



HAL
open science

Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique

Marc Weisser

► **To cite this version:**

Marc Weisser. Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*, 2005, 18, p. 115-129. hal-00493126

HAL Id: hal-00493126

<https://hal.science/hal-00493126>

Submitted on 18 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Education ?

Le modèle de l'arc herméneutique.

Marc WEISSER

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication
Université de Haute-Alsace
Mulhouse

Paru in Penser l'Éducation, n° 18, CIVIIC Rouen, pp. 115-129

Résumé : Le pluriel des Sciences de l'Education pose problème. Les chercheurs, souvent formés dans l'une des disciplines contributives, placent leurs travaux sous l'égide d'une pertinence unique. Il y va d'une nécessité épistémologique. Tous se retrouvent cependant autour d'un champ commun, celui des faits d'éducation. Comment alors les constituer en communauté discursive ? Les paradigmes de l'Explication et de la Compréhension sont convoqués en une relation dialectique, articulée par la notion d'arc herméneutique que propose Ricœur. Ni l'approche nomothétique, anhistorique, recherchant les causes de phénomènes reproductibles, ni l'approche herméneutique, qui traite de la valorisation d'objets culturels singuliers, se sauraient se suffire à elles-mêmes. Ce n'est qu'à travers leur mise en tension qu'il devient possible de distinguer les recherches *sur* l'éducation des recherches *pour* l'éducation.

Mots clés : épistémologie, expliquer / comprendre, arc herméneutique, communauté discursive.

Un récent ouvrage (Chatelanat, Moro, Saada-Robert 2004) pose la question de l'unicité et de la pluralité des Sciences de l'Education. Les auteures cherchent à rendre compte des conditions de dépassement de cette apparente antinomie en scrutant les rapports entre des cadres de référence différents et qui pourtant découpent leurs objets d'étude dans un même champ, celui du fait éducatif. Elles relèvent entre autres (2004, pp. 2, 7) que les chercheurs en Sciences de l'Education ont été pour la plupart formés dans des disciplines dites contributives (sociologie, histoire, psychologie, etc.), ou encore que, formés en Sciences de l'Education, ils se sont spécialisés dans l'une de ces approches. Il est judicieux dans ces conditions de s'interroger plus avant sur la constitution de notre "communauté discursive". J.-P. Bernié (2002, p. 78) en propose la définition générique suivante : "Une communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque (production de biens matériels ou de connaissances scientifiques¹, etc.) est une communauté discursive. (...) Son activité suppose, d'abord, l'usage

¹ Ce qui souligne le caractère socialement marqué de toute recherche, "les résultats scientifiques n'étant pas découverts mais produits dans le contexte de l'interaction sociale" (Houssaye 1991b, p.42).

partagé d'un certain nombre d'outils. (...) Mais elle suppose aussi une intrication profonde et constante des technologies matérielles, des sociabilités et des technologies discursives²."

J. M. Swales (1990, pp. 24-27) permet de préciser cette approche. Une telle communauté se définit pour lui par six critères :

- des buts communs explicites (où l'on retrouve entre autres la production de connaissances de J.-P. Bernié 2002) ;
- des dispositifs d'interaction entre ses membres : conversations, colloques, presse professionnelle, ... (régis par les règles de sociabilité déjà évoquées) ;
- l'utilisation de ces dispositifs pour les échanges entre membres afin d'atteindre des buts communs ;
- des genres discursifs propres³, répondant aux attentes de la communauté ;
- un lexique propre, des abréviations, des acronymes (leur usage correct correspond au degré de maîtrise de l'implicite requis pour être reconnu membre : Coulon 1993, p. 183) ;
- un seuil minimal du nombre de membres experts pour garantir la survie de la communauté, experts chargés d'attester la recevabilité d'un discours.

Comment alors se reconnaître chercheur en Sciences de l'Education ? Sur quelles visées s'entendre ? A quelles expertises soumettre son propos ? Comment gérer la multiplicité des approches possibles tout en restant identifiable comme membre de cette communauté ? Le problème est loin d'être simple.

Pour J. M. Van der Maren (1996, p. 20), deux sources de malaise sont perceptibles chez les chercheurs en Sciences de l'Education : en premier lieu, l'écart entre les prescriptions méthodologiques et la complexité de l'objet de recherche ; en second lieu, le manque de communication entre chercheurs et enseignants, l'écart entre les résultats de la recherche et les pratiques pédagogiques quotidiennes. Il est vrai que les praticiens sont plus intéressés par le Comment que par le Pourquoi, l'action restant l'une des caractéristiques essentielles du pédagogue (Houssaye 1991a, p. 101, 1994, p. 14). Rien d'étonnant donc au fait de préférer "les démarches compréhensives (qui), en se basant sur des procédés d'analyse qualitative, clinique et interprétative, visent le Comment du déroulement et des transformations des phénomènes (...) plutôt que leur explication, le Pourquoi en des termes de cause matérielle" (Leutenegger et Saada-Robert 2002, p. 13).

