

D'UNE APPROCHE DE LA RECHERCHE A SES IMPLICATIONS POUR L'ÉCOLE DE L'AN 2000

***C Peyron-Bonjan, Colloque A.F.I.R.S.E -LAVAL -1996.
Laboratoire C.I.R.A.D.E. Université Aix-Marseille I, Sciences de l'éducation.***

Cette communication concerne la thématique de l'article de Sylvain Bourdon et Claude Laflamme : *"Penser la démocratisation de l'enseignement à l'aube de l'an 2000"* . Elle sera écrite en contre-point ; car, dans leur article, le glissement historique et sociologique ayant été magistralement argumenté, il me semblait intéressant de partir d'une réflexion sur un processus de recherche en sciences de l'éducation et d'en induire une politique de l'éducation visant *"la démocratisation de l'école à l'aube de l'an 2000"* . Pour quelles raisons ? Dès mon entrée dans le champ des Sciences de l'éducation, je m'attelais à l'invention d'un outil méthodologique intitulé « logique du discours » favorisant chez tout apprenant l'esprit de compréhension synthétique et l'esprit d'analyse critique. Il me semble à ce jour intéressant d'aller plus avant afin que l'école crée pour les élèves des programmes témoins de « *l'ingenium* » ou de l'esprit de recherche et de la faculté d'invention (VICO, LE MOIGNE). La démocratisation de l'école ne devrait pas exister sous forme de technologies éducatives expertes pour des « savoirs transposés » mais sous la forme d'une possibilité de communion avec les « savoirs savants » et « l'esprit de recherche ».

Dans cet espoir, on tentera de livrer une lecture de la recherche actuelle dont les analyses seront transférables à l'école (cf « les illusions perdues » et « vers une méthode ») puis d'éclairer tout processus de recherche dans sa conception comme dans son écriture dont les idées seraient transposables à tout élève en posture de « chercheur-inventeur » (cf « les paradoxes du chercheur », « la dramaturgie de l'écriture » et « l'écriture du processus de recherche »). Ces réflexions amèneront à quelques conseils préliminaire pour l'école démocratique de l'an 2000.

APPROCHE DE LA RECHERCHE

Une interrogation s'impose : "Les Sciences de l'éducation sont-elles en changement paradigmatique ?" Afin d'y répondre il faudrait tenter une lecture Foucaultienne des savoirs constitués du champ des Sciences de l'éducation de nos jours, afin de dévoiler "le champ de coordination et de subordination où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment", ce qui nous permettrait de comprendre, selon quel ordre et quel processus, s'est accomplie l'émergence de la scientificité de cette "pratique discursive".

Les illusions perdues

Pour analyser tout discours de recherche, on devrait déterminer les conditions de son apparition —ce qui l'exclurait— et on devrait pouvoir montrer les corrélations de tels propos à d'autres énoncés desquels on pourrait le rapprocher. Tenter une "archéologie de tout savoir" devrait permettre de traiter le discours dans son "irruption", mais aussi dans son mode d'institutionnalisation. FOUCAULT décrivait dans les "Cahiers pour l'Analyse" ce mode d'approche *a contrario* :

- la première illusion serait celle du "**champ**" auquel le discours du chercheur se trouve lié car il essaie de dire "l'espace d'où il parle", et, par son discours, risque de le déplacer. Par exemple, un regard de psychologue, de sociologue, de philosophe... éclairant le champ des Sciences de l'éducation pourrait par cet éclairage même déplacer ce champ !... ;

- la deuxième illusion serait celle de "**l'objet**" de tel ou tel savoir car les énoncés ne s'y réfèrent pas, mais le constituent par leurs discours ; par exemple, le "contrat didactique" . Sami Joshua écrit à ce propos : "**C'est l'existence du contrat didactique** qui permet que la structure didactique fonctionne d'une manière relativement équilibrée. Par des mécanismes plus implicites qu'explicites, un "contrat" se tisse entre le professeur et les élèves, en relation avec le savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chaque partie. Il fixe les activités attendues du professeur comme des élèves, les places respectives de chacun au regard du savoir traité, et même les conditions générales dans lesquelles ces rapports au savoir évolueront au cours d'un enseignement." Conscient de la constitution de l'existence de cet objet, ce même auteur explicite dans un livre rédigé avec J.J. Dupin en 1993, *Introduction à la didactique des Sciences et des Mathématiques* : le "**contrat didactique**" est une "construction artificielle" car elle "**apparaît comme une construction spécifique, qui ne se contente pas d'être la mise en correspondance de ses constituants, élèves, professeurs et savoir, mais la déterminent en retour** ".

