

Cahiers de la recherche en éducation

L'intelligence de la complexité — Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques

Jacques Ardoino and Gaston Mialaret

Volume 2, Number 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018218ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018218ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ardoino, J. & Mialaret, G. (1995). L'intelligence de la complexité — Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 203–219. <https://doi.org/10.7202/1018218ar>

Article abstract

The authors present their reflection on the diversity of the notion of education. The first part of the article reviews several aspects of the concept of education: its polysemy, the various fields to which it is applied, how it is understood, and the multiplicity of factors involved in it. Out of this overview flow new epistemological approaches to unexplored areas of research. In the second part of the article, reflection is carried over to educational practice: What analytical perspective? What type of analysis? What subject of analysis?



L'intelligence de la complexité – Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques

Jacques **Ardoino**, Université Paris VIII
Gaston **Mialaret**, Université de Caen

Résumé – Les auteurs¹ proposent une réflexion sur la diversité de l'éducation. La première partie de l'article fait état de plusieurs aspects du concept éducation : sa polysémie, ses divers domaines d'application et de compréhension et de la pluralité des facteurs qui s'y réfèrent. De cette présentation découlent des pistes épistémologiques nouvelles portant sur des domaines nouveaux de recherche. La deuxième partie poursuit la réflexion sur l'analyse des pratiques éducatives. Quelle perspective d'analyse? Quel type d'analyse? Quel objet d'analyse?

1 Cet article a été écrit, en 1990, par Jacques Ardoino et Gaston Mialaret pour le premier colloque de l'AFIRSE (Alençon) : «Les nouvelles formes de la recherche en éducation». Comme il correspond bien au thème abordé dans ce numéro des *Cahiers de la recherche en éducation* que la diffusion précédente de ce texte était restée relativement confidentielle (membres de l'AFIRSE), nous l'avons proposé, avec l'accord de Gaston Mialaret. Quelques suggestions du comité de lecture ont été prises en compte, par Jacques Ardoino, et ont entraîné un léger remaniement de l'article. L'essentiel demeure cependant le texte écrit en collaboration. Signalons, également, la revue de la formation permanente de Paris-VIII, *Pratiques de formation – Analyses* qui travaille dans le même champ, depuis 1981.

Introduction

Après avoir été éclipsée, quelques décennies durant par la pédagogie, conçue comme plus positive, l'éducation réaffirme aujourd'hui sa richesse à travers des formes plus complexes, plus métissées, finalement, que batardes mais, de toute façon, éloignée du fantasme d'une pureté disciplinaire, donc légitimement ouvertes à des éclairages philosophiques. D'une discipline à statut surtout domestique, surbordonnée à d'autres fins, elle retrouve ainsi des visées et des finalités propres déjà appelées par Kant (1793). C'est, à proprement parler, moins de «sciences de l'éducation» que de regards scientifiques portant sur des faits, des pratiques, des situations, des agents, des acteurs, des auteurs, des systèmes, des organisations, des institutions éducatives qu'il est effectivement question ici. Sans exclure pour autant des démarches, plus canoniques, ces nouvelles approches scientifiques relèvent principalement de l'épistème des sciences anthroposociales.

1. L'éducation : concept ou notion, au regard d'un accroissement de la complexité?

1.1 Polysémie du concept

L'idée d'éducation a toujours été, en fonction des différents regards que l'on peut porter sur elle, luxuriante et se prête mal par conséquent à l'attente de transparence qui caractérise le travail scientifique, parce qu'elle est ambiguë, équivoque et polysémique. Quand on parle d'éducation, on parle aussi bien de l'institution que de l'action exercée, autant des contenus que des effets ou des produits. En ce sens, il n'y a et ne saurait y avoir, à proprement parler, d'éducation scientifique en elle-même. Mais l'analyse scientifique des faits, des structures, des systèmes et de leurs agents, des situations et des partenaires-acteurs ou auteurs et des pratiques éducatives reste tout à fait nécessaire et possible; ce qui permet, du même coup, de ne pas retomber dans l'arbitraire d'une éducation supposée uniquement fondée par les talents et les dons.

1.2 L'élargissement de la notion : son extension, ses domaines d'application

Cet élargissement devient notable dans la mesure où l'éducation aujourd'hui ne s'intéresse plus seulement à des âges de la vie (enfance et adolescence) ou

