

EXPLIQUER/COMPRENDRE : QUEL PARADIGME EPISTEMOLOGIQUE POUR LES SCIENCES DE L'EDUCATION PLURIELLES

Marc.Weisser@uha.fr

"La désignation n'a jamais été une solution, sauf par nominalisme vulgaire ; il arrive même que sa fonction soit de dissimuler l'existence du problème." C'est ainsi que Tardy (1984) aborde la question du pluriel des Sciences de l'Education : des départements universitaires les enseignent, un nombre conséquent de publications paraît sous leur égide, le Conseil National des Universités leur attribue une section ... mais la difficulté épistémologique que pose leur nombre n'en demeure pas moins. Fréquemment, on ne songe qu'à régler leur cohabitation. On en propose alors une catégorisation, mais on reste muet sur leur articulation : "la taxonomie l'emporte sur l'arthrologie" (Tardy 1984).

Pour alimenter le débat de notre atelier, j'ai choisi de structurer ma contribution autour de trois oppositions et une synthèse. Je sais que de telles dichotomies risquent de caricaturer les positions. Mais penser les tensions qui existent dans notre champ nécessite parfois de forcer le trait. J'aborderai successivement la remise en cause du paradigme nomothétique par une épistémologie herméneutique, la distinction entre recherches *sur* l'éducation et recherches *pour* l'éducation, l'écart entre prescriptions méthodologiques et complexité de l'objet d'étude. J'essaierai pour finir de concilier les extrêmes à travers le modèle de l'arc herméneutique.

Epistémologie nomothétique vs herméneutique

L'épistémologie nomothétique en sciences humaines est directement importée des sciences de la nature. A base de données quantitatives, elle s'applique à rechercher des régularités, qu'elle transforme en lois à caractère prédictif dans le meilleur des cas.

Mais ce modèle en certains temps hégémonique peut être remis en cause. Il me semble par exemple que le prix à payer pour parvenir à une analyse statistique est particulièrement élevé : du protocole rédigé par l'élève à la caractérisation de sa démarche et au traitement numérique, de l'analyse factorielle à l'interprétation de ses axes : une synecdoque filée ? Ce que nous pourrions appeler "effet Matriochka" est un trait distinctif du paradigme nomothétique, qui exige que l'on catégorise les données composant un corpus d'étude. Ce qui implique des décisions sur l'appartenance ou non à telle classe, 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.

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. Un autre grief résulte alors de la nécessité qu'il y a dans ce paradigme d'identifier et de maîtriser les variables contextuelles, ce qui empêche de percevoir les compétences de haut niveau des élèves : "Beaucoup des situations classiques de laboratoire, visant par définition à contrôler le plus possible les caractéristiques de la situation, laissent peu de latitude au sujet pour exercer lui-même un contrôle sur ses

propres activités cognitives. Les facteurs stratégiques sont ainsi largement sous-estimés" (Reuchlin 1990).

Dans ce cas, il n'est pas étonnant 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). La facilité du transfert des méthodes des sciences de la nature aux sciences humaines ne peut être tenue pour un gage de sa validité. L'approche compréhensive va ainsi pouvoir être considérée elle aussi comme recevable, autant par le chercheur à travers les garanties méthodologiques qu'elle lui offre, que par le praticien dont elle parvient à mieux prendre en compte les attentes professionnelles.

C'est à Dilthey que l'on doit la clarification de la distinction entre sciences de la nature et sciences humaines (1883). Il décrit les premières comme anhistoriques, 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". 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. Ces comportements ainsi valorisés vont acquérir une signification particulière pour le sujet humain, que l'approche compréhensive essaiera d'identifier. Rickert (1926) poursuit cette réflexion. 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. 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. 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". 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.

Recherches sur l'éducation vs pour l'éducation

Se pose donc la question du choix des épisodes que l'on va prélever et analyser. En accord avec Rickert, je dirai que c'est affaire de valeur. Le propos du chercheur aura de ce fait une coloration injonctive, puisqu'il a toute liberté pour choisir les situations et corpus qui lui paraissent dignes d'intérêt. 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" (1991). Mais un discours injonctif ne tend pas forcément à ordonner : il peut aussi proposer, suggérer, ..., en tout cas, avoir une visée formative.

Retenons alors 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 semble difficile à tenir par le chercheur en Sciences de l'Éducation, et tout à fait intenable pour le pédagogue : plus on s'approche d'une pratique réflexive, moins on peut prendre de distances avec la question des valeurs. Il ne suffit donc pas de mener des recherches *sur* l'éducation, mais *pour* l'éducation (Van der Maren 1996). Je définirai les premières comme

ayant l'éducation comme objet, parmi d'autres objets possibles (Schubauer-Leoni 2000). Les explications qu'elles donnent des faits observés sont basées sur leur seule pertinence disciplinaire. La complexité des situations d'apprentissage n'est pas 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.

Mais reconnaître qu'un discours est empreint de références axiologiques ne le rend pas forcément moins rationnel, moins scientifique. De plus, vouloir dégager certains cas préférables au moyen d'outils méthodologiques reconnus 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 accepter.

Prescriptions méthodologiques vs complexité de l'objet

Pour Van der Maren (1996), deux sources de malaise sont perceptibles chez les chercheurs en Sciences de l'Education. En premier lieu, le manque de communication entre universitaires et enseignants. En second lieu, l'écart entre les prescriptions méthodologiques et la complexité de l'objet de recherche. Mais la tentation de l'isolement méthodologique se comprend facilement. Elle repose sur les principes épistémologiques que Martinet présente dans sa théorie de la pertinence (1967) :

- toute description est acceptable à condition qu'elle soit cohérente ;
- cette cohérence s'obtient en conservant un seul et même point de vue,
- ce qui a pour effet de ne retenir que les traits pertinents du phénomène étudié, à l'exclusion de tous les autres.

Certains auteurs tentent cependant de concilier les extrêmes. Baudoin et Friedrich (2002) en appellent à la sommation de savoirs différenciés mais complémentaires autour de problématiques spécifiques (rapport au savoir, ...). Pourtois et Desmet (1988) mettent en avant l'articulation de plusieurs méthodes d'investigation par triangulation de leurs résultats. Ils cherchent également à garantir la crédibilité de la recherche par ce qu'ils nomment "validité de signifiante", en ce qu'ils renvoient les résultats des observations scientifiques aux acteurs qui ont fait l'objet de l'observation, pour qu'ils les corroborent ou les critiquent : une façon d'assumer la polyphonie du discours sur l'éducation. Ardoino, dès 1980, fait appel à la multiréférentialité pour éviter deux écueils opposés : d'un côté, l'insignifiante, quand le souci de la cohérence disciplinaire mène à la sécheresse du formalisme ; de l'autre l'incohérence, la quête exclusive du sens se traduisant par un manque de rigueur méthodologique. Pour pouvoir tenir compte à la fois de l'universel et du singulier, de la régularité mais aussi de l'historicité des événements étudiés, la recherche livre des résultats qui pourront être réinterrogés selon une autre logique que celle qui a présidé à leur élaboration initiale.

Le modèle de l'arc herméneutique

En fait, 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. Rickert prévoit ainsi des interférences dues à la relativité des concepts du particulier et du général. 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, on se situe du côté du particulier, de l'historiquement situé.

La position de Ricœur (2000) 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 ; 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". Toute analyse dont on cherche à étendre le domaine empirique doit dans ce cas être reprise au vu des nouvelles variables contextuelles qui apparaissent dans ce mouvement de zoom arrière.

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). 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. 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. Le débat épistémologique ne s'y pose donc pas dans les mêmes termes que dans chacune des disciplines contributives.

L'idée d'arc herméneutique développée par Ricœur (1986) 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. Ils fournissent l'un 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), 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.

Cet arc herméneutique nous fait passer progressivement de la compréhension naïve d'une situation à son interprétation armée, puis finalement à une compréhension (plus) savante. Je préciserai 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 à sa guise 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 ;

- le deuxième épisode se lit sous le signe de la méthode scientifique, de la pertinence. Je crois que comme l'approche explicative, l'approche compréhensive est susceptible de fournir des outils d'analyse rigoureux. 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'Éducation 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. L'arc herméneutique s'achève alors provisoirement en une réinterprétation des causes et raisons qui tient compte du système de contraintes spécifiques aux processus d'enseignement – apprentissage.

Choix du problème	Moment méthodique	Intégration des résultats
Compréhension "naïve" du monde - hypothèses externes - délimitation du corpus	Explication, Compréhension armées	Compréhension du monde plus élaborée - confrontation aux autres disciplines contributives - retour aux pratiques éducatives

