

Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2013 (mis à jour en 2017)

Un jour que Hsiieh-feng I-ts'un était occupé à laver le riz, le maître lui demanda : « Est-ce que tu ôtes le sable du riz ? Ou est-ce que tu enlèves le riz et laisse le sable ? Hsiieh-feng répondit : « Je fais les deux en même temps ».

Dogen, Instructions au cuisinier zen, XIII^e s.

Pourquoi et comment faire de la recherche en éducation ? Il y a cent façons de répondre à cette question. Mais on perçoit aussi et tout de suite une tension : d'un côté la sphère de l'éducation, de l'autre celle de la recherche, et un rapport entre les deux qui peut prendre des formes variées mais aussi plus ou moins concurrentes. Si l'on pense que les sciences humaines raisonnent mieux que les humains ordinaires, on peut par exemple leur demander d'évaluer les pratiques éducatives de l'extérieur, pour conseiller ou prescrire ensuite des conduites plus ou moins idéales aux praticiens. Si l'on estime au contraire que chaque pédagogue a son génie propre, on se contentera d'étudier celui-ci sans préjugé, pour en comprendre voire en vanter l'unicité. Et si l'on soupçonne que trop (vite) critiquer et trop (longtemps) comprendre empêchent tous les deux d'équilibrer théorie et pratique, il reste à combiner les deux positions, dans une manière à la fois empathique et distancée d'observer la réalité. Ce texte va moins chercher à justifier une seule manière de procéder (il y en aurait beaucoup d'autres) qu'à l'explicitier pour la rendre accessible au lecteur. À lui ensuite de choisir entre se l'approprier (s'il en a besoin), de la discuter (s'il imagine mieux), voire de faire l'un et l'autre s'il pense que s'inspirer d'autrui consiste à s'appuyer *contre* ce qu'il fait et ce qu'il en dit...

Certains des choix que je vais présenter sont localement situés. Ils rassemblent une équipe de recherche historiquement ancrée à Genève, en sciences de l'éducation, occupée à étudier les pratiques et les processus d'innovation dans l'école, le métier et la formation des enseignants, convaincue que le travail ordinaire a d'autant plus de vertus qu'il est pensé et renouvelé par ceux qui l'assument. Ces choix sont solidaires de préférences axiologiques (un parti pris pour la démocratisation de l'accès aux savoirs) et épistémologiques (une conception dispositionnaliste des pratiques) dont nous avons rendu compte dans d'autres publications (Perrenoud, 1983, 1993, 1996, 2001 ; Maulini *et al.*, 2012; Maulini & Progin, 2012 ; Maulini & Vincent, 2013 ; Capitanescu Benetti & Maulini, 2014 ; Maulini, Meyer & Mugnier, 2014 ; Muller & Plazaola Giger, 2014 ; Maulini, 2016). Mais ils s'inscrivent aussi dans une longue

tradition de recherche – celle que l’on appelle « théorisation ancrée », « théorisation enracinée », « théorie fondée » ou, en anglais, *grounded theory* – dont d’autres que nous ont expliqué et défendu ailleurs les principes (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss, 1978 ; Strauss & Corbin, 1998, 2003, puis, à leur suite, Paillé, 1994 ; Bryant & Charmaz, 2007 ; Morse *et al.*, 2009; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Il ne s’agit pas de présenter ici toutes les variantes d’une telle approche, mais de poser d’emblée une distinction qui peut aider à situer ses intentions : celle qui sépare, d’un côté l’usage sélectif de variables préétablies, de l’autre leur construction ouvragée en amont de leur utilisation.

Forçons le contraste. Un premier type des recherches manipule des indicateurs réputés pertinents (la classe sociale, la profession, le genre, l’origine géographique, le degré de scolarité, les actes de langage, le style pédagogique, les compétences scripturales des élèves, etc.) pour mesurer entre eux des corrélations plus ou moins chiffrées, et de là valider ou invalider des hypothèses forgées au préalable. Elles cherchent généralement à trancher des questions fermées, à arbitrer entre un « oui » et un « non » pour qu’un *fait* soit (provisoirement) attesté (« La classe sociale des parents conditionne-t-elle le style pédagogique des enseignants ? », « le genre des élèves est-il corrélé à leurs compétences scientifiques ? »). À la limite, ces approches cherchent à valider les bonnes pratiques (« l’enseignement par problèmes est-il efficace ? ») (Gage, 1978; Hattie, 2009; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). D’autres travaux inversent cette logique hypothético-ou logico-déductive : les variables – au lieu d’être des catégories déjà là, dont l’impact est mesuré sur une échelle graduée – deviennent cette fois les inconnues à faire émerger, donc à identifier au milieu d’un problème complexe (confus ou diffus) que l’on cherche à rendre intelligible avant de songer à le résoudre (Morin, 1990). L’enquête, en somme, se rapproche de l’expérience vécue et éprouvée par les acteurs. Pour passer d’un sentiment plus ou moins vague de difficulté à la conceptualisation de ce qui se joue (et pourrait ensuite être déjoué) en situation, le problème subjectivement éprouvé doit être circonscrit, mis à plat, décomposé, formulé à l’aide d’unités de signification à la fois discrètes (isolables les unes des autres) et articulées entre elles dans un modèle mentalement manipulable. C’est à cela que servent une approche inductive voire une clinique des situations singulières (Cifali, 1994), leur fonction créatrice n’ôtant rien à la nécessité de raisonner méthodiquement (Kaufmann, 1996 ; Miles & Huberman, 1994/2003). Comment rendre ces démarches aussi rigoureuses que d’autres, sans singer les études statistiques ou expérimentales et leurs propres critères de recevabilité ? Cette question est particulièrement vive en éducation, un domaine où les liens entre science et idéologie sont souvent controversés, et où les (jeunes) chercheurs peuvent toujours hésiter entre au moins deux critères de crédibilité : l’administration d’une preuve et la fécondité d’une idée.

Je vais tenter d’apporter quelques éléments de réponse en découpant le titre de ce texte en quatre sections :

1. Nous verrons d’abord ce que signifie *Penser les pratiques...*, c’est-à-dire ce qu’est une pratique et comment elle est inextricablement constituée de variations et de régularités.

2. Nous examinerons ensuite comment *ces régularités et ces variations* se combinent dans l'action, donc dans le matériau récolté par les chercheurs soucieux de l'étudier.
3. Puis nous mobiliserons le schème de l'*induction croisée* pour expliciter comment un ordre peut petit à petit émerger d'un amas semble-t-il indifférencié et potentiellement illimité.
4. Et nous terminerons par un exemple pour illustrer comment la méthode d'analyse peut être au final *ancrée dans l'observation* de la réalité.

1. Penser les pratiques...

Étudier et penser l'éducation, c'est étudier et penser une pratique sociale et ses différentes déclinaisons. Une pratique entendue au sens large, qui peut inclure aussi bien ce que *font* les éducateurs et les éduqués que ce qu'ils *disent* à ce propos, ainsi que ce que d'autres qu'eux (pouvoirs politiques, acteurs sociaux) leurs disent et les amènent peut-être à faire, directement ou non. Un enseignant donnant un cours d'allemand, un parent emmenant ses enfants visiter un zoo, l'un de ces enfants expliquant pourquoi il a peur des lions, ou encore un ministre de l'instruction publique décrétant une réforme des rythmes scolaires : tous produisent une action matérielle et/ou un acte de langage à fonction pragmatique, c'est-à-dire inscrit dans une activité de transformation du monde socialement normée. Bien sûr, pratiquer le cours magistral, la promenade en famille ou le métier de gouvernant n'est pas la même chose que d'en parler, mais verbaliser l'action est une pratique de second niveau, plus ou moins distante ou au contraire solidaire de la première occupation.

Car *tout est pratique*, même l'évocation des pratiques, même les pratiques singulières du récit, du commentaire ou de la théorisation d'une pratique (Latour, 2006). Raison pour laquelle les sciences humaines, la philosophie ou la littérature sont des contributions des êtres humains à l'amélioration de leur appréhension du monde, donc à leur éducation comprise comme développement de leur capacité de pensée et d'action (Hofstetter & Schneuwly, 1998). Il faut bien sûr distinguer une pratique rapportée (par l'acteur impliqué) d'une pratique observée (par une tierce personne) : mais sans s'empêcher de traiter « rapporter » et « observer » comme deux occurrences différentes d'un même ensemble, au moins en première approximation.

Toute manière d'agir s'avère en fait plus moins réflexive, raisonnée, consciente et conscientisée, accessible à la compréhension et au contrôle des personnes et des groupes qui la partagent. Un politicien rusé peut dire une chose aux syndicats d'enseignants et une autre aux députés, en espérant neutraliser les deux camps et tirer les marrons du feu, cyniquement ou par souci du bien commun. Une mère scrupuleuse peut se demander, face à la cage aux singes, comment dissuader son fils et sa fille de se moquer d'eux. Un germaniste hésitera éventuellement entre faire lire Goethe ou Handke à sa classe... à moins de s'en tenir (sans y penser) aux propositions du programme et/ou aux habitudes qu'il a prises avec le temps. Pour la sociologie des pratiques, *homo sapiens* n'est ni un calculateur omniscient (et désincarné) pesant en permanence tous les « pour » et tous les « contre » de ce qu'il fait, ni un automate (à l'autre extrême) entièrement prévisible, à la conduite mécaniquement déterminée. Sa

rationalité n'est pas nulle, mais *limitée* (March & Simon, 1958). Il agit en partie sciemment, en partie instinctivement, pour des motifs altruistes ou égoïstes, revendiqués ou cachés, plus ou moins mûris ou refoulés. En régulant sa conduite, il cherche moins un gain optimal qu'un profit *satisfaisant*, qui lui épargnera de l'énergie et du temps. Bref, son *sens pratique* lui est nécessaire pour agir économiquement, fonctionnellement, sans devoir tout et toujours interroger : les tenants et les aboutissants d'une situation, leurs relations, leurs interdépendances, leur ampleur, leur valeur, leur sens, etc. Mais il est secondé par une délibération intérieure fluctuante, particulièrement active lorsqu'il bute sur un obstacle ou qu'il décide lui-même de faire une pause pour spéculer un moment sur le présent, l'avenir ou le passé des événements (Bourdieu, 1980, 2001 ; Lahire, 1998).

Le sens pratique s'exerce toujours en contexte, sur le champ, dans une part variable d'urgence et d'incertitude. Comme il ne peut pas réinventer le monde à chaque seconde, il s'appuie sur des dispositions, des schèmes plus ou moins stables et automatisés de perception (vrai/faux), d'évaluation (bien/mal) et d'action (efficace/inefficace) orchestrés par une grammaire génératrice de ses prises de position : l'*habitus*. Ce rapport au monde – tellement incorporé qu'il agit le plus souvent à l'insu de celui qu'il habite – est celui d'un être humain né, élevé, socialisé, instruit, formé dans un contexte culturel qui oriente d'autant plus ses choix personnels qu'il en ignore l'influence et la part d'arbitraire. Spinoza (1677/1965) pensait déjà que nous persévérons dans notre être sous l'influence des forces qui nous affectent malgré nous, et que nous sommes moins libres en nous imaginant maîtres de notre destin qu'en apprenant au contraire combien et comment nous sommes contraints.

