

Conclusion. Les sciences de l'éducation : pouvoir d'ouverture, rigueur théorique et devoir d'imagination

« Penser n'est pas sortir de la caverne, ni remplacer l'incertitude des ombres par les contours tranchés des choses mêmes, la lueur vacillante d'une flamme par la lumière du vrai Soleil. C'est entrer dans le Labyrinthe, plus exactement faire être et apparaître un Labyrinthe alors que l'on aurait pu rester "étendu parmi les fleurs, faisant face au ciel". C'est se perdre dans des galeries qui n'existent que parce que nous les creusons inlassablement, tourner en rond au fond d'un cul-de-sac dont l'accès s'est refermé derrière nos pas – jusqu'à ce que cette rotation ouvre, inexplicablement, des fissures praticables dans la paroi.

Assurément, le mythe voulait signifier quelque chose d'important, lorsqu'il faisait du Labyrinthe l'œuvre de Dédale, un homme. »

C. Castoriadis, *Les Carrefours du Labyrinthe*, 1978, p. 6.

Cette citation est celle que j'avais choisie, voilà quelques années, comme ouverture de ma thèse. Plus exactement, je n'avais rapporté de Castoriadis que le premier paragraphe, jugeant sûrement que la dernière phrase n'était qu'un complément stylistique renvoyant à la mythologie. Ces années de recherche m'ont convaincue que j'avais là raté l'essentiel. Deux éléments fondamentaux se glissaient dans cette dernière phrase : les hommes ne font rien d'autre que construire des labyrinthes ; ce sont ces labyrinthes que les sciences de l'homme ont pour objet d'explorer, tout en construisant les siens propres. Renoncer à la lumière platonicienne au profit d'une compréhension des cultures : tel est sans doute l'une des convictions les plus solidement façonnées par ces années de recherche à propos des sociétés éducatives.

Dans mon parcours universitaire, le Labyrinthe dont parle Castoriadis a été bâti par des traditions de recherches déjà établies et auxquelles je dois énormément. Le fait que les sciences de l'éducation permettent de réunir dans un même périmètre les apports fondamentaux de la pédagogie mais également les productions des sciences sociales (concernant plus ou moins directement les phénomènes d'éducation) a permis l'émergence de l'approche anthropo-didactique de la diffusion des savoirs dans laquelle je me suis inscrite, et au sein de laquelle j'ai

entrepris à mon tour de faire apparaître de nouveaux labyrinthes. Ainsi mes premiers thèmes de recherche, émergeant de travaux préexistants, m'ont conduite à me saisir du concept de temps. La perspective que j'ai investie devait interdire sa naturalisation, déployer sa dynamique et sa dimension proprement pratique. C'est donc un travail de construction conceptuelle autour de cette intuition portée par d'autres, et consubstantiellement de mise à l'épreuve empirique, que j'ai commencé par mener et qui a abouti à la théorisation proposée de la temporalité didactique. A partir d'elle, et pour la soutenir, le concept de corporéité devait bientôt émerger. Je les considère aujourd'hui comme deux modalités opératoires pour une approche anthropologique de la diffusion des savoirs permettant : d'une part, la clarification de l'organisation des labyrinthes au sein desquels évoluent des sociétés éducatives spécifiques ; d'autre part, la genèse de nouveaux chemins pour la recherche en éducation, prolongeant ou déconstruisant ses perspectives actuelles. Car autant que les hommes reconstruisent inlassablement leurs labyrinthes, les sciences de l'éducation sont soumises elles aussi au même processus de construction, et appelées, en tant que sciences, à exercer une vigilance accrue sur le statut de ces dernières.