Sciences de la Nature vs Sciences Humaines

Dans un article de 1998, *Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaidoyer pour une épistémologie herméneutique*, je m'élève contre le postulat de l'unicité de la Science, qui aurait pour corollaire le transfert automatique des méthodes des Sciences de la Nature aux Sciences Humaines. La facilité de ce transfert ne peut en effet être tenue pour un gage de sa validité. L'approche compréhensive doit pouvoir être considérée elle aussi comme recevable, autant par le chercheur à travers les garanties méthodologiques qu'elle lui offre, que par le

² Dans le domaine de la pédagogie, un auteur comme M. Lipman (1995) défend une idée analogue quand il propose de constituer progressivement la classe en une communauté de chercheurs, fondée sur la pratique du jugement et de la pensée créatrice.

³ Il est à souligner que pour J. M. Swales (1991, p. 51), ces genres discursifs ont un fonctionnement prototypique (au sens de E. Rosh : voir Kleiber 1990) : ils ne seraient pas justiciables d'une définition précise mais relèveraient plutôt d'une typologie floue continuellement renégociée, amendée.

praticien dont elle parvient à mieux prendre en compte les attentes professionnelles⁴ (Chatelanat, Moro, Saada-Robert 2004, p. 3).

Comme on le sait, la distinction entre Sciences de la Nature et Sciences de l'Esprit remonte à W. Dilthey (1883, éd. 1992), qui décrit les premières comme anhistoriques (1992, p. 333), recherchant les causes matérielles de phénomènes reproductibles, et les secondes comme sciences de la conscience que l'homme a de lui-même, sciences du "sentiment que sa volonté est souveraine et qu'il est responsable de ses actes" (1992, p. 159). Il insiste sur l'aspect volontaire des actes humains étudiés par les sciences de l'esprit, actes qui exigent effort et sacrifice, en d'autres termes adhésion à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres (Reboul 1992, pp. 29-44). Ces comportements ainsi valorisés vont acquérir une signification particulière pour le sujet humain, que l'approche compréhensive essaiera d'identifier : "L'homme pour les sciences humaines, ce n'est pas ce vivant qui a une forme assez spéciale ; c'est ce vivant qui de l'intérieur de la vie à laquelle il appartient de fond en comble et par laquelle il est traversé de tout son être, constitue des représentations grâce auxquelles il vit, et à partir desquelles il détient cette étrange capacité de pouvoir se représenter justement la vie" (Foucault 1966, p. 363).

Cette science des significations et des valeurs se heurte à une difficulté de taille : le chercheur et l'objet de la recherche (pour nous, l'apprenant, ou l'enseignant) ressortissent au même degré de complexité ; "or, à moins de réduire cet objet au point de le dénaturer, l'homme peut-il scientifier l'homme ?" (Lerbet 1993, p. 57). Aussi, ce n'est pas à proprement parler une vérité objective sans énonciateur identifiable qui est visée, mais plutôt une proposition d'interprétation assumée par son auteur : "On prendra conscience de l'altérité, oui, de l'irréductible individualité de l'autre, par le fait que c'est soi-même que l'on replace dans sa situation" (Gadamer 1976, p. 145). En sciences humaines, pour le paradigme herméneutique, le chercheur se met en scène personnellement, nourrit sa réflexion de ses propres choix idéologiques. L'important étant qu'il en soit conscient et qu'il les explicite.

Il revient à H. Rickert (1926, éd. 1997) de poursuivre la réflexion entreprise par W. Dilthey. Il parle quant à lui de "sciences historiques de la culture", qui traitent d'objets liés aux valeurs culturelles, en présentant leur évolution unique dans sa particularité et dans son individualité (1997, p. 138). Ce dernier point lui permet de préciser l'opposition aux sciences de la nature, qui visent l'universel en transformant des observables empiriques en continu homogène, donc quantifiable (1997, p. 72). On aura ainsi d'un côté des concepts explicatifs aussi génériques que faire se peut, et de l'autre des tentatives de compréhension de processus uniques : "La signification culturelle d'un objet, c'est-à-dire le sens et la valeur intelligibles dont il est porteur, ne repose pas, dans la mesure où on le considère comme un tout, sur ce qu'il a en commun avec d'autres réalités, mais justement sur ce qui l'en distingue" (1997, p. 116). Ce qui nous mène à nous intéresser à l'exemple, au possible, en les retenant parce qu'ils ont une signification particulière, plutôt qu'au fréquent qui n'a pour principale qualité que sa large diffusion. Les résultats obtenus dans un tel paradigme ne pourront en échange avoir vocation à être transférés, à être appliqués à grande échelle, mais plus modestement à suggérer des réflexions au lecteur, qu'il soit praticien ou chercheur.

Quels sont alors les traits qui définissent les Sciences Humaines orientées vers la Compréhension plutôt que vers l'Explication ?

⁴ Je proposerai ci-dessous d'éviter l'écueil inverse, à savoir une radicale discontinuité épistémologique entre Expliquer et Comprendre.

Le premier point qui vient à l'esprit concerne leur attitude critique face aux outils méthodologiques appartenant aux Sciences de la Nature : "L'objectivisme historique ressemble en cela à la statistique, qui n'est un si remarquable instrument de propagande que parce qu'elle fait parler la langue des faits, simulant ainsi une objectivité qui dépend en réalité de la légitimité de sa manière de poser les problèmes" (Gadamer 1976, p. 141) ; "Le modèle physicaliste fonctionnerait davantage comme une séduisante idéologie que comme un modèle scientifique" (Pourtois et Desmet 1988, p. 15). Les analyses quantitatives ne trouvent pas en elles-mêmes la garantie de leur pertinence et la vigilance épistémologique se doit de s'exercer en amont, dans la phase de construction d'une problématique. Les différents outils statistiques peuvent d'ailleurs occuper des rôles variables. Un test de comparaisons de fréquences comme le Khi deux sert à valider ou à falsifier des hypothèses de recherche : il constitue un élément de preuve. D'autres comme les analyses factorielles ont au contraire une vocation plus heuristique. Une fois que les nuages de points ont été projetés dans un espace à deux dimensions selon les axes de plus grande inertie expliquée, tout le travail reste à faire : il s'agit de nommer les axes principaux et secondaires, en fonction de la proximité des points les plus significatifs, donc d'émettre, en s'appuyant sur le graphique, une hypothèse concernant les caractéristiques communes aux faits les plus proches. Il me semble par ailleurs que le prix à payer pour parvenir à une analyse quantitative des données est particulièrement élevé. Du protocole rédigé par l'élève à la caractérisation de sa démarche, de la démarche au traitement statistique, de l'analyse factorielle à l'interprétation de ses axes : une synecdoque filée ?... Ce que nous pourrions appeler "effet Matriochka" est un trait distinctif des méthodes quantitatives. Elles nécessitent en effet que l'on catégorise les événements composant le corpus d'étude, ce qui implique un certain nombre de décisions sur l'appartenance ou non à telle classe de données, décisions aboutissant à une perte d'information : l'attention du chercheur se focalise sur un petit nombre de traits distinctifs et considère les autres éléments particuliers comme du "bruit".

Nous retrouvons cette critique sous la plume de J.-C. Passeron : "Il y a nécessairement plus de sens dans les énoncés interprétatifs formulés par la sociologie [entendre : les sciences sociales] que dans les énoncés formulés dans une langue artificielle de traitement des données" (1991, p. 374). L'approche quantitative a besoin de comparer des classes à effectifs aussi nombreux que possible. Et quand l'extension d'un ensemble augmente, sa compréhension diminue d'autant : on y gagne en éléments, on y perd en signification.

Ce réquisitoire est étendu à d'autres sciences contributives par J. M. Van der Maren ; selon lui, les transferts de la psychologie et de la sociologie en direction des sciences de l'éducation sont souvent "issus des parties les plus périphériques, les plus marginales et les moins scientifiques de ces disciplines (et marqués par) un langage ésotérique éloigné de celui des praticiens et proche d'une langue de bois comme celle des politiciens" (1996, p. 30). Cette position peut heurter par sa franchise et son absence de traces de modalisation. Elle a le mérite cependant de rendre attentif au fonctionnement de certains signifiants en provenance d'autres domaines qui, dans notre champ propre, relève plus de la métaphore que du concept scientifique.

Un deuxième trait spécifique à l'approche compréhensive est la prise en compte de l'historicité du Sujet : de toute situation vécue, qu'elle ait été provoquée pour les besoins d'une expérimentation ou non, il va tirer de nouvelles connaissances. Les phénomènes humains, et plus encore, les processus d'apprentissage à l'échelle de l'individu, ne sont par conséquent pas reproductibles. L'induction échoue ainsi à produire des lois prédictives, les régularités observées ne pouvant que très difficilement être abstraites des circonstances de leur apparition. Aussi gagne-t-on à mon sens à se rapprocher au plus près des personnes pour tenter de saisir la signification qu'elles attribuent à leurs actes : "Des usages majeurs de l'idée

d'institution se dégage l'idée de régularité. Une approche dynamique de la constitution du lien social surmontera l'opposition factice entre régularité institutionnelle et inventivité sociale, si on parle d'institutionnalisation plutôt que d'institution. (...) Considéré d'un point de vue dynamique, le processus d'institutionnalisation oscille entre la production de sens à l'état naissant [Compréhension] et la production de contrainte à l'état stable [Explication]." La lecture des mots de P. Ricœur (2000, pp. 282 et 283) éveille des résonances multiples dans l'esprit du chercheur en Sciences de l'Education. On y retrouve d'une part l'écho des principes de la Pédagogie Institutionnelle développée par F. Oury (1971), pour qui l'appui sur la capacité instituante de l'enfant constitue une aide décisive à son éducation. On n'est pas très loin non plus de l'apprentissage spiralaire par paliers de complexité croissante que nous propose la didactique des sciences, alternance entre savoir construit par les élèves, savoir stabilisé réinvesti dans des recherches "normales" au sens de Kuhn (1962), savoir fissuré et redéfini par le franchissement d'un obstacle. On y reconnaît enfin et c'est ce qui nous occupe ici, le souci méthodologique de produire une interprétation des événements étudiés sans cesse renouvelée. Cette approche est défendue en particulier par l'ethnométhodologie, dont le but est "la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner" (Coulon 1993, p. 16), mais aussi tout un pan de la linguistique pragmatique (par exemple Bange 1987, p. X ; Trognon et all. 1994, p. 21) qui retient une approche dynamique des interactions verbales, dans laquelle le processus de la parole alimente le processus de l'interprétation. Il s'agit bien dans cette optique d'analyser les méthodes, les procédures que les individus mettent en œuvre pour réguler leurs interactions. Se centrer sur des groupes stables, qui donc ont une histoire communicationnelle commune, réunis en un même lieu pour une tâche précise, acquérir un savoir prescrit, ouvre un champ de recherche des plus passionnants. Dans ces situations d'échange, les interlocuteurs (apprenants, enseignant) font la preuve de tout leur savoir-faire langagier : leur vécu partagé favorise l'implicite, la connivence. La connaissance visée fait office de dispositif de médiation, leur évitant les affrontements directs entre personnes. Le rôle du chercheur ne se limite pas à rendre compte de ce qui se passe dans ces interactions ; il a à en proposer une interprétation, il cherche à comprendre comment les acteurs se représentent la situation qu'ils vivent et ses évolutions, et pourquoi il en est ainsi (Coulon 1993, p. 27).

Le dernier point particulier de ce paradigme que j'aimerais évoquer concerne la position du chercheur. Il me semble difficile de rester "face à" la situation observée : "Vouloir éviter ses propres concepts n'est pas seulement impossible, mais manifestement absurde. Interpréter, c'est précisément mettre en jeu ses propres concepts préalable (...). Grâce au caractère langagier de toute interprétation, il y a réellement dans toute interprétation la possibilité d'un rapport à autrui" (Gadamer 1976, p. 245). Cette implication se traduit dans la constitution des corpus et dans le choix des méthodes d'investigation ; mais elle est à l'œuvre bien plus tôt, dès la construction des thématiques de recherche : une question sera jugée digne d'être problématisée en fonction des options personnelles du chercheur, préalablement à tout investissement épistémologique. C'est donc toute son expérience, sa formation, son vécu professionnel antérieur qui vont influencer ses décisions. La reconnaissance d'une part incontournable et pour tout dire essentielle de subjectivité dans la recherche m'amène une fois encore, par un chemin détourné, à avancer que les résultats obtenus dans le paradigme du Comprendre n'ont pas vocation à être généralisés, encore moins à être appliqués directement dans les pratiques éducatives. Tout au plus visent-ils à susciter des discussions, dans le but d'une validation intersubjective (Weisser 1998, p. 60). Je rejoins en cela les options pragmatiques de K. Balslev et M. Saada-Robert, pour qui l'enjeu de certaines recherches en Sciences de l'Education n'est pas tant de fournir des lois à forte capacité prédictive, que "la

découverte de paramètres, d'objets de recherche nouveaux, (...) dans une attitude d'ouverture vers les données et avec la visée de les comprendre, de l'intérieur même du système dans lequel elles se transforment" (2002, p. 105).

Sciences de l'Education et axiologie

Il me reste à revenir sur les conséquences qu'a cette attention portée au sens sur le discours du chercheur en Sciences de l'Education.

Comme nous venons de le voir, le sens naît d'une négociation permanente entre les protagonistes d'une situation donnée, une situation d'apprentissage par exemple. Et l'analyse menée par le chercheur retrace cette évolution, en repère les tenants et les aboutissants, en s'appuyant sur des outils suffisamment théorisés pour rendre son discours communicable et cohérent. Cette approche me semble comparable à la définition qu'Aristote donne de la tragédie, l'une des deux espèces dont il traite dans sa *Poétique* : elle est l'imitation d'une action engagée dans un certain but et menée jusqu'à sa fin, elle dit le général en recourant à une rhétorique de l'exemple (éd. 1990 : 1449b, 25 à 35 ; 1451b, 5). Dans cette optique, par le biais de la modélisation théorisée, une science du singulier devient concevable. Autrement dit, la fréquence de certains événements ne suffit pas à garantir leur intérêt⁵ : ce qui est donné à voir dans une classe par exemple relève plus du contingent que de l'apodictique ; on peut en rendre compte, mais on ne saurait le prédire (cf. Charlot, Bautier, Rochex 1992, p. 33).

Se pose alors la question du choix des épisodes que l'on va prélever et analyser. En accord avec H. Rickert (1997, p. 116), je dirai que c'est affaire de valeur. Le propos du chercheur aura donc toujours une coloration injonctive, puisqu'il a toute liberté pour choisir les corpus qui lui paraissent dignes d'intérêt. N. Charbonnel partage cet avis lorsqu'elle avance dans son analyse de la métaphore dans le discours éducatif : "Quand bien même on dit au lecteur ce qu'*est* l'éducation, on le lui dit pour qu'il *agisse*, en ce domaine, de la bonne façon" (1991b, p. 83). Mais un discours injonctif ne tend pas forcément à ordonner : il peut aussi proposer, suggérer, ..., en tout cas, avoir une visée formative et non pas simplement descriptive.

Retenons pour l'instant que si l'historien, le sociologue peuvent se contenter de décrire des événements en mentionnant la valeur que les acteurs impliqués leur accordent, cette position me semble difficile à tenir par le chercheur en Sciences de l'Education, et tout à fait intenable pour le pédagogue : plus on s'approche d'une pratique réfléchie, moins on peut prendre de distances avec la question des valeurs⁶. Mais reconnaître qu'un discours est empreint de références axiologiques ne le rend pas moins rationnel, moins scientifique. De plus, vouloir dégager certains cas préférables au moyen d'outils méthodologiques reconnus, vouloir proposer une interprétation éclairante de certaines façon de faire n'est pas forcément une tentative d'asservissement de l'interlocuteur, surtout si l'on présente ses choix explicitement : faire comprendre n'est pas faire accepter⁷.

Je conclurai cette brève présentation du paradigme du Comprendre en résumant ma position à travers cette proposition de J.-C. Passeron : "Ce n'est donc pas dans la calculabilité formelle de la théorie, mais dans la cohérence de la méthode appliquée à un raisonnement naturel,

⁵ La possibilité de les traiter par des voies statistiques non plus, voir ci-dessus.

⁶ Les rôles de chercheur et de militant s'excluent-ils mutuellement ?

⁷ Même l'historien au demeurant ne peut pas camper dans une neutralité scientifique absolue. Choisir ses thématiques et ses corpus, c'est participer à une lutte contre l'oubli, contre le refoulement d'un passé trop présent et qui inspire la honte ; c'est donc prendre position par rapport à un devoir de mémoire : retour de la modalité déontique (Ricœur 2000, p. 582).

capable de retenir tous les aspects d'une description empirique, que réside la force probatoire de l'interprétation théorique" (1991, p. 384). L'accord intersubjectif autour d'une interprétation soumise à la discussion est plus que jamais requis. Les hypothèses de recherche ne sont en effet pas falsifiables au sens strictement poppérien du terme, puisque rien ne permet de déterminer si les variations observées d'une situation à une autre sont accidentelles ou essentielles.

Des relations complexes

Le point précédent a été consacré à réfuter la mainmise des méthodes issues des Sciences de la Nature sur les Sciences de l'Éducation, en basculant du paradigme nomothétique au paradigme herméneutique : l'unicité de la Science n'est qu'un postulat, que le chercheur est libre de rejeter. J'avais alors mis en garde contre l'écueil inverse, à savoir la tentative d'établir une radicale discontinuité épistémologique entre l'Expliquer et le Comprendre. C'est ce qui va nous occuper désormais.

Dès l'origine de la réflexion sur ce qui est propre aux Sciences Humaines, le rejet des Sciences de la Nature n'est pas total.

H. Rickert (1997, p. 148) prévoit ainsi des interférences dues à la relativité des concepts du particulier (dont traitent les Sciences historiques de la culture) et du général (dévolu aux Sciences de la Nature). En d'autres termes, une même situation pourrait être abordée sous deux angles : si on s'intéresse aux traits qu'elle présente en commun avec d'autres, l'étude vise le général, le transférable ; si au contraire on essaie de rendre compte de l'ensemble des éléments contextuels, que l'on peut désigner plutôt que définir (Passeron 1991), on se situe du côté du particulier, de l'historiquement situé.

La position de P. Ricœur (2000, pp. 270 et 276) soulève des questions du même ordre. Pour lui, le problème épistémologique fondamental des Sciences Humaines est le suivant : "Peut-on passer de l'échelle micro à l'échelle macro et transposer les conclusions de l'une à l'autre indifféremment ?" Une approche macroscopique distinguera des régularités nomothétiques là où une analyse microscopique constatera des interprétations en train de se négocier (Weisser 1998) ; la première montrera des dispositions à conclure à la soumission des agents sociaux à des déterminants extérieurs, la seconde induira une attente inverse en termes de "stratégies aléatoires, dans lesquelles sont valorisés conflits et négociations, sous le signe de l'incertitude" (Ricœur 2000, p. 281). Non seulement les conclusions de l'une et de l'autre tendances sont difficilement interchangeables, mais de plus, les phénomènes étudiés ne sont pas les mêmes. Toute analyse dont on cherche par exemple à étendre le domaine empirique doit être reprise au vu des nouvelles variables contextuelles qui apparaissent dans ce mouvement de zoom arrière. En fait, les choix d'échelle dépendent ici du lectorat que se fixe le chercheur : le décideur politique (du proviseur au ministre) sera sensible à l'approche macro, l'enseignant dans sa classe à l'analyse micro. Le premier gère des flux, le second éduque des individus.

Mais les relations entre Expliquer et Comprendre ne se limitent pas à cette simple juxtaposition : l'analyse des usages multiples du connecteur *parce que* fournit à P. Ricœur (2000, p. 234) l'occasion de le préciser. Pour lui, deux cas extrêmes bornent le continuum de ces usages :

- d'un côté, l'intérêt pour des séries de faits répétables qui se prêtent à l'analyse causale et à l'établissement de régularités : les corps tombent parce qu'ils obéissent aux lois de la gravité ;

- d'un autre, la volonté d'étudier les comportements des agents sociaux qui répondent à la pression de normes par des manœuvres de négociation, de justification, ce qui mène à l'explicitation de raisons : tel élève cherche à contourner les apprentissages parce que le jeu de l'école ne fait pas sens à ses yeux.

La querelle entre Expliquer et Comprendre va donc se voir dépassée par un modèle mixte d'interprétation de corpus, qui fait alterner des segments causals (enchaînements de faits régis par des lois) et téléologiques (enchaînements d'événements soumis à des motivations) (*ibid.*). Cette position est reprise par W. Ossipow (2000, pp. 45 et ss.), pour qui la construction de l'objet d'étude en Sciences de l'Education est affaire d'herméneutique et de décision interprétative, les investigations scientifiques dans notre domaine pouvant dans un second temps présenter des aspects quantitatifs, ne serait-ce que par exemple quand la démographie fournit au chercheur en Sciences de l'Education des données utiles à la stratification d'une population d'étude, etc.⁸

Passer de la taxonomie à l'arthrologie

Il me semble que c'est à partir de cette relation dialectique entre Expliquer et Comprendre que doit se définir la position épistémologique spécifique des Sciences de l'Education. Tant qu'elles oscilleront d'un extrême à l'autre (nomothétique vs herméneutique), elles n'apparaîtront que comme "des chapitres annexes de toutes les disciplines constituées" (Tardy 1984, p. 13). Or, il s'avère que quand un chercheur spécialiste d'une science contributive essaie d'appliquer à l'éducation les conclusions de ses recherches, il en oublie souvent ses précautions méthodologiques. Autrement dit, la production du savoir scientifique obéit à des règles rigoureuses qui semblent devenir caduques au moment du réinvestissement de ce savoir dans une pratique : on fait des déductions au lieu de vérifier expérimentalement la validité de ces déductions. La difficulté vient du fait qu'une pertinence, pour armée qu'elle soit, ne suffit pas à épuiser l'objet d'étude : les Sciences de l'Education ne forment pas un simple agrégat de disciplines (Leutenegger et Saada-Robert 2002, p. 8). Le débat épistémologique ne s'y pose donc pas dans les mêmes termes que dans chacune des disciplines contributives. Ce qui apparaît comme vital, c'est de passer d'une taxonomie des Sciences de l'Education à une arthrologie des Sciences de l'Education (Tardy 1984, p. 22) : seule une réflexion sur leur articulation interne pourra asseoir leur existence dans ce qu'elle a de propre.

L'idée d'arc herméneutique développée par P. Ricœur (1986, p. 167) me paraît convenir à cette exigence. En premier lieu, Expliquer et Comprendre sont désormais conçus comme des phases relevant d'un même processus global d'Interprétation. Elles fournissent l'une et l'autre un certain nombre de segments (causals ou téléologiques, voir ci-dessus), obtenus par des analyses empiriques méthodologiquement étayées. La phase de mise en texte a pour but la synthèse de ces éléments hétérogènes (Ricœur 2000, pp. 304 et 317), les articulant sur le mode narratif. On montre ainsi comment une structure, régie par des lois, conditionne la possibilité d'apparition d'un événement guidé par des raisons, ou à l'inverse, comment l'occurrence d'un événement devient l'indice de la transformation d'une structure.

L'arc herméneutique nous fait passer progressivement de la compréhension naïve d'une situation à son explication armée, puis finalement à une compréhension (plus) savante. F. Leutenegger et M. Saada-Robert (2002, p. 16) rejoignent cette position : "On peut admettre en première approximation que toute science est composée à la fois d'une dimension

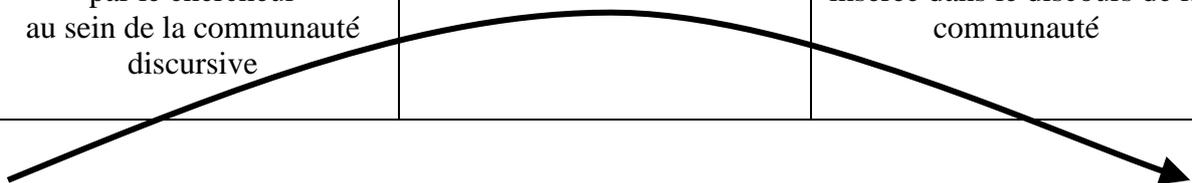
⁸ Il est à remarquer cependant que cet échange de bons procédés reste en général à sens unique : la perméabilité épistémologique est affaire de pression osmotique...

explicative dans ses moments méthodiques, ceux de la recherche proprement dite, et d'une dimension compréhensive dans ses moments non méthodiques, c'est-à-dire au moins, en amont de la recherche lors du choix du problème soumis à la question, et en aval, lors de l'intégration des résultats à une compréhension du monde, à une époque et dans un lieu donnés."

J'irai plus loin même :

- le moment initial de la recherche, que j'ai appelé "compréhension naïve" plus haut, est affaire de négociation, de choix stratégiques. Le champ des Sciences de l'Education est suffisamment vaste et diversifié pour que chaque chercheur y découpe librement son domaine de prédilection. Une première articulation aux disciplines contributives peut s'opérer à ce moment-là, dans la construction d'un cadre conceptuel présidant à la sélection du corpus d'étude ;
- les auteures citées ne confèrent au deuxième épisode qu'une dimension explicative, en ce qu'il y est question de méthode scientifique, de pertinence. Je crois que l'approche compréhensive a elle aussi certains outils d'analyse rigoureux à nous proposer. Et qui lui sont propres en ce qu'ils visent à établir *a posteriori* des raisons et des motivations, et non *a priori* des lois explicatives ;
- le troisième et dernier temps de notre arc herméneutique va mettre en perspective les résultats obtenus précédemment. C'est le moment de la mise en intrigue, de la discussion. Là encore, la spécificité des Sciences de l'Education joue pleinement. Intégrer ses conclusions à une compréhension du monde, c'est tout d'abord pour le chercheur reprendre ce dialogue momentanément suspendu par les exigences d'une pertinence disciplinaire unique. Une recherche en Sciences de l'Education ne peut se contenter dans cette dernière phase d'un isolement disciplinaire. Il s'agit de confronter ses résultats à ceux d'autres approches, il s'agit de verser des pièces nouvelles au dossier d'un objet commun. Il s'agit enfin d'apporter aux praticiens et à leurs formateurs un éclairage nouveau sur des situations connues.

Choix du problème	Moment méthodique	Intégration des résultats
Problématisation d'une question valorisée par le chercheur au sein de la communauté discursive	Explication, Compréhension armées	Refiguration narrative d'éléments hétérogènes insérée dans le discours de la communauté



Conclusion

Il ne suffit donc pas de mener des recherches *sur* l'éducation, mais *pour* l'éducation (Van der Maren 1996, p. 38). Je définirai les premières comme ayant l'éducation comme objet, parmi d'autres objets possibles (Schubauer-Leoni 2000, p. 84). Elles s'arrêtent au deuxième temps de l'arc herméneutique : les explications qu'elles donnent des faits observés sont basées sur leur seule pertinence disciplinaire. La complexité des situations d'apprentissage n'est jamais prise en compte, elle est même considérée comme un obstacle méthodologique. Elles n'éprouvent pas le besoin de confronter leurs résultats à d'autres obtenus sur ce même objet, elles ne reviennent pas à la salle de classe avec de nouvelles propositions. Une recherche en linguistique, par exemple, sur l'éducation, fait progresser la linguistique et non la connaissance des processus d'enseignement – apprentissage.

Seules les recherches *pour* l'éducation relèvent selon moi du champ des Sciences de l'Education. Comme indiqué plus haut, elles parcourent l'arc herméneutique dans son ensemble en articulant leurs résultats avec les concepts développés sur le même objet par des disciplines partenaires, elles réinterprètent causes et raisons en fonction du système de contraintes propre aux dispositifs didactiques. On propose de la sorte à la communauté discursive (des chercheurs, des formateurs et des praticiens) une nouvelle vision de certains événements, avec une focalisation particulière.

Ce processus dialectique m'apparaît comme pouvant concilier l'exigence épistémologique de la pertinence unique et l'exigence pragmatique de la complexité de l'objet. C'est ce dont le pluriel des Sciences de l'Education a à rendre compte.

Références bibliographiques

- ✓ Aristote (éd. 1990), **Poétique**. Paris: Librairie Générale Française
- ✓ Balslev Kristin, Saada-Robert Madelon (2002), Expliquer l'apprentissage situé en littérature : une démarche inductive / déductive, in Leutenegger et Saada-Robert, pp. 89-110
- ✓ Bange Pierre (éd.) (1987), **L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire**. Berne : Peter Lang
- ✓ Bernié Jean-Paul (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, **Revue Française de Pédagogie**, n°141, pp. 77-88
- ✓ Charbonnel Nanine (1991a), **La tâche aveugle I. Les aventures de la métaphore**. Strasbourg : Presses Universitaires
- ✓ Charbonnel Nanine (1991b), **La tâche aveugle II. L'important, c'est d'être propre**. Strasbourg : Presses Universitaires
- ✓ Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves (1992), **Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs**. Paris : A. Colin
- ✓ Chatelanat Gisèle, Moro Christiane, Saada-Robert Madelon (éd.) (2004), **Unité et pluralité des sciences de l'éducation**. Berne : Peter Lang
- ✓ Coulon Alain (1993), **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF
- ✓ Dilthey Wilhelm (1883 / 1992), **Critique de la raison historique**. Paris : Cerf
- ✓ Foucault Michel (1966), **Les mots et les choses**. Paris : Gallimard
- ✓ Gadamer Hans Georg (1976), **Vérité et méthode**. Paris : Seuil
- ✓ Houssaye Jean (1991a), Pédagogie de la formation initiale, ou Saint Thomas en formation, in Soëtard, pp. 99-107
- ✓ Houssaye Jean (1991b), Valeurs : les choix de l'école, **Revue Française de pédagogie**, n°97, pp. 31-52
- ✓ Houssaye Jean (dir.) (1994), **Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui**. Paris : A. Colin
- ✓ Kleiber Georges (1990), **La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical**. Paris : PUF
- ✓ Kuhn Thomas S. (1962 / 1983), **La structure des révolutions scientifiques**. Paris : Flammarion
- ✓ Lerbet Georges (1993), Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie**, n°103, pp.51-58
- ✓ Leutenegger Francia, Saada-Robert Madelon (éds.) (2002), **Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation**. Bruxelles : De Boeck
- ✓ Lipman Matthew (1995), **A l'école de la pensée**. Bruxelles : De Boeck
- ✓ Ossipow William (2002), Les styles explicatifs en sciences sociales, in Leutenegger et Saada-Robert, pp. 45-67
- ✓ Oury Fernand, Vasquez Aïda (1971), **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspero
- ✓ Passeron Jean-Claude (1991), **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel**. Paris : Nathan
- ✓ Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette (1988), **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines**. Bruxelles : Maradaga
- ✓ Reboul Olivier (1992), **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF
- ✓ Rickert Heinrich (1926 / 1997), **Science de la culture et science de la nature**. Paris : Gallimard

- ✓ Ricœur Paul (1986), **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II**. Paris : Seuil
- ✓ Ricœur Paul (2000), **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris : Seuil
- ✓ Schubauer-Leoni Maria Luisa (2000), Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée, **Carrefours de l'Education**, n°10, pp.64-93
- ✓ Schubauer-Leoni Maria Luisa, Leutenegger Francia (2002), Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire, in Leutenegger et Saada-Robert, pp. 227-252
- ✓ Soëtard Michel (éd.) (1991), **L'évolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et la France des vingt dernières années**. Pise : Giardini
- ✓ Swales John M. (1990), **Genre analysis. English in academic and research settings**. Cambridge : University Press
- ✓ Tardy Michel (1984), **Considérations épistémologiques**. Strasbourg : CRDP
- ✓ Trognon Alain, Dausendschön-Gay Ulrich, Krafft Ulrich, Riboni Christiane (1994), **La construction interactive du quotidien**. Nancy : Presses Universitaires
- ✓ Van der Maren Jean-Marie (1996), **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Bruxelles : De Boeck
- ✓ Weisser Marc (1998), **Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaidoyer pour une épistémologie herméneutique**, Revue *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education*, PUF, pp. 49-63.