à des territoires institutionnels (la famille, l'école et l'université) déterminés ou à des thématiques restreintes (lecture, apprentissage, délinquance, etc.). D'une certaine manière, l'émergence progressive de la formation continue (*Long Life Education* des anglo-saxons) bouleverse radicalement les conceptions traditionnelles de la sélection et de la formation, celle-là précédant toujours celle-ci. Il n'y a plus de temps donnés, réservés pour la formation. Cette dernière est désormais placée sous le signe de l'inachèvement, dans le temps comme dans ses contenus. Il devrait en résulter une modification profonde des rapports entre les formations dites initiales et les formations continuées ou continues, celles-ci devenant littéralement «la loi», «la raison» du nouvel ensemble. On pourrait donc dorénavant déduire les contenus des formations initiales à partir d'une telle représentation. En fait, on ne conçoit encore les formations continuées que, linéairement, dans le prolongement des formations initiales. Ceci est encore aggravé par le statut de «seconde chance», c'est-à-dire d'une formation de rattrapage pour les défavorisés, toujours conféré à l'éducation permanente. Ici, encore, tout ce qui fait intervenir le temps, l'histoire du sujet, des sociétés, des institutions se voit assigner une place mineure, aussi bien, par les centres de décision que par l'établissement de la recherche. La voie royale se veut synchronique, le diachronique demeure accessoire.

1.3 L'élargissement de la notion : sa compréhension

On sait à peine un peu mieux, aujourd'hui, que l'éducation déborde très largement les notions d'enseignement, d'instruction, d'apprentissage. Parce qu'elle gagne ainsi en complexité, elle est, du même coup, plus confuse, plus multiple, plus «métissée». L'évolution affective, les rythmes biologiques, l'étayage corporel et la temporalité, les dimensions du vécu et de l'histoire y prennent une part beaucoup plus importante que dans les modèles auxquels nous avions habitués la psychopédagogie, la pédagogie expérimentale ou les didactiques des disciplines, beaucoup plus liées à l'instruction et à l'apprentissage. L'éducation va donc notamment devoir, bon gré, mal gré, conjuguer des dimensions volontaristes, normatives, idéales, politiques, tenant au projet, et les dimensions scientifiques entendues.

1.4 Pluralité, diversité et multiréférentialité des facteurs qui y interfèrent

La complexité contemporaine de la problématique éducative s'accroît encore de l'importance prise par ce qu'on appelle aujourd'hui, faute de mieux, problèmes

de société. Quand leur visibilité sociale fait qu'on ne peut plus les ignorer, tout en prenant conscience qu'ils ne peuvent plus être pris en compte, ni traités efficacement, dans le cadre trop étroit et déjà excessivement surchargé des instances des systèmes éducatifs, on les abandonne du même coup, aux bons soins d'un responsable, d'un préposé ministériel, finalement, plus chargés de les commémorer que de les résoudre. Les solutions de tels problèmes devraient, à l'opposé, être pensées globalement à des échelles de temps sans commune mesure avec celles du système éducatif parce qu'elles requièrent une action éducative de très longue haleine. L'incendie d'une synagogue ou la profanation du cimetière de Carpentras² sont, ainsi, périodiquement, les signaux qui provoquent des sursauts vertueux qui seront malheureusement vite réenfouis au fil des exigences médiatiques et politiciennes.

Cette polymorphie de la notion, avec ses enrichissements en extension comme en compréhension, vont ainsi nous conduire au cours de nos travaux, à devoir repérer l'éducation; 1) comme «champ» (terrain) de pratiques sociales qui peuvent être tantôt définies plus étroitement (système éducatif, éducation familiale), ou plus largement (englobant les formations initiales et continues, le développement du sujet, l'éducation à la citoyenneté, la formation professionnelle, l'action des médias, l'éducation de la rue, etc.); 2) comme «fonction sociale» comprenant aussi bien les instances institutionnelles (famille, école, formation professionnelle, université, etc.) que les autres actions éducatives plus diffuses exercées par les médias de masse, la rue, le sport, l'engagement politique ou syndical; 3) en tant que discours à la fois éthique, normatif, politique, volontariste qui traduit une vision du monde, réfractant les «mentalités», en même temps qu'une représentation culturelle de la fonction éducative; 4) quant à la professionnalisation qui en découle : les agents du système éducatif, ceux qui font profession d'éducation; 5) à partir des processus, des situations, des pratiques éducatives, en tant qu'objet d'étude et de réflexion praxéologiques donnant lieu à des choix stratégiques susceptibles d'optimisation, appelant le changement, la réforme; 6) en tant qu'objet de recherche dont on attend principalement la production de connaissances nouvelles.

Dans un tel ensemble, on voit bien toute la place dévolue aux pratiques sociales. Ce seront donc ces dernières qui constitueront les premiers objets

2 Le 10 mai 1990, le cimetière juif de Carpentras était profané : tombes détruites, cadavres exhumés et martyrisés. Cet événement a provoqué alors une immense émotion et une vague de protestations et de manifestations.

des sciences de l'éducation. Par leur richesse et leur complexité, elles ne peuvent se laisser facilement réduire en faits par le travail habituel d'abstraction et de simplification. Mais cette complexité obligera d'autant plus à retrouver une relative précision au niveau des langages mis en œuvre. Quand nous parlerons de recherche, il conviendra donc, tout d'abord, de distinguer «recherche sur l'éducation» et «recherche en éducation».

La «recherche sur l'éducation» est constituée des recherches qui proviennent de disciplines comme la physiologie, la psychologie, la psychologie sociale, l'économie, l'ethnologie, l'anthropologie, la médecine, etc., et qui portent sur la chose éducative. Quant à la «recherche en éducation», elle est délibérément impliquée et effectuée à l'intérieur même des processus éducatifs et déterminés dans leurs logiques comme dans leurs thématiques par ces derniers. La recherche qui porte sur des pratiques sera justement de cet ordre.

On remarquera aussi que l'éducation est une notion qui implique nécessairement un point de vue «méta» (réflexion critique philosophique) même au niveau d'une théorisation des pratiques qui vise leur optimisation, alors que la pédagogie s'intéresse plus particulièrement aux conditions optimales, rationalisées, de transmission des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-être et que les didactiques s'intéressent davantage aux conditions de transmission des savoirs et des savoir-faire à l'intérieur d'une discipline scientifique donnée, en privilégiant, cette fois, la logique propre d'une telle discipline.

Un certain nombre de conséquences vont en découler.

Première conséquence – Une liaison spécifique entre recherche et réflexion épistémologique. Il nous faut, en effet, évoquer une des caractéristiques essentielles de ces nouvelles formes de recherche en éducation. Pendant très longtemps, les questions de méthode ont laissé dans l'ombre, sinon éclipsé, les questions épistémologiques. Très souvent, et encore aujourd'hui, on travaille davantage avec l'idée de rechercher et de mettre au point de nouvelles méthodes – ce qui est nécessaire – qu'en vue d'une analyse critique de ces méthodes et de leur validité. La recherche doit se situer à un double niveau : un niveau opératoire qui produit de la connaissance et un niveau de réflexion métacritique sur les conditions de cette production. En d'autres termes, les interrogations du chercheur ne portent plus seulement sur la validité et la significativité des résultats mais

aussi sur leur signification. Elles s'adressent encore à la validité comme à la pertinence des méthodes de recherche. Ceci est devenu d'autant plus nécessaire que les distinctions trop nettes auxquelles nous étions habitués (objet, méthode et champ) sont devenues factices; on sait bien que ces trois éléments sont interdépendants les uns des autres; il n'y a pas l'objet puis la méthode que l'on applique à l'objet; c'est, aussi, de façon récurrente, la méthode qui fabrique l'objet, ou le «point de vue» qui crée et structure le champ.

Deuxième conséquence – Les niveaux de la recherche en éducation sont nombreux et variés et ne pas les distinguer c'est se condamner à des discussions stériles. Selon les niveaux, les méthodologies et les techniques varient. On n'applique pas la même méthodologie pour établir une monographie dans une démarche ethnologique ou pour organiser une expérience de laboratoire. Depuis les essais pédagogiques d'un enseignant dans sa classe jusqu'à la recherche «pointue» réalisée dans une approche spécialisée, les techniques diffèrent essentiellement, mais il y a en commun une attitude scientifique sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin.

Troisième conséquence – Les domaines de la recherche en éducation ne se réduisent plus, comme c'était le cas il y a encore un demi-siècle, aux problèmes scolaires quotidiens : les erreurs commises par les élèves ou l'analyse d'un processus d'apprentissage. La naissance et le développement des sciences de l'éducation répond à l'extension des champs de recherche allant de la philosophie à l'analyse de ce qui se déroule dans une classe, en passant par tous les types d'investigation : historiques, sociologiques, démographiques, économiques, etc. Chacun de ces domaines a introduit ses propres méthodes de recherche et le tableau général actuel de la méthodologie scientifique dans notre domaine n'est pas simple à établir. Il convient néanmoins de souligner l'importance croissante des approches qualitatives, d'une intelligence clinique des situations éducatives, au cours des dernières décennies. L'articulation du psychique et du social devient un des problèmes majeurs qui ne peuvent être traités par la seule juxtaposition disciplinaire, mais requiert, beaucoup plus encore, l'invention de nouveaux territoires, de nouveaux dispositifs, de nouveaux projets et de formes, nécessairement métisses. Pour nous limiter à ce seul exemple, les recherches cognitivistes, connexionnistes empruntent, simultanément à la psychologie, à la sociologie, à l'ethnologie, à l'ethnométhodologie, à la linguistique et, d'une certaine manière, à la philosophie.

Quatrième conséquence – La recherche voulant prendre pour objet l'éducation, qu'il s'agisse de ses pratiques, de ses processus spécifiques, ou des situa-

tions au sein desquelles s'exerce et s'accomplit une telle fonction sociale, restera tributaire, évidemment, de l'«épistémé» des sciences de l'homme et de la société. Mais cela ne suffit pas à résoudre le problème. Comme l'ont indiqué les historiens et les philosophes de la science, les sciences de l'homme et de la société, au moment de leur constitution, hésitent et, finalement, sont écartelées entre des paradigmes très différents. Leurs positions scientifiques cherchent à prendre pour modèle les sciences antérieurement établies et tentent alors de leur ressembler le plus possible. Qu'il s'agisse de la sociologie de Durkheim ou de la psychosociologie de Lewin, de la psychophysique ou de la psychologie expérimentale, les exemples abondent. L'émergence d'un autre modèle, bien défini par l'école herméneutique, l'école philosophique allemande de la fin du siècle dernier, la mise en évidence de l'opposition de la «compréhension» et de l'«explication», le développement des sciences dites noologiques ont redonné droit de cité à l'implication, à l'imaginaire, à la temporalité, à la phénoménologie, à la psychanalyse qui, autrement, seraient restées cantonnées dans les domaines de la littérature ou de la philosophie. Et cela, en un moment où les sciences les plus exactes, les sciences à noyau dur, qui avaient confiance dans la rationalité de leurs approches et de leurs méthodes, connaissaient une crise de leur déterminisme (les incertitudes d'Heisenberg, par exemple) et n'hésitaient pas, quelquefois, à faire appel à des notions frisant l'irrationnel. Les sciences de l'éducation n'ont pas échappé à ce processus, et une attention vigilante doit toujours être de mise en ce domaine.

Il est bon enfin de rappeler une distinction déjà ancienne, mais toujours utile, entre le questionnement, c'est-à-dire le fait de se poser des questions sur ou à propos de quelque chose, et l'action déjà plus systématique qui consiste à remettre en question ce qu'autrement, on considère comme allant de soi, ce qui peut être le fait de l'homme cultivé, du philosophe, mais aussi du professionnel ou du praticien quand il s'interroge sur ses pratiques ou quand d'autres interrogent celles-ci. Le formateur et l'enseignant utilisent le questionnement comme outil pédagogique. La recherche peut le prendre pour origine, mais elle le déborde largement. Il faut aussi distinguer l'étude étroitement finalisée par les attentes d'un commanditaire, étude qui débouche le plus souvent sur un rapport destiné à apporter une aide à la décision ou à permettre une optimisation praxéologique de l'action, et la recherche dont la principale détermination reste la production de connaissances nouvelles. Comme nous l'avons montré dans un autre article³, les postures du consultant, de l'expert et du chercheur ne doivent jamais être confondues. Les

3 «Postures (et impostures) respectives de l'expert, du consultant et du chercheur» (1990). *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris: Matrice-Andsha.

mêmes personnes pourront assumer alternativement, mais pas simultanément, les unes ou les autres de ces postures. Un praticien, clinicien, qui travaille avec des sujets, individuels ou collectifs en vue d'un changement, d'une évolution, d'une optimisation ou d'une remédiation, n'est pas *ipso facto* un chercheur pour autant. À cette fin particulière, il doit créer un dispositif *ad hoc* et retraiter ses données en conséquence. L'expert n'est pas à l'origine des connaissances qu'il détient et retransmet. Il est prescriptif et hors du temps. Son intervention est ponctuelle. Il est souvent pris comme garant. Le consultant travaille relationnellement dans la durée avec un client, dans l'intérêt de ce dernier et dans un souci d'optimisation. Le chercheur vise avant tout à produire des connaissances nouvelles. Il travaille aussi dans la durée, à partir d'un dispositif.

Avec la recherche-action (Lewin, 1964), les approches psychosociologiques et cliniques, nées de la psychologie sociale et de l'interactionisme (Blumer, 1969), l'observation participante, la recherche qui intéresse les pratiques de formation ou d'intervention dans les groupes, dans les organisations et dans les institutions, dans les établissements du système éducatif, va pouvoir se développer.

2. L'analyse des pratiques éducatives et la connaissance scientifique

2.1 Les notions de fait, de pratique et de situation éducative

Elles doivent être non seulement précisées mais remaniées. Léon (1980) a d'ailleurs élaboré une approche historique des faits éducatifs. Il a bien souligné la nécessité de celle-ci quand il s'agit de comprendre «les problèmes actuels, les comportements des hommes et le fonctionnement des institutions en leur restituant leur dimension temporelle» (*Idem*).

La connaissance de ces pratiques peut être, par ailleurs, envisagée dans deux perspectives différentes qui vont correspondre soit à la recherche d'une explication, soit à la recherche d'une compréhension (explicitation). Dans le premier cas, on met en place et on utilise un dispositif en vue de produire les résultats escomptés : grilles de toutes sortes, tests, questionnaires afin de tendre vers une fidélité maximale et aboutir à une administration de la preuve au sens habituel de cette expression dans le langage scientifique. Dans le deuxième cas, on se réfère aux témoignages des observateurs et des acteurs. La fidélité est recherchée

par la corroboration des témoignages; on sait que, dans ce dernier cas, elle n'est pas très grande et ce que l'on gagne en précision, en richesse des connotations, est souvent en relation inverse de la validité et de la fiabilité du témoignage. Le chercheur doit donc prendre de très grandes précautions méthodologiques.

En tout état de cause, et probablement sur les deux versants, c'est toujours à partir du matériau linguistique que s'opère l'analyse et le couple langage-représentation porte en lui tous les sédiments de la culture, des anciennes représentations plus ou moins fiables, comme l'a si bien montré Bachelard (1971).

La notion de situation est également intéressante à prendre en compte parce qu'elle articule les registres de l'espace et du temps et, dans ce dernier, elle conjugue encore le *hinc et nunc* des psychosociologues et l'historicité des psychanalystes ou des anthropologues.

2.2 Le concept d'analyse

Le concept d'analyse est lui aussi appelé à changer de sens en fonction des paradigmes auxquels il s'ordonne. Étymologiquement, analyser, c'est décomposer. Lalande (1947) distinguera ainsi les sens qui se rattachent à l'idée de décomposition, soit naturelle, soit idéale, et les sens qui se rattachent à l'idée de résolution : établissement d'une chaîne de propositions permettant de considérer celle qu'on veut démontrer comme établie à partir du moment où elle est bien la conséquence d'une proposition admise. Dans le procès scientifique canonique, l'idée de décomposition-recomposition d'un tout en ses parties prédomine. L'analyse chimique effectue matériellement ce travail. La distinction s'appuie sur la séparation. Mais dans de nombreux domaines, la décomposition n'est qu'idéale, dans le travail de représentation. Ainsi, la définition d'un concept est le produit de son analyse. Analyse s'oppose ainsi à synthèse et suppose toujours un ordre stable des phénomènes – des états plus que des mouvements – celui d'une combinatoire. La complexité a un statut provisoire et résiduel qui n'a de sens qu'avant l'analyse. Elle est appelée à disparaître à partir du moment où l'analyse réduit la difficulté en éléments de plus en plus simples (Descartes, 1637). Dans les sciences modernes, déjà à partir de Leibniz (1666), l'analyse conserve bien son caractère de démarche régressive, mais peut intégrer le temps, l'histoire, la durée, le vécu, le mouvement, le changement : l'analyse des processus, des situations. Dans ce dernier cas qui nous intéresse, ici, l'analyse compréhensive est une analyse

d'accompagnement, de familiarité entre l'analyste et les phénomènes, les processus, la situation qu'il étudie; on pourrait presque dire de cohabitation, comme le travail de l'ethnologue. Quand nous employons les termes de psychanalyse, d'analyse institutionnelle ou d'analyse des systèmes, nous nous référons beaucoup plus à ce dernier paradigme. Il faut également y rattacher l'analyse des pratiques et des situations éducatives. Dans ce cas, la complexité n'est plus en attente de décomposition ou de résolution. Son intelligibilité dépend justement de l'attitude compréhensive.

L'analyse d'un paysage géographique permet de distinguer les différentes parties du relief, les différents aspects des cultures, les modes d'implantation de l'homme, sans pour autant modifier le paysage lui-même.

Les psychogénétiens, et Wallon (1949) en particulier, ont développé une forme d'analyse génétique qui, en suivant l'évolution du psychisme, cherche à établir des relations et des corrélations (qualitatives) entre les procès en présence. Mais on se trouve déjà en présence d'une autre forme d'analyse : celle qui conduit à la mise en évidence du ou des sens.

L'analyse d'un texte littéraire ou d'un tableau ne consiste pas uniquement à distinguer les différentes parties de l'œuvre, mais à établir les relations qui existent entre elles, la nécessité de leur présence, l'importance de leur place, de leur contiguïté, de leur cohérence. La description initiale (nous dirons description naïve) reste toujours nécessaire, mais elle ne devient qu'un des moments de la recherche de ce sens et ne prend elle-même son véritable sens que par rapport au sens général dégagé par cette propre analyse. Il existe des relations dialectiques entre ces différents temps de l'analyse, chaque étape permettant de donner une nouvelle signification à la précédente et à la suivante.

On est bien en présence de l'essence de l'analyse des situations d'éducation dans lesquelles tout élément ne peut prendre sa signification du moment que par rapport à l'ensemble de la situation et réciproquement. Toute analyse d'une situation d'éducation qui ne rendrait compte que des aspects extérieurs, comme ce serait le cas d'un enregistrement, quelles qu'en soient la qualité et la quantité des messages captés, correspondrait à une amputation déformante et appauvrissante de cette situation.

Ceci explique et justifie la nécessité d'aborder les faits et les situations d'éducation dans des perspectives à la fois nombreuses et différentes. La découverte du sens ne se fait pas automatiquement et le résultat ne s'obtient pas comme s'il s'agissait de résoudre une équation algébrique. L'équipement idéologique du chercheur (connaissance des théories psychologiques, sociologiques, pédagogiques) est une donnée fondamentale qui va lui permettre de donner force, richesse et pertinence à sa recherche du sens d'une situation.

L'idée de vérité comporte à la fois un débat impossible, tenant, par quelque côté, du sexe des anges, et néanmoins incontournable, car toute définition méthodologique, toute assumption ou assertion, y renvoient. La recherche scientifique a souvent été présentée comme aboutissant à la découverte de la vérité. Quelle idée nous faisons-nous de la vérité? Nous nous limiterons à évoquer quelques aspects qui nous semblent être en relation avec notre problématique générale :

- la vérité révélée;
- il n'y a de vérité que par rapport à ce qui existe en dehors de nous; c'est faire appel à une conception réaliste de la vérité;
- la vérité ne réside que dans la relation, seule connaissable, que nous parvenons à établir avec un objet, lui-même irrémédiablement inconnaisable; il n'y aurait, ainsi, de vérité que dans les relations seules connaissables que nous pouvons établir avec des objets inconnaisables;
- la cohérence formelle à l'intérieur d'une axiomatique donnée définit la vérité; $2 + 2 = 4$ n'est vrai que dans le cadre d'une arithmétique décimale;
- la vérité est ce qui est communément partagé; chez Garfinkel (1967) ce serait plutôt le critère de l'objectivité, l'accord de tous serait-il un critère valable de la vérité? Que penser alors des mouvements de foule et de la croyance en une idéologie?
- la vérité préexiste-t-elle, transcendant l'expérience, ou s'invente-t-elle, se construit-elle, est-elle produite au fur et à mesure, dans et par l'histoire?
- ou, comme Habermas (1987) le soutient, la vérité scientifique n'est-elle pas le produit du consensus négocié, communicationnel, au sein de la communauté scientifique qui, comme tel, peut sans cesse être remis en question, rectifié, nuancé, etc.?

Que dire, en définitive, de ce que l'on appelle la scientificité? La scientificité, selon nous, réside davantage dans le regard porté sur les phénomènes et dans l'attitude à l'égard de la connaissance que dans le type de faits ou le type

de méthode appliquée à leur recueil ou à leur traitement; ce qui n'autorise pas à dire et à faire n'importe quoi. Il faut probablement y ajouter cet impératif qui est plus clair aujourd'hui : il n'y a pas si longtemps encore, on demandait surtout aux chercheurs de fournir leur produit final, et le contrôle de la qualité de ce produit était souvent dicté, commandé par le modèle de la vérité (cohérence, relation entre hypothèse et résultats). Il est certain que, maintenant et de plus en plus, on demande aux chercheurs de livrer l'analyse critique du dispositif utilisé, l'échafaudage, en quelque sorte, qui a permis l'élaboration de la recherche, la justification de la façon dont le chercheur s'y est pris : ses choix politiques, stratégiques et tactiques, en fonction des hypothèses posées, des difficultés rencontrées. On retrouve une idée déjà exprimée sur l'analyse de la validité interne et externe des résultats obtenus.

En d'autres termes, la science procède d'un double mouvement, l'un pour éclaircir une opacité première, l'autre pour découvrir une opacité seconde qui résulte d'une meilleure connaissance de nos limites. Il suffit de se souvenir de tous les modèles que nous ont présentés les physiciens depuis la découverte de l'atome. Dans notre domaine, la relation pédagogique a perdu de sa simplicité et a intégré, progressivement, toute une série de données aussi bien psychologiques que sociologiques ou ethnologiques, etc.

2.3 Action, pragmatisme, praxéologie⁴, connaissance scientifique

Sans remonter trop loin dans l'histoire de la philosophie, rappelons que Blondel, en 1893, montrait déjà que l'action «est une réalité» qui dépasse le simple phénomène, un fait auquel on ne peut se soustraire, et dont l'analyse intégrale amène nécessairement à passer du problème scientifique au problème métaphysique et religieux. Quoi que nous pensions, que nous voulions ou que nous exécutions, dans l'activité la plus spéculative ou la plus matérielle, il y a toujours un fait *sui generis*, l'acte, où s'unissent l'initiative de l'agent, les concours qu'il reçoit,

4 La notion de praxéologie s'élabore probablement dans notre culture, à la fin du siècle dernier, autant avec Bourdeau (1882), qui voulait en faire une science intégrale s'opposant à la classification d'Auguste Comte, qu'avec Espinas (1897), préférant l'associer à la technique. Bien qu'il n'emploie pas volontiers ce terme, Blondel (1893) n'en pose pas moins, de son côté, les fondements d'une science de la pratique, encore que dans une perspective épistémologique assez différente.

les réactions qu'il subit, d'une manière telle que le composé humain se trouve organiquement modifié et comme façonné par son action même, en tant qu'elle est effectuée. Il refusait par là même la notion de praxéologie, étude de la technologie utilitaire, et préférait utiliser le mot pragmatisme.

Il est évident que la nature de l'action éducative est praxéologique puisqu'elle cherche constamment (ou devrait chercher) une optimisation de l'action en vue d'un objectif à atteindre. Le choix d'une stratégie (méthode pédagogique générale) et de tactiques au niveau de l'exécution quotidienne de cette action éducative, tactiques qui prennent en considération les caractéristiques du terrain, ses réactions, etc., l'effort de rationalisation des moyens associe bien l'action éducative à la problématique politique mais ne conduit pas pour autant à la production de connaissances scientifiques (au sens habituel du terme); la connaissance produite, parce qu'il y a connaissance produite, se situe au niveau de l'expérience vécue et ne prend toute sa valeur que dans le cadre où elle a été produite; elle est directement liée à la situation et aux agents qui l'animent; toute tentative de généralisation manque de pertinence.

La praxéologie – le mot réapparaît en Union soviétique (Slucki, 1926) et, surtout, en Autriche, vers 1940, où il va prendre une consistance nouvelle, sous la plume de l'économiste von Mises (1940) – veut être la science des décisions rationnelles et de l'action humaine. Elle repose sur l'étude mathématique de la théorie des probabilités et des jeux. Elle comporte à la fois un aspect normatif et un aspect descriptif; ce dernier forme une partie des études psychologiques, sociologiques et économiques. Kotarbinski (1937) les développera, à partir des idées qu'il reprendra en 1955, dans son *Traité du bon travail*, en tant que principes d'une «méthodologie générale» ne se souciant que de l'efficacité de l'action, tout à fait indépendamment d'autres problématiques pouvant intéresser sa valeur morale. Dans certains domaines (droit, organisation du travail, stratégie militaire ou industrielle), il existait déjà une certaine systématisation des règles d'action et des conditions de leur optimisation. Il s'agit donc, dans cette nouvelle perspective, de rassembler et de regrouper ces données éparses, avec beaucoup d'autres, pour constituer une science générale de l'action efficace. Ainsi, à partir d'une typologie, d'une grammaire des formes d'action possibles, Kotarbinski cherchera à déterminer des principes généraux (économie, instrumentation, organisation), valables pour toutes les situations, pour tous les types d'action, et des principes particuliers, pertinents seulement pour des familles d'action données.

Par ailleurs, les recherches de Moles (1957), avec la micropsychologie, rejoignent également cette perspective qui soutient que la science économique reposant déjà sur une théorie générale de l'action et des choix humains, mais évidemment limités aux strictes dimensions d'un marché, la praxéologie n'est au fond qu'une généralisation de l'économie classique. L'homme décide toujours en fonction du désir d'obtention d'une fin. Tous les comportements humains déclinent donc ce schéma moyen-fin. Pour être efficace, l'action doit nécessairement être consciente, intentionnelle et systématisée. Elle constituera, en fait, une réponse aux stimulations d'un milieu, parmi lesquelles il faut bien prendre en compte le sentiment d'une insatisfaction, même relative, et, plus encore, l'hypothèse d'une optimisation toujours possible. L'histoire s'occupe également, de son côté, du «faire» humain et social, mais c'est principalement sous l'angle de la matière événementielle qu'elle collecte et interprète ses données. La praxéologie, elle, prendra pour objet la forme de l'action humaine. La tâche qu'elle se propose est donc de déterminer *a priori* les conditions de l'action en général.

Paradoxalement, à travers la notion de quotidienneté se rejoindront l'approche de Lefebvre (1958) et celle des ethnométhodologues. Le modèle de la connaissance scientifique est différent; son objet est de produire un type particulier de connaissances qui répond aux critères de reproductibilité, de fidélité, de cohérence, de transmissibilité. Par la prise en compte explicite des variables qui déterminent la situation d'éducation, il peut donner lieu à des formes de généralisation et permet ainsi soit de vérifier une hypothèse générale, soit de mettre en évidence une loi, qu'elle soit de structure, de fonctionnement ou d'évolution.

L'intelligence de la complexité d'une formation qui ne se laisse réduire ni aux modèles plus mécanistes de l'apprentissage, ni à la rationalité des enseignements disciplinaires ou des didactiques, c'est-à-dire qui suppose bien la prise en compte des processus, de l'affectivité, voire de l'inconscient, des jeux respectifs des effets de force et des effets de sens, des dimensions sociales et institutionnelles tout autant que des stratégies organisationnelles, voulant expérimentalement articuler savoirs, savoir-faire et savoir-être, requiert plusieurs lectures distinctes respectant cette hétérogénéité, au lieu d'attendre de l'analyse une homogénéité multidimensionnelle englobante. C'est ce que nous appelons une perspective multiréférentielle.

Conclusion

Le problème fondamental que nous rencontrons est donc de savoir comment pourront coexister ces deux modèles (praxéologique, voire politique⁵, et scientifique), quelles sont les relations qui existent entre eux, comment ils s'articulent et comment les apports de l'un peuvent enrichir le domaine de l'autre? En d'autres termes, tout en reconnaissant l'originalité de chacun des deux domaines (réflexion pragmatique sur l'action éducative, résultats de la recherche scientifique), que pouvons-nous faire pour qu'ils se fécondent mutuellement tout en gardant leurs caractéristiques propres? Notre sentiment est qu'en amont des outils, des dispositifs, des méthodes, ce sont les problématiques qui doivent permettre de distinguer, pour pouvoir, seulement ensuite, relier et réarticuler.

Références

- BACHELARD, G. (1971).
La formation de l'esprit scientifique. Paris : Vrin.
- BLONDEL, M. (1893).
L'action, essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique. Paris : Alcan (1950, réédité par les Presses universitaires de France).
- BLUMER, H. (1969).
Symbole interactionnism, perspective and method. Englewood Cliffs [NY] : Prentice Hall.
- BOURDEAU, L. (1882).
Théorie des sciences, plan de science intégrale. Paris : Germer Baillière.
- DESCARTES, R. (1637).
Le discours de la méthode. Paris : Pléiade, Gallimard.
- ESPINAS, A. (1897).
Les origines de la technologie. Paris : Alcan.

5 Nous ne pouvons évidemment pas, dans le cadre limité de cet article, développer les rapports de l'éducatif et du politique. Nous l'avons déjà fait par ailleurs (Ardoino, 1977). Rappelons seulement ici, que les sciences de l'homme ne peuvent jamais évacuer cette dernière dimension. Le caractère définitif de l'action constitue bien le problème fondamental. Lorsque le terme politique est employé, il convient de distinguer entre les politiques, notion plus organisationnelle qu'institutionnelle où les politiques (de l'entreprise, de l'éducation, de l'administration, etc.) ont davantage le sens de fonctions, au sens de Fayol (1916) (par exemple, la politique du personnel, la politique de recherche, la politique commerciale, etc.); la politique (vie politique, science politique, politique politicienne, métiers de la politique tenant à la démocratie représentative); le politique (représentation plus gauchiste de la capacité de tout citoyen à participer à l'élaboration de la décision et au fonctionnement des institutions dans la conception d'une démocratie directe). Les anglo-saxons utilisent judicieusement «politics» et «policies».

- GARFINKEL, H. (1967).
Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs [NY] : Prentice Hall.
- HABERMAS, J. (1987).
Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard.
- KANT, E. (1966, réédition).
Réflexions sur l'éducation. Paris : Vrin.
- KOTARBINSKI, T. (1955).
Traité du bon travail. Paris : Ledz.
- LALANDE, A. (1947).
Vocabulaire technique et pratique de la philosophie. Paris : Presses universitaires de France.
- LEFEBVRE, H. (1958).
Critique de la vie quotidienne. Paris : L'Arche.
- LEIBNIZ, G.W. (1666).
Dissertatio de arte combinatoria. Autriche : Nuremberg.
- LÉON, A. (1980).
Introduction à l'histoire des faits éducatifs. Paris : Presses universitaires de France.
- LEWIN, K. (1964).
Psychologie dynamique. Paris : Presses universitaires de France.
- SLUCKI, E. (1926).
Ein Beitrag zur formal praxeologischen Grunlegung der Okonomik. Kiev: Université de Kiev.
- VON MISES, L. (1940).
L'action humaine, traité d'économie. Genève : Éditions du Mont Blanc (réédité en 1983, Paris : Presses universitaires de France).
- WALLON, H. (1949).
Les origines de la pensée chez l'enfant. Paris : Presses universitaires de France.

Abstract – The authors present their reflection on the diversity of the notion of education. The first part of the article reviews several aspects of the concept of education : its polysemy, the various fields to which it is applied, how it is understood, and the multiplicity of factors involved in it. Out of this overview flow new epistemological approaches to unexplored areas of research. In the second part of the article, reflection is carried over to educational practice : What analytical perspective? What type of analysis? What subject of analysis?

Resumen – Los autores proponen una reflexión sobre la diversidad de la educación. La primera parte del artículo toma en cuenta varios aspectos del concepto de educación : su polisemia, sus diversos campos de aplicación de comprensión y la pluralidad de factores que allí se reflejan. De esta presentación se derivan nuevas pistas epistemológicas sobre campos de investigación inexplorados. La segunda parte persigue la reflexión sobre el análisis de las prácticas educativas : ¿Qué perspectiva de análisis? ¿Qué tipo de análisis? ¿Qué objeto de análisis?

Zusammenfassung – In diesem Artikel stellen die Autoren Überlegungen an über die Diversität der Erziehung. Im ersten Teil werden mehrere Aspekte des Begriffs "Erziehung" erörtert: seine

Polysemie, seine verschiedenen Anwendungsgebiete und Auffassungsmöglichkeiten und die Vielfalt der mit ihm zusammenhängenden Faktoren. Aus dieser Darstellung gehen neue epistemologische Wege auf noch unerforschten Gebieten hervor. Im zweiten Teil werden die Überlegungen über die Analyse der Erziehungspraxis fortgeführt: Analyse aus welcher Sicht? Analyse welcher Art? Was analysieren?