- la troisième illusion serait celle du "**style**" ou de la forme constante de l'énonciation présupposant un même regard posé, d'où une même analyse du fait et la possibilité d'instauration d'une "science descriptive". C'est ce que visait G.G. GRANGER lorsqu'il réclamait la recherche de "transconcepts " pour une stylistique propre aux sciences humaines ;

- la quatrième illusion serait l'existence d'un "**jeu de concepts**" permanents et cohérents entre eux, qui permettraient de "critérialiser" tel ou tel autre "champ du savoir", par exemple, le jeu des concepts en didactique : "contrat didactique", "temps didactique", "transposition didactique" du savoir savant au savoir enseigné...(BROUSSEAU ; CHEVALLARD et MERCIER; JOSHUA et DUPIN). Or, cela est impossible, vu l'apparition permanente de "nouveaux concepts", soit dérivés,

soit hétérogènes ; d'où l'idée d'un réseau théorique, dispersant "l'hétérogénéité", mieux "l'incompatibilité" de leur insurmontable "pluralité" (ARDOINO) ;

• la cinquième illusion serait de "**constituer des unités de discours à partir d'une identité d'opinions**", car, une même option délibérée peut exister dans deux types de discours, par exemple la méthode d'enquête empirique choisie par LEVI-STRAUSS en ethnographie et la méthode documentaire d'interprétation choisie par COULON en ethnométhodologie, et, un seul discours peut donner lieu à plusieurs options comme la recherche évaluative en Sciences de l'éducation, recherche quantitative, qualitative, clinique...

Il faudrait donc repérer les "points de choix" qui ont rendu possible dans leurs dispersions des ensembles d'énoncés comme "champ de possibilités stratégiques". Pour cela, un immense intérêt devrait être porté à la description du "jeu des opinions" ou des "options théoriques" : jeux ou options qui apparaissent dans une recherche et à propos d'une recherche sans tomber, ni dans l'"illusion doxologique" —ou confusion de la description avec les conditions d'existence d'une recherche— ni dans l'"illusion formalisatrice ou imaginaire— selon laquelle les lois de construction seraient les conditions d'existence de cette même recherche. Ce que l'archéologie de M. FOUCAULT rejette, c'est toute thématique de la connaissance, à savoir l'imagination d'un "sujet transcendantal" (KANT) qui, par sa réflexion, assurerait la synthèse du divers successif apparaissant avec des formalisations identiques à travers le temps, ce qui reviendrait à oublier la temporalité et l'implication du chercheur.

Les paradoxes du chercheur

Le chercheur est un devenir, il n'est que ce qu'il devient collectivement. Il est le **produit du devenir historique**, du processus de transformation des sociétés. Les goûts, les usages, les croyances, les connaissances, les valeurs, sont le produit d'un passé culturel, social, institutionnel, de traditions ethniques, nationales... "*chacun est fils de son temps*" (HEGEL), et le temps présent serait la résultante d'un long développement antérieur transmis par l'école.

En disant que le chercheur est un "être historique", cela indique qu'en tant qu'homme il appartient à l'histoire, mais qu'il est aussi l'**agent** et l'**auteur** de son propre devenir ; il est ce qu'il se fait au cours des époques, il est **son** histoire. Son devenir ou son processus historique se déroule sous la forme de séries **d'événements**. Mais ces événements eux-mêmes peuvent être vus comme l'effet de surface de facteurs multiples qui constituent la trame profonde et le véritable ressort ou moteur du processus de sa transformation. Tous ces facteurs sont la relation complexe d'interactions continues et réciproques, *ad infinitum*...