C'est bien dans cette perspective dynamique donc, que je positionne le fonctionnement de ma discipline, au moment où celle-ci se reconfigure sous l'effet de deux facteurs importants : d'une part, celui de son ouverture largement évoquée à des contextes nouveaux d'étude de l'éducation ; d'autre part, celui de l'évolution du profil des chercheurs qui la constituent aujourd'hui, dont certains – parmi lesquels je compte – sont ce que l'on appelle de "purs produits" des sciences de l'éducation. L'expression se profile sous forme d'oxymore. Evoquant à la fois l'idée d'une discipline suffisamment établie pour former ses propres chercheurs, elle rappelle aussi que ces derniers ne sont plus issus du vivier "traditionnel", voire "naturel" et "légitime", que constituaient les professionnels de terrain dans les générations précédentes d'enseignants-chercheurs. Je dois dire qu'en feuilletant quelques notes d'H.D.R. au moment de commencer la mienne, j'ai pu saisir combien mon écrit ne pourrait débiter par ce long récit de la pratique révolue, où la fonction d'éducateur, de professeur ou de formateur est présentée comme le terreau des questionnements scientifiques actuels. Et je ne peux manquer, ici, de rapporter cet extrait de l'article de Marchive (2005) consacré à la familiarité du chercheur à son terrain d'étude, qui tarauda pour quelques temps la jeune chercheuse que j'apprenais à être alors :

« On peut craindre que l'évolution du recrutement des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation – la plupart des jeunes recrutés n'ayant pas la culture professionnelle que conférait à leurs aînés la pratique de l'enseignement – ne contribue guère à réduire l'écart entre praticiens et chercheurs. Ce n'est pas une raison pour ne pas s'interroger sur les conditions d'un tel rapprochement. » (Marchive, 2005c, p. 90).

Il ne m'appartient pas, certainement, de juger du rapport que j'ai pu entretenir avec les enquêtés rencontrés sur mes différentes recherches. Mais près de 10 années après l'invitation

faite par Marchive à s'interroger sur les conditions du rapprochement entre le chercheur et son terrain d'étude, je prendrais le risque de poser quelques convictions aujourd'hui établies, pouvant contribuer à la discussion. La première, consiste à rappeler que la pratique passée d'une fonction ne protège pas de l'oubli des conditions de son exercice, ni du risque concomitant d'une distance accrue entre le chercheur et ceux dont il étudie les pratiques. La seconde, avance que la manière dont les sciences de l'éducation m'ont été enseignées (en partie, disons-le, par celui dont j'ai rapporté les paroles ici), fut fondamentale pour tenter d'éviter l'écueil pointé. Rien n'interdit, pour le dire autrement, que les sciences de l'éducation soient un terreau suffisant à la production de positionnements justes des futurs chercheurs par rapport à leur terrain d'étude, qui plus est dans un contexte où l'évolution rapide des conditions de l'éducation (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) hypothèque de plus en plus fermement l'idée d'une similarité entre les pratiques actuelles et passées en éducation : il serait abusif de prétendre que les enseignants d'aujourd'hui sont soumis aux mêmes défis et aux mêmes contraintes qu'il y a 15 ou 20 ans.

C'est dans cette perspective, par conséquent, que je proposerai pour conclure de décliner trois nécessités contribuant de mon point de vue à la formation à la recherche en sciences de l'éducation. Elles étaient annoncées dans le titre choisi pour cette conclusion : « pouvoir d'ouverture », « rigueur théorique » et « devoir d'imagination ».

Pouvoir d'ouverture

« La culture, c'est tout ce qu'on ne comprend pas chez l'autre ».

J. Bazin, cité par Bensa, 2008, p. 8

Mon parcours m'a conduite à concevoir les sciences de l'éducation comme une discipline donnant les moyens de l'étude de l'autre. La place prise par l'anthropologie dans mes travaux traduit en partie cette posture. J'aimerais ainsi, plus de 60 ans après les premières formulations du projet d'une anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis, proposer une sorte de réactualisation, dans les sciences de l'éducation, de l'élan à la fois scientifique et praxéologique qui avait nourri le développement de recherches croisant anthropologie et diffusion des savoirs. Comme je l'ai déjà évoqué, l'institutionnalisation officielle du courant de l'anthropologie de l'éducation avait malheureusement à l'époque resserré la question éducative au seul champ scolaire, au sein duquel il avait en outre importé une définition de la culture parfois sclérosante pour le développement scientifique (incapable, par exemple, jusqu'aux apports de McDermott à tout le moins, de saisir la culture comme l'un des produits possibles de l'éducation). Une anthropologie de la diffusion des savoirs dans les sciences de l'éducation devrait ainsi pouvoir conserver la dimension critique de l'anthropologie et repositionner la culture au sein d'un ensemble de déterminations, mais aussi de possibles. Cette perspective critique reste ainsi tout à

fait compatible avec des perspectives praxéologiques fondamentales, qui n'ont cessé de nourrir les sciences de l'éducation. En permettant l'émergence de compréhensions nouvelles à propos du fonctionnement des sociétés éducatives, elle ouvre aussi de nouvelles voies d'action pour ses membres.

