

L'éducation en tant qu'altération des personnes, ou la recherche prenant le changement pour objet (pistes de réflexion).

par J. Ardoino\*.

La place concédée au changement devient progressivement de plus en plus centrale dans l'*episteme* des sciences de l'éducation, comme dans l'ensemble plus vaste des sciences anthropo-sociales auquel ce dernier se rattache naturellement, après s'être trouvée longtemps niée, reléguée, neutralisée. Dans notre champ de connaissance les sociologies de la fatalité et de la "reproduction" en attestent encore aisément.

En dépit des orientations légitimement praxéologiques de la formation, des didactiques et des pédagogies, toutes à finalités d'optimisation de l'action, c'est ainsi, d'emblée, la question philosophique par excellence qui s'avère ici heureusement incontournable. Avec elle nous ne quitterons plus désormais la dialectique du **même** et de **l'autre** (soigneusement distinguée, cette fois, de l'opposition plus factice du même et du **différent**), qui pourra nous conduire ensuite, à partir d'une réhabilitation sémantique de l'idée et du processus d'**altération** (action, présence et influence de l'autre concret - notion évidemment tout à fait distincte de l'**altérité** : idée, représentation, de l'autre abstrait, en quelque sorte épistémique), à réinterroger nos implications identitaires<sup>1</sup> (individuelle, personnelle, collectives). Au lieu d'être réduite à l'état de "banlieues" lointaines de la philosophie, justement parce qu'appliquées, les sciences de l'éducation apparaîtront peut-être ainsi quelque jour comme un excellent analyseur des autres disciplines scientifiques ou philosophiques, du fait même de la complexité<sup>2</sup> qu'elles ont été contraintes d'inventer. L'éducation, tout à la fois reconnaissance et acceptation de la loi, adaptation à l'existant et développement d'une capacité de transgression, éloge d'une négativité liée à l'autorisation, aidant à la remise en cause, affirme ainsi, d'entrée de jeu, son caractère éminemment **paradoxal**. Il s'agira, seulement ensuite, de décider si un tel paradoxe devient lui-même un concept censé transcender la contradiction, en en supposant le dépassement dans le recours quelque peu systématique à un niveau supérieur, à la façon de l'école de Palo Alto et de nombreux systémiciens (Bateson, Barel) ou s'il n'en constitue que l'évitement, la version, pré-dialectique, *clean* parce qu'exempte de conflit, propre aux mathématiciens ou aux logiciens.

Dans la mesure où, à travers enseignement et instruction constituant l'ordinaire des systèmes éducatifs, elle se veut tradition, transmission de valeurs universelles, voire laïques, et de savoirs réputés fondamentaux, si ce n'est essentiels, l'éducation privilégie bien évidemment le **même**, la "reproduction" et l'imitation. Le vrai y semble éternel. Nous sommes surtout, alors, dans un univers parménidien que l'on peut retrouver aussi bien chez Socrate ou Platon que chez Alain ou Girard. La quête de l'homogénéité retrouvée ou reconstruite l'emporte toujours en tant que garante de l'ordre, tandis que l'hétérogénéité reste du côté d'une pathologie ou d'un désordre voulus accidentels. A l'inverse, quand l'éducation se pense plus délibérément culturaliste, pour s'enraciner dans une anthropologie contemporaine, où les intelligences contradictoires de l'universel, du particulier et du singulier, du général et du spécial, du global et du local, de la synchronie et de la diachronie, de l'unité de l'homme à travers la diversité des espèces, cherchent à s'articuler, ce sont plutôt des jeux explicitement dialectiques (même-autre, universel-particulier-singulier, un et multiple, reconnaissance et acceptation de la loi et transgression) qui vont la définir. L'accent est mis alors tout autant sur l'interaction entre le sujet et l'autre (altérité d'E. Levinas<sup>3</sup>, ou, mieux encore, altération), sur la réappropriation par chacun, dans la communication (J. Habermas), des contenus d'information échangés, sur la place et le

rôle du conflit dans le développement personnel et dans les relations interpersonnelles, sur la trahison nécessaire du *Golem* qui, pour s'autoriser (se faire enfin son propre co-auteur), doit impérieusement échapper à ses maîtres. Dans les temps modernes, Héraclite rejoint ainsi Parménide pour un numéro de duettistes forcés, image baroque inconcevable jusque là, notamment dans une antiquité plus généralement apollinienne.

On comprend déjà, à partir de ce qui précède, qu'altération et changement ne peuvent eux-mêmes être conçus qu'en fonction d'un **temps-durée-historicité** qui les permet et qui les accomplit, autant que d'une **mémoire** qui leur donne sens, dont ils tireront, de toute façon, leur texture, sinon leur réalité, quel que soit son statut épistémologique. S'agit-il en définitive d'un temps "conteneur", receptacle, comme se le représentaient les penseurs de l'antiquité grecque ? S'agit-il d'une forme *a-priori* de notre sensibilité, structurant et ordonnant les phénomènes, telle que la voulait Kant ? S'agit-il d'une conception progressiste de l'histoire pour laquelle le monde, l'humanité et le sens s'inventent au fil d'une durée malgré tout hétérogène et riche de toutes ses ruptures ? Ce sont évidemment là des questions préalables à toute réflexion quelque peu approfondie sur le changement, notamment quand il s'agira de s'interroger sur le statut scientifique ou épistémologique de celui-ci. Ou bien l'étude du changement se bornera à la mesure de ce qui peut l'être en la matière, ce serait alors principalement le changement étalonné d'une matière physique ; ou bien, s'il s'agit plus explicitement de l'être humain, on ne prendra en compte que des changements en quelque sorte apprivoisés parce qu'obéissant à des lois. Et encore ces changements, personnels ou sociaux, ne mériteraient vraiment leur dénomination que dans la mesure où ils seraient perçus, appréhendés, par des consciences (de surcroît nécessairement malheureuses), suscitant, de ce fait, une réflexivité et une démarche critique. Avant même l'éducation qui en fera l'une de ses visées optimistes contradictoires (l'éducabilité supposant une évolution, tout à la fois, adaptation à l'existant, entrée dans la vie et dans la société mais aussi création de soi et du monde), toute réflexion sur le changement est **tragique** en ce qu'elle nous rappelle la **mort**, qui est en ce sens également notre **fin**. Ce que la thermodynamique définit, de son côté, comme entropie n'en est après tout que le reflet, au niveau de sciences réputées plus exactes.

D'autre part, les perspectives ouvertes par les conceptions de la relativité intéressent toute entreprise scientifique, quel que soit le champ disciplinaire concerné, soulignent une interdépendance irréfragable entre ce qui est étudié, l'être humain, et ce qui l'étudie, d'autres êtres humains, ou les mêmes, en fonction des cas. Les uns comme les autres se retrouvent donc "affectés" (J. Favret Saada), "impliqués". Les relations entre l'intentionnalité de connaissance, le chercheur, et son objet humain seront dès lors toujours reconnues interactives et intersubjectives. Plutôt que d'objet, au sens classique du terme, il vaut mieux parler, ici, d'**objets-sujets-projets**. Le chercheur, lui-même, est partie intégrante de la situation analysée. Les stratégies de recherches devront bien évidemment en tenir compte. C'est donc la notion de **limite** (du sujet humain, de la connaissance, du chercheur) que nous retrouvons comme une sorte de dénominateur commun, au fil de ce préambule. Mais cette idée de limite, impliquant un deuil de l'absolu quant au désir de connaissance, conduit justement à découvrir la richesse du **pluriel**, qui va, en quelque sorte, constituer le revers, et la contre-partie heureuse d'une telle complexité. Ce que nous étudions, à partir d'une perspective privilégiée (psychologique, sociologique, psycho-social, économique...) semble alors se comporter comme étant en mouvement au sein d'une nébuleuse galactique permettant ou requérant de multiples approches. L'échec scolaire, l'exclusion, la démocratisation de l'enseignement sont, par exemple, abordés plus volontiers aujourd'hui en termes économiques (voire politiques, quand l'optique n'est pas trop réduite au fonctionnalisme) : celui du coût social qu'ils entraînent ou, à l'inverse, du

profit que la société, ou plus probablement certaines classes sociales, peuvent espérer en tirer, après avoir constitué, à d'autres époques, un thème résolument sociologique, parfois militant. (Cf. Bourdon Sylvain et Laflamme Claude, cf. *infra*, note 17). Cette observation soulignant des variations dans le temps, représentées soit comme alternative accidentelle, soit comme obéissant à une certaine logique de l'histoire, nous semble poser, plus généralement encore, la question du traitement de phénomènes particulièrement ambigus, exigeant des analyses contradictoires, hétérogènes les unes par rapport aux autres, beaucoup plus encore que complémentaires. A cet égard, le terme de **complémentarisme** employé par Devereux pour caractériser une double lecture, psychologique et sociologique (ethno-psychanalyse complémentariste) pourrait induire facilement en erreur à partir d'une intelligence trop superficielle. C'est, selon nous, l'un des thèmes majeurs de la scientificité moderne. La lecture d'une complexité, plus compréhensive qu'explicative, dans le sens de la distinction de Dilthey, est nécessairement **multiréférentielle**. Arrêtons nous, un instant, ici. L'idée de complexité est en vogue et de plus en plus sollicitée. Elle peut ainsi induire subrepticement, dans notre discours, le risque d'une **réification**, en fonction de sa morphologie même. Dans presque toutes les langues européennes, en effet, les mots ayant une terminaison en "ité" désignent un état et non un mouvement (dans ce dernier cas les finales seraient plutôt alors de type : "tion" ou "ation"). La tendance sera donc toujours forte de faire de la complexité une idée, une qualité, une propriété, voire une essence de certains objets, alors qu'il faudrait plutôt comprendre que la complexité invoquée réside avant tout dans le regard porté par le chercheur sur tel ou tel objet. C'est justement quand l'analyse cartésienne (décomposition du "compliqué" en éléments constituants plus simples) échoue à aller plus loin dans la connaissance d'un objet, d'une situation, dans l'intelligence d'une pratique ou d'un processus, que l'hypothèse d'une complexité qui leur est ainsi prêtée peut devenir réellement profitable. A la faveur de ce regard, s'effectue alors, notons le bien, **un changement d'ordre épistémologique** intéressant le type même de **connaissance**. L'intelligibilité d'un système réputé complexe privilégie déjà certainement une perspective holistique pour laquelle le tout se retrouve autre que la simple somme des parties mais celle-ci doit encore être complétée par une vision quasi hologrammatique comprenant le tout comme partie de la partie, autant que faisant, plus traditionnellement, de la partie un élément du tout. Enfin, pour pouvoir être encore pensée en termes de particularité et d'hétérogénéité la temporalité suppose aussi la reconnaissance d'une temporalité-historicité. Elle ne se comprend vraiment qu'inscrite dans une durée. Les questionnements multiples favorisés par cette multiréférentialité s'opposeront ensuite en termes de dialogiques, si ce n'est de dialectique.

Quelles que soient leurs prétentions objectivistes, les sciences humaines retrouveront ces questions de fond, plus implicites, le plus souvent masquées comme par l'effet de la transhumance clandestine d'une philosophie devenue suspecte à force de positivisme, de ce fait d'autant plus dangereusement idéologiques. Les situations éducatives (pratiques, processus, phénomènes) doivent, à leur tour, être interrogées à partir des différents points de vue que nous venons de développer, perspectives qui se questionnent elles mêmes réciproquement entre elles pour enrichir ensuite la connaissance de leurs objets.

L'étymologie nous signale opportunément l'ancrage initial de la notion de changement dans le registre économique. L'origine du terme doit en effet être cherchée aux états des cambistes. Changer et échanger sont alors très voisins, si ce n'est carrément synonymes. Cette assimilation sera d'autant plus forte que l'univers, au sein duquel s'effectuent les échanges, sera conçu comme fermé (une combinatoire par exemple). Des malentendus graves en résulteront fréquemment. La métaphore des échanges

que peuvent effectuer les banquiers entre eux, ou l'image des échanges énergétiques, supposeront des formes d'équivalences et, par conséquent, d'homogénéité, là où des échanges au niveau de la communication s'avèreront immanquablement autres, c'est à dire hétérogènes. Il convient aussi de rappeler que la notion de **développement**, autre idée rejoignant celle de changement, soit à l'échelle des individus (c'est alors le développement de la personne, ou du sujet), soit à l'échelle macrosociale des collectifs et des communautés (le développement communautaire, les pays en voie de développement, le développement inégal), a été largement hypothéquée et récupérée par les sciences économiques, en dépit de ses origines biologiques. Cette hérédité sémantique, qui aidera évidemment à comprendre qu'on s'interroge aussi naturellement sur les **coûts** du changement, nous apparaît d'autant plus importante que la plupart des sciences humaines et sociales se retrouvent facilement régentées, au nom d'une praxéologie bien comprise, par ces conseillers privilégiés du Prince que sont devenus aujourd'hui les économistes (experts). L'évaluation qui doit autant, à ses origines, aux sciences de l'éducation qu'aux sciences économiques tendra ainsi à s'infléchir en fonction de modèles inspirés de celles-ci. Incidemment, d'ailleurs, le statut "appliqué" d'un certain nombre de sciences humaines, et tout particulièrement des sciences de l'éducation, tient également à cet impérialisme économique dont le côté réducteur s'impose pourtant à l'envi. La fonction **politique** de l'éducation s'y retrouve constamment estompée au profit de sa fonction **domestique**, ancillaire, c'est à dire toujours au service d'autres fins. En ce sens, Kant s'étonnait déjà, à son époque, dans ses *Reflexions sur l'éducation*, que les grands de ce monde, y compris nombre de bons esprits, négligeant, si ce n'est méprisant, les visées de qualité et de perfection, accordent si peu d'importance à l'éducation. Les temps n'ont guère changés. Il est remarquable qu'un pape aussi remuant, ou médiatique, que Jean Paul II n'ait jamais parlé de l'éducation au long de son règne, rejoignant en cela un de Gaulle ou un Bernard Pivot. Dans ce domaine, les hommes politiques, plus largement encore les "professionnels de la communication", ne témoignent, en effet, guère de mémoire, sauf en ce qui intéresse les rancunes tenaces qui les affectent. Ils restent alors totalement dépourvus d'une culture tout à fait élémentaire relative aux dossiers dont ils se chargent. Il était déjà assez impressionnant, sous le ministère Jospin, en France, de redécouvrir, seulement cinquante ans après les pionniers de l'"école nouvelle", que l'école et la pédagogie devraient être **centrées sur l'élève**. Il est tout aussi divertissant, aujourd'hui, d'entendre Jacques Delors, lui même souligner, comme en 1971, la prééminence d'une éducation continue (*long life education*) qui viendrait seulement maintenant à maturité, parler sérieusement, à propos du rapport Fauroux sur l'école, d'*apprendre à apprendre*, sans se souvenir que c'était justement le titre d'un rapport demandé à Edgar Faure par l'UNESCO dans les années 1970. Les uns et les autres semblent, pour un instant, prendre conscience de la vanité des défilés de réformes à travers lesquelles l'invocation réitérée du changement devient la plus sûre garante des invariants. François de Closet, à son tour, consacre dans ce sens un écrit à une école devenue mortifère à force d'être pétrifiée. Ce qui fait alors "bruit" tient surtout à une position dans les *medias*. Bon ! mais le sujet n'est malgré tout pas très neuf. Le phénomène est en fait dénoncé, décrit, analysé, depuis plusieurs décennies<sup>4</sup>. Il n'y a pas facilement dans nos domaines de capitalisation des analyses effectuées. Indépendamment du mouvement parfaitement légitime à vouloir se réappropriier les acquis antérieurs, voire à croire plus ou moins sincèrement les réinventer, tout semble effectivement se passer comme si il y avait quelque impossibilité plus radicale encore (de la nature même, en quelque sorte, d'un obstacle épistémologique, à la façon de Bachelard) à capitaliser et à relier théoriquement les conquêtes et les produits d'une relative et très lente évolution en matière de pensée éducative. Il conviendrait donc aussi de s'interroger sur les "pourquoi ?", "pour quoi ?", ou "pour qui ?" pouvant se retrouver au fondement de cette apparente fatalité. A qui profitent l'inertie et

l'incapacité durable à un changement pourtant si ostensiblement appelé de tous les voeux ?

Les sciences de la nature (cosmologie, astronomie, géologie, géographie, physique, chimie, biologie...) s'intéressent avant tout aux invariants, aux constantes pour en tirer des lois. Les changements, quand ils sont pris en compte, y font plutôt figure d'exception et s'inscrivent nécessairement alors dans le cadre strict d'un temps homogénéisé et paramétré. Ce sont donc surtout les sciences humaines et sociales (anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie, psychologie sociale, économie...) qui vont prendre plus explicitement le changement pour objet. Elles le feront évidemment à partir de leurs optiques respectives et tenteront d'étudier systématiquement les processus correspondants. On y retrouvera la distinction entre des approches macro-sociale et micro-sociale du changement. Celle-là, privilégiant les régularités, conserve le plus longtemps possible à travers une lecture synchronique le modèle des "sciences à noyau dur", en tant que gage de sa propre scientificité. Ce seront principalement les diverses approches sociologiques du **changement social**, parfois rejointes par l'anthropologie et par l'ethnologie. L'ambition double, ici, est toujours de décrire et d'expliquer, dans le prolongement des philosophies de l'histoire, et notamment de la pensée évolutionniste, les transformations et les variations constatées dans les modes de vie groupaux, collectifs, sociaux, intéressant les croyances, les visions du monde, les mentalités, les pratiques, les techniques, les formes de production. Une constatation semble pouvoir s'imposer, d'entrée de jeu. Dans le passé, le changement apparaissait facilement au regard des sciences comme un accident éventuellement pathologique, aujourd'hui, quels qu'en puissent être les effets et le coût, bon gré mal gré, il tend plutôt à s'imposer comme un moteur, un facteur de développement et d'évolution. Il n'existe pas encore, à l'heure actuelle, de théorie générale commune du changement social. On oscille plutôt, en la matière, entre les "théories de l'évolution" (Darwinisme social)<sup>5</sup>, les "théories de l'équilibre et de la régulation" (Parsons)<sup>6</sup>, les "théories du conflit" (Marx)<sup>7</sup> et les "théories entropiques" (Weber)<sup>8</sup>. Il faudrait encore mentionner la typologie de Boudon, regroupant plutôt les diverses approches en fonction du contenu (Comte, Parsons), de la forme, (Hegel, Foucault) ou des facteurs supposés être à l'origine du changement (Weber). Dans l'ensemble, le terme de changement social sera principalement employé quand il s'agira de processus larges, macro-sociaux. On retrouvera, par exemple, mention du changement social en ethnologie à partir d'études comparatives entre des sociétés "froides"<sup>9</sup> et des sociétés "chaudes"<sup>10</sup> (Levi Strauss). Bien qu'on puisse aussi parler proprement de sociologie clinique<sup>11</sup>, notamment dans le cadre d'une micro-sociologie, déjà bien pressentie par Gurwitsch<sup>12</sup>, et en dehors des travaux de Garfinkel et de l'école ethno-méthodologique<sup>13</sup> étudiant de leur côté phénoménologiquement le changement social, naissant, "en train de se faire", dans le prolongement de l'école interactionniste de Chicago, c'est **l'approche clinique**, en psychologie et en psychologie sociale (psychosociologie), qui va permettre d'étudier, de façon surtout qualitative, les processus dynamiques et interactifs de changement (et corrélativement de "résistance au changement"), au niveau des personnes comme au sein des petits groupes et des communautés. Kurt Lewin élaborera de la sorte la notion de *planned change*, dans une perspective d'expérimentation et d'intervention sociales, après l'*action-research* et la dynamique des groupes. Des modèles de changement personnel et interpersonnel, au niveau d'un travail sur les représentations, s'esquisseront également, à la même époque, dans le cadre des approches psychothérapeutiques, notamment des thérapies de groupe (Moreno, Rogers, Palo Alto). A son tour, l'analyse institutionnelle<sup>14</sup>, théorisée à partir des pratiques de la psychiatrie et de la pédagogie institutionnelles<sup>15</sup>, va prendre pour objet un changement social, saisi dans ses dimensions socio-politiques, constitué par une dialectique de l'instituant contre l'institué (Cardan-Castoriadis), à l'échelle des

collectifs, des organisations et des institutions<sup>16</sup>. Le parti-pris épistémologique des cliniciens est évidemment beaucoup plus celui de la **compréhension** (Dilthey) que celui de **l'explication**. Les dispositifs de recherche correspondants s'inscrivent en conséquence dans le cadre de méthodologies alternatives. Tandis que, sur le versant précédent, la démarche scientifique s'affirmait simplifiante, analytique, entendant réduire le compliqué en éléments plus simples, vouant ses objets à une transparence au moins prochaine, construisant des faits, le clinicien se définit en relation avec les "objets-sujets-projets" dont nous avons parlé plus haut. Tout à l'opposé de la démarche canonique, ceux-ci vont être, considérés dans leurs particularités temporelles, caractérisés par la prise en compte de leurs **implications**, comme de leurs **capacités de production de sens**. Ils releveront à ce dernier titre d'une herméneutique. Un statut sera, dès lors, concédé à l'hétérogénéité ainsi qu'à une relative opacité, tenant au jeu transgressif ou contestataire de la négativité, à la protection d'une intimité, à l'inconscient. Une dimension éthique, et, par conséquent politique, même si elle est rarement reconnue comme telle, de cette relation en résultera. Il s'agit, cette fois, d'une scientificité complexifiante, multiréférentielle, y compris ouverte à des questionnements éthiques et politiques, incontournables en fonction de la nature de tels objets (sujets-projets).

Nous nous accordons donc assez bien, au fil de ces pistes de réflexion, avec un certain nombre de vues exprimées par Christiane Gohier ou par Laurent Cornaz<sup>17</sup>. Ce ne sont pas des différences méthodologiques, notamment l'opposition devenue classique entre approches quantitatives et approches qualitatives, qui permettent un repérage convenable entre les types de scientificité. Ce sont bien plutôt des parti-pris épistémologiques, traduits en paradigmes et mettant en oeuvre des visions du monde, de soi-même et de l'autre, tout à fait hétérogènes. qui sous-tendent le choix et l'emploi des méthodes pour structurer les énoncés scientifiques.

On peut sans doute imaginer la transformation de fond en comble d'un système éducatif à partir d'une modification mineure, par exemple le contrôle des connaissances, les examens. Les propriétés holistiques, voire quasi hologrammatiques du système, n'entraînent-elles pas, en effet, une interdépendance entre ses différents niveaux. Mais même réussie (elle aurait pu aussi rester bloquée, ou cantonnée, du fait d'une pétrification bureaucratique) cette réforme, ou cette innovation, risqueraient encore de demeurer insignifiantes et sans portée réelle, en affectant malgré tout les différents partenaires (agents, acteurs, élèves, enseignants, parents, employeurs...), faute d'avoir été référée explicitement et convenablement à des visées, à des finalités : quel type de produit est attendu par le système ? ou, plus exactement, quel types humains vont réussir à s'inventer, à s'imposer, à la faveur d'un tel système ? Dans toute problématique de changement, le jeu des "effets de sens" s'avère finalement aussi important que celui des "effets de force" (A. Green).

Il faut donc encore comprendre qu'à travers leur variété, nous avons ici le plus souvent affaire à des modes de représentations du changement qui ne peuvent absolument pas être réduits l'un à l'autre : un changement de type mécaniste, appuyé sur des métaphores machiniques, qui se définit comme une **substitution**, le nouveau remplaçant l'ancien ; un changement de type biologique, inscrit dans une durée-temporalité supposant tout à la fois continuité et rupture. Celui-ci (psychologie, psychothérapie, psychologie sociale, sociologie, ethnologie, sociologie, anthropologie) conservera jusqu'à travers ses formes interculturelles la métaphore du métissage et se comprendra en termes d'**altération**, sans que ce dernier terme conserve les connotations péjoratives attribuées dans les langues latines, alors que celui-là (économie, sciences de l'organisation) nous renvoie plutôt à l'idée de rangements différents, nouveaux, dans le cadre d'une combinatoire permettant ces échanges et

ces permutations. Les réformes<sup>18</sup> et les innovations<sup>19</sup> (y compris avec l'origine économique de ce dernier terme conférée par la paternité de Schumpeter) se rattachent à ce deuxième type de représentations. L'esprit de réforme vise plutôt un "encagement" qu'un engagement réel, pour aboutir à un apprivoisement du changement. Le monde de l'éducation sera particulièrement ouvert à une telle attente, depuis Socrate, qui avec le Menon, donne aussi bien à la maïeutique le caractère d'un enseignement programmé abstrait avant la lettre. C'est l'attrait de l'innovation qui ne se situe jamais non plus dans le cadre d'un "je" ou d'un "nous". Sérielle, elle appartient au règne du "on". Elle n'a pas de temps propre, de durée d'élaboration, de perlaboration, même si elle relève bien d'une chronométrie ou d'une chronologie. Elle est, par construction, graduelle. Avec Schumpeter l'idée de *quanta* de changement peut être sérieusement envisagée, alors qu'elle n'est absolument plus pertinente dans le cadre des psychothérapies ou de la culturanalyse<sup>20</sup>. Le changement, qu'il soit personnel ou social, se définit vraiment, tout à l'opposé, par la mémoire et le temps qu'il met en oeuvre. On change en voulant garder. On change en transformant, non pas en substituant. Par certains côtés, le Québec semble tenir à cette perspective de changement avec sa première devise "Je me souviens", élaborée à l'époque d'une "révolution" dite tranquille. Mais, au regard d'une analyse plus attentive ne retrouve-t-on pas ici surtout une attitude de dénégation ? Le "je me souviens", faisant pièce et obstacle au souvenir d'un *trauma* initial intolérable ? De surcroît, comme nous l'avons supposé ailleurs pour le Brésil<sup>21</sup>, la fascination exercée par l'immensité des espaces entraîne peut-être dans les modes d'intelligibilité une "fausse conscience"<sup>22</sup> et une déchéance de la temporalité qui pourraient aider à comprendre que le Québec se vit plus facilement à l'heure de "l'ici et du maintenant". Quand il y aura malgré tout transformations en profondeur dans ces types de culture, ce ne sera que très exceptionnellement au delà des crises, des "ratés" (la question de l'indépendance) mais, comme pour le moyen-orient, cela n'évolue pas très sensiblement et suppose des échelles de temps extrêmement importantes. Un meilleur exemple pourrait probablement être proposé avec le Japon (au passage le problème de l'hypertrophie de l'espace ne s'y pose évidemment plus), au cours des cinquante dernières années. Métissages, transformations, altérations y coexistent mieux avec la conservation d'un certain nombre de valeurs originelles. Il sera intéressant de s'interroger, de la sorte, dans quelques décennies, à propos du Brésil ou de l'Afrique du Sud.

Bernard Lahire retrouvait par ses voies propres dans son exposé d'hier l'alternative explication-compréhension en opposant Bourdieu et sa théorie de l'habitus comme formule génératrice des pratiques à Erwin Goffmann. Mais ce sera principalement la représentation des pratiques d'un auteur-acteur-personne-sujet, dans une temporalité-historicité, ou, tout à l'opposé, leur inscription dans un espace-temps homogène qui deviendra proprement discriminante. Chaque fois que l'histoire et le temps se trouveront réifiés, à partir d'une centration excessive sur le passé (culture des "humanités"), sur le présent ("l'ici et le maintenant" des thérapies et des pédagogies nord américaines), sur le futur (de l'utopie des "lendemains qui chantent" à "l'an 01" gauchiste) il y aura "fausse conscience", toujours traduite par une hypertrophie de l'espace associée à ces diverses déchéances de la temporalité. La reconnaissance d'une temporalité-historicité non mutilée suppose en effet l'articulation de ces trois "temps" du temps. Les sciences de l'éducation oscilleront à leur tour entre ces types de représentations, ces visions du monde et les paradigmes qui en seront déduits. En apparence, le changement essentiellement visé par l'entreprise éducative reste le changement au niveau des personnes, des sujets, de ceux qui sont en formation. A la limite, c'est le thème de *La Modification* de Michel Butor. Mais pour qu'une telle finalité puisse être poursuivies, et les objectifs correspondants atteints, encore faut-il que le système et les diverses instances éducatifs, famille, école, université, formation professionnelle continue, soient reconnus en leurs formes sociales et que les agents

et acteurs au sein de ces systèmes et de ces instances soient eux mêmes habilités et formés en conséquence. Si les organisations et les institutions éducatives ne produisent pas directement du changement social, elles en dépendent largement tout en y contribuant indirectement à leur tour, à travers le développement de la fonction critique, aux niveaux des individus, des personnes, des sujets, également considérés en tant que citoyens. Il faut donc entendre cette relation en termes de causalités réciproques. Les disciplines laissant plus naturellement place à une intelligence dialectique, l'anthropologie culturelle, l'école herméneutique en sociologie, l'approche d'Henri Wallon, en psychologie... se prêteront mieux que d'autres à cette entreprise. Les dispositifs et les méthodes de recherche plus spécifiques à ces parti-pris épistémologiques abondent. Lorsque la recherche-action est débarrassée de ses naïvetés originelles, soigneusement distinguée de l'intervention psychosociologique<sup>23</sup>, elle constitue bien un outil intéressant pour une analyse "à chaud", impliquée et participante, d'un changement micro-social, tout à la fois visé praxéologiquement et pris pour objet d'étude. Les méthodes biographiques constituent un autre exemple. Plus généralement encore, des approches ethnologiques, ethnographiques, s'intéressant aux valeurs, aux représentations, aux ethnométhodes éventuellement retrouvées dans le latériel culturel et langagier accessible apporteront leurs contributions à ces formes de scientificité. La rigueur n'est nullement abandonnée, même si le type d'objet et ses modes d'appréhension nous transportent dans un univers probabiliste pour lequel la prévision n'est plus le critère essentiel. Dans ce sens, Allain Glykos empruntait tout à fait justement, l'autre jour, l'image d'un modèle de type météorologique de représentation de la science. C'est encore, après tout, une façon comme une autre de s'intéresser au temps.

Québec (mai 1996).

#### Notes

\* Professeur émérite à l'université de Paris VIII. Cette communication qui a été improvisée au dernier moment, quand Edgar Morin s'est trouvé dans l'impossibilité de participer au colloque, a bénéficié des commentaires de Guy Berger que nous tenons à remercier.

(1) Cf. AECSE. *Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation*, Actes du colloque 1983, commission 1, identité et changement dans les processus éducatifs, AECSE, Paris, 1983.

(2) Cf. J. Ardoino et G. Berger, "Les Sciences de l'éducation, analyseurs paradoxaux des autres sciences ?" in *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 1, PUF, Paris 1994. Cf. également J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, paru, une première fois, dans la collection Travaux et Documents de l'Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux, réédité ensuite, en 1965, dans la collection Hommes et Organisations, aux éditions Gauthier Villars (6<sup>ème</sup> édition, 20<sup>ème</sup>.000, en 1978). Traduit en espagnol, en portugais et en japonais. Suivi d'*Education et Politique*, en 1977, et d'*Education et Relations* (en co-édition avec l'UNESCO), en 1980, même collection chez Gauthier Villars, traduit en italien chez Palomar, en 1995.

(3) Cf. E. Levinas, *Le Temps et l'autre*, Quadrige, n° 43, PUF, Paris, 1979 et *La Mort et le temps*, Le Livre de Poche, biblio, essais, 4148, L'herne, Paris, 1991. Cf. également J. Ardoino : "Dialogue à plusieurs voies à propos du sujet" in *Pratiques de formation-analyses*, n° 23, Pédagogie et Psychanalyse, Formation Permanente, Université de Paris VIII, 1992 ; "D'un sujet, l'autre", *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 2, Paris 1995.

(4) C'était notamment le thème principal de *Propos actuels sur l'éducation, introduction à l'éducation des adultes*, op. cit., qui abordait déjà la plupart de ces problèmes. S'y effectuait notamment la distinction entre **savoir**, **savoir faire** et **savoir être**, ou **savoir devenir**, qui a depuis fait le tour de la francophonie. Je n'étais certes pas le seul à étudier ce domaine, encore que ce type de questionnement soit resté assez rare à cette époque, comme d'ailleurs il l'est la plupart du temps, car la principale raison en reste sans doute que l'éducation n'intéresse pas pour elle même, en tant que thème intellectuel, philosophique, majeur, mais ne se trouve remise en lumière qu'accessoirement ou épisodiquement, quand il y a crise, dysfonctionnement.

C'est ce que nous entendons par fonction principalement **domestique** qui vient oblitérer une fonction **politique** qui s'avérerait pourtant tout aussi nécessaire. En 1977, avec quelques amis nous avons proposé, dans le cadre de la revue *Pour des Eléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste*, apparemment sans aucun écho durant les quatorze années de présidence de la république et de gouvernements en majorité socialistes qui allaient suivre. Dès 1984, notre collègue Rémi Hess s'étonnait en ce sens : " Pourquoi un certain nombre de choses qui se sont tout doucement imposées dans les milieux éducatifs ou sociaux ne sont-elles pas entendues dans les milieux politiques ? Ou pour le formuler dans sa véritable dimension, pourquoi l'éducation n'est-elle pas "erçue dans sa fonction politique ? ". (Cf. " Projet éducatif et projet politique " in *Pratiques de formation-analyses*, n° 8, 1984, pp.127-130).

(5) Interprétation réaliste et forcée de la théorie de Darwin pour laquelle le laisser faire économique caractérisant l'expansion du capitalisme est le prolongement de la sélection naturelle fondé sur le principe de la survie du plus fort. Chez Durkheim, la dynamique du changement social est fonction de la croissance de la densité sociale.

(6) Théories soulignant les homeostasies, les régulations en fonction desquelles les équilibres tendent à se reconstituer et les impacts dus à certains facteurs à être minimisés.

(7) Le progrès dépend lui-même des conflits. La lutte des classes est le moteur de l'histoire.

(8) L'organisation sociale porte en elle une stabilité inhérente à pente malgré tout décroissante. Les sociétés contiennent les germes de leur déclin futur.

(9) Les "sociétés froides", objets traditionnels des ethnologues, produisent très peu de désordre et de changement. Elles fonctionnent un peu en cela sur le modèle de l'horloge.

(10) L'image de la machine à vapeur convient mieux par contre aux "sociétés chaudes" caractérisant nos types d'organisation qui utilisent de fortes différences de potentiel traduits par des écarts hiérarchiques importants.

(11) Cf. *Microsociologies, interactions et approches institutionnelles*, *Pratiques de formation-analyses*, n° 28, Formation Permanente Paris VIII, 1994.

(12) Cf. G. Gurvitch, *Vocation actuelle de la sociologie*, Sociologie contemporaine, PUF, Paris 1950.

(13) Cf. A. Coulon, *L'Ethnométhodologie*, Que-Sais-je ?, 2393, PUF, Paris 1987 et *L'Ecole de Chicago*, Que-Sais-je ?, 2639, PUF, Paris 1991.

(14) Cf. R. Lourau, *L'Analyse institutionnelle*, éditions de minuit, Paris 1970.

(15) Cf. J. Ardoino et R. Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, Pédagogues et pédagogies, PUF, Paris 1994.

(16) Cf. G. Lapassade, *Groupes organisations et institutions*, Hommes et Organisations, Gauthier Villars, Paris 1967.

(17) Cf. Gohier Christiane, "Du glissement de la macro à la microanalyse ou du comment en éducation le sujet est redevenu le centre du monde", cf. Laurent Cornaz, "La pensée complexe dans la recherche en éducation", cf. enfin, Bourdon Sylvain et Laflamme Claude, "Penser la démocratisation de l'enseignement à l'aube de l'an 2000 : une pratique démodée.", Québec 1996

(18) Quand elle ne s'affirme pas, plus radicalement encore comme "le retour à la pureté primitive d'une règle corrompue par l'usage" (avec l'ignorance mythique de la temporalité que cette visée suppose), la réforme devient, selon l'expression de de Guy Berger, "la mise à la réforme" et le remplacement de quelque chose devenu obsolète.

(19) J. Ardoino, *Commandement ou Management, participation et contestation*, ANDSHA-Epi, Paris 1975.

(20) Cf. E. Morin et J. Ardoino, "L'anthropologie culturelle et la culturanalyse, propédeutique à tout traitement scientifique des pratiques, des situations et des faits éducatifs", in *Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation*, op. cit.

(21) Préface à la traduction brésilienne d'*Approche multiréférentielle en éducation*, université de Sao Carlos.

(22) J. Gabel, *La Fausse conscience*, Editions de Minuit, Paris, 1962.

(23) Cf. Jean Dubost, *L'intervention psychosociologique*, PUF, Paris, 1987.