

# EN QUÊTE DE LA PENSÉE CRITIQUE

TERESA YURÉN

**R**econstruire mon itinéraire de recherche m'a obligée à répondre à deux questions : qui suis-je en tant que chercheuse et comment en suis-je arrivée à être ce que je suis ? L'exercice qui consiste à me raconter m'a amenée à reconnaître dans ma production, la production de moi-même, à élucider cela même qui me confère la qualité de chercheuse et à identifier ce dans quoi j'ai persévéré pour donner un sens à cette activité. Ce qui précède se résume en deux expressions : la non-conciliation avec un présent injuste et le souci de la critique.

## **LE SOUCI DE LA CRITIQUE**

En arriver à être une chercheuse en éducation fut un processus long à travers lequel j'ai acquis peu à peu des dispositions pour la recherche. La première de celles-ci fut le souci de la critique. Cette dernière apparut quand, à l'âge de 19 ans, sur le point de terminer ma licence de Philosophie, j'ai eu en charge un cours de Logique. Même si je me sortis assez bien de l'épreuve, je me persuadai de ce que je n'avais les compétences nécessaires, ni pour enseigner, ni pour philosopher. J'étais parvenue à construire un système de pensée qui semblait très solide, mais qui en réalité était rigide et me rendait inapte à me poser des problèmes et à exercer la pensée critique.

Afin de m'obliger à l'autocritique, j'abordai des œuvres d'auteurs dont les thèses s'opposaient à celles que j'acceptais. Je me rendis compte que je m'étais trompée en tâchant d'accoster dans le port tranquille des certitudes ; ce qu'il fallait faire, c'était douter. Dès lors, je compris le *doute méthodique* de Descartes et l'attitude à laquelle faisait allusion Hegel quand il parlait du *calvaire de l'esprit*.

Mai 68, je l'ai vécu comme une spectatrice car je débutais comme mère. Néanmoins, je m'inquiétais de ne pas pouvoir assumer une position critique à cet égard. De retour à l'enseignement, je m'occupai de diverses matières philosophiques. Ce fut alors que j'appris à lire en cherchant, non pas tant les réponses que préconisaient les auteurs, mais les questions qui avaient orienté leurs recherches.

L'élaboration de textes de logique, méthodologie et éthique pour le lycée non scolarisé, fut l'occasion d'acquérir la compétence d'écrire en construisant des arguments, tout en veillant à la clarté et à la cohérence, et en ayant à l'esprit le public visé. La pensée critique continuait son « bonhomme de chemin ».

## **LA RENCONTRE AVEC L'HISTOIRE ET LA CHARGE DE DIRECTION**

En 1979, j'entrai à l'Université Pédagogique Nationale en tant que professeur à temps complet, et à partir de ce

moment-là, je me spécialisai dans le domaine de l'éducation. J'élaborai, avec des collègues de différentes disciplines, plusieurs textes d'Histoire des idées... enseignants d'éducation primaire qui suivaient une licence à distance. Par cette expérience, je découvris quelque chose que, des années plus tard, j'allais trouver énoncé dans l'œuvre de M. Foucault (1983) : la philosophie ne devenait actuelle, inquiète, mobile qu'au contact de la non-philosophie. J'appris aussi que l'éducation était un domaine qui exigeait une façon d'envisager les problèmes de manière multi et interdisciplinaire. Avec cela, je dépassai un seuil : je passai de la simple transmission au territoire incertain et passionnant de la production de connaissance. Cette expérience changea mon point de vue sur la philosophie. Je ne pouvais plus y penser comme à une simple spéculation ; la Philosophie sans l'Histoire me semblait vide. Je ne savais pas alors que ce serait le premier pas d'un long processus de construction d'une façon d'envisager la recherche. Affiner, justifier, éprouver cette démarche fut, dès lors, le but de mon activité.