De plus, dans ce système où chaque élément ne fonctionne qu'en relation de complémentarité et de tension avec tous les autres, certains facteurs jouent-ils dans le devenir historique, dans le processus de transformation des sociétés au cours du temps, un rôle déterminant, ou du moins prédominant ? Il semblerait que tout cet événementiel dépendrait de l'éducation, seul mode de transmission éclairant le devenir à partir du passé. Donc, la recherche sera prioritairement "en éducation"(GENTHON). Nous faisons notre histoire nous-mêmes suivant des conditions et des prémisses assez contradictoires. Il n'y aurait pas d'autre moteur de notre histoire que la tradition dite, pas d'autre source originare de notre culture que l'éclairage ponctuel et présent de notre mémoire sélective et interprétative. Là réside la **dramaturgie de tout chercheur** : "il s'agit bien de modes et de mouvements hétérogènes de la connaissance,... l'ordre du **déplié** et l'ordre du **replié** ne coïncident pas naturellement entre eux." (ARDOINO).

En outre, produit de son histoire et de ses implications, le chercheur est simultanément conscience historique de sa communauté scientifique et conscience historique individualisée. Il fonde donc sa recherche sur la perception conjuguée de ses deux consciences perpétuellement mouvantes, car elles **sont historicité et projet**, "sources absolues de sens" (MERLEAU-PONTY).

Cependant, un autre problème se pose au chercheur: comment écrire une "**durée**" (BERGSON), comment dire un "**Dasein**" (HEIDEGGER), alors que l'écriture est elle-même durée et expression du "**Dasein**" ? Cet art ne se dévoilerait qu'en avançant. Tout ne serait que l'aboutissement ou le débouché d'une "traîne" (HUSSERL) dont les points hypothétiquement terminaux ne cesseraient de changer de contenu. Cette temporalité ou emboîtement de "rétentions" (LEIBNIZ) qui se prennent en charge les unes les autres pour s'échelonner jusqu'à l'actuel, nous garantit que si, par le passage au passé, tout est **modifié**, rien ne serait cependant **perdu**, c'est-à-dire rien ne serait hors d'atteinte, puisque récupérable par une remémoration. Mais HUSSERL renvoie aussi l'analyse du côté du futur ; le phénomène "rétention" aurait sa contrepartie dans un halo de protension : "tout *cogito* en tant que conscience est signification de la chose qu'il vise, mais cette "signification" dépasse à tout instant, ce qui, à l'instant même, est donné comme explicitement visé. Il les dépasse, c'est-à-dire qu'il est gros d'un **plus** qui s'étend au-delà..."

La dramaturgie de l'écriture

Dans ce "plus" réside toute la dramaturgie de l'écriture...Le chercheur essaiera de s'interroger sur le ou les sens à retenir pour sa définition, puis, convaincu de **son ou ses** implications dans ses intentions de recherche, se risquera à les éclairer, pour autant que ce soit réalisable par lui-même, et montrera sa lecture de la temporalité inhérente à toute écriture.

Mais il rencontre immédiatement plusieurs questionnements :

- Devra-t-il expliciter et dérouler l'enchaînement de ses "tâtonnements" tout au long de sa vie de chercheur ? Sans en omettre aucun, par honnêteté intellectuelle, il reconstituerait alors la ligne évolutive "abstraite" de ses analyses en profondeur de chaque étude ponctuelle afin de dégager une ou plusieurs trajectoires de recherches. Il postulerait alors la continuité de son existence de chercheur habitée par un ou plusieurs axes de développement. Bien évidemment non, car son processus n'est jamais un tracé évolutif, même à plusieurs courbures.

