Document generated on 10/11/2024 10:54 p.m.

Phronesis

À la recherche du monde vécu
Une alternative aux « données probantes » en psychologie de l'éducation
In Search of Lifeworld
An Alternative to Evidence-based Data in Psychology of Education

Sylviane Veillette and Maryvonne Merri

Volume 9, Number 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1073585ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1073585ar

See table of contents

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Veillette, S. & Merri, M. (2020). À la recherche du monde vécu : une alternative aux « données probantes » en psychologie de l'éducation. *Phronesis*, *9*(3-4), 112–126. https://doi.org/10.7202/1073585ar

Article abstract

This article provides a critical view of the didactic transposition of the dominant approach to psychology, which is now extended to the psychology of education. First, we present the scientific principles used in psychology training. These principles concern the notion of participant, privileged research objects and the activity of the researcher. Following Habermas (1987), we demonstrate that this psychology participates in a "colonization of the lifeworld" and in its historico-cultural narrowing. Finally, we propose an epistemological and methodological alternative allowing a re-reading of these three principles in a historico-cultural perspective.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2020

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE Phronesis

Volume 9, numéro 3-4 | 2020

À la recherche du monde vécu
Une alternative aux « données probantes » en psychologie de l'éducation

Sylviane VEILLETTE et Maryvonne MERRI

Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal, Canada
veillette.sylviane@courrier.uqam.ca
merri.maryvonne@uqam.ca

Résumé : *Cet article apporte une vision critique de la transposition didactique de l'approche dominante de la psychologie, étendue aujourd'hui à la psychologie de l'éducation. D'abord, nous présentons les principes scientifiques retenus dans la formation en psychologie. Ces principes concernent la notion de participant, les objets de recherche privilégiés et l'activité du chercheur. Nous montrons, à la suite d'Habermas (1987), que cette psychologie participe à une « colonisation du monde vécu » et à un rétrécissement historico-culturel de celui-ci. Nous proposons enfin une alternative épistémologique et méthodologique permettant une relecture de ces trois principes dans une perspective historico-culturelle.*

Mots-clés : *Contrôle, Corpus préexistants, Exhaustivité, Préoccupations*

In Search of Lifeworld : an Alternative to Evidence-based Data in Psychology of Education

Abstract : *This article provides a critical view of the didactic transposition of the dominant approach to psychology, which is now extended to the psychology of education. First, we present the scientific principles used in psychology training. These principles concern the notion of participant, privileged research objects and the activity of the researcher. Following Habermas (1987), we demonstrate that this psychology participates in a "colonization of the lifeworld" and in its historico-cultural narrowing. Finally, we propose an epistemological and methodological alternative allowing a re-reading of these three principles in a historico-cultural perspective.*

Keywords : *Control, Corpus, Exhaustivity, Preoccupation, Pre-existing*

Introduction

Le gouvernement québécois a envisagé en 2017 la création d'un Institut National d'Excellence en Éducation (INEÉ) pour mettre en application sa politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017c). Cet institut viserait « à faciliter le partage et la diffusion des meilleures pratiques éducatives et pédagogiques issues de la recherche et, ainsi, à répondre aux préoccupations des acteurs du milieu en matière de transfert des connaissances » (Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017a).

Cette perspective d'appui sur des « données probantes », aussi appelées « pratiques fondées sur la preuve » (Sensevy, Santini, Cariou et Quilio, 2018) ou plus spécifiquement, « l'éducation basée sur des preuves (EBP : evidence-based education) » (Saussez et Lessard, 2009), est actuellement dominante dans la recherche et la formation des doctorants en psychologie de l'éducation au Québec. Ainsi, selon l'article Wikipédia « Psychologie de l'éducation », celle-ci « s'intéresse au développement, à l'évaluation et à l'application : des théories de l'apprentissage et de l'enseignement ; du matériel éducatif, des programmes, des stratégies et des techniques issues de la théorie […] ; des programmes d'intervention […] auprès de différents publics » (« Psychologie de l'éducation », 2017)[1]. De manière congruente à l'implantation de ce phénomène aux États-Unis et en Angleterre (Saussez et Lessard, 2009), le pouvoir politique, de même que les institutions professionnelles et de recherche de la psychologie privilégient, au Québec, la diffusion des « bonnes pratiques » aux corps professionnels (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017b ; Ordre des psychologues du Québec, 2018) et plus largement aux éducateurs, y compris les parents[2]. Les professionnels et les spécialistes sont mus par l'espoir que la science psychologique permettra « la compréhension du monde et de soi, le progrès, l'équité dans les institutions de la société et même le bonheur de l'homme » (Habermas, 1987, p. 360).

Nous proposons, dans cet article, de réfléchir à une autre perspective en psychologie de l'éducation, qui s'appuierait notamment sur des preuves anthropologiques pour compléter les preuves statistiques (Sensevy et al., 2018). Cette psychologie étudierait, au sein des dispositifs traditionnels et de la modernité, l'émergence de nouvelles questions par les acteurs de l'éducation eux-mêmes (enseignants, parents, etc.) et des solutions qu'ils élaborent en commun. Nous montrons qu'il s'agit d'une alternative épistémologique et méthodologique impliquant la transformation non seulement des statuts de participant et de chercheur, mais également l'évolution des objets de recherche en psychologie de l'éducation.

Les principes de base des méthodes de recherche en psychologie dans un manuel universitaire de référence : la question de la formation à la recherche

La recherche en psychologie au Québec, du moins au sein de l'université que nous fréquentons en tant qu'étudiante et chercheure, s'inscrit dans une perspective de production de données probantes. Les futurs psychologues et chercheurs sont largement (voire quasi uniquement) exposés à cette psychologie dominante, qui revendique un statut de « science exacte » et est orientée vers des enjeux normatifs (Lignier et Mariot, 2013). Dès lors, les programmes et interventions mis en place et évalués sont pensés selon un paradigme de traitement plutôt que d'accomplissement, c'est-à-dire qu'aucune habileté particulière de l'acteur ou du participant n'est nécessaire pour assurer la prise du traitement ou de l'intervention.

1. Cet extrait a manifestement été rédigé par des chercheurs nord-américains francophones en psychologie de l'éducation, étant donné les nombreuses références anglo-saxonnes, dont celle de l'American Psychological Association (APA). Remarquons que la page de présentation de la section de psychologie de l'éducation de l'UQAM est tout aussi explicite : « Les membres de la section s'intéressent à diverses facettes de l'application des notions et théories psychologiques au monde de l'éducation ». https://psychologie.uqam.ca/departement/corps-professoral/par-section/54-psychologie-en-education.html
2. Alors que l'éducation familiale relevait autrefois de la sphère intime, elle est aujourd'hui d'objet d'étude scientifique, car le développement de l'enfant devient une préoccupation publique grandissante.

Sa mise en œuvre n'est donc pas tributaire de la compétence ou de l'expérience du professionnel (Sensevy et al., 2018). L'intervention éducative est alors conceptualisée comme étant « directe », et non « médiatisée » par l'activité d'investigation de la personne en charge d'administrer le traitement (Saussez et Lessard, 2009). Ce paradigme de recherche, inspiré de la recherche médicale, s'est étendu à l'éducation et à la psychologie de l'éducation.