Rigueur théorique

Il reste qu'une telle anthropologie de la diffusion des savoirs est théoriquement exigeante. La conceptualisation des phénomènes humains sous l'angle des relations et des positions, plus que des mentalités ou des choix, interdit d'emblée toute prétention à la généralité tant elle cheville l'explication des comportements des sujets aux conditions spécifiques des situations particulières dans lesquelles ils sont pris, et qu'ils participent à créer. Ce faisant, elle ne renonce pas pour autant à l'ambition d'un savoir objectif sur le monde social ni sur les logiques de la diffusion des savoirs qui y sont à l'œuvre. Il lui faut ainsi se doter d'instruments conceptuels robustes, permettant de tenir ensemble deux impératifs : spécifier des questionnements sur des phénomènes éducatifs particuliers ; dégager les dimensions pertinentes de genericité à propos de ces phénomènes. C'est dans ce sens que j'ai développé le couple temporalité-corporéité dans cette note. La définition même de chaque concept oblige à la spécification de la réflexion aux types de contextes investigués par le chercheur, mais aussi, consubstantiellement à celle des moyens de l'observation : quelles contingences construire pour mieux comprendre ce qui se joue ici ? C'est sur ce dernier aspect, plus épistémologique et méthodologique que je conclurai enfin. Je l'ai nommé : « devoir d'imagination ».

Devoir d'imagination

L'injonction est évidemment paradoxale. Elle est pourtant au cœur du travail du chercheur tel que je le conçois et concerne notre capacité à imaginer des dispositifs d'étude permettant de construire des résultats nouveaux et solides sur lesquels pourront reposer des positionnements ambitieux sur les questions éducatives. C'est en effet parce que les sciences de l'éducation ne doivent pas renoncer à dire des choses importantes – dans une société où les discours sur l'enseignement ou l'apprentissage sont si facilement tenus au nom de la *doxa* – qu'il est fondamental pour notre discipline de produire des interprétations supportées par des contingences robustes. Le jeu est risqué bien sûr : « La science comporte de l'incertitude en son centre dès lors qu'elle dépasse la manipulation empirico-computationnelle ou la simple description et qu'elle veut être théorie. » (Castoriadis, 1978, p. 152).

Ainsi les sciences de l'éducation me semblent aujourd'hui être suffisamment mûres pour mettre à disposition des jeunes chercheurs des cadres théoriques et des outillages conceptuels spécifiques à la discipline, mais dans une perspective plus heuristique et inventive que normative. A sa mesure, le couple conceptuel temporalité-corporéité voudrait avoir pour rôle de propulser l'imagination vers de nouvelles études. Imposant la création de contingences

spécifiques, il reste incapable, fondamentalement, de les définir *a priori*. La formation de nouveaux chercheurs n'échappe pas à la nécessité de la dévolution.

Je crois ainsi à l'imagination scientifique comme une nécessité fondamentale de la recherche mais également comme un fruit essentiel de la formation du chercheur ; et je remercie profondément tous ceux qui auront, dans mon parcours, concouru à son émergence. En me permettant d'être confrontée à ce réel qui résiste et en me donnant les moyens de sa domestication, ils ont aussi rendu possible l'esquisse de nouveaux chemins, parfois labyrinthiques, vers la danse ou encore la santé. L'intuition de devoir les emprunter est dès lors indissociablement personnelle et forgée par cette culture. Elle permet d'envisager, presque sur le mode de la protention, que quelque chose d'important est à portée de main. Comme le songe bachelardien peut être l'amorce de la pensée, l'injonction à l'imagination devient alors une dynamique interne, sorte de schème d'action au cœur du métier de chercheur. L'ouverture vers de nouveaux domaines et de nouvelles idées n'est plus le fruit d'une décision mais d'une nécessité qui structure la pratique du chercheur. C'est vers ce type de nécessité, si exigeante et à la fois profondément excitante, que j'aimerais à mon tour conduire de futurs chercheurs, pour que les sciences de l'éducation restent ce terrain d'ouverture, de rigueur et d'imagination scientifique, au service de questions sociétales essentielles.