- Devra-t-il livrer son "esprit de recherche" sous forme d'explicitations courtes et ramassées de ses productions, véritable synthèse de son implication ? Dans la première acception, la rédaction deviendrait fortement "impressionniste" et éviterait toute possibilité d'entendre le processus de recherche : tous écrits ou travaux étant commentés dans la singularité du moment de leur écriture comme ce fut le cas dans mon livre : "*Pour l'art d'inventer en éducation*". Dans le second sens de lecture de soi par soi, on entrerait dans l'"auto-analyse", concept illusoire, voeu pieu...

La visée de l'écriture d'un ou des processus de recherche est cependant de permettre à autrui, leur lecture. Or, cette visée est par avance trahie : trahie par l'écriture et l'implication du rédacteur .

Tout en sachant ou n'apercevant pas ses oublis volontaires et involontaires, le chercheur se décodera de manière "récurrente" (BACHELARD) afin de reconstituer en écrits linéaires ces lignes brisées "d'obstacles" et de "coupures épistémologiques" (BACHELARD).

- Devra-t-il retrouver ces lignes ou découvrir des "points de bifurcations" (THOM) afin d'approcher le tout du processus de recherche dans ces points cruciaux, véritables "monades" du processus (LEIBNIZ) ? Il ne pourra éviter cette lecture récurrente Bachelardienne afin de repérer les points de ruptures, certain de l'artifice de ces apparentes lignes de forces et de son implication inévitable dans le "dire des bifurcations". Or, "radiographier" dans un moment précis le "*curriculum vitae*" et l'explicitier, cela est-il possible ? "Opérer des connexions" de tels et tels travaux, connexions inexistantes lors de l'éparpillement temporel de leurs réalisations, cela est-il sérieux ? Repérer des points de fractures conceptuels ou des glissements de champs de réflexion, cela est-il réalisable sachant l'importante pression externe du *curriculum* sur certains d'entre-eux ? Retrouver et dégager les axes fondateurs alimentant les processus de recherche à l'oeuvre plusieurs années **durant**, à l'occasion d'un simple moment d'écriture, cela n'est-il pas empreint originellement de facticité ? Mais, n'oublions pas aussi l'autre trahison, celle des lecteurs, due à leurs différentes visions du monde, leurs différentes implications..., somme toute, leurs "**altérations**" (ARDOINO).

- Serait-il alors possible, pour approcher cet exercice de synthèse, d'écrire des "visions englobantes" des lectures récurrentes ? Ces "méta-regards" seraient appliqués sur des connexions construites par l'implication actuelle du chercheur. Ils ne diraient

que les positions des méta-angles de vision contractant dans l'instant "x", à savoir l'année 1996, le "Passé, le Présent et le Futur" pour le moment de l'écriture. Le chercheur n'a jamais regardé les choses ainsi ; il ne les reliera jamais de cette manière après... L'art de la synthèse du deuxième niveau d'appréhension de l'exercice, à savoir métriser les "yeux au-dessus des travaux" avec les "sentiments et affects du dedans" du chercheur et "au-dedans des événements" écrits auparavant, semble empreint de quelques difficultés. Le témoignage d'Edgar Morin sur ses diverses "réorganisations génétiques" dans son livre Les Démons en est un merveilleux exemple .

Quelle méthode pourrait- alors épouser le chercheur afin de "traquer" son processus?

VERS UNE METHODE

On décidera "*a priori*" de se détacher de l'ancien modèle "Théorie-Pratique" où les Sciences de l'éducation seraient des "sciences appliquées" pour privilégier l'image de ces sciences comme "**sciences impliquées**". En raison de cela, le chercheur ne peut être que fondamentalement impliqué par et dans le choix de sa méthode.

Une enquête de type empirique, partant des "sensations" et des impressions encore vivaces "*hic et nunc*" serait souhaitable car ce type d'"enquête" permet des "inférences" et des "connexions". Mais les lignes de force d'un "*experiment*" demeurent par trop "physiques", au sens classique des Sciences de la nature, chronologiques au sens "spatial" et implicantes, au sens d'un "ressenti visé toujours déjà là". On ne pourrait donc en extraire que des "catégories" diverses des objets parcellaires "d'étude", ou des "thèmes" fédérateurs ; ou, au mieux, la visée d'implication dans le champ des Sciences de l'éducation, et pas dans un autre !...Jamais le processus de recherche ne pourrait être entrevu, car on demeurerait dans une "perception aplatie" ; pire, on s'installerait dans un regard linéaire de l'ordre de la trajectoire en balistique, même s'il faisait retour sur lui-même à l'aide de boucles récursives!...