Comme l'a souvent dit Bourdieu à sa suite – dans sa sociologie « dispositionnaliste » de l'*habitus* – un comportement inconsciemment acquis peut ressembler à une « quasi nature », à une « loi » s'imposant malgré elle à l'humanité, à une « fatalité » que les pouvoirs en place ont tout intérêt à entériner. Lois du marché, loi de l'offre et de la demande, loi des avantages comparatifs, loi de la destruction créatrice, lois du plus fort ou du plus retors : toutes les supposées « lois de la nature » appliquées aux rapports sociaux peuvent les déterminer d'autant plus puissamment que les dominés la prennent pour argent comptant. Le dévoilement de ce phénomène ne suffit bien sûr pas à le supprimer. Mais en rendant son fonctionnement apparent, il le fait passer du statut de loi nécessaire à celui de règle ou de régularité discutable, condition première d'un affranchissement individuel et collectif ancré dans la critique et la mise en question de l'ordre existant.

2. ...leurs régularités et leurs variations...

Penser une pratique, c'est commencer par ne pas la confondre avec la pensée de cette pratique. Aucun praticien n'est un logicien au travail. Aucune pratique n'est une série de lois et de procédures conçues en chambre ou en laboratoire, en dehors du contexte de l'action ordinaire, pour être appliquées par un agent raisonnant comme s'il était extérieur à la situation. Imaginer des prescriptions en vase clos, puis une manière à son tour idéale de faire respecter ces consignes par les acteurs (même captifs, même contrôlés par un tuteur ou un employeur pointilleux), c'est ignorer l'écart toujours à l'œuvre entre les spéculations et

l'action : celui qui sépare le travail prescrit du travail réel dans les entreprises, le curriculum prescrit du curriculum réel dans les écoles, les règles formulées des régularités observées partout où les deux registres doivent cohabiter. Ce n'est pas parce que l'instruction doit éclairer qu'elle est transparente pour les gens de métier (Lortie, 1975 ; Tardif & Lessard, 1999; Saujat, 2007 ; Vinatier, 2013 ; Veyrunes, 2017).

Pour que la vie soit possible, ne doit-elle pas s'infiltrer entre l'ordre de l'activité reproductrice et celui de l'activité créatrice ? C'est ce que veulent dire les ergonomes lorsqu'ils désignent nos compétences comme ce qui nous permet de faire à la fois plus et moins que ce qu'un cahier des charges, une marche à suivre ou même une machine intelligente peuvent vouloir nous assigner. Ou lorsqu'ils distinguent un *genre* socialement et historiquement réglé d'activité (l'enseignement) et les différents *styles* que les enseignants peuvent adopter avec l'intention ou non de le faire évoluer (Clot, 1999). Chaque style marque une différence là où le genre marque la ressemblance. Et chaque entité peut elle-même plus ou moins varier ou se répéter avec le temps, des comparaisons intra- et interpersonnelles pouvant servir à les interroger réciproquement.

Notre cerveau a besoin de fixer des catégories pour penser. Mais la réalité des interactions est mouvante. L'être humain étant capable mais pas obligé de placer son comportement sous le contrôle de sa conscience, nos vies combinent les régularités sans règles et les règles sans régularités. Nous sommes un mixte d'automatismes et d'inventivité (De Certeau, 1990). Partir de principes abstraits pour y conformer ensuite et coûte que coûte les conduites est une logique technocratique, plus ou moins autoritaire, plus ou moins efficace, assise ou pas sur des recherches savantes, mais en soi extérieure au travail scientifique. Confondre la logique des choses et les choses de la logique, l'intelligence *in vivo* et la rationalité *in vitro* prétendant l'orienter de l'extérieur, revient à produire un monstre chimérique, à corps d'acteur et à tête de chercheur. Comme le dit par exemple le préambule de la charte éthique et déontologique de l'Université de Genève, la science peut certes contribuer à modifier, transformer et surtout améliorer la vie humaine (comme un enseignant, un médecin ou un électricien), mais toujours et fondamentalement par « la recherche de la vérité dans la quête du savoir ». Avant de jouer le rôle de tribunal ou de police, elle doit au moins étudier, objectiver et s'efforcer d'établir les faits sans *a priori*, sans donner idéologiquement raison ni au réel ni au prescrit, mais *en donnant aux régularités la parole dont elles seraient sinon privées*. Pourquoi postuler que nos aspirations ont raison, et que le rôle de la recherche serait de rapprocher coûte que coûte les pratiques existantes – aussi prosaïques soient-elles – de nos éventuelles illusions ? Les ornithologues ne rêvent pas de faire voler les autruches à nouveau : ils prennent acte de leur anatomie, y compris pour faciliter leur protection. Quand les sciences humaines observent un écart entre le quotidien des pratiques et ce qui en est attendu normativement, doivent-elles prendre parti pour les normes contre la réalité, pour la réalité contre les normes, ou plus modestement pour un maniement du curseur plus raisonné, donc discutable par l'ensemble de la communauté ? Qu'on le veuille ou non, les praticiens ont le dernier mot, y compris quand ils décident de soutenir leur activité courante par une « fiction nécessaire » (l'égalité des chances) ou une « utopie concrète » (l'école inclusive) auxquelles adosser des revendications plutôt que des plaintes et de la résignation.

