

À quoi servent les sciences de l'éducation ?



PÉDAGOGIES [références]

Béatrice Mabilon-Bonfils
Christine Delory-Momberger
(sous la direction)

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

Béatrice Mabilon-Bonfils
et Christine Delory-Momberger
(sous la direction)

À quoi servent les sciences de l'éducation ?

Composition : Myriam Labarre

© 2019, ESF sciences humaines

Cognitia SAS

3, rue Geoffroy-Marie

75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-3736-8

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Table des matières

| | |
|-------------------|---|
| Introduction..... | 9 |
|-------------------|---|

Première partie *Débats taxinomiques et légitimité(s)*

| | |
|--|-----------|
| 1. Les sciences de l'éducation : champ, section ou discipline ? | 15 |
| Délimitations et périmètres de quatre champs interdépendants..... | 16 |
| Les sciences de l'éducation, 70 ^e section du Conseil national des universités..... | 21 |
| Conditions et enjeux d'une construction disciplinaire..... | 23 |
| Pour conclure provisoirement..... | 26 |
| 2. Les sciences de l'éducation, sciences sociales, sont-elles des sciences périphériques ? | 29 |
| Le modèle centre/périphérie et la division disciplinaire des sciences : perspective heuristique pour les sciences sociales ? | 29 |
| Les sciences de l'éducation à l'aune du paradigme centre/périphérie | 33 |
| 3. La recherche en éducation, une recherche qui accepte d'être utile ? | 39 |
| Des défiances croisées de la part de tous les acteurs..... | 40 |
| La portée de relations plus serrées, en termes d'exigence démocratique et d'efficacité | 45 |
| 4. La résidence des sciences de l'éducation | 49 |
| Cohabiter | 51 |
| Des communs impossibles..... | 54 |
| Pourtant | 57 |

**5. Les sciences de l'éducation, des disciplines sur la corde raide :
entre recherches et pratiques**.....59

Jalons historiques.

Projet scientifique et projet pédagogique : une irréductibilité ?.....59

Les demandes sociales et la figure de l'expert.....62

Nouveaux défis et débats contemporains.....65

Pour conclure.....67

Deuxième partie
*Apprentissage, didactiques
et professionnalisation*

1. Apprentissage et sciences de l'éducation 71

Qu'est-ce qu'apprendre pour les enseignants ?.....72

Comment les connaissances se développent-elles ?.....74

Quelques fonctions du langage dans la médiation.....77

Prendre en considération le sujet apprenant dans sa globalité.....77

Des perspectives pour conclure.....78

2. À quoi sert la pédagogie ? 81

À magnifier ceux qui la combattent.....81

À refuser la pédagogie.....83

À faire croire au changement.....85

À refuser les limites.....88

Pour conclure.....90

Didactique et pédagogie 91

**3. Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique
en sciences de l'éducation**.....95

Approche philosophique en l'éducation 107

4. Les recherches en éducation et formation : formes et enjeux..... 111

La recherche contemporaine en éducation et formation :

blocs et réseaux..... 112

La recherche en éducation : approche anthropologique..... 114

Les logiques de la recherche en éducation
dans la société contemporaine..... 117

| | |
|---|-----|
| 5. Les sciences de l'éducation pour éclairer les enjeux, sens et formes de la professionnalisation | 123 |
| Aller au-delà des évidences constatées | 123 |
| Aider les acteurs sociaux à améliorer les dispositifs qu'ils conduisent | 128 |
| Conclusion..... | 133 |
| <i>L'approche historique en éducation</i> | 135 |

Troisième partie

Élargissements et diversification

| | |
|--|-----|
| 1. Reconnaître la dimension biographique des apprentissages : quels enjeux pour les sciences de l'éducation ? | 141 |
| Apprendre à vivre : le savoir biographique | 142 |
| Apprendre dans la vie : les savoirs de l'expérience..... | 144 |
| Histoire de vie et processus de formation..... | 146 |
| L'expérience biographique comme cadre et structure d'apprentissage..... | 148 |
| <i>L'approche économique en éducation</i> | 151 |
| 2. De quelques apports des sciences de l'éducation à la médecine contemporaine | 155 |
| L'héritage du paradigme biomédical dans la médecine clinique contemporaine..... | 156 |
| Des modifications de la demande sociale qui débordent le seul registre de la réponse médicale biotechnologique | 157 |
| Du traitement curatif à l'accompagnement éducatif en santé..... | 159 |
| Formation des adultes, dynamique de formativité et accompagnement à la normativité | 161 |
| Recherche biographique et clinique narrative et éducative en santé..... | 163 |
| 3. Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société | 167 |
| Question de méthode | 169 |
| Un regain d'intérêt pour la recherche sur les pratiques dites non formelles et informelles..... | 172 |
| Émergence ou réactivation de l'intérêt de la recherche pour les « éducations à » | 176 |

| | |
|---|------------|
| La prise en charge par la recherche de thématiques transversales | 180 |
| Une contribution de la discipline à une diversité de demandes sociales : des apports évidents et quelques risques | 183 |
| Pour conclure | 185 |
| 4. L'éducation : une question au-delà des sciences ? | 187 |
| Monde contemporain et interrogations éducatives..... | 187 |
| De quelques apports de philosophes de l'éducation | 191 |
| Éléments de perspective en faveur des témoins précaires..... | 194 |
| Conclusion : Les sciences de l'éducation : vers une meilleure intégration ? | 197 |
| Une certaine internationalisation..... | 198 |
| Unité/diversité : quelle intégration ?..... | 201 |
| Des questions transversales | 208 |
| Un cumul possible de connaissances ? Pour une meilleure gouvernance des sciences de l'éducation | 209 |
| Bibliographie | 211 |

Introduction

Au moment où le ministre de l'Éducation nationale en appelle à l'utilisation de « la science » pour définir les pratiques éducatives les plus efficaces, au moment où les neurosciences sont requises comme outil des sciences de l'apprendre, au moment où une forte émotion a été suscitée dans les médias et en sociologie par la publication de l'ouvrage de Gérald Bronner et Étienne Géhin (2017), *Le Danger sociologique* (PUF), il est temps de questionner à nouveaux frais la légitimité scientifique et sociale des sciences de l'éducation, que le Conseil national des universités vient de dénommer désormais « sciences de l'éducation et de la formation »¹.

À quoi servent les sciences de l'éducation ? Comment répondre à cette question faussement candide que Bernard Lahire a abordée pour la sociologie ? Comment penser les sciences de l'éducation dans la période contemporaine en tenant compte de leurs caractéristiques : leur histoire institutionnelle, leur caractère pluridisciplinaire et multiréférentiel autant que pluriel, leurs débats *dans* et *hors* la discipline à propos de leur spécificité épistémologique, de leurs démarches scientifiques, des enjeux de leur reconnaissance sociale, d'une demande sociale parfois contradictoire à leur égard ?

La question du lien entre savoirs savants, politiques publiques, expertises et pratiques sociales se pose actuellement avec une particulière acuité dans toutes les sciences humaines et sociales (SHS).

La définition des problèmes scientifiques, la construction des faits scientifiques doivent-elles être tributaires des demandes politiques, économiques et sociales, par conséquent liées strictement à un horizon d'attentes sociales ? À l'inverse peuvent-elles, voire doivent-elles se détacher de ces demandes ? Sont-elles seulement la résultante de jeux et d'enjeux de pouvoirs ? Comment se construit la légitimité sociale d'une discipline et celle-ci en particulier ? Les résultats produits par les chercheurs en SHS peuvent-ils rétroagir sur les sujets même sur lesquels portent les recherches ? Ou plus largement modifier, infléchir les pratiques sociales à une échelle plus globale (à partir du moment où ces investigations ont une certaine diffusion en termes de vulgarisation) ? Quels sont les liens entre sciences, réflexivité et capacité d'agir (*empowerment*) dans le domaine de l'éducation et de la formation ? Les connaissances ainsi produites ont-elles une influence sur les politiques publiques ? À tout le moins infléchissent-elles les imaginaires et les capacités à se projeter, individuellement et collectivement,

1. Cf. Arrêté du 18 décembre 2018 dans le Journal officiel du 17 janvier 2019.

dans un avenir désirable ? Comment articuler une demande sociale forte et l'indispensable légitimité scientifique ? *Quid* de la reconnaissance sociale ? Comment penser, dans ce contexte, la demande d'expertise en éducation et en formation ? Quelle est la nature des savoirs produits ? Quelles en sont les conséquences ? Est-il dans la fonction de la recherche de conseiller les acteurs en position de pouvoir ? Est-il dans leur fonction de se mettre au service des professionnels du domaine ? Quelles sont les relations qu'établissent (ou non) les différents courants de recherche en sciences de l'éducation ? Comment mieux partager les savoirs produits dans une perspective à la fois scientifique et sociale ?

Aujourd'hui, les sciences anthroposociales, dont les sciences de l'éducation font partie, sont confrontées à une situation paradoxale aussi bien au plan épistémologique que politique. Dans le domaine scientifique, elles sont remises en cause par les sciences de la nature pour leur manque de « netteté » épistémologique, leur incapacité à se donner un objet délimité et à produire des lois générales, en restant attachées à l'étude de singularités et de situations contextuelles. Parallèlement, les acteurs sociaux leur reprochent au contraire d'être trop « *théoriques* », « *difficilement applicables* », mettant en doute leur possible efficience. Or, la spécialisation croissante des recherches qui s'exprime au niveau national et international avec une multitude d'appels d'offres (recherches, événements scientifiques, publications) organisés grâce aux pouvoirs publics semble orienter plus que jamais les voies de la recherche sur les pistes, soit de la quantification radicale (approches statistiques de gigantesques corpus), soit de l'appui direct aux pratiques sociales. Entre ces deux extrêmes, quelle(s) position(s) occupent les sciences de l'éducation ? Y a-t-il affaiblissement de l'autorégulation par le milieu scientifique ? Comment penser les enjeux taxinomiques et la spécificité de la discipline ?

À un moment où les questions éducatives sont mises en agenda – puisque c'est ainsi que la sociologie de l'action publique nomme le traitement et les prises de décision des autorités publiques sur une question donnée –, il s'agit de penser la situation (scientifique, académique, sociale) singulière des *sciences de l'éducation en tant que sciences relativement récentes* dans le champ scientifique et social.

Notre ouvrage, qui laisse une place à toutes les approches constitutives portées par des auteurs reconnus dans leurs travaux, se structure en trois parties.

Les **débats taxinomiques** engagent toujours des débats de légitimités, orientés par l'attribution aux énoncés langagiers d'une performativité propre dans le champ social comme dans le champ scientifique. Comme dans toutes les disciplines, les rapports de pouvoir(s) entre laboratoires de recherche, universités, groupes ou chercheurs porteurs de choix théoriques voire praxéologiques définissent les théories et paradigmes dominants, en ce qu'ils génèrent des bénéfices

en termes de postes, de financement, de carrière et de visibilité. Concurrence, compétition, mais aussi consensus, partages, cumulativité des résultats et réseau de connaissances et reconnaissance caractérisent la production des savoirs. Que les sciences de l'éducation soient concurrencées dans le champ scientifique par d'autres disciplines qui traitent tout aussi légitimement du fait éducatif, comme la sociologie, l'économie, la psychologie ou la philosophie mais sous un autre angle, que les sciences de l'éducation n'aient pas d'outils de recherche qui leur appartiennent en propre, mais que leurs moyens d'investigation soient ceux des sciences de l'humain en général, ne sont que des éléments mineurs face à un handicap majeur, la concurrence déloyale (ou pas ?) des « profanes ». Tel est l'enjeu de la première partie.

La deuxième partie ouvre des questionnements centraux autour des problématiques d'**apprentissage**, de **didactiques** et de **professionnalisation**.

En sciences de l'éducation et de la formation, la valorisation des connaissances produites auprès des professionnels de l'éducation comporte une dimension centrale : celle du partage du savoir et, de fait, de l'existence ou non de ce que Latour nomme un « cercle d'intéressement » et donc de la construction des conditions mêmes de ce partage. Celui-ci est parfois nommé *recherches collaboratives* dont on connaît le plus faible intérêt en matière de carrières et de postes pour les chercheurs. Il peut aussi s'agir d'*ingénieries* qui répondent à la fois aux besoins de professionnels en mobilisant les savoirs de la recherche comme les savoirs d'expertise ou d'action des professionnels dans la conception des dispositifs et d'analyse des impacts de ces dispositifs sur telle ou telle variable par les outils d'investigation de la recherche.

Une discipline vivante est une discipline qui débat, dont le périmètre évolue, d'où une troisième partie sur les **élargissements** et la **diversification** de la discipline, qu'il s'agisse de nouveaux domaines investigués ou de nouvelles heuristiques.

Première partie

Débats
taxinomiques
et légitimité(s)

1

Les sciences de l'éducation : champ, section ou discipline ?

Brigitte Albero

*Professeur en sciences de l'éducation,
Université de Rennes, CREAD, EA 3875*



Ce que l'on nomme habituellement *les sciences de l'éducation* et de la formation (SEF) laisse penser qu'elles constituent une unité homogène malgré leur pluriel, alors qu'elles relèvent en réalité de plusieurs périmètres qui affectent une place, des fonctions, des finalités particulières à des regroupements d'acteurs très divers. Chacun développant son propre point de vue selon la position qu'il occupe dans l'espace social, il est pertinent de se demander sur quelles bases ces perspectives produisent des intersections et sous quels aspects ces dernières engendrent les conditions d'une *culture commune* (Charlot, 2001).

Ce chapitre liminaire s'attache donc à clarifier plusieurs des dimensions qui structurent ce domaine au potentiel disciplinaire aussi productif que singulier : 1) la délimitation de différents périmètres analysés comme des *champs*¹ (scientifique, académique, de recherche, de pratiques) qui se traduisent localement par des configurations² variées selon l'histoire, les types de regroupements d'acteurs et les évolutions d'un espace social particulier, institutionnalisé en *section* ; 2) les positionnements des acteurs du domaine concernant la production scientifique

1. Ce concept développé par P. Bourdieu (1966, 1971, 1979, 2013) est défini comme un espace social relativement restreint et autonome à l'intérieur d'un autre espace social qui le détermine en partie. Chaque champ comporte ses propres, normes, codes, langages, systèmes d'intérêt et d'interactions, ses formes de reconnaissance, de connivence, mais aussi ses modes de domination et de conflit. Chaque individu y occupe une place, des positions, y exerce une influence et lutte pour s'approprier, conserver ou redéfinir un *capital* spécifique (*économique, culturel, social*). En tant que système de dispositions incorporées, l'*habitus*, permet d'autant mieux de *jouer le jeu* que les règles implicites du champ sont intégrées par l'individu et qu'il considère que celui-ci en vaut la peine, à moins qu'il ne se place ou soit placé hors-jeu.

2. Concept employé aux sens de N. Elias (1983), en tant que repérage des dimensions structurelles d'un phénomène et de leur variabilité possible (Albero, 2010).

et les pratiques d'éducation et formation, qui peuvent être considérés non pas comme opposés, mais plutôt inscrits dans un continuum mettant en évidence les enjeux de la *construction disciplinaire* ; 3) un accord implicite plus ou moins partagé sur une triple exigence de production de connaissances, d'utilité sociale et de conduite éthique, produisant une *identité disciplinaire* qui fait de cet espace social un microcosme³ générateur de *collectifs de pensée et d'action*⁴ concernés par leur participation à la vie démocratique de la société. En conclusion, il apparaît utile de mettre en évidence les défis et les enjeux qui confrontent actuellement les collectifs réunis par leur commune référence aux SEF.

Délimitations et périmètres de quatre champs interdépendants⁵

La différenciation entre quatre champs interdépendants (scientifique, académique, de recherche, de pratiques) explique la variété des définitions et des délimitations attribuées aux sciences de l'éducation (SE), ainsi que le rôle des multiples instances qui en animent les activités. Elle permet également de repérer les caractéristiques et les fonctions de leurs zones d'intersection ainsi que la spécification des positions des acteurs et des finalités de leurs activités. À l'interface des quatre champs, les SE institutionnalisées en section peuvent jouer un rôle de médiation, voire de traduction, entre des mondes⁶ distincts.

Le concept de *champ* permet de concevoir la recherche comme un monde composé non seulement d'activités intellectuelles, épistémiques et empiriques, mais aussi d'interactions sociales se déployant dans des réseaux de dépendances

3. Terme employé au sens étymologique de *petit* (μικρος) *monde* (κοσμος) organisé, offrant une unité complexe (culturelle, sociale, etc.), représentatif dans sa réduction d'un monde plus vaste (macrocosme).

4. Cette expression est inspirée des travaux de G. Sensevy (2011) qui prend lui-même appui sur les travaux de L. Fleck (1935).

5. Cette partie est extraite des analyses produites lors de la conférence de clôture du Congrès de l'AREF (2016), intitulée « *Quelle influence exerce la structuration du champ scientifique sur les questions que nous nous posons ? De l'opérateur au citoyen : le chercheur responsable de la science qu'il produit* », Mons, Belgique, 7 juillet [vidéo en ligne]. Ces analyses ont été actualisées et adaptées aux finalités de cet ouvrage.

6. Chaque champ constitue un *monde* pour les acteurs qui y déploient leur activité et pour ceux qui n'y participent qu'incidemment ou qui lui restent extérieurs. Son unité et sa cohérence (non exempte de conflits) fabriquent un *milieu* (Von Uexküll, 1934) en tant qu'écosystème qui accueille diverses facettes de la vie (intellectuelle, scientifique, sociale, professionnelle, affective, personnelle, etc.) des acteurs qui y participent et affectent par leurs conduites les caractéristiques de cet écosystème. Pour les autres qui n'y participent qu'indirectement ou pas du tout, il relève d'un *monde propre* (*ibid.*) différent du leur, expliquant qu'il puisse s'avérer à leurs yeux étrange en leur étant étranger, incompréhensible en relevant d'habitus différents, irrationnel en mettant en acte des systèmes d'interaction inédits ou des finalités qui n'ont, pour eux, pas de sens. La perception subjective de telles totalités (idées, langages, conduites, codes, normes, imaginaires, etc.) structurellement proches, mais variables dans leurs combinaisons, explique la difficulté qu'il y a à produire de l'intercompréhension et de la coopération entre des manières d'être et de faire si distinctes, autrement dit entre des *cultures d'action* (Barbier, 2010 ; Alberio, 2011) structurellement différentes.

réciroques qui peuvent prendre la forme de coopérations, collaborations et alliances, se structurant selon des rapports de place, de force et de pouvoir propres à tout espace d'activité sociale. La collégialité de certaines instances, vécue selon des principes de parité et d'organisation démocratique, ne doit pas faire oublier pour autant les hiérarchies qui se créent *dans* et *par* l'institution en fonction de conduites et de critères, explicites et implicites, mais aussi plus ou moins autoritaires de certaines formes de pouvoir et éventuellement de domination.

C'est ainsi que le *champ scientifique* offre le paysage apparemment stable de la *science faite* (Latour, 1994), validée et instituée selon une visée universelle. Ce champ ne semble avoir d'autre histoire que celle de sa propre cumulativité par actualisation et rectification régulières des erreurs, ses énoncés se limitant aux *faits* démontrés et provisoirement reconnus, sans explicitation des conditions de leur production et des valeurs qui les ont déterminés. Le *fait* apparaît comme une donnée objective, aux évidences ontologiques, par conséquent non discutables. La *science faite* offre ainsi l'image d'un recouvrement entre *faits* et *concepts*, *nature* et *connaissance*, *sujet* (réifié) et *objet* (savoir) : les seconds renvoyant rigoureusement aux premiers sans liens apparents avec le monde politique ni avec les soubresauts des sociétés. L'avantage de cette *science faite* est qu'elle est établie, légitimée et diffusable par tous les moyens disponibles, depuis les ouvrages savants jusqu'aux vulgarisations médiatiques de masse. Elle peut en conséquence être didactisée et enseignée dans des institutions habilitées à préparer ainsi les générations suivantes de chercheurs, professionnels et citoyens éclairés. En revanche, la *science faite* n'échappe pas plus que les autres champs aux dérives de dogmatisme associées au refus des critiques et des influences extérieures et aux jeux d'acteurs qui sélectionnent leurs pairs en fonction d'*habitus* et de systèmes d'intérêts.

À la différence du champ de la science faite mais en interdépendance étroite avec lui, le *champ de recherche* est celui de la *science en train de se faire* (Latour, 1994). Son travail incessant d'*administration de la preuve* (Bachelard, 1938) implique une activité incertaine et risquée, toujours en cours. Prenant généralement appui sur les apports d'autres disciplines, cette activité se concentre sur la construction et la formalisation de connaissances qui, pour gagner un statut de fiabilité, implique de fournir un effort méthodique de réflexivité et d'explicitation de leurs conditions d'élaboration (épistémologique, théorique, méthodologique, éthique). Cette nécessité conduit à ajuster chaque étape de l'enquête⁷ à l'objet traité, à modaliser les énoncés (nuancer éventuellement par comparaison, confrontation à d'autres résultats), à élaborer des représentations iconiques

7. En particulier : exploration, problématisation, questionnement et formulation d'hypothèses, revue de la littérature, recueil méthodique de donnée, analyse, formalisation, restitution, diffusion des résultats.

signifiantes⁸, voire à reconstruire *a posteriori* un cheminement et du sens à partir de microdécouvertes ou de trouvailles éparses ou successives et enfin à affronter les controverses. Dans le *champ de recherche*, l'activité se confronte donc en permanence à la différenciation et à la réarticulation entre sujet (parlant, agissant) et objet (connaissance), construction des faits et conceptualisation, pratique observée et analyse des pratiques. Constamment interpellée par les acteurs du monde professionnel et social, la recherche est amenée à prendre en compte les demandes qui lui sont adressées⁹ dans une relation par définition ambivalente entre reconnaissance et instrumentalisation. Cette ambivalence structurelle influant à son tour sur la manière de comprendre l'activité même de recherche, elle incite à y inclure des critères de valeur (économique, déontologique, éthique) et à reconsidérer le statut des *faits*, non plus en tant que données objectives mais en tant que *construits* relatifs à un positionnement épistémique, à sa pertinence et validité scientifique et sociale ainsi qu'aux valeurs qui leur sont sous-jacentes (Putnam, 2002).

La connaissance produite par la recherche est en conséquence moins aisée à transmettre, car elle est elle-même le produit d'une *raison pratique* (Bourdieu, 1994). Si elle comporte des savoirs érudits, théoriques, conceptuels, ceux-ci s'actualisent différemment selon les contextes (orientations, terrains, objets, projets de recherche, partenariats). Ils relèvent donc d'une expérience de métier ainsi que de formes spécifiques de socialisation¹⁰. En tant que *champ*, la recherche produit aussi ses propres réseaux plus ou moins ouverts d'interaction qui facilitent ou font obstacle aux collaborations intra- ou inter- disciplinaires entre chercheurs et plus largement avec les autres acteurs du domaine. La cooptation qui accompagne toujours les formes collégiales joue également un rôle important dans l'attribution des moyens (titres, postes, locaux, budgets, soutiens techniques matériels et humains) selon les *habitus* propres aux organismes et institutions de recherche, aux orientations des disciplines et aux relations plus ou moins constructives entretenues avec les autres champs.

Par contraste, le *champ académique* est celui de l'administration des champs précédents (science et recherche) aux divers niveaux du territoire (local, régional, national, international). À l'interface des sphères de la science (*science faite*) et de la recherche (*science en train de se faire*), mais aussi du politique et du social, l'activité y est plus contingente car plus dépendante des réformes et des processus institutionnels ambiants. Concentrée sur les négociations permanentes entre acteurs de *mondes* différents, elle vise le consensus en recherchant l'adhésion

8. Par exemple : schémas, courbes, diagrammes en secteur, tableaux, illustrations, etc.

9. Il y a alors production de rapports de synthèse, enquêtes finalisées, évaluations, (in)formation, accompagnement et conseil, veille, etc.

10. Par exemple : organismes et institutions, internationalisation, réseaux et associations, groupes et équipes, partenariats et coopérations, événements et système de production.