Or, l'enjeu de cette méthode serait de permettre de découvrir les "réceptions passées" et "propensions futures" grâce à un écrit rédigé "*hic et nunc*". Somme toute, on tenterait de découvrir les "monades" ou "*unitas multiplex*" (LEIBNIZ, MORIN) dans lesquelles se "nouent" les expressions multiples de la recherche de manière gordienne ; elles seraient des sortes de "points métaphysiques", nécessitant plusieurs "méta-regards" sur les premières approches récurrentes afin de laisser jaillir de possibles centres de diffusion infinie, en ce qui aurait trait aux actions et aux projets hypothétiques de recherche. Ces "points" seraient comme des "points énergétiques" se diffractant en expressions multiples du "*Dasein*" (HEIDEGGER). Les trouver, si cela est possible, serait bien évidemment un travail d'abstraction de l'esprit prélevant sur

son "continuum " temporel pour les percevoir. Mais comment procéder ? Faudrait-il d'abord les découvrir afin de pouvoir dérouler les réseaux du ou des processus de recherche comme multi-facettes, ou au contraire, analyser les réseaux déployés dans "l'experiment " de ses études..., afin de laisser poindre les "unités réquisits" de son processus de recherche ?

Des justifications s'imposent : pourquoi s'intéresser aux sources empiristes plutôt qu'à celles du rationalisme ? Cette méthode s'apparente aussi à mes "évidences" : *nihil est in intellectu quod fuit in sensu* " (BACON, HUME) repris par BRUNER dans "The process of education " : "comment est-ce que je sais ce que je pense sans que je sente ce que je fais ?", **ce qui lie définitivement les "impressions" aux "idées" au lieu de les séparer...** De plus, HUME privilégie l'approche inductive au lieu de l'approche déductive, contrairement à ARISTOTE dans *Les Analytiques* ou à DESCARTES dans ses *Règles pour la direction de l'esprit*. Pour HUME, par exemple, la mécanique part de faits sensibles, de "besoins pratiques" (NEWTON) et les cercles et les courbes de la géométrie ou art de mesurer ne sont que des "pro-tensions" de ces problèmes. Or, les problématiques pratiques rencontrées lors de questionnements de différents publics avec différents "attendus" nécessitent des "solutions" en vue d'une synthèse de réflexion sur l'éducation, tout en sachant que ces résolutions seront les "nôtres", à tel ou tel moment de la recherche, donc forcément "provisaires", "malléables" et "falsifiables"(POPPER)... La fixation de points essentiels pour la recherche s'impose alors :

- Déterminer par une méthode d'investigation les expériences pragmatiques fondamentales, "matters of fact ", puis par "inductions" ou "inférences", en "abstraire" les "impressions de réflexion".

- Ne jamais accepter la connexion causale "ad infinitum ", inexplicable, dépendante de causes implicites toujours déjà cachées, donc mystérieuses ! Pour ce faire, accepter le pluralisme des "impressions" de sensation et de réflexion, en abandonnant le voeu pieu de vouloir réduire plusieurs inférences à une visée unitaire.

- Ne plus tenter d'élaborer une "théorie de la connaissance" dans laquelle la "théoria " serait définitivement séparée de "l'aistesis ", mais plutôt une "Enquête sur l'entendement", consciente de ce que la nature humaine mêle entendement et imagination, jugement et croyance, raisonnement et "habitus ", dans sa "raison synthétique" assimilée parfois à "l'instinct", par son enracinement au plus profond de nous.

- Mettre aussi en exergue l'infirmité d'une pensée refusant naturellement l'hétérogénéité et se méfier de sa pente naturelle à l'homogénéisation.

- Contