

## Éditorial

### Pour des épistémologies alternatives en sciences de l'éducation et de la formation

Jean-Luc RINAUDO et Véronique BÉDIN

De manière quelque peu provocatrice, Vigarello déclarait, en 1998, que les sciences de l'éducation n'avaient pas d'originalité du point de vue de leur épistémologie. Danvers, à son tour, dans un texte où il reprend l'histoire de la discipline, écrit en 2013 : « Épistémologiquement, les sciences de l'éducation sont en quelque sorte comme une fédération de disciplines qui, du point de vue du CNRS, ou de grands organismes de recherche en France, ne constituent pas une discipline scientifique, *stricto sensu* » (p. 160). On pourrait ainsi citer plusieurs auteur·rice·s, chercheur·se·s en sciences de l'éducation, qui s'accordent sur cette absence d'originalité épistémologique et qui font finalement reposer les recherches en éducation sur leurs « disciplines mères », voire les sous-disciplines. D'autres (Ardoino, 1980 ; Ardoino et Mialaret, 1995 ; Barbier, 2001), *a contrario*, ont mis l'accent sur les spécificités épistémologiques des sciences de l'éducation en développant l'idée que celles-ci constituaient un champ de recherche articulé à un champ de pratiques et qu'elles se déclinaient également au pluriel, en lien avec la complexité inhérente aux objets qu'elles étudiaient. Soit autant de propriétés qui confèrent finalement à notre discipline une épistémologie propre, à expliciter sûrement et surtout à continuer à investiguer, pour la discipline même et non pas dans une logique de comparaison ou de soumission à une discipline plus ancienne ou plus « scientifique ». C'est le point de départ du projet de ce numéro 48 des *Dossiers des Sciences de l'Éducation*. Les éléments du débat sont lancés. Marcel en reprend certains, dans une publication récente (2019), en présentant métaphoriquement les sciences de l'éducation et de la formation d'aujourd'hui comme une « discipline sous l'égide de Janus [...] positionnée au cœur d'un archipel de carrefours, présentant chacun des directions radicalement différentes » (p. 124).

C'est justement en approfondissant ce lien entre ces deux champs (celui de la recherche et celui de l'action) – résumé souvent trop rapidement à une articulation théorie-pratique – que plus de cinquante années après la création institutionnelle

de la discipline, en France, des chercheur·se·s de sciences de l'éducation et de la formation proposent des modalités de recherches originales, à la fois au niveau des démarches, des méthodes, mais surtout pour ce qui nous intéresse dans ce numéro des *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, au niveau épistémologique. Nous entendons, par épistémologie, l'analyse critique des conditions de production, de validité et d'effectivité des connaissances, c'est-à-dire la façon de faire de la science et de tenir un discours réflexif sur cette dernière. Le « faire de la science » répond ici à une large acception, de sa production à sa réception, intégrant même la valorisation scientifique et sociale de ses résultats dans certains cas de figure. Recherche-intervention, recherche conjointe, recherche collaborative, recherche pédagogique collaborative, recherche participative et d'autres formes de recherches en sciences de l'éducation et de la formation en lien avec la question de l'accompagnement du ou au changement, tant scientifique, qu'éducatif ou social, ont ainsi émergé ou se sont développées depuis plusieurs années, avec notamment l'idée d'une science plus citoyenne en toile de fond (Le Crosnier, Neubauer et Storup, 2013).

Au regard de ce qui les caractérise, on comprend aisément que ces formes de recherche ne peuvent s'inscrire *stricto sensu* dans une conception scientifique de type internaliste, déterministe et positiviste, basée sur des critères de validité scientifique issus des démarches expérimentales fondés sur le repérage de régularités, mais qu'elles s'ancrent dans des visions épistémologiques différentes, qu'il conviendra de définir plus finement : l'externalisme des sciences (Callon, 1989), le constructivisme (Le Moigne, 2021), le paradigme de la complexité (Morin, 1990), la recherche praxéologique (Ardoino, 1980), l'épistémologie de la réception (Bouilloud, 1997), l'épistémologie compréhensive et l'épistémologie du lien (Piron, 2017) ou d'autres courants de pensée d'ailleurs, comme celui des chercheur·se·s ignorant.e.s (2015), par exemple. La subjectivité du chercheur et de la chercheuse par rapport à son objet est ici assumée et même valorisée. La proximité ou la distance au terrain de recherche est interrogée, non pas comme un possible biais, mais comme élément d'élucidation de la production de savoirs. La posture choisie se démarque effectivement d'une approche traditionnelle de la science, laquelle reste marquée par la rupture bachelardienne et ses conséquences : une disjonction entre la science et la société, une dissociation entre la science et l'action, la valorisation d'un paradigme de la simplification, le choix d'une approche méthodologique plutôt expérimentaliste et quantitativiste, la minimisation des enjeux dialogiques et communicationnels des recherches réalisées, le refus d'une connaissance utilitaire, etc. Des approches épistémologiques radicales n'hésitent d'ailleurs pas à critiquer ouvertement un « ancrage culturel » qualifié de « sexiste et occidendo-centré de l'objectivité scientifique » (Juan, 2021). Nous parlerons donc d'« épistémologies alternatives », au pluriel, car les recherches de notre discipline plurielle ne sauraient se ranger derrière une épistémologie globalisante et réductrice, contraire au fait même de se constituer en alternatives émancipatrices. Ces épistémologies alternatives rendent compte des rapports renouvelés que ces formes de recherche innovantes entretiennent avec les marqueurs d'une épistémologie

traditionnelle. Un renouvellement qu'elles revendiquent même pour le rendre encore plus visible, ce qui constitue déjà un positionnement en soi. Ce numéro 48 des *Dossiers des Sciences de l'éducation* leur est consacré, en contextualisant la problématique posée aux sciences de l'éducation et de la formation. Sept articles le composent et on trouvera ci-après un résumé de chacun d'entre eux.

En ouverture de ce dossier, **Dominique Broussal** propose un texte sur une démarche singulière : la recherche-intervention création. Il indique comment, à travers cette démarche innovante, se développe une épistémologie alternative en sciences de l'éducation et de la formation au regard des épistémologies classiques, prenant appui sur l'indissociabilité entre recherche et intervention, sur l'articulation entre recherche et création et sur la dimension émancipatrice de la recherche. Dominique Broussal montre notamment comment cette démarche située est « attentive à la dimension sensible de la pensée et des savoirs » et articule production de savoirs et création production-réception des œuvres. L'auteur pose, bien sûr, la question de la validation de ces recherches-interventions créations.

Dans l'article qui suit, **Maryvonne Charmillot**, retraçant le processus de sa formation en épistémologie et de maturation de la posture qu'elle adopte aujourd'hui dans ses recherches, s'appuie tout d'abord sur l'épistémologie compréhensive. Le rapport à autrui et le lien social sont au cœur de cette démarche de recherche caractérisée par la responsabilité, l'engagement et la politique. Puis Maryvonne Charmillot aborde l'épistémologie du lien, dans la filiation de Piron (2017), qui reconnaît la pluralité des savoirs sans hiérarchie et situe clairement cette épistémologie comme une alternative au positivisme qui soutient l'hégémonie des savoirs de la science. Cette alternative épistémologique a pour finalité l'émancipation. Sur ce point, on pense notamment à l'ouvrage codirigé par Marcel et Broussal (2017) et on saisit clairement en quoi cette épistémologie peut être féconde pour des travaux dans les domaines de l'éducation, de la formation et des métiers du lien ou des métiers de la relation (Cifali et Périlleux, 2012).

L'article de **Philippe Lyet** vise ensuite à clarifier une nouvelle épistémologie en sciences de l'éducation et de la formation que l'auteur considère comme alternative par rapport aux deux régimes connus et antagonistes de la production des connaissances scientifiques, « le régime positiviste-réaliste » et « le régime constructiviste ». Les recherches se référant à cette nouvelle épistémologie mettent l'accent sur des pratiques conjointement conduites par des cochercheur·se·s, soit des acteur·rice·s scientifiques et des acteur·rice·s du monde social, dans des temporalités et des espaces co-construits et évolutifs. Elles s'inscrivent également dans une conception qualifiée par Philippe Lyet de « quantique-pragmatiste », en ce sens que c'est « un rapport interactivant » qui va se décliner entre ces deux protagonistes. Attentif à l'incertitude d'un réel en devenir, ce type de rapport met en exergue l'interaction observateur·rice/observé·e qui joue un rôle crucial dans l'actualisation des possibles jusqu'à transformer la réalité de tous les acteurs et toutes les actrices engagé·e·s dans les

recherches menées. De manière ambitieuse, l'auteur invite à faire des sciences de l'éducation et de la formation « une science de l'expérience des interactions de savoirs/connaissances entre chercheurs scientifiques et chercheurs acteurs sociaux concernés ».

En continuant le cheminement dans les articles de ce numéro, le lecteur, la lectrice découvrira un plaidoyer pour la prise en compte de l'Anthropocène comme nouveauté radicale face à l'avenir et comme nouvel objet scientifique en sciences de l'éducation et de la formation. C'est une épistémologie alternative que proposent les auteurs de ce texte, **François Prouteau**, **Maxime Bordes** et **Bernard Popo-E-Popo** pour répondre à une exigence qui lie « savoir, action et responsabilité » au regard de l'urgence à intervenir pour lutter contre les effets dévastateurs du changement climatique, loin d'une posture neutre d'identification ou d'explicitation de la réalité. « L'épistémologie de l'avenir », ainsi nommée par ces derniers, face à ce phénomène aux conséquences dramatiques, se caractérise par « le courage », « une dimension performative » de même qu'un engagement scientifique, politique et praxéologique, dans la perspective d'offrir une réponse digne de ce nom à de jeunes générations confrontées, plus que les autres, à la menace anthropocénique.

L'article suivant est rédigé par **Mireille Cifali**, qui y définit les fondamentaux de l'épistémologie de la clinique dans notre discipline. Elle rappelle que l'un des postulats de cette épistémologie repose sur la revendication de la subjectivité du ou de la chercheur·se clinicien·ne et sa mise au travail. Comme dans les propositions de Maryvonne Charmillot, la clinique s'inscrit dans le lien social, mais en l'articulant aux processus psychiques, en référence aux théories psychanalytiques. Mireille Cifali indique ensuite que les dispositifs d'intervention ou de formation sont également, pour la recherche clinique, des dispositifs de recherche. Il en résulte que celle-ci est toujours une recherche compréhensive d'abord située, avant d'offrir une portée plus large. Lorsque Mireille Cifali relie processus clinique et processus de création, le lecteur, la lectrice, tissera probablement des liens avec l'article de Dominique Broussal. Enfin, l'autrice interroge l'écriture de la recherche.

La recherche collaborative, qui s'ancre dans un partenariat entre chercheur·se·s et acteur·rice·s de terrain, ne pouvait être exempte de ce numéro, compte tenu de la place qu'elle occupe en sciences de l'éducation et de la formation dans le monde francophone. **Lucie Mottier Lopez**, en mobilisant la focale d'analyse de l'épistémologie constructiviste au sens de Le Moigne (2021) pour catégoriser ce type de recherche, présente ici un positionnement au rebours des conceptions positivistes et rationalistes. Selon cette perspective, l'autrice problématise « processus formatifs, espace-temps et contextes pluriels [...] en termes d'enquêtes, [lesquelles produisent] des systèmes interreliés de traces et d'interprétations ». La plus-value de son texte est de proposer une esquisse de modélisation de ces traces et interprétations, dans une « méta-enquête » *a posteriori*, constructiviste et située, qui ouvre la voie à une manière originale de penser la légitimité des connaissances construites dans ce cadre-là. Selon Lucie

Mottier Lopez, cette façon de concevoir la recherche collaborative – « des enquêtes à une méta-enquête », sous l'égide de l'épistémologie constructiviste, revisitée d'ailleurs – représente une possible épistémologie alternative.

**Laurent Lescouarch** et **Thérèse Auzou-Caillemet** continuent dans cette veine de la recherche collaborative, mais en ciblant « la recherche pédagogique collaborative », comme iels la nomment elleux-mêmes. La réflexion épistémologique prend appui, dans cet article, sur une recherche concrète qui vise à construire des savoirs professionnels sur les postures d'accompagnement et d'étayage des maîtres E en Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté, à partir d'un support de jeu, le *Tam Tam*. Le positionnement développé se situe dans le cadre d'une épistémologie qui relève des sciences participatives, au service de la formation de ces enseignant·e·s spécialisé·e·s et des élèves pris·e·s en charge, par conséquent. Cette épistémologie se veut alternative aux approches nomothétiques, notamment par la prise en compte de trois visées – heuristique, praxéologique et critique – articulées entre elles dans la recherche pédagogique menée, par le choix d'une approche interdisciplinaire et critique élaborée à partir de la rationalité des praticiens et par l'acceptation d'un registre de validité dans lequel les conclusions de la recherche se finalisent dans la pratique pédagogique.

La mise en œuvre d'un numéro sur les épistémologies alternatives en sciences de l'éducation et de la formation au sein d'une revue scientifique reconnue ne va pas de soi. Si, bien sûr, il est normal que les textes soumis soient expertisés en double aveugle, selon les procédures désormais classiques des revues à comité de lecture, il peut apparaître paradoxal d'évaluer selon les normes et critères habituels des articles qui portent précisément sur des épistémologies critiques au regard de ces critères. Au-delà de l'absence de matériau empirique et du choix de rendre visible l'implication des auteurs et autrices avec l'emploi du pronom personnel je, par exemple, c'est la centration sur les aspects alternatifs, innovants, donc ne répondant pas aux critères habituels des articles de recherche, qui rassemble les articles de ce dossier. Ainsi, ce numéro contribue au questionnement sur ce qui différencie science et non-science, sur les savoirs scientifiques et sur le rapport au savoir des auteur·rice·s comme des lecteur·rice·s.

### Bibliographie

- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Gauthier-Villars : Unesco.
- Ardoino, J. et Mialaret, G. (1995). L'intelligence de la complexité - Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(2), 202-219.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 305-317). De Boeck.
- Bouilloux, J.-P. (1997). *Sociologie et société. Épistémologie de la réception*. Presses universitaires de France.
- Callon, M. (1989). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. La Découverte.
- Cifali, M. et Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. L'Harmattan.
- Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance*. Presses de l'EHESP.
- Danvers, F. (2013). Les sciences de l'éducation, une discipline scientifique? Dans Association française pour le développement de la recherche en travail social (dir.), *Quels modèles de recherche scientifique en travail social?* (p. 143-160). Presses de l'EHESP.
- Le Crosnier, H., Neubauer, C. et Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs. *Hermès, La Revue*, 67(3), 68-74.
- Le Moigne, J.-L. (2021). *Les épistémologies constructivistes*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-epistemologies-constructivistes--9782130561040.htm>
- Juan, M. (2021). Les recherches participatives à l'épreuve du politique. *Sociologie du travail*, 1(63). <http://journals.openedition.org/sdt/37968>
- Marcel, J.-F. (2019). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 52(2), 29-46.
- Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2017). *Émancipation et recherche en éducation*. Éditions du Croquant.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Le Seuil.
- Piron, F. (2017). Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33-60.
- Vigarello, G. (1998). Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation? *Les sciences de l'éducation*, 31, 1-2.