Les Dix commandements, la Torah, le Coran, le *Ratio Studiorum*, la Conduite des écoles chrétiennes, la Grande didactique de Comenius, l'Émile de Rousseau, les invariants pédagogiques de Freinet et la plupart de nos manuels scolaires ou d'éducation familiale n'ont pas eu besoin des sciences humaines pour exister. Leurs convictions, leurs valeurs, leurs intentions leur ont largement suffi pour légiférer. Et si les décideurs modernes font référence à la recherche, c'est volontiers de manière stratégique, en citant d'abord celle qui vient conforter leurs projets et/ou les opinions qu'ils cherchent à faire triompher. Mais ce qui se passe *réellement*, ce que nous savons de cette réalité parce qu'elle advient *régulièrement*, ce que nous identifions comme régularités par contraste avec des *variations* ; bref, tout ce que nous pouvons dire des écarts mais aussi des relations entre l'éducation ordinaire et – en face – les espoirs, idéaux, chartes, manifestes, programmes, directives, standards, critères et indicateurs d'efficacité que nous forgeons à son propos : tout cela ne peut être connu et reconnu que si la voix de la science (Galilée parlant au nom du système solaire, Darwin de la sélection naturelle, Piaget et Vygotski de la psychologie de l'enfant) répond à la fois au dogme de la *vox dei* et à l'opinion de la *vox populi*.

La réalité n'est pas *de facto* plus puissante que les idées. Parfois, elle a gain de cause (l'héliocentrisme contre le géocentrisme). Parfois, elle est niée (le réchauffement climatique, l'évolution des espèces, l'inégalité sociale devant l'école et la formation). Ce n'est que dans des débats où prévalent la rigueur intellectuelle, l'honnêteté des arguments et la volonté de partager un monde commun – ce qu'Habermas (1999/2001) appelle une « éthique de la discussion » – que peuvent être validées les prétentions à séparer le vrai du faux, le plausible du douteux, l'intéressant de l'encombrant. Comment procéder, non seulement pour se faire une opinion, mais aussi pour convaincre autrui du fait que nous avons raison ? Dewey (1938/1967) préconisait de mener une *enquête* dont les résultats pourront toujours être contestés, mais qui devra pour cela être assez transparente et raisonnée, fondée sur une méthode elle-même discutable plutôt que sur des manœuvres permettant de couper court aux objections. Si le savoir n'est ni une vérité incontestable, ni une croyance comme une autre, c'est parce qu'il s'expose volontairement à sa remise en cause, qu'il est « tenu pour vrai » tant et pour autant qu'il résiste – comme le pensait Popper (1959/1973) – aux épreuves de falsification.

3. ...par induction croisée...

Entrons donc dans la boîte noire de l'analyse : celle de la production d'un savoir fiable, donc fécond. Et faisons-le par effraction, c'est-à-dire en partant du principe que des données ont déjà été récoltées, ou plus exactement produites par les phases antérieures d'une enquête : position du problème, recension des savoirs disponibles, élaboration et justification d'une question de recherche, séjour plus ou moins prolongé et instrumenté sur le terrain sélectionné. Peu importe – répétons-le – que ces données proviennent d'observations ou d'entretiens, qu'elles soient écrites, enregistrées ou filmées, qu'elles prennent des formes hybrides comme le journal de bord, l'entretien d'explicitation, l'autoconfrontation croisée ou le débat réglé en *focus group*. Les traces sont désormais disponibles et cataloguées : c'est avec elles qu'il faut

travailler. Que faire de cette masse d'informations ? Comment la faire « parler » ? Et pour cela, que lui demander ? C'est au moment de plonger dans le matériau amassé que le chercheur inexpérimenté peut se sentir submergé par la perplexité...

Le besoin de réduire la complexité peut prendre alors deux formes spontanées, toutes les deux tentantes mais paradoxales. Première option : le tri improvisé. On passe tout le *corpus* en revue, et on le range dans des ensembles qu'on invente au gré de l'inspiration (et de ses potentiels biais de sélection). Dans une recherche se demandant « qu'apprennent les enfants au zoo », on regroupera par exemple ce qui concerne respectivement l'anatomie des animaux, leur alimentation et leurs comportements, puis le travail et les responsabilités des gardiens, enfin les conduites des autres visiteurs. Mais rien à propos de la patience et de la prudence à montrer devant les enclos, ou des meilleures façons de repérer les espèces camouflées dans les arbres ou sur des rochers. Un biais de sens commun (Meirieu, 2013) peut nous faire surestimer le curriculum valorisé par l'école (la taxonomie des espèces au détriment de leur convergence morphologique) et sous-estimer le curriculum caché (la justification de leur captivité). Deuxième option : le repli sur le connu. Pour éviter un butinage aléatoire, on mobilise un découpage préexistant et rassurant (par exemple celui des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être), mais au risque de forcer cette fois les données à se répartir en trois classes artificielles, désignant à l'avance ce que leur traitement aurait au contraire pu aider à renouveler.

Improviser des catégories ou puiser dans celles du passé sont finalement deux façons arbitraires – là est le paradoxe – de ne pas se risquer à *justifier une réponse inédite* à la question posée. On ne sort d'une telle impasse qu'en formant méthodiquement des regroupements à partir des données, donc en adoptant une stratégie par laquelle deux chercheurs différents (et compétents) aboutiraient pour l'essentiel aux mêmes conclusions. Au lieu de choisir à discrétion des critères de classement inexpliqués (qu'ils soient anciens ou nouveaux), le principe de la falsification suggère de *construire* un classement rendant compte le plus fidèlement et le plus explicitement possible des données telles qu'elles sont. Quelles sont leurs régularités, quelles sont leurs variations ? Les deux questions ne se posent pas l'une après l'autre, mais solidairement, dans un processus inductif remontant progressivement des occurrences observables aux catégories à constituer, puis aux concepts, puis aux théories qu'elles permettent d'élaborer.