Tout au long de ma trajectoire, j'occupai divers postes de coordination et de direction. C'était l'époque où débutaient la planification et l'évaluation. Ceci m'aida à acquérir d'autres compétences : enregistrer, organiser et consulter des archives, faire des enquêtes, ordonner et relier des données, quantifier des données, systématiser et analyser l'information obtenue, évaluer les succès tout en découvrant des limites et des obstacles, et déterminer ce qui pouvait se faire pour progresser. Ainsi, j'acquis peu à peu une certaine habileté à systématiser toute chose et à développer des aptitudes pour le recensement et le maniement de données, et j'affinai peu à peu mon sens critique.

## **TEXTES ET PRÉ-TEXTES : LA RENCONTRE AVEC LES CRITIQUES**

En 1984, grâce à la solidarité et à l'appui moral de mon époux et de mes trois enfants, je pus m'inscrire au mastaire de Philosophie et combiner les études avec le travail. Ce fut alors que débuta ma rencontre tant désirée avec la critique systématique. Les textes de philosophie

politique que j'étudiais alors devinrent des pré-textes à penser de manière critique.

La perspective que le philosophe hispano-mexicain Adolfo Sánchez Vázquez dénomme *philosophie de la praxis* eut de profondes répercussions en moi. J'appris, au cours de son séminaire, différentes manières d'articuler trois moments : la connaissance de la réalité à transformer, la critique de ce qui existe et le projet d'émancipation, que je réinterprétai moi-même, des années plus tard, en tant qu'idéal de dignité. L'éducation, considérée comme praxis et la relation entre la philosophie de l'éducation et l'idéologie devinrent l'objet de mon travail. Munie, en plus, de la méthode dialectique réinterprétée par E. Dussel et H. Zemelman, j'entrepris la critique des principes, fins et critères axiologiques des projets éducatifs officiels de 1820 à 1988 en faisant la reconstruction du noyau de la philosophie de l'État mexicain (Yurén, 1994).

Durant ces années-là, je travaillais avec empressement sur des textes d'éthique et de philosophie politique issus de trois grandes tendances : libéralisme, marxisme et féminisme<sup>1</sup>. Ceci me permit d'aborder des problèmes éducatifs à partir de plusieurs perspectives, entre autres : le rôle des intellectuels, le rapport entre culture, politique et éducation, l'éducation des femmes, l'idéologie dans ses rapports avec l'éducation, et la praxis éducative. La critique acquit diverses formes.

D'autres traces suivies furent celles de la philosophe Agnès Heller. Sa sociologie de la vie quotidienne, sa théorie des besoins et sa théorie de l'histoire constituèrent le pré-texte de la construction d'un appareil catégoriel et conceptuel qui me permit d'aborder le thème des valeurs dans la quotidienneté de l'école. À cette tâche-là, s'ajoutèrent les œuvres de L. Villoro qui me mirent sur la voie des critères pour l'analyse des valeurs au cours de différentes périodes historiques, ainsi que des critères de démarcation entre le savoir et la sagesse morale. De plus, grâce aux magnifiques essais du philosophe espagnol J. Muguerza, j'appris à combiner des philosophies de tendances différentes tout en faisant un usage critique de celles-ci, et je me persuadai de ce que la raison et l'espoir ne s'excluent pas l'un l'autre au cours du processus critique.

1. Sur ce thème, j'ai une dette envers la philosophe féministe Graciela Hierro, qui m'a légué son intérêt pour l'équité et le besoin de travailler la diversité.

