ouvertement les inégalités entre hommes et femmes, en mobilisant tant la nature (différences biologiques) que les textes sacrés (Paivandi, 2019a). Cette mise en évidence scientifique d'une caractéristique socio-politique peut conduire à documenter des décisions pragmatiques dans le domaine.

Cette démarche strictement empirique peut, à certaines conditions, s'enrichir de l'apport des acteurs quand elle est conduite en proximité de populations dans des situations particulières (professionnels, milieux associatifs, parents, citoyens, etc.). *Théorisation ancrée (grounded theory)*

(Glaser, Strauss, 1967 ; Glaser, 1992 ; Guillemette, 2006) ou *recherches coopératives* (Heron, 2000) conduisent le chercheur à travailler d'emblée en relation étroite avec les informateurs qui deviennent co-producteurs des connaissances élaborées. La suspension du recours à des cadres théoriques pour analyser des données ne signifie pas le rejet des théories existantes (Glaser, Strauss, 1967 ; Guillemette, 2006), mais plutôt la possibilité de découverte de nouvelles compréhensions des phénomènes (Glaser, 1992).

Certaines conditions sont néanmoins à respecter pour que la démarche inductive et coopérative reste scientifiquement rigoureuse : un travail réflexif critique exigeant, contrôlant le positionnement du chercheur (épistémique, axiologique, pragmatique) et la manière dont il co-construit avec les acteurs les corpus de données et les catégories d'analyse ; la fonction jouée (explicitement ou implicitement) par des théories et concepts existants dans le processus de conceptualisation en cours ; l'adéquation des temporalités et des formes de coopération dans les allers-retours entre terrain (travail empirique) et conceptualisation (travail épistémique) ; la différenciation entre connaissances situées et connaissances généralisables ; le statut des acteurs participants en termes de co-autorat et/ou le statut des productions (épistémiques/pragmatiques) ; etc.

Face à des terrains peu ou mal connus, les théories et concepts existants ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins de compréhension voire d'explication de certains phénomènes, aussi la mise en place d'un cadre théorique préexistant n'est-elle pas toujours pertinente, conduisant le chercheur à adopter une approche plus exploratoire et ouverte, centrée sur les réalités du terrain qu'il découvre en partie, parfois en réponse à une commande.

L'intérêt de cette démarche est d'installer le chercheur dans un processus de découverte, en coopération avec les acteurs du terrain exploré, ouvrant ainsi la possibilité d'élaborer des connaissances nouvelles à propos de phénomènes peu ou mal connus. Sa limite consiste à produire des connaissances situées dont la généralisation nécessite des étapes d'enquêtes ultérieures, visant la confrontation à une variété de terrains et de situations, en vue de *cumulativité*. Son risque principal est le recouvrement des intérêts épistémiques du chercheur par les intérêts pragmatiques des acteurs et une perte de consistance scientifique des productions (interventions, communications, publications) davantage centrées sur les intérêts pragmatiques.

Conclusion

S'il est déterminant dans la recherche de toujours laisser une place à l'étonnement (Thievenaz, 2017, 2019a, b) car l'indétermination de certaines données peut révéler l'inadéquation des questions et des cadres initiaux (Piette, 1996), le travail d'articulation (rigoureuse, réfléchie, justifiée) entre cadre théorique (sous-tendu d'un positionnement épistémologique) et méthode (recueil et analyse des matériaux empiriques) est à conduire/vérifier/ajuster tout au long de l'enquête. En répondant à des principes de cohérence et de pertinence, en vue de construire des données valides, cette articulation constitue l'une des conditions de réalisation de l'enquête à visée scientifique. Dans certains cas (démarche à dominante hypothético-déductive), elle est fixée par avance par un protocole strict, dans d'autres cas (démarche à dominante inductive), elle s'ajuste au fur et à mesure de l'avancée des travaux à partir d'un protocole initial provisoire, selon un *pragmatisme méthodologique* qui constitue une voie de travail partageable, mais aussi un apprentissage toujours à consolider, quelle que soit l'expérience du chercheur.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. In E. Brossais et G. Lefeuvre, *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (p. 126-133). Toulouse : Octarès, coll. Le travail en débats.
- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail & Apprentissage*, 12(2), 94-117.
- Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? In C. Gaux et I. Vinatier (eds.), *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*. Actes du Colloque OUFOPREP (p. 59-63), 6-7 juin, Nantes [en ligne].
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier, F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Albero, B. (2004). L'explicitation méthodologique dans l'activité de recherche : au-delà de la question des moyens et des outils. *Grundlagen der Weiterbildung* (GdWZ), 3, 115-119.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (eds.), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance* (p. 139-159). Université Paris VIII : Laboratoire Paragraphe.

- Albero, B. (1998, 2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B et Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l'activité en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? Note de synthèse. *TransFormations*, 11, 11-45.
- Albero, B., Guérin, J. et Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, 103-124.
- Akrich, M. (1989). La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques. *Anthropologie et Sociétés*, 13(2), 31-54.
- Bachelard, G. (1938, 1980, 11e éd.). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Becker, H. S. (1988, 2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Trad. J. Mailhos, H. Peretz (The Tricks of the Trade). Paris : La Découverte.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Ferréol, G. et Deubel, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Forquin, J.-M. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Galland, O., Verley, E. et Vourc'h, R. (2011). *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*. Paris : La documentation Française.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Grignon, C. et Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : PUF.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover ?. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50
- Heron, J. (2000). *Co-Operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London : Sage Publications.
- Kuhn, T. S. (1968, 1990). *La tension essentielle. Tradition et changement en sciences*. Trad. M. Biezunski, P. Jacob, A. Lyotard-May, G. Voyat (The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change). Paris : Gallimard.

- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. In C. Grignon (ed.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- Lakatos, I. (1978, 1986, 1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Trad. L. Giard (ed.), C. Malamoud, J-F. Spitz (The Methodology of scientific research programs. Philosophical papers, vol. 1). Paris : PUF.
- Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos.
- Linard, M. (2019). Deux intelligences, une planète. Le sens et le calcul. Hélices 2, un modèle intégré de l'activité humaine (texte inédit). In B. Albero, S. Simonian et J. Eneau (eds.), *Des humains & des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice* (p. 487-541). Dijon : Raison & Passions.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. In E. Delozanne et P. Jacoboni, *Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain, Sciences et techniques éducatives*, 8(3-4), 211-238.
- Linard, M. (1989, 1990, 1996, nouv. éd. actualisée et augmentée d'une post-face). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Loubet del Bayle, J.-L. (1985). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat
- Mace, G. et Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Mauss, M. (1969). *Cohésion sociale et division de la sociologie*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Merton, K. R. (1966). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse dirigée Marie Duru-Bellat, soutenue à l'Université de Bourgogne.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.
- Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94.
- Paivandi, S. (2019a). Gender Representations in Iranian School Textbooks. In G. Rezai-Rashti, G. Mehran et S. Abdmolaei (eds.). *Women, Islam and Education in Iran* (p. 51-83). New York : Routledge.
- Paivandi, S. (2019b). Intégration sociale et académique des étudiants au début de leur parcours dans le supérieur. In J.-F. Giret, B. Feres et E. Tenret. *Regards croisés sur les expériences étudiantes*. Paris : La Documentation Française.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de Pédagogie*, 202, 99-116.
- Paivandi, S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études ? In J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 117-132). Paris : Documentation française.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivani, S. et Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'université. Enquête en France*. Bern : Peter Lang.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.

- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Thievenaz, J. (2019a). *Enquêter et apprendre au travail : approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison et Passions.
- Thievenaz, J. (2019b). La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, 92(3), 9-17.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Thievenaz, J., Barbier, J-M. et Saussez, F. (eds.) (2017, 2020). *Comprendre / Transformer*. Berne : Peter Lang.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Trad. P. Berthier, L. Legrand (sept articles écrits entre 1984 et 1987). Paris : Armand Colin.