Si un cuisiner zen ne choisit pas entre retirer le riz du sable et le sable du riz, c'est qu'il fait les deux choses de concert, d'un seul et même geste : celui du tri qui regroupe en même temps qu'il distingue, parce que faire l'un sans l'autre est simplement impossible. Disons que des grains blancs (le riz) reviennent régulièrement, des grains bruns (le sable) également, mais qu'on ne perçoit chaque série que parce qu'elle varie vis-à-vis de l'autre en même temps qu'elle se donne elle-même à voir, par contraste et simultanément. « Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Puis il sépara la lumière et les ténèbres » (Gen. 1:1-4). Le schème de la catégorisation appelle depuis longtemps celui de la distinction. Même une poignée de riz alterne présence et absence de grains, sans quoi elle devient une pâte homogène, où rien n'est discernable, tout se réduit à un seul tenant. Un trieur expert développe bien sûr ses modalités de sélection, il enrichit son savoir et affine son travail. Il peut séparer les grains plus ou moins

gros, plus ou moins blancs, plus ou moins sains, plus ou moins allongés, brisés, étuvés, polis, parfumés, voire génétiquement modifiés. Mais il ne le fait qu'en ajoutant chaque fois une variable à son répertoire, donc un critère de tri croisant deux régularités (celle de la série saine, celle de la série avariée) et la variation sans laquelle les répétitions ne pourraient pas se manifester (grain sain/grain avarié). Voilà pour le schème élémentaire, celui d'une induction croisée des analogies (régularités) et des différences (variations) nous ramenant aux racines de la connaissance humaine (Scheffeler, 1965/2011). Des couples de significations comme noir/blanc, présence/absence, sain/nocif sont les particules élémentaires que nous manipulons pour communiquer et pour penser dans des pratiques sociales ainsi secondarisées. Ils structurent d'abord le langage que nous partageons (intersubjectivement), ensuite nos délibérations intérieures (intrasubjectives) résultant de sa progressive incorporation (Vygotski, 1934/1985, 1960/2014). N'est-il pas cohérent que la recherche remonte aussi loin dans sa prétention à produire des savoirs nouveaux ?

4. ...ancrer la méthode dans les observations... (un exemple)

Résumons les trois principes exposés jusqu'ici. Premièrement, l'éducation est peut-être une aspiration, une espérance, un domaine de la vie humaine dans lequel nous projetons nos fantasmes de salut et de perfection. Mais c'est d'abord une pratique sociale, une activité ordinaire que le réalisme commande de comprendre avant de juger, sous peine de refouler la matérialité de l'expérience sous une chape trompeuse d'idéalisations. Deuxièmement, cette pratique est à la fois une et plurielle parce qu'elle présente des régularités et des variations, entre les praticiens et au sein de chaque cours d'action. Comparer ce que nous croyons juste et ce qui se passe dans les faits nous oblige moins à nous « mettre en règle » qu'à choisir entre corriger nos pratiques, *ou corriger* nos prescriptions, *ou encore* assumer l'écart entre le dire et le faire quand nous le pensons nécessaire pour persévérer dans l'action. Troisièmement, catégoriser les constantes et les variables est à la fois le problème et la ressource d'une démarche inductive. En comparant terme à terme les données récoltées, l'analyse peut faire émerger tour à tour (voire simultanément) des analogies sur un fond de singularités et des différences sur un fond d'identités. C'est ce principe qu'il s'agit, pour finir, d'illustrer.

Pour cela, reprenons la situation d'une visite au zoo, dans le cas particulier où des classes du premier degré investissent tour à tour cette zone de loisir et/ou d'éducation, à chaque fois sous la conduite d'une enseignante dont le travail est ainsi interrogé : « que questionnent les élèves, et comment, sous sa supervision ? » J'ai présenté ailleurs l'ensemble d'une telle démarche (Maulini, 2005 ; Maulini, 2007). Je me limiterai ici à un échantillon sélectif des données, constitué moins pour répliquer fidèlement l'analyse effectuée que pour la modéliser (Crahay, 2002) à fin didactique. Comme l'affirment Glaser et Strauss (1967/2010, p. 84), la théorisation ancrée découle du « désir de produire de la théorie » en vérifiant en permanence son adéquation avec la réalité observée. Le processus n'est pas du tout a-conceptuel, puisqu'il part des savoirs existants pour poser une question de recherche inédite (ici : « *que* questionnent les élèves, et *comment* ? »). Mais une fois cette question posée, l'enquête laisse la porte ouverte à une « analyse comparative continue », à une suspension maximale du

jugement conditionnant « la découverte initiale et systématique de la théorie à partir des données » (*ibid.*, p. 86). Dans l'exemple qui nous occupe, les observations récoltées en phase exploratoire ont varié des initiatives spontanées des élèves (« *Oh, un zèbre ?* ») à celles que l'enseignante a provoqué volontairement (« *C'est quel animal, ça ?* ») ou non (« *C'est un éléphant d'Asie. – Dasie, c'est quoi ?* »).

À partir de là, pousser la comparaison devrait s'opérer – toujours selon Glaser et Strauss et leurs héritiers – à partir des « intuitions » ou de la « sensibilité » théorique du chercheur. À lui de plonger dans le réservoir des interactions récoltées pour en tirer quelque chose qui « concorde » avec les faits et qui « fonctionne » pour les expliquer (*ibid.*). C'est là que le mystère s'épaissit, et que le soupçon d'opacité, d'arbitraire et/ou d'improvisation pifométrique (*sic*) peut trouver à s'alimenter. Comment discuter, en effet, de ce qu'un auteur ressent, pressent, donc sent personnellement ? Par définition, il est seul à le faire. Lui seul peut éprouver (et non prouver) ses sensations. Son travail – aussi sensible soit-il – ne peut pas être falsifié. Mais ce qui est défendable pour un artiste (le primat de la subjectivité) l'est bien moins pour un scientifique (tenu à l'objectivation). Une enquête digne de ce nom (donc réfutable) devrait procéder non seulement *systématiquement*, mais aussi *explicitement*. D'ailleurs, ce serait cohérent : si Glaser, Strauss et d'autres experts du même calibre ont développé une sensibilité théorique, c'est moins parce qu'ils seraient nés avec elle que parce qu'ils l'ont progressivement incorporée en perfectionnant leur pratique. Sous ce qu'ils « ressentent » comme des intuitions se cachent en réalité des compétences plus tangibles, elles-mêmes adossées à des savoirs textualisables et partageables. Inenseignés, ces savoirs échappent à la conscience, autant des experts qui n'y pensent plus que des novices condamnés à deviner ce qu'ils voient magiquement fonctionner. Pour la recherche en éducation, la moindre des choses semble bien de lever le voile sur sa propre part de curriculum caché.

Pour cela, allongeons notre sélection d'observations, et voyons comment les comparer continûment et systématiquement à partir du croisement *vérifiable* de leurs variations et de leurs régularités. Le tableau ci-dessous reprend les trois occurrences précédentes qu'il complète de sept autres :

Tableau : dix données à comparer

[E1, E2... = élèves. M = Maîtresse]

1	E : Oh, un zèbre ?
2	M : C'est quel animal, ça ? – E : ... – M : Un dromadaire. Il a une bosse. Les chameaux ont deux bosses...
3	M : C'est un éléphant d'Asie. – M : Dasie, c'est quoi ?
4	E : Pourquoi le perroquet il crie ? – M : Je sais pas...
5	E : Je peux ? [donner de l'herbe au zébu] – M : Non, c'est interdit.
6	E1 : Il y a aussi des tigres blancs. – E2 : Non ! – E3 : Oui ! – M : Tu crois ? Des albinos peut-être... On regardera à l'école.
7	E1 : La maman éléphant elle a soif. – E2 : C'est vrai ? – M : Peut-être.
8	M : Ôtez vos doigts de la cage, c'est dangereux. E1 : Pourquoi ? – M : Tu peux te faire mordre... E2 : Et c'est dangereux ? E3 : Ça fait mal...
9	E1 : Ils sont marrants les singes. E2 : Regarde celui-là ! – E3 : Ils sont comme nous, les singes ? – M : Qu'est-ce que tu en penses ? – E3 [hausse les épaules]. – E2 : Un peu, mais ils parlent pas. – E1 : C'est vrai qu'on est cousins ? – M : Qui t'a dit ça ? – E1 : On a un film à la maison. – M : C'est une bonne question. On pourrait faire une recherche si vous voulez. J'ai des livres là-dessus....
10	E1 : Un cheval ? – E2 : Non, un zèbre. – M : Parce qu'il a des lignes noires et blanches.

« Comparer continûment » signifie ne rien considérer isolément. Pour le reste, peu importe l'endroit du commencement. Plus nous comparerons, plus nous épuiserons les associations possibles, et plus nous « saturerons » ainsi le matériau (*ibid.*, pp. 215-216). Débutons donc de la première ligne du tableau, que nous comparerons d'emblée aux neuf lignes suivantes pour repérer d'éventuelles ressemblances et/ou différences sur un fond de dissemblances et/ou d'analogies entre les données ainsi organisées. Chaque ensemble provisoirement dégagé sera codé au moyen d'un groupe nominal comparable à son tour aux autres regroupements. Au fur et à mesure de cette construction, des catégories plus ou moins solides vont émerger. Comme le *corpus* est réduit, nous n'irons bien sûr pas très loin dans l'élaboration d'une théorie du questionnement en contexte scolaire. Volontairement, puisque le but de ce texte est moins d'utiliser pleinement la méthode que de la rendre compréhensible en concentrant le regard sur ses éléments fondamentaux.

Premier constat possible de la comparaison entre la ligne 1, la ligne 2 et les items suivants de notre matrice : toutes les questions [Q] ne viennent pas du même bord. C'est parfois un élève [QE], parfois la maîtresse [QM], qui prend l'initiative de l'interrogation, aussi prononcée ou furtive soit la demande :

[De Q vers QE/QM]

1	E : Oh, un zèbre ?	Question d'élève-QE
2	M : C'est quel animal, ça – E : ... – M : Un dromadaire. Il a une bosse. Les chameaux ont deux bosses...	Question de la maîtresse-QM
3	M : C'est un éléphant d'Asie. – E : Dasie, c'est quoi ?	Question d'élève-QE
4	E : Pourquoi le perroquet il crie ? – M : Je sais pas...	Question d'élève-QE
5	E : Je peux ? [donner de l'herbe au zébu] – M : Non, c'est interdit.	Question d'élève-QE
6	E1 : Il y a aussi des tigres blancs. – E2 : Non ! – E3 : Oui ! – M : Tu crois ? Des albinos peut-être... On regardera à l'école.	Question de la maîtresse-QM
7	E1 : La maman éléphant elle a soif. – E2 : C'est vrai ? – M : Peut-être.	Question d'élève-QE
8	M : Ôtez vos doigts de la cage, c'est dangereux. E1 : Pourquoi ? – M : Tu peux te faire mordre... E2 : Et c'est dangereux ? E3 : Ça fait mal...	Question d'élève-QE
9	E1 : Ils sont marrants les singes. E2 : Regarde celui-là ! – E3 : Ils sont comme nous, les singes ? – M : Qu'est-ce que tu en penses ? – E3 [hausse les épaules]. – E2 : Un peu, mais ils parlent pas. – E1 : C'est vrai qu'on est cousins ? – M : Qui t'a dit ça ? – E1 : On a un film à la maison. – M : C'est une bonne question. On pourrait faire une recherche si vous voulez. J'ai des livres là-dessus....	Question d'élève-QE
10	E1 : Un cheval ? – E2 : Non, un zèbre. – M : Parce qu'il a des lignes noires et blanches.	Question d'élève-QE

Nous pouvons maintenant découpler les deux ensembles, pour poursuivre la comparaison à l'intérieur de chacun d'eux. En commençant par les questions d'élèves [QE], nous apercevons d'abord une occurrence singulière : celle où l'intervenant questionne moins pour demander un savoir réutilisable [QE-DS] qu'une simple autorisation en contexte (« *Je peux ?* ») [QE-DA]. Nous l'écartons provisoirement, même si nous pouvons noter que l'enseignante en profite pour justifier sa réponse (« *Non...* ») au moyen d'une information (« *...c'est interdit.* »).

[De QE vers QE-DS/QE-DA]

1	E : Oh, un zèbre ?	QE-Demande de savoir-DS
3	M : C'est un éléphant d'Asie. – E : Dasie, c'est quoi ?	QE-Demande de savoir-DS
4	E : Pourquoi le perroquet il crie ? – M : Je sais pas...	QE-Demande de savoir-DS
5	E : Je peux [donner de l'herbe au zébu] – M : Non, c'est interdit.	QE-Demande autorisation-DA

7	E1 : La maman éléphant elle a soif. – E2 : C'est vrai ? – M : Peut-être.	QE-Demande de savoir-DS
8	M : Ôtez vos doigts de la cage, c'est dangereux. E1 : Pourquoi ? – M : Tu peux te faire mordre... E2 : Et c'est dangereux ? E3 : Ça fait mal...	QE-Demande de savoir-DS
9	E1 : Ils sont marrants les singes. E2 : Regarde celui-là ! – E3 : Ils sont comme nous, les singes ? – M : Qu'est-ce que tu en penses ? – E3 [hausse les épaules]. – E2 : Un peu, mais ils parlent pas. – E1 : C'est vrai qu'on est cousins ? – M : Qui t'a dit ça ? – E1 : On a un film à la maison. – M : C'est une bonne question. On pourrait faire une recherche si vous voulez. J'ai des livres là-dessus....	QE-Demande de savoir-DS
10	E1 : Un cheval ? – E2 : Non, un zèbre. – M : Parce qu'il a des lignes noires et blanches.	QE-Demande de savoir-DS

Repartons maintenant des sept demandes de savoir. D'un côté, les questions des élèves diffèrent sur au moins deux plans : elles sont d'abord ouvertes (« *Pourquoi ?* ») ou fermées (« *Un zèbre ?* »), ce qui témoigne de leur double quête de découverte et de confirmation ; en outre, elles initient l'échange (« *Un cheval ?* ») ou elles réagissent à une initiative de l'adulte (« *C'est vrai ?* »), ce qui suggère un enseignement paradoxal, par la provocation de l'interrogation (« *Dasie, c'est quoi ?* »). Autant de variations/régularités qui pourront être plus tard exploitées. Le plus significatif est peut-être ici la manière dont l'enseignante réagit (ou non) aux questions posées, qu'elle les ait ou pas suscitées. On constate en particulier qu'elle oscille entre quatre options : 1. Se taire [ignorance de la question, IQ]. 2. Répondre immédiatement (« *Tu peux te faire mordre.* ») ou, variante, à contretemps pour arbitrer entre deux hypothèses (« *Parce qu'il a des lignes noires et blanches.* ») [absorption de la question, AQ] 3. Douter à haute voix (« *Je sais pas... Peut-être.* ») [suspension de la question, SQ]. 4. Renvoyer l'interrogation (« *Qu'est-ce que tu en penses ?* »), la valider (« *C'est une bonne question ?* ») et l'élargir enfin au groupe-classe (« *On pourrait faire une recherche si vous voulez...* ») [restitution de la question, RQ]

[De QE-DS vers QE-DS-IQ/QE-DS-SQ/QE-DS-AQ/QE-DS-RQ]

1	E : Oh, un zèbre ?	QE-DS-Ignorance-IQ
3	M : C'est un éléphant d'Asie. – E : Dasie, c'est quoi ?	QE-DS-Ignorance-IQ
4	E : Pourquoi le perroquet il crie ? – M : Je sais pas...	QE-DS-Suspension-SQ
7	E1 : La maman éléphant elle a soif. – E2 : C'est vrai ? – M : Peut-être.	QE-DS-Suspension-SQ
8	M : Ôtez vos doigts de la cage, c'est dangereux. E1 : Pourquoi ? – M : Tu peux te faire mordre... E2 : Et c'est dangereux ? E3 : Ça fait mal...	QE-DS-Absorption-AQ
9	E1 : Ils sont marrants les singes. E2 : Regarde celui-là ! – E3 : Ils sont comme nous, les singes ? – M : Qu'est-ce que tu en penses ? – E3 [hausse les épaules]. – E2 : Un peu, mais ils parlent pas. – E1 : C'est vrai qu'on est cousins ? – M : Qui t'a dit ça ? – E1 : On a un film à la maison. – M : C'est une bonne question. On pourrait faire une recherche si vous voulez. J'ai des livres là-dessus....	QE-DS-Restitution-RQ
10	E1 : Un cheval ? – E2 : Non, un zèbre. – M : Parce qu'il a des lignes noires et blanches.	QE-DS-Absorption-AQ

Inutile d'allonger outre mesure cette mise à plat de *l'induction croisée des régularités et des variations*. Le même traitement s'appliquera à toutes les catégories laissées de côté en cours de route, dont les composantes internes pourront d'ailleurs résonner tôt ou tard avec celles qui auront été auparavant et provisoirement constituées. Le système peut être en permanence réaménagé. Dans les questions de la maîtresse (QM), nous trouvons par exemple des demandes de savoir (« *Tu crois ?* » DS) qu'elle formule elle-même et volontairement pour en faire ensuite restitution (« *On regardera à l'école...* » RQ). La séquence de codage QM-DS-RQ résume ainsi l'interaction où trois élèves s'opposent à propos des tigres blancs, et où l'enseignante institue l'ignorance lui permettant de justifier ensuite son enseignement. Ce schème (ou ce schéma) de questionnement peut venir en continuité ou en rupture de la curiosité spontanée des élèves : il est typique de formes les plus distribuées du cours dialogué,

et d'un rapport plus ou moins critique au savoir qui peut se transmettre à l'école en étant plus ou moins thématiqué (Vincent & Maulini, 2017).

*

Il est un moment délicat dans toute recherche en sciences humaines, en particulier lorsque la démarche se veut qualitative, compréhensive, qu'elle cherche moins à vérifier des hypothèses établies qu'à en produire de nouvelles : celui de l'analyse des données récoltées. Le chercheur (en particulier s'il est débutant) peut se sentir désarmé devant l'amas de matériau désormais à sa disposition. Par où commencer ? Comment trier ? Selon quels critères de classement ? Avec quelle méthode plus ou moins formalisée ? Le souci peut-être d'efficacité : comment ne pas se noyer ? Mais aussi de légitimité : que faire qui soit scientifiquement acceptable, jugé fiable et rigoureux par ceux à qui les résultats seront ensuite présentés ? Ces deux embarras sont coutumiers, mais ils ne doivent pas cacher le désir plus consistant de se sentir soi-même convaincu au moment d'extraire des généralités d'un *corpus* d'observations nécessairement situé. C'est ce que ce texte a voulu non seulement illustrer, mais également rapporter à une conception plus globale des liens entre recherche et pratiques dans le champ de l'éducation.

Un étudiant prospectant dans une école, un doctorant interrogeant des familles migrantes, une équipe de recherche observant les assemblées d'un syndicat suisse d'enseignants : peuvent-ils tirer de leurs travaux quoi que ce soit de transférable en dehors d'eux-mêmes, donc au moins dans le cercle étroit de leurs pairs ? Chaque enquêteur trouvera sur son chemin des collègues plus ou moins bien intentionnés, qui lui demanderont des comptes pour la bonne cause (la robustesse de son propos) ou pour des motifs parfois moins avouables (malice et mauvaise foi pouvant rimer – chez les savants aussi – avec affirmation de soi). Devront-ils s'excuser de « ne pas être représentatifs » faute de produire des séries statistiques ? Souhaitons que non. La conjoncture leur est certes défavorable : à l'ère de la compétition et de la défiance globalisées, le temps de comprendre et de délibérer est mondialement mis sous pression par l'impatience de réussir et de couper court à ce qui pourrait faire réfléchir, donc dialoguer (Rosa, 2010). Une science pleinement humaine devrait plaider pour le débat et la raison, mais elle subit elle-même la tyrannie du court terme et des arbitrages par la quantification (Stengers, 2013). Résister localement et à plus large échelle est toujours possible, mais à au moins une condition : troquer notre mauvaise conscience contre une conception moins stéréotypée du savoir, de sa valeur et de sa validation.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minit.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. London : Sage.
- Capitanescu Benetti, A. & Maulini, O. (2014). La formation des enseignants doit-elle normer leurs pratiques ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 195-214.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 255-275). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).

- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1938/1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Gage, N-L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Paris : De Boeck.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. A. (1967/2010). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Piscataway, N.J. : Transaction Publishers (traduction française : Armand Colin).
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge : London & New York.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Latour, B. (2006). *Changer la société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958) . *Les organisations*. Paris : Dunod.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2007). Une formation, deux mobilisations : activités, savoirs et motivation de l'apprentissage à l'entrée dans l'école. In M. Durand & M. Fabre (Ed.). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 81-102). Paris : L'Harmattan.
- Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris : PUF.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Progin, L. (2012). Une formation plurielle et cohérente ? Les jugements des étudiants et leur évolution. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 113-129). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Vincent, V. (2013). Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiants et leur évolution. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 97-114). Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, Ph. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morse, J. M., Noerager Stern, Ph., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. E. (2009). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Popper, K. R. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Saujat, F. (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Ed.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- Scheffeler, I. (1965/2011). *Les conditions de la connaissance. Une introduction à l'épistémologie et à l'éducation*. Paris : Vrin.
- Spinoza, B. (1677/1965). *Éthique. Démontrée selon l'ordre géométrique et divisée en cinq parties*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Paris : La Découverte.
- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations, Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco : Jossey Bass.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, Cal. : Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2003). L'analyse des données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In D. Céfai (Ed.). *L'enquête de terrain* (pp. 363-379). Paris : La Découverte-MAUSS.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Presses universitaires du Midi.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, V. & Maulini, O. (2017). Entre enquête, arbitrage et partage : trois rapports au savoir et leur impact sur l'étude de la préhistoire à l'école primaire. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignante et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (pp. 21-32). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.
- Vygotski, L. S. (1960/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.