## ÉTHICITÉ, MORALITÉ ET ÉDUCATION : UNE VOIE NON ABANDONNÉE

Faire le doctorat fut difficile car je ne pouvais laisser mon travail sans courir le risque de le perdre. Je commençai les cours en 1988, mais j'en interrompis le déroulement pour occuper un poste de direction ; quelques années plus tard, je repris l'élaboration de ma thèse. À cette époque, je trouvais un sujet qui allait devenir une constante dans mes recherches : la relation entre la formation et l'éthicité. Hegel et Habermas furent alors mes pré-textes. Il se dégageait, des textes hégéliens, que l'éthicité et la formation étaient deux aspects d'un seul mouvement, mais il était nécessaire de passer cette conclusion au crible de l'inflexible critique marxienne de la philosophie du droit de l'État selon Hegel et de celle que fit T. Adorno de l'universel hégélien. Ces critiques me donnèrent le modèle pour reconstruire le rapport éthicité/éducation tout en prenant en compte le rôle de l'État moderne et la relation entre socialité et moralité. L'œuvre d'Habermas me révéla d'autres sources grâce, d'une part, à sa théorie de l'action communicative qui enrichit mes analyses à propos de la relation éducative ; et d'autre part, parce que le lien qu'il établit entre les types d'interaction et les stades du développement moral m'ouvraient des possibilités pour le travailler dans une perspective autre que clinique. De plus, les distinctions que fait cet auteur entre les rationalités communicative et fonctionnelle, entre société et culture, et entre les mondes objectif, social et subjectif avec leurs prétentions correspondant à la validité, de types de savoir et d'attitudes et intentions du locuteur, me fournirent des outils d'analyse de grande utilité. Mes conclusions, dérivées de ces distinctions, furent aussi passées au crible de la pensée critique latino-américaine afin d'éviter une possible influence eurocentrique.

Alors que la philosophie de Hegel m'aida à consolider une manière de penser dialectique, l'œuvre d'Habermas m'introduisit à une nouvelle démarche méthodologique : la reconstruction herméneutique. La thèse de doctorat intitulée *Éthicité, valeurs sociales et éducation* – où j'ai construit un méta-modèle pour la formation socio-morale (Yurén, 1995) – dénote l'énorme influence de ces auteurs sur ma pensée et sur ma méthode de travail. À l'œuvre de Gramsci que j'étudiai avec soin dans

ces années-là, je dois d'éclaircir ma position comme intellectuelle et la conviction de ce que l'éducation est un espace à partir duquel on peut faire la révolution au jour le jour. Ainsi, tenant compte de la métaphore hégélienne de la chouette de Minerve qui prend son envol à la tombée de la nuit, je m'adonnai à la tâche de penser le présent de l'éducation sans réconciliation, c'est-à-dire, en faisant la critique qui permet de voler vers quelque chose qui n'est pas encore mais qui peut devenir.

Lorsque j'obtins le titre de docteur, je comptais déjà une production considérable, et mes travaux étaient connus dans le milieu de l'éducation. De ce fait, le Conseil National de Science et Technologie<sup>2</sup> m'accorda la nomination de chercheuse nationale et de membre du Système National de Chercheurs. Une telle nomination représenta un honneur et une très grande responsabilité en tant que chercheuse et formatrice de chercheurs. Grâce à cela, et même en continuant à occuper un poste d'enseignante, je pouvais consacrer, d'une manière légitime, la moitié de ma journée de travail à l'activité de la recherche. La tension entre les rôles d'enseignante et de chercheuse me montra l'avantage de l'attitude problématisante et critique et m'obligea à réfléchir sur la manière dont je pouvais aider d'autres chercheurs à se former en tant que tels.

## L'ÉCHANGE, LES RÉSEAUX ET LE TRAVAIL SUR LE TERRAIN

La relation étroite que je pus conserver dès 1994 avec des chercheurs expérimentés et reconnus dans le cadre des activités du Conseil Mexicain de Recherche sur l'Éducation, me permit de prendre contact avec d'autres formes de recherche et avec des thèmes divers. Je m'occupai, avec d'autres collègues, d'élaborer l'état des savoirs dans le domaine de l'*Éducation et des valeurs* qui comprenait la politique éducative, la formation socio-morale, l'éthique professionnelle, la formation civique et l'éducation pour les droits de l'homme. Le travail réalisé eut pour résultat, outre la publication correspondante (Yurén, 2003), la création du *Réseau national de chercheurs en Éducation et Valeurs* auquel participent des chercheurs expérimentés et des chercheurs en

2. N de T. : Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, plus connu au Mexique sous le nom de Conacyt.

formation. L'intérêt envers ces thèmes se trouva renforcé par l'échange soutenu, depuis 1996, avec des collègues des universités de Valence et de Murcie qui représentent un travail fécond dans ce domaine.