Ainsi, la psychologie dominante hiérarchise les méthodes selon leur « niveau de preuve » et la robustesse des résultats obtenus, privilégiant les essais contrôlés randomisés (randomized controlled trial) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017b ; Saussez et Lessard, 2009). De façon congruente, le cursus universitaire de psychologie au Québec prévoit des cours obligatoires d'analyse quantitative, de psychométrie et de méthodes de recherche. Ainsi, l'éducation méthodologique que nous avons reçue à titre d'étudiante en psychologie est fondée sur l'établissement de la preuve et sur l'expérimentation. Le manuel de référence (Vallerand et Hess, 1999) du cours de Méthodes de recherche en psychologie en est la transposition didactique (Chevallard et Johsua, 1998). Notre analyse des principes développés dans ce manuel met en exergue trois notions : 1) le statut du participant de recherche ; 2) les objets de recherche préconisés et les situations qui les portent, et 3) l'activité du chercheur. Ces trois notions reprennent l'épistémologie et la formation en recherche privilégiées et légitimées par l'université.

Un statut de « participants-volontaires » attribué aux personnes dont les comportements sont étudiés

Bien que Vallerand et Hess (1999) considèrent la sélection des participants (chapitre IV) comme l'une des premières actions posées par le chercheur, le terme de « participant » n'est défini qu'au quatorzième chapitre, dans la septième et dernière partie de l'ouvrage qui traite des questions déontologiques : le participant adhère librement à une situation et à des règles, éclairées par leur bien-fondé. Le participant doit, dès lors, se soumettre à une situation (expérimentale ou quasi expérimentale) et/ou répondre à l'aide d'instruments de mesure (questionnaires) conçus et contrôlés par le chercheur. Son acceptation libre et éclairée des règles, ainsi que son non-contournement de celles-ci (par la tricherie ou la recherche de solutions imprévues au protocole) sont essentiels au bon déroulement de la recherche et à la validité des résultats.

Tout protocole de recherche peut, selon nous, être compris comme une « structure de participation » (Rogoff, 2003) spécifique établissant les rôles, les prérogatives et les activités du chercheur et du participant. Ici, c'est au participant de s'adapter aux critères de la recherche (et de faire ce que le chercheur lui demande voire lui impose) et non à la recherche de s'adapter à ses questions et intérêts. Si, dans certains cas, le participant est dédommagé monétairement pour son temps et les conséquences indésirables ou pénibles de sa participation à l'expérience, il l'est aussi implicitement pour sa participation conforme au protocole et parce qu'il accepte de dévoiler certains fonctionnements et caractéristiques psychologiques d'intérêt pour le chercheur. En particulier, la forte ritualisation des espaces, du temps et du « corps » des participants conduit ceux-ci à accepter ces contraintes comme « allant de soi », sans possibilité de négociation.

Dans un tel protocole, le participant est pensé uniquement selon le rôle qu'il a à jouer dans la situation et selon sa contribution au développement des connaissances scientifiques, sans égard à ce qui lui est singulier. Les aspects affectifs de sa participation, tels le motif de celle-ci et ses émotions, restent ignorés tant qu'ils ne mettent pas l'expérience en péril :

> We have not worried about participant wishes in this regard because our methods and theories have little or no interest in the participants'values, judgements, motivations, or preferences. They are data sources and, whether we subject them to, or encourage them to participate in, a set of conditions, we fully instrumentalize their person to our needs (Bibace, Clegg et Valsiner, 2009, p. 75).

Les comportements comme principaux objets d'étude

Dès le premier chapitre, Vallerand et Hess (1999) définissent la psychologie comme l'étude du « comportement humain » (Vallerand, Perreault, Hess et Ratelle, 1999, p. 5). Les phénomènes étudiés sont qualifiés de « naturels » (plutôt que de « sociaux », d'« institutionnels » ou de « culturels ») et les hypothèses « doivent être confrontées avec « la » réalité » :

> (…) nous définirons la recherche scientifique comme l'étude empirique, systématique et contrôlée de propositions hypothétiques sur les relations présumées entre des phénomènes naturels. (…) Premièrement, la recherche scientifique est empirique, c'est-à-dire que les idées (ou hypothèses) du chercheur doivent être

> confrontées avec la réalité (…) il faut dorénavant passer par l'expérimentation[3] afin de démontrer que la relation présumée entre diverses variables est soutenue. Et deuxièmement, cette recherche empirique doit être effectuée de façon systématique et contrôlée (Vallerand et al., 1999, p. 7).

Nous le voyons, cette définition évacue la prise en compte du contexte et de la situation, au profit de l'expérimentation (soit la production artificielle du phénomène) et du contrôle des variables. Seule la mesure des comportements est prise en compte, au détriment de leur contexte d'apparition et de l'inventivité des participants, ces deux éléments étant considérés comme des « parasites » à la généralisation possible des résultats. Plus encore, « des évènements spécifiques en dehors de la participation à l'étude peuvent survenir pendant et entre les différentes prises de mesure et ainsi modifier les réactions et attitudes des participants » (Alain, Pelletier et Boivin, 1999, p. 140). Or, le traitement statistique des données recueillies (partie V du manuel) permet d'éliminer tous les aspects « singuliers » des situations et ainsi standardiser les résultats obtenus afin de les rendre comparables entre eux (Meirieu, 2018).

Les situations sont donc artificiellement « reproduites », voire créées par le chercheur, et l'intervention mise en place est conceptualisée comme un traitement imposé aux participants, sans égard à la compétence ou aux habiletés des acteurs (Sensevy et al., 2018). Selon cette perspective, l'activité scientifique consisterait donc à reconstruire le monde, par juxtaposition de résultats successifs, obtenus expérimentalement, de préférence. De plus, les comportements-cibles des participants sont mesurés à l'aide d'instruments standardisés (mesures en laboratoire, tests, questionnaires, grilles d'observation). Ainsi, le chercheur s'efface derrière ses instruments (dits objectifs) qu'il crée de toutes pièces afin d'assurer un contrôle strict de la mesure.

L'activité du chercheur : l'usage d'un ensemble fini de méthodes

Les méthodes de recherche sont implicitement hiérarchisées dans le manuel. Plus elles sont « contrôlées » par le chercheur et donc robustes, plus l'espace qui leur est consacré est volumineux. L'assignation aléatoire des participants aux groupes expérimentaux et de contrôle est considérée comme la plus à même de neutraliser les variables contextuelles, considérées comme parasites. Les autres types de recherche (quasi expérimentale, par questionnaires, etc.) apparaissent « moins » contrôlables et donc, « moins » scientifiques. Tout comme la définition de la notion de participant, les méthodes qualitatives sont reléguées en fin d'ouvrage, dans la partie sur les perspectives déontologiques. Ces méthodes (à peine évoquées) ne sont pas retenues comme des méthodes de recherche à part entière de la psychologie, ou du moins, leur utilisation préconisée consiste à permettre au chercheur de se donner des « idées de recherche », avant la formulation d'hypothèses. Par conséquent, les méthodes scientifiques présentées dans cet ouvrage ne sont pas contextualisées dans l'ensemble des possibles méthodologiques, y compris situés dans d'autres logiques que le positivisme et l'approche par variables. Les critiques de cette perspective de la recherche sont brièvement présentées dans le dernier chapitre de l'ouvrage : « L'épistémologie post-moderne, qui se présente comme une vision critique de l'approche scientifique, propose que toute connaissance peut être comprise seulement en termes de culture, de genre sexuel et de classe sociale de l'observateur et de l'observé » (Hess, Senécal et Vallerand, 1999, p. 513). Cette ouverture en fin d'ouvrage permet de présenter, tout au long de ce dernier, la hiérarchie méthodologique comme allant de soi.

N'étant pas accompagnées d'un discours critique, les méthodes présentées dans l'ouvrage apparaissent donc comme complètes en elles-mêmes, et immuables (encadré 1). Ainsi, cette formation aux méthodes de recherche en psychologie sous-tend l'idée qu'il y aurait des méthodes génériques, développées pour un ensemble de problèmes. Celles-ci seraient en nombre limité, et s'enseigneraient de manière générale, comme une sorte de « catalogue ». De ce fait, la méthode n'est pas adaptée à la question de recherche, c'est plutôt la question de recherche qui est adaptée aux méthodes déjà développées en psychologie.

Résumé du manuel Méthodes de recherche en psychologie par l'éditeur

Rédigé dans une perspective rigoureuse, tout en demeurant accessible au débutant, cet ouvrage regroupe des textes de spécialistes canadiens-français et européens en méthodologie de la recherche.

3. Ce terme est défini ainsi dans le glossaire de l'ouvrage : « ensemble des démarches utilisées dans une étude pour produire (nous soulignons) le phénomène qui intéresse un chercheur afin de vérifier une ou plusieurs hypothèses » (Vallerand et Hess, 1999, p. 536).

Ces derniers exposent les principes de base des méthodes de recherche en psychologie. Manuel essentiel à tout cours universitaire sur la méthodologie de la recherche, ce guide se veut aussi un ouvrage de référence des plus complets pour le chercheur (Vallerand et Hess, 1999).

Des phénomènes institutionnels contribuent à renforcer la posture dominante basée sur les « données probantes » en psychologie de l'éducation au Québec. En effet, les programmes universitaires de psychologie sont accrédités par l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ), institution réglementaire de l'exercice de la psychologie qui soutient la création de l'INNÉ (Ordre des psychologues du Québec, 2017). Dès lors, la formation universitaire en psychologie renforce les méthodes et la légitimité des chercheurs qui dominent déjà le secteur de la psychologie de l'éducation, sans espace de débat fondé sur l'épistémologie des sciences de l'éducation.

Des méthodes sans ficelles

Comme nous l'avons vu, les méthodes enseignées font l'objet d'ouvrages génériques (Vallerand et Hess, 1999) qui présentent celles-ci comme immuables, sans nécessairement les encadrer d'un discours critique ou sans prévoir l'innovation possible du chercheur. L'étudiant en formation ne serait donc pas « créateur de méthodes » : celles-ci existeraient dans un ensemble fini et leur apprentissage est dissocié, dans le temps, du besoin ou d'une question précise.

En effet, les savoirs, d'abord élaborés en milieu universitaire, servent ensuite à prescrire l'activité de recherche. L'apprentissage de méthodes en psychologie de l'éducation précède non seulement leur application en recherche, mais également la rencontre même, par l'étudiant, du monde professionnel et de ses problématiques. Ainsi, les méthodes actuellement enseignées en psychologie « modélisent » la pensée des étudiants. Ils sont donc le plus souvent conduits à un choix méthodologique dans un ensemble fini, sans réelle possibilité d'élaboration de méthodes alternatives, qui demeurent inaccessibles étant donné leur survol trop rapide.

De façon congruente, la communication scientifique de la méthode dans les travaux de recherche est le plus souvent très succincte. En effet, les méthodes en psychologie étant génériques et consensuelles, elles sont peu explicitées dans les travaux de recherche, les « ficelles » du chercheur (Becker, 2002) apparaissant comme des écarts au protocole standardisé. Ainsi, les chercheurs ne communiquent pas leurs « trucs », leurs aménagements et leurs libertés. Tout ce qui singularise la recherche l'éloigne de la méthode générique et la rend moins puissante, selon le degré de scientificité relative à l'établissement de « résultats probants ».

L'encadrement des pratiques par les résultats probants comme colonisation du monde vécu

Habermas (1987) ne partage pas l'optimisme des chercheurs et des institutions professionnelles et politiques préconisant la diffusion des « bonnes pratiques » aux corps professionnels afin d'assurer une meilleure compréhension du monde et une efficacité accrue. En effet, dans la modernité, l'ampleur du monde vécu des individus est réduite au fur et à mesure que la spécialisation s'impose. La rationalisation positive fait alors place à une colonisation comme envahissement pathologique du monde vécu.

Selon Habermas (1987), le monde vécu, qui « désigne l'univers de l'expérience ordinaire immédiate et quotidienne » (Le Goff, 2006, p. 6) se divise en trois domaines de réalité, car la personne peut être en relation avec « quelque chose » de trois mondes différents (Del Corso et Képhaliacos, 2011). Dans le monde objectif, la personne entretient une relation avec des propositions cognitives et instrumentales communément partagées. La personne est donc dans une réalité admise, par exemple la réalité scientifique. Dans le monde social, la personne adhère à des normes issues de relations interpersonnelles reconnues comme légitimes. Dans le monde interne, la personne entretient une relation privilégiée avec son monde intérieur, c'est-à-dire sa personnalité, ses préférences. Le monde vécu n'est jamais visible entièrement, mais certaines questions émergent, et chacun puise des arguments dans son monde vécu, dont le principe organisateur est le langage. Pour Habermas (1987), l'agir communicationnel permet le développement du monde vécu des personnes : « la reproduction symbolique du monde vécu doit impérativement être effectuée par l'activité communicationnelle qui vise l'intercompréhension » (Sheppard, 1997, p. 56).

Au fur et à mesure du développement des sociétés, un processus de rationalisation du monde vécu s'opère. À l'image du développement des structures psychologiques décrites par Piaget, Habermas désigne ce processus comme une « décentration d'une compréhension égocentrée du monde » (Habermas, 1987, p. 85). Ce processus a trois conséquences : une différenciation accrue des trois composantes du monde vécu (monde objectif, monde subjectif et monde social), l'acquisition d'une réflexivité et d'une capacité critique des membres de la société, et une disjonction croissante entre le système des institutions issu de la rationalisation et le monde vécu. Dès lors :

> Au niveau de la culture, on assiste à la prolifération des domaines de la science qui ont pour fonction de réviser de manière critique les traditions. Au niveau de la composante sociale, on développe les notions de personne légale et d'agent moral. En ce qui concerne la personne, l'éducation n'a plus pour rôle la spécialisation des individus pour l'accomplissement d'une tâche particulière, mais plutôt pour fonction de leur faire acquérir des habilités générales. Pour rendre compte de ce phénomène de séparation entre forme et fond, pour la composante structurelle de la personne, Habermas prend l'exemple de la pédagogisation des processus éducatifs (Sheppard, 1997, p. 27).

À la suite de leur disjonction, le système « se retourne contre le monde vécu et déstructure sa reproduction communicationnelle, provoquant ainsi des pathologies bien particulières » (Sheppard, 1997, p. 8). En effet, alors que c'est la rationalité du monde vécu qui a permis la formation des systèmes, ce sont ceux-là mêmes qui le marginalisent en prenant en charge la reproduction de la société (Sheppard, 1997). Habermas, s'appuyant sur la théorie marxienne, fait le constat d'une prise en charge spécialisée et externe des problèmes dont les réponses se trouvaient autrefois dans la tradition :

> L'autre moment, le dépérissement de traditions vitales est dû à la différenciation qui se produit entre science, morale et art : elle ne signifie pas seulement que des secteurs traités par des spécialistes deviennent autonomes, mais encore qu'ils se dissocient de traditions devenues incroyables, traditions qui continuent de proliférer spontanément, mais dépouillées de leur pouvoir, sur le terrain de l'herméneutique du quotidien (Habermas, 1987, p. 359).

Dès ce moment, un système orienté vers la fonctionnalité et l'efficacité se substitue au sens que les personnes accordent à leur action. Ce système néglige l'activité communicationnelle nécessaire à la reproduction symbolique du monde vécu. Ainsi, l'orientation de la psychologie vers la production de « données probantes » et l'établissement de preuves prive les personnes d'accéder à une part importante de leur monde vécu (soit leur monde social et leur monde interne), de même que de son moyen de reproduction symbolique, le langage. Ce phénomène mène à l'appauvrissement du monde vécu des personnes, voire son assujettissement au système et à sa logique instrumentale, qui permettent la reproduction matérielle du monde vécu, mais pas sa reproduction symbolique : « les sociétés modernes atteignent un niveau de différenciation sociale où les organisations, devenues autonomes, sont en relation mutuelle à travers des moyens de communication qui ont évacué le langage » (Habermas, 1987, p. 168).

Nous l'avons vu, seules les pratiques fondées sur l'établissement de la preuve sont reconnues comme scientifiques en psychologie de l'éducation, alors que les preuves fondées sur la pratique (pourtant primordiales en éducation) sont négligées (Sensevy et al., 2018). Ainsi, la science telle qu'elle est développée et pratiquée aujourd'hui crée un « rétrécissement historico-culturel » du monde vécu des participants et des professionnels de l'éducation – qui sont alors relégués au rôle d'exécutants (soumis aux « données probantes » développées par la recherche) plutôt que de concepteurs (Meirieu, 2018). Ce « rétrécissement » a non seulement des effets sur la société et la science telle qu'elle est conceptualisée, mais également sur le développement individuel. Il nous apparaît que Vygotski (2010) a lui-même envisagé la « crise » d'une psychologie adoptant un tournant individualiste et comportementaliste. Selon lui, cette psychologie entrave le développement humain et individuel et, en interrelation, le développement culturel.

À la recherche du monde vécu des participants

Nous l'avons vu, dans la modernité, des systèmes d'action empêchent la reproduction symbolique du monde vécu, ayant pour conséquence un appauvrissement culturel. Ce « rétrécissement » concerne à la fois les problématiques des personnes, issues de leur quotidien, les instruments qu'elles développent pour les résoudre, et les solutions qu'elles peuvent envisager.

En effet, à l'heure actuelle, ce sont plutôt les chercheurs qui s'expriment et « créent » le monde à la place des participants en déterminant les objets de recherche et les hypothèses. En réaction, des mouvements sociaux cherchent, selon Habermas, à reprendre la parole :

> Habermas nous permet de déplacer le regard en montrant dans quelle mesure les logiques sociales-démocrates et néolibérales contribuent toutes deux à coloniser le monde vécu alors que les mouvements sociaux sont des acteurs cherchant à combattre ce phénomène (Sheppard, 1997, p. 14-15).

Ainsi, Habermas et Vygotski ne sont pas que pessimistes et critiques. Par sa théorie de l'agir communicationnel, Habermas éclaire les conditions nécessaires au rétablissement de la vitalité du monde vécu des personnes (soit le débat intersubjectif et le langage) et contrant les effets de sa colonisation par le monde scientifique :

> Habermas veut repenser le processus de modernisation, armé d'une conception plus adéquate, mais par le fait même plus complexe, de la rationalité. Il le fait à partir de son modèle d'activité communicationnelle, qui met l'accent sur l'intersubjectivité ainsi que sur le langage. Habermas pourra donc repenser la rationalisation comme le développement de la rationalité communicative (Sheppard, 1997, p. 19).

Habermas et Vygotski soulignent deux aspects importants (voire essentiels) de l'activité humaine, que néglige la psychologie dominante : l'organisation sociale et culturelle (ancrée dans le quotidien) et le langage. Leur rétablissement donne accès à une psychologie, certes minoritaire (Lignier et Mariot, 2013), qui repense les notions essentielles de la transposition didactique de Vallerand et Hess (1999). Ainsi, cette alternative, en appui sur les théories de l'activité (et plus particulièrement celles de Vygotski et d'Engeström), a une portée tout autant éthique que scientifique 1) sur la notion de participant ; 2) sur les objets de recherche possibles ; 3) sur la posture du chercheur et son activité. De ce fait, elle établit un nouveau rapport du scientifique au monde vécu des participants.

Une alternative à la notion de participant : un acteur dans un système d'activité

Rappelons-le, la psychologie de l'éducation dominante définit le participant comme simple sujet d'une recherche. Nous y substituons la notion d'acteur (qui tient compte de la complexité du monde) et la définition du participant selon Habermas. Engeström (2015) propose un modèle d'analyse de l'activité humaine en six composantes : sujet, objet, instruments, règles, communauté et division du travail. Ce modèle systémique permet de tenir compte des composantes collectives de l'activité. Ainsi, le participant est intégré dans un système, qui comprend non seulement les autres acteurs, mais également les institutions et leurs règles, les normes et les valeurs sociales. Repenser les personnes comme des acteurs dans un système, plutôt que des participants, permet quatre observations :

- Le participant-acteur est doté de deux qualités : un sens commun et l'instrument du récit, permettant au chercheur d'élargir les objets de recherche possibles en psychologie – constitué du langage et donc, des possibles qu'il permet d'appréhender ;

- Tout système d'activité comprend, entre autres, des prescriptions (règles), imposées par le chercheur et les « données probantes », mais également des normes et des valeurs. L'étude du système permet d'éclairer le rapport des acteurs à la prescription : la connaissent-ils, la réinterprètent-ils à la lumière de leurs normes et de leurs valeurs ? ;

- L'inventivité de l'acteur n'est pas dans la prescription (règles). L'étude du système permet d'éclairer le rapport des acteurs à leur objet, notamment aux problèmes qu'ils se posent dans leur quotidien ;

- La communauté est essentielle à tout système d'activité. L'étude du système permet enfin d'éclairer le rapport de la personne aux autres acteurs, et la façon dont ceux-ci modifient son rapport à son objet initial.

Un participant-acteur doté d'un sens commun et de l'instrument du récit

Nous avons montré précédemment que le monde vécu des participants comporte, en particulier, des propositions cognitives et instrumentales (monde objectif) et des normes auxquelles ils adhèrent (monde social).

La sociologie (Bourdieu, 1987), la psychologie sociale (Moscovici et Hewstone, 1984) et la psychologie culturelle (Bruner, 1991) considèrent que ces propositions et ces normes partagées dans une société donnée correspondent à un sens commun. En effet, toute personne est amenée à émettre des hypothèses sur le monde et sur la façon dont il fonctionne (Bruner, 1996 ; Del Corso, 2008). Ainsi, Bruner développe le concept de psychologie populaire. Celle-ci est constituée de « l'ensemble des croyances et conceptions partagées par une communauté concernant le développement et le fonctionnement interne d'une personne » (Bruner, 1996, p. 65). Elle regroupe l'ensemble des théories que la personne utilise pour interpréter ses propres actions et celles d'autrui. De plus, elle permet de donner un sens à ses actions et de répondre aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne.

Des échanges peuvent s'opérer entre le monde scientifique et le monde du sens commun (van Bavel et Licata, 2002). L'être humain se nourrit à ces deux sources de connaissance, alternant constamment entre une expérience « tantôt professionnelle, tantôt ordinaire, tantôt disciplinée, tantôt spontanée, dont chacune a sa logique et ses limites » (Moscovici et Hewstone, 1984, p. 540). De plus, sens commun et science partagent une fonction importante : elles permettent aux personnes de réduire leur incertitude. La psychologie populaire a donc une valeur pour les personnes, car elle leur permet d'agir, au même titre que la science.

Au contraire de la connaissance scientifique, la psychologie populaire n'est pas organisée logiquement ou conceptuellement. Elle est plutôt transmise dans la culture de manière narrative (Bruner, 1996). Les récits sont les instruments privilégiés de diffusion de la psychologie populaire : ils exposent des situations de perturbation de l'ordre ordinaire et des solutions développées (Bruner, 1991). Les récits permettent donc de « normaliser » une situation imprévue et ainsi la rendre prévisible. Mais, au contraire de la science, ils supportent également les contradictions, ce qui favorise le débat. Pourtant, les pratiques basées sur les données probantes préconisent l'application de leurs propres lois scientifiques dans un mode de pensée paradigmatique (Bruner, 2005), à l'exclusion de toute autre forme de connaissances et de pensée. Elles privent donc les acteurs de tout accès à la forme quotidienne de connaissance qu'est la psychologie populaire et qui est, elle aussi, une rationalisation du monde vécu. Or, « lorsque nous perdons de vue que ces deux modes de pensée sont liés l'un à l'autre (…), nous cessons d'être à même de faire face aux évènements » (Bruner, 2005, p. 123).

Un participant-acteur qui prend part à un monde vécu complexe

Nous l'avons vu, selon la psychologie dominante, le participant est celui qui prend part à une expérience scientifique créée et contrôlée par le chercheur. Il participe alors à l'évolution des connaissances scientifiques. Ainsi, le rapport aux règles et à la prescription est au cœur de la validité scientifique. Or, lorsque des participants répondent à une situation expérimentale ou à des mesures par questionnaires, ils sont sous contrat. En effet, les personnes font des hypothèses sur les questions que se pose le chercheur, et la manière d'y répondre en conformité aux attentes de celui-ci. Ainsi, paradoxalement, le seul fait de construire des instruments permettant de mesurer l'étendue des pratiques humaines modifie les perceptions des publics ciblés sur leurs propres pratiques, attirant leur attention sur ce qui a de l'importance pour le chercheur, et donc ce qui devrait en avoir pour eux. En définitive, la création d'instruments de mesure en psychologie, dans le but d'assurer un plus grand contrôle des variables, peut avoir pour effet, à terme, d'assurer un « contrôle » des conduites mesurées des populations à l'étude, en leur imposant les catégories du monde du chercheur. Ainsi, la prescription est à risque d'occulter le travail de construction de sens de la situation de l'acteur ou, au moins, de l'entraver.

Par contraste, Habermas (1987) définit le participant-acteur comme une personne qui prend part au monde vécu (et non uniquement au « monde objectif », qui n'est qu'une part du monde vécu). Selon Vygotski (2013), l'intelligence humaine n'est pas un état stable chez la personne, mais un processus qui se mesure à partir de ce dont elle s'empare dans la situation et de ce qu'elle invente pour trouver une solution au problème posé. En ce sens, même si une situation expérimentale est strictement contrôlée par le chercheur, le participant peut en détourner certains éléments, et ce, possiblement à l'insu du chercheur. Le participant contribue alors au développement des connaissances scientifiques (et culturelles) par son inventivité. Ainsi, l'acteur a des intentions, des buts, des finalités et des valeurs (Filliettaz, à paraître. ; Weber, 2008). Dans la modernité, il interagit avec des acteurs de plus en plus nombreux (dont les scientifiques) qui lui fournissent de nouvelles contraintes et de nouvelles ressources. Pour ne pas se perdre, l'acteur moderne intensifie son travail du sens pour agir en cohérence avec ses intentions, ses buts et ses finalités.

Autrement dit, l'acteur est amené à réinterpréter des éléments des mondes « objectifs » et « normatif » auxquels il est confronté, et ainsi les intégrer à (ou les rejeter de) son « monde interne ». De ce fait, le chercheur devrait tenir compte des mobiles de l'acteur : que fait-il, mais aussi (et surtout) qu'en retient-il ? Comment l'acteur transforme-t-il les règles et les prescriptions qui lui sont imposées ?

Un participant-acteur face à des problèmes inédits

Le travail du chercheur, s'appuyant sur sa propre expertise, consiste non pas uniquement à mettre en place des situations contrôlées et propices au développement humain, mais également à mettre à jour la perspective (voire l'expertise) d'autres acteurs œuvrant dans un domaine donné. Ces acteurs produisent des problèmes et des solutions, au même titre que le chercheur. En effet, dans son quotidien, la personne fait face à des situations inédites, et parfois conflictuelles, qui requièrent d'affronter des problèmes « nouveaux ». L'incertitude est inhérente à toute activité humaine et non une caractéristique exceptionnelle de celle-ci (Del Corso, 2008). L'enjeu de l'analyse du système d'activité des acteurs est donc d'abord de connaître les problèmes qu'ils se posent et les solutions qu'ils élaborent.

Par ailleurs, les problèmes ne sont pas strictement individuels, mais partagés par d'autres acteurs de la société. La réduction de l'incertitude est effectuée grâce au maintien de relations sociales dans un espace public. Dès lors, Habermas définit le participant comme une personne qui prend part non seulement au monde vécu, mais également à un espace public de commentaire de ce monde vécu :

> Dans la perspective des participants, le monde vécu est simplement donné comme le contexte fournissant l'horizon d'une situation d'action ; dans la perspective du narrateur, le concept courant présupposé du monde vécu est toujours déjà employé à des fins cognitives (…) nous pouvons partir des fonctions de base que remplit (…) le medium du langage pour la reproduction du monde vécu (Habermas, 1987, p. 151).

Ainsi, les problèmes et leurs solutions ont une envergure plus grande que ne le prévoit la psychologie dominante. Cette dernière se prive d'accéder non seulement aux inquiétudes des personnes, mais également aux solutions qu'elles développent. Par contraste, l'étude du monde vécu et de la participation dans l'espace public permet d'étudier l'activité et l'inventivité des acteurs.

Un participant-acteur dans une communauté : le développement de la participation dans l'espace public

La psychologie dominante, par les méthodologies préconisées, hiérarchise les connaissances selon leur statut. Les connaissances scientifiques développées par des experts priment alors sur l'opinion de l'homme ordinaire et le débat pour construire des savoirs. Ainsi, la colonisation du monde vécu détériore la vitalité des espaces publics. La psychologie que nous proposons étudie, parmi les dispositifs traditionnels et de la modernité, les conditions favorables au déploiement d'un espace permettant l'émergence de nouvelles questions et un débat conduisant à des solutions communes, justes et rationnelles, c'est-à-dire un agir communicationnel (Habermas, 1987).

Par ailleurs, dans la modernité, de nouveaux dispositifs (par exemple, les forums de discussion sur Internet) se sont développés et permettent aux personnes, entre elles, de se poser de nouveaux problèmes et de créer de nouvelles solutions. Ces espaces publics, accessibles librement, offrent au chercheur la possibilité d'étudier des échanges auxquels il ne participe pas lui-même. En examinant ces nouveaux dispositifs de la modernité, le chercheur peut alors étudier de nouveaux types de communautés et ainsi s'interroger : quelles sont les questions vives des acteurs ? Comment élaborent-ils (ou non) collectivement des réponses à leurs questions ?

Une alternative à l'étude du comportement humain : les préoccupations et leur commentaire

Dotées de la notion alternative de participant-acteur, nous proposons de développer une psychologie de l'éducation mobilisée vers un objet tripartite : l'étude de la quotidienneté, l'étude des préoccupations dans un monde incertain et complexe, et l'étude du commentaire de ces préoccupations. Cet objet permet ainsi d'éclairer la façon dont les personnes pensent et posent leurs propres problèmes.

Une étude de la quotidienneté : la temporalité et les circonstances des problèmes vécus

Les défenseurs de l'approche de l'éducation basée sur des « données probantes » soulignent l'écart important entre la recherche et la pratique et notamment la faible utilisation, par les praticiens, des données produites par la recherche (Saussez et Lessard, 2009). Or, les êtres humains ne peuvent s'appuyer sur les seuls savoirs scientifiques pour vivre le quotidien et répondre aux problèmes qui y surgissent. En premier lieu, ils disposent pour agir, nous l'avons vu, d'une psychologie populaire (Bruner, 1996). En second lieu, les problèmes du quotidien dépassent la capacité de réponse de la science, car celle-ci recherche des lois générales en éliminant tout ce qui est singulier (Meirieu, 2018). La science les produit dans un temps différé et long. En troisième lieu, la psychologie prescriptive est instrumentale et propose surtout des résultats à court terme. Or, l'acteur a également des enjeux à long terme qui ne peuvent être obtenus par le cumul de petits gains (Grossmann et al., 2017). Enfin, les problèmes et solutions des acteurs sont non seulement à considérer dans une perspective située, car ils sont définis par des circonstances locales (Suchman, 1987), mais ils peuvent également être différents de ceux des chercheurs. L'intérêt du chercheur est alors non pas d'interroger les personnes sur leurs préoccupations générales, mais concernant des objets « situés », qui ont prise dans des situations quotidiennes.

Une personne n'accorde pas d'égale importance à tous les phénomènes qui l'entourent : certains lui sont indifférents, tandis que d'autres sont pour elle des enjeux. Son monde vécu se révèle dans les problèmes du quotidien, en particulier lorsqu'il y a des tensions. En effet, les problèmes d'une personne sont étroitement liés au savoir dont elle dispose (Del Corso et Képhaliacos, 2011) dans les trois mondes (objectif, normatif ou interne) qu'elle peut convoquer. Le chercheur doit alors identifier les contextes qui révèlent ces tensions, que nous conceptualisons en termes de préoccupations. La préoccupation, si elle se cristallise, peut entraver le développement de l'activité de la personne. Elle l'habite, la « dérange » dès qu'elle n'est pas dans l'action, car les situations sont réinterprétées à la lumière de ses préoccupations : la personne retient les éléments des situations qui font sens pour elle et ignore les autres.

En ce sens, notre psychologie de l'éducation reprend une question déjà rencontrée par Vygotski (2013) : face à une psychologie de la mesure des compétences, des pratiques ou des habitudes (ce qui est « déjà là »), il propose de s'intéresser à ce qui est en émergence et aux conditions de développement chez la personne. Enfin, l'intérêt de comprendre la préoccupation est de caractériser son degré d'intégration aux autres préoccupations, celles d'acteurs complémentaires, par exemple. En effet, les objets problématiques investis caractérisent non seulement une relation au monde du participant, mais également la prise en compte de la relation des autres personnes à ce même objet. Ainsi, la préoccupation individuelle peut-elle devenir une préoccupation collective ? Bien souvent, les préoccupations individuelles entrent en compétition. Dès lors, les individus ne s'écoutent plus, ne s'entendent plus, n'agissent plus que selon leur propre interprétation, se situant alors en dehors d'un agir communicationnel (Habermas, 1987).

Une étude du commentaire partagé dans l'espace public

Le troisième objet de notre psychologie de l'éducation est donc le commentaire du monde par le langage, en tant qu'il contribue non seulement à l'expression de leurs préoccupations par les personnes, mais également, à travers les commentaires de ces préoccupations, à l'émergence d'une nouvelle représentation des problèmes du quotidien et de leurs solutions. En effet, les participants ont tous une représentation individuelle et « idiosyncrasique parce que lié(e) à (leur) parcours de vie, aux échanges qu' (ils ont) faits, au contexte familial, etc. » (Bronckart, 2014, p. 65). Deux questions sont alors importantes : la rencontre de mondes vécus de différents acteurs d'une part, les rapports entre le monde vécu des acteurs et les mondes formels de connaissance, y compris ceux issus de la recherche scientifique et de sa diffusion, d'autre part.

Une alternative pour l'activité du chercheur

Enfin, la primauté donnée aux acteurs, à leurs préoccupations et à leur activité de commentaire de ces préoccupations reconfigure l'activité du chercheur. Celui-ci doit développer des ficelles inédites pour étudier des corpus préexistants et créer des corpus exhaustifs. Ces deux actions permettent non seulement de réaliser les demandes associées aux alternatives proposées, mais également de fournir des principes méthodologiques rigoureux.

Étudier des corpus préexistants à l'intervention du chercheur

L'ambition de la psychologie de l'éducation que nous proposons est d'étudier des espaces publics qui soient des espaces de commentaire des activités humaines, qui permettent au chercheur d'adopter une posture non interventionniste, et qui soient situés dans une culture et une époque données. Cette démarche se rapproche de l'analyse d'archives historiques. Nous préconisons, telle une archiviste des temps contemporains, d'étudier les « archives du temps présent » sur la façon dont les personnes pensent et écrivent leur quotidien. Pour laisser les acteurs « entre eux », le chercheur identifie des corpus de données préexistants et autonomes.

Cette mise à distance permet d'observer des conduites sans que celles-ci soient orientées par une désirabilité sociale engendrée notamment par une hiérarchie entre savoirs scientifiques et savoirs populaires. Nous imitons ainsi d'autres sciences humaines qui constituent des corpus à partir des matériaux culturels construits indépendamment du chercheur, comme les blogues (Szczepanik, 2013) ou les forums de discussion, mais également les coupures de presses, les productions radiophoniques ou télévisuelles, etc. En effet, les interventions et les moyens méthodologiques des chercheurs en sciences humaines sont inscrits dans le « possible » médiatique. La méthodologie nécessite alors de trouver des lieux d'expression des acteurs qui « vont aussi vite que la vie », aussi vite que leur quotidien.

Créer des corpus exhaustifs

Les préoccupations humaines étant, d'une part, construites dans une culture et une époque données et, d'autre part, inconnues a priori du chercheur, nos corpus doivent être exhaustifs. Poursuivre une ambition d'exhaustivité est un « garde-fou » qui permet au chercheur d'éviter de n'observer que ce qui lui semble a priori pertinent ou intéressant, sans autre critère plus rigoureux. Ainsi, nous avons pour ambition de percevoir les réalités hétérogènes des acteurs d'une société et d'une époque précises, plutôt que de « créer » un corpus des données qui correspondent à nos catégorisations. Ce faisant, notre méthodologie propose un principe méthodologique d'égale ampleur que le contrôle et la réplicabilité des méthodologies « scientifiquement établies ».

Pour permettre l'exhaustivité du corpus, ce dernier doit nécessairement constituer un « ensemble fini », ce qui n'est habituellement pas le cas lorsque des moyens méthodologiques tels les entretiens ou les questionnaires sont privilégiés. En effet, ces derniers sont construits et menés par rapport à une question de recherche et n'existent pas au-delà du chercheur et de l'orientation qu'il leur donne. Ainsi, le chercheur sélectionne des questions et des individus sans pouvoir déterminer exactement ce qu'il rejette, ni de quel ensemble global ses données sont issues. Au contraire, le chercheur qui étudie des données « préexistantes » peut établir avec précision dans quel ensemble elles s'inscrivent. Par ailleurs, les productions culturelles existant dans un espace ouvert (le web, les émissions de télévision, les courriers, etc.), elles fournissent une masse importante de données, qui a priori semble désorganisée et n'est pas réductible arbitrairement, sous peine de ne pouvoir rendre compte des situations prototypiques de la réalité. Inévitablement, le chercheur devra développer des « ficelles » de rejet et de saisie des matériaux.

En effet, cet ensemble est parfois « parasité » par des matériaux non pertinents. À l'inverse, pour ne pas laisser échapper des matériaux rares, mais utiles, le chercheur devra créer un corpus représentatif d'une certaine réalité selon des critères à la fois réalistes et pertinents pour la recherche. L'établissement de ces critères de sélection et de délimitation du corpus dans un espace ouvert relève alors d'un va-et-vient entre prise de connaissance des matériaux préexistants et formulation d'objets de recherche provisoires. Le chercheur doit donc formuler et reformuler sa question de recherche à la suite de l'exploration du monde et du corpus, car, en bloquant l'objet de recherche, il n'aborde jamais les « vrais » problèmes en psychologie. Ainsi, la méthodologie sert à observer le monde et à préciser l'objet de recherche, et non pas à l'appliquer sur un objet de recherche fixé. Construire de tels corpus « du quotidien » requiert également des « ficelles » d'archivage. En effet, certains corpus issus de forums de discussion, mais aussi de journaux, de courriels, etc., s'ils ne sont pas rapidement archivés, sont amenés à disparaître. Ils peuvent également évoluer très rapidement et être « écrasés » par la nouveauté. Comment archiver les données d'une période et d'une société donnée ? Comment prévenir la perte et l'oubli de ces données, pouvant être issues de lieux « plus discrets », mais s'avérer très riches ? Ce sont autant de questions cruciales pour mener à bien nos recherches.

S'étonner

En définitive, l'étonnement du chercheur fonde sa posture, soit sa « manière de regarder le monde » (Thievenaz, 2014, p. 82).

En effet, les savoirs experts (par exemple, la catégorisation des troubles ou des difficultés psychologiques) ne servent pas de base à notre projet, ils sont volontairement évincés a priori, pour tenir compte de la représentation des acteurs. S'y substitue une observation des pratiques humaines, courante en sociologie et en ethnographie. Néanmoins, l'étonnement ne constitue pas une posture passive d'observation : « […] pour la pédagogie de l'étonnement […], comme pour la didactique des sciences qui naît dans leur [sa] foulée, la science commence non pas par une observation, mais par un étonnement qui enclenche une enquête » (Fabre, 2014, p. 100). Ainsi, si l'étonnement peut être « le signe de l'ignorance la plus totale (on s'étonne de tout parce qu'on n'a réfléchi à rien) », nous pensons, avec Bronckart (2014, p. 64), que :

> l'étonnement apparaît comme un pendant de la modestie : face à la complexité des choses et à l'ampleur des questions qui se posent, on ne peut qu'être étonné de la médiocrité de son savoir. C'est pour cela que […] l'étonnement est lié à une posture d'humilité par rapport à la réalité de notre savoir eu égard au monde tel qu'il est.

Conclusion

Notre analyse a montré que la psychologie dominante repose sur deux principes : d'une part, le contrôle des « variables », des instruments et du contexte et, d'autre part, l'injonction sur les participants et, à terme, sur les professionnels. Cette psychologie de « résultats probants » est promue conjointement par les politiques, par les chercheurs et par l'instance de contrôle et de promotion de la profession de psychologue. Or, cette psychologie aurait des effets potentiellement déstructurants pour le développement humain, comme nous l'avons montré en nous appuyant sur la conception philosophique d'Habermas (1987) et la proposition méthodologique de Vygotski (2010) face à une psychologie « en crise ». En effet, Vygotski propose une transformation profonde de la psychologie, autant sur le plan des objets (en émergence plutôt que stables) que des méthodes (qui médiatisent l'activité plutôt que de mesurer des variables). Nous avons également considéré, en nous inscrivant dans cette psychologie historico-culturelle, que la réalité est construite dans la culture et dans un contexte, et qu'elle ne peut être étudiée en dehors de ceux-ci. En réaction à la psychologie dominante qui renforce, selon nous, une tendance de « colonisation du monde vécu » (Habermas, 1987), nous adoptons l'ambition de diversifier les corpus existants afin d'enrichir les possibilités du champ de recherche de la psychologie de l'éducation. Ainsi, la psychologie de l'éducation ne serait plus dédiée à l'émission de lois, mais plutôt à la qualification des phénomènes. Nous préconisons donc de faire une psychologie de l'ordinaire et d'en apprendre davantage sur les préoccupations non seulement aujourd'hui, mais également demain, au-delà des corpus actuels, grâce au principe d'exhaustivité que nous proposons désormais. En somme, les deux approches de la psychologie de l'éducation distinguées dans cet article proposent des définitions contrastées des notions de participant, d'objet et d'activité du chercheur (tableau 1).

Notions	Psychologie de l'éducation basée sur les « données probantes »	Psychologie de l'éducation et du développement (perspective vygotskienne)
Participant	Accepte (de manière libre et éclairé) de participer à un protocole de recherche. Participe à l'évolution des connaissances scientifiques.	Participe au monde vécu et le commente. Acteur et co-constructeur Développe les connaissances (et se développe).
Objets d'étude	Les comportements sont mesurés de façon privilégiée en situation expérimentale.	Les préoccupations sont ancrées dans le quotidien des acteurs, et leurs commentaires.
Activité du chercheur	Création de la situation expérimentale. Contrôle de la mesure, des situations et des instruments.	Observation du quotidien et du langage des acteurs. Archivage et exhaustivité.

Tableau 1 : Comparaison de l'approche dominante et de l'approche minoritaire en psychologie de l'éducation

Dans cet article, nous avons réfléchi à ce que signifie aujourd'hui former un étudiant en psychologie, dans un contexte de débat épistémologique, méthodologique et politique. Le développement scientifique gagnerait à ce que les étudiants en formation travaillent avec la complexité du monde et deviennent enfin créateurs de méthodes.

Bibliographie :

Alain, M., Pelletier, L. G. et Boivin, M. (1999). Les plans de recherche expérimentaux. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (Dir.). *Méthodes de recherche en psychologie*, (pp. 133-162). Québec : Télé-université.

Becker, H. S. (2002). Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris : La Découverte.

Bibace, R., Clegg, J. W. et Valsiner, J. (2009). What Is in a Name ? Understanding the Implications of Participant Terminology. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 43 (1),* 67-77. https://doi.org/10.1007/s12124-008-9076-5

Bourdieu, P. (1987). Choses dites. Paris : Minuit.

Bronckart, J.-P. (2014). L'étonnement, fondateur d'un parcours de vie et de recherche. *Éducation Permanente, 200,* 61-68.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de linguistique française, 26,* 345-369.

Bruner, J. S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : Eshel.

Bruner, J. S. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Paris : Retz.

Bruner, J. S. (2005). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris : Pocket.

Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1998). Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple d'analyse de la transposition didactique. Grenoble : Pensée sauvage.

Darmon, M. (2011). La socialisation : domaines et approches (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Del Corso, J.-P. (2008). Éducation à l'ordre institutionnel et types de discours en économie et en gestion. Comment l'enseignant prépare-t-il des conseillers en agriculture aux situations d'incertitude ? (Thèse de doctorat inédite). Toulouse : Université Toulouse le Mirail.

Del Corso, J.-P. et Képhaliacos, C. (2011). Actualisation des croyances et développement durable : inciter des agriculteurs à un engagement éthique au moyen d'échanges discursifs. Communication présentée au Journées de l'Association Charles Gide pour l'Étude de la Pensée économique, Justice et économie : doctrines anciennes et théories modernes, Toulouse.

Engeström, Y. (2015). Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research (2e éd.). New York, NY : Cambridge University Press.

Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Éducation permanente, 200 (3),* 97-105.

Filliettaz, L. (à paraître). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. Le récit de Pilar. Dans J.-M. Beaudoin (Éd.). *Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse.* (S.l.) : Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Repéré le 18 avril 2020 à https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/files/9614/2608/6884/FILLIETTAZ-semiologie-action-Pilar.doc

Grossmann, S., Barallobres, G., Fortier, M.- P., Saussez, F., Corriveau, C., Horvais, J., Turcotte, C. (2017). L'INEE-fable. Mémoire collectif présenté dans le cadre de la consultation concernant la création d'un institut national d'excellence en éducation. Repéré à http://inee-fable.blogspot.com/2017/11/memoire-dun-collectif-de-professeurs.html

Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel, tome II : Critique de la raison fonctionnaliste. Traduction par J.-L. Schlegel, Paris : Fayard.

Hess, U., Senécal, S. et Vallerand, R. J. (1999). Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (Éds). *Méthodes de recherche en psychologie*, (pp. 507-530). Québec : Télé-université.

Le Goff, A. (2006). Axel Honneth lecteur de la théorie habermasssienne de l'agir communicationnel. *Klesis, 2 (2)*, 1-33.

Lignier, W. et Mariot, N. (2013). Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. Dans Bruno Ambroise et Christiane Chauviré (Éds). *Le mental et le social*, (pp 191-214). Paris : Éditions de l'EHESS.

Meirieu, P. (2018, 27 novembre). Quels sont les véritables fondamentaux de l'école ? Communication présentée au Enseigner : un métier de conception ou d'exécution ? Colloque national du SNUipp-FSU, Paris, France. Repéré à https://www.snuipp.fr/actualites/posts/colloque-national-retour-en-images

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017a). Communiqués de presse. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/creation-dun-institut-national-dexcellence-en-education-le-ministre-sebastien-proulx-an/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017b). Document de consultation pour la création d'un institut national d'excellence en éducation (Gouvernement du Québec). Québec : MÉES. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/consultation_institut_excellence-hires.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017c). Politique de la réussite éducative. Repéré à https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/

Moscovici, S. et Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. Dans P. Moscovici (Éd.). *Psychologie sociale*, (pp. 539-566). Paris : Presses universitaires de France.

Ordre des psychologues du Québec. (2017). Mémoire sur la Politique de la réussite éducative. https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/Politique + sur + la + r % C3 % A9ussite + % C3 % A9ducative +- + M % C3 % A9moire + de + l % 27Ordre + des + psychologues + du + Qu % C3 % A9bec/8734b450-fac0-4260-8ce2-736318e8008f

Ordre des psychologues du Québec. (2018). Les données probantes : Pour une pratique éclairée, responsable et rigoureuse de la psychothérapie. https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/LES + DONN % C3 % 89ES + PROBANTES ++POUR + UNE + PRATIQUE + % C3 % 89CLAIR % C3 % 89E % 2C + RESPONSABLE + ET + RIGOUREUSE + DE + LA + PSYCHOTH % C3 % 89RAPIE/75161e4c-0afb-45a5-9777-8ea4f064d2c0

Psychologie de l'éducation (2017). Dans Wikipédia. Repéré à https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation&oldid=143302357

Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. New York : Oxford University Press.

Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (168), 111-136. https://doi.org/10.4000/rfp.1804

Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D. et Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation et didactique, 12 (2)*, 111-125.

Sheppard, D. (1997). Colonisation du monde vécu chez Habermas : esquisse d'une reproblématisation des nouveaux mouvements sociaux dans l'œuvre de Habermas (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.

Suchman, L. A. (1987). Plans and situated actions : the problem of human-machine communication. Cambridge ; New York, NY : Cambridge University Press.

Szczepanik, G. (2013). La mobilisation de la notion de choix dans les discours et débats féministes contemporains : Une analyse de blogues féministes (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente, 200 (3),* 81-96.

Vallerand, R. J. et Hess, U. (Éds). (1999). Méthodes de recherche en psychologie. Québec : Télé-université.

Vallerand, R. J., Perreault, S., Hess, U., et Ratelle, C. (1999). La démarche scientifique en psychologie. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (Éds). *Méthodes de recherche en psychologie,* (pp. 3-32). Québec : Télé-université.

Van Bavel, R. et Licata, L. (2002). Une approche théorique des représentations sociales de l'économie : au-delà de la science et du sens commun. Dans C. Garnier et W. Doise (Dir.). *Les représentations sociales : balisage d'un domaine d'étude* (pp. 81-105). Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Vygotski, L. S. (2013). Pensée et langage (Traduction par F. Sève). Paris : La Dispute.

Vygotski, L. S. (2010). La signification historique de la crise en psychologie : recherche méthodologique. Traduction par C. Barras et J. Barberies, Paris : La Dispute.

Weber, M. (2008). Économie et société. Paris : Pocket.