Ma mutation, en 1998, à l'Université Autonome de l'État de Morelos (UAEM), m'apporta d'heureuses conséquences pour ma recherche puisque la relation étroite entre cette institution et le Secrétariat à l'Éducation de Morelos m'ouvrit les portes des écoles d'éducation primaire et des écoles normales, ainsi que de quelques facultés et autres écoles universitaires de différentes disciplines. Le travail sur le terrain marqua un virement dans ma manière de chercher, car je me vis dans l'obligation de m'approprier des méthodes de recensement de données empiriques et des méthodes d'analyse de discours. Cela impliqua aussi, pour moi, de faire passer au premier plan les thèmes de l'éthique professionnelle (Yurén, 2000) et de la formation civique et éthique dans l'éducation primaire (Yurén, 2003).

Un autre réseau qui a récemment ouvert de nouvelles voies pour ma recherche fut celui qui s'établit avec l'Université Pédagogique et deux universités des États-Unis pour étudier le rapport entre le sous-développement éducatif et la migration. Je pus aussi, dans ce cas-là, privilégier la dimension éthique et politique de cette question.

## **LA COOPÉRATION FRANCO-MEXICAINE**

En 1997, je fus invitée à participer à un programme de coopération entre une université mexicaine et une université française. Ce programme, guidé sous l'impulsion de Michel Bernard, contenait diverses lignes d'action (cours postgrade, recherche, mobilité, publications, entre autres) dans le domaine de l'Éducation et de la Formation mise à distance. Il s'agissait d'un domaine dans lequel je possédais moi-même une certaine expérience pratique, mais où je ne m'étais pas aventurée en tant que chercheuse. La vision, la forme de travail, la manière de théoriser et l'échange soutenu avec des professeurs et des experts français, me firent découvrir un panorama absolument nouveau, autant vis-à-vis des thèmes que de la manière de concevoir l'éducation et la formation.

À partir de 1999, ma participation dans le programme s'intensifia avec la signature d'un accord de collaboration entre mon université et l'Université de Paris 2. À

cet accord s'associèrent ensuite deux autres universités mexicaines. Après un programme de mastaire dans lequel dix professeurs mexicains obtinrent leur diplôme, le programme se consolida avec l'inscription de huit étudiants sous le régime de cotutelle (trois à Paris 2 et cinq à Paris 3).

Le rapport entre formation, distance et technologies que soutient M. Bernard tint lieu de catalyseur : cela m'incita à approfondir conceptuellement les implications éthiques de l'éducation et la formation, m'introduisit dans le domaine de la formation des adultes, et m'aida à relier le débat européen sur l'éducation permanente et l'éducation tout au long de la vie avec la réalité de mon pays. Mon travail sur ces thèmes, je l'ai également effectué depuis une perspective éthico-politique, et en considérant tout spécialement le rapport entre éthicité et formation, mais enrichi maintenant des travaux de Bernard Honoré sur la formation, et de Brigitte Albero sur l'auto-formation qui, d'ailleurs, m'a orientée vers les différentes tendances de recherche sur ce thème. Ma contribution sur ces thèmes a été la construction des principes pour la formation sur la base de l'argumentation philosophique (Yurén, 2000b et 2003b).

Les séances conjointes de travail avec les candidats au doctorat en cotutelle, autant au Mexique qu'en France, ainsi que la générosité des collègues français – tout spécialement M. Bernard, J. Rubenach et P. Landry – pour partager leurs nouveautés et découvertes comme pour maintenir en vigueur le débat autour des thèmes déjà signalés, marquèrent, non seulement un tournant dans ma recherche, mais aussi dans l'ouverture d'une voie de recherche pour le doctorat de mon université.

La nouveauté de ces thèmes et de ces points de vue me conduisirent de nouveau sur la route de la philosophie afin d'éclairer des concepts, de poser des problèmes et d'enrichir ma « boîte à outils » analytiques. Durant ces dernières années, ce sont spécialement les œuvres de P. Ricoeur et d'E. Morin dans le domaine de la Philosophie, de P. Bourdieu et de C. Dubar dans le domaine de la Sociologie, et d'autres auteurs dans le domaine de la Psychologie – comme Camillieri et Kastersztein – qui m'ont révélé une nouvelle source de recherche qui se révèle passionnante et de très grande utilité pour la critique éthico-politique de l'éducation : celle du rapport identité-altérité.

Cette enrichissante relation franco-mexicaine me poussa, de surcroît, à élaborer une démarche épisté-

mique que j'ai nommée *reconstruction de dispositifs de formation et d'éducation*. Celle-ci s'inspire essentiellement de l'interprétation que font Deleuze et Morey de l'œuvre de Foucault et combine plusieurs perspectives méthodologiques avec le but de faire une analyse critique de l'éducation à partir d'une perspective éthico-politique (Yurén, 1997, 2001 et 2002). Cette démarche en est arrivée à constituer ce que je considère être mon propre legs aux doctorants formés sous ma tutelle.

En guise de bilan

S'il est une quelconque contribution que j'aie pu faire en tant que chercheuse, c'est bien celle d'avoir construit des médiations entre la philosophie et l'éducation dans les domaines épistémique, conceptuel et analytique, avec le dessein de faire la critique éthico-politique de l'éducation. Grâce à l'heureuse convergence de chercheurs d'autres pays et à leur appui généreux, j'ai pu promouvoir des lignes de recherche peu empruntées dans mon pays et dont un grand nombre de chercheurs et d'étudiants mexicains ont pu tirer profit.

Ma trajectance – terme utilisé par M. Bernard (1999) pour faire allusion à la confluence de la trajectoire, du trajet et du projet – me permet de prévoir que, pour les années à venir, je continuerai à développer cette perspective ainsi construite. Les thèmes de la migration, l'auto-formation et la formation socio-morale, ainsi que la mise à distance continueront probablement d'être à l'ordre du jour, entrecroisés avec les thèmes de l'identité et de l'altérité qui apparaissent aujourd'hui sous forme de crises de différents caractères, dans le cadre des processus de globalisation économique, écologique, technologique et culturelle. Ces crises, liées aux conséquences du globalisme – risques planétaires, paupérisation croissante et sauvage, fondamentalisme et exclusions en tout genre – produisent des victimes qui interpellent les chercheurs dans le domaine des Sciences Sociales et des Humanités. Fermer les yeux et les oreilles à ce qui se passe se paiera cher dans la vie future de l'humanité. La mission qui semble se dessiner pour les chercheurs en éducation dans les années à venir est celle

de faire la critique de l'éducation et d'indiquer les changements possibles et souhaitables, ce qui amène à construire des stratégies pour écouter les voix étouffées des victimes du globalisme. Rien de moins facile que cette mission à laquelle, pourtant, on ne peut éthiquement renoncer.

Teresa YURÉN

*Professeur à l'UAEM, Université Autonome de l'État de Morelos*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNARD, M., 1999. *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.
- FOUCAULT, M., 1983. *El orden del discurso*. Barcelona : Tusquets.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., 1980. *Filosofía de la Praxis*. México : Grijalbo.
- YURÉN, T., 1994. *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México : Trillas.
- YURÉN, T., 1995. *Eticidad, valores sociales y educación*. México : Universidad Pedagógica Nacional.
- YURÉN, T. & IZQUIERDO, I., 2000. Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política in *Perfiles Educativos*. México : Centro de Estudios Educativos-UNAM, n° 88, p. 21-45.
- YURÉN, T., 2000b. *Quelle éthique en formation ?* Paris : L'Harmattan, 2000.
- YURÉN, T., 2002. Pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault, in TAPIA, M. & YURÉN, T. coord. *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México : UNAM-CRIM, p. 127-150.
- YURÉN, T. et al., 2003. *La asignatura « Formación cívica y ética » en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México : Subsecretaría de Educación Básica y Normal (documento).
- YURÉN, T. 2003b. L'autoformation est-elle l'oubli d'autrui ? Un regard philosophique sur la question in ALBERO, B. dir. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermes-Lavoisier, p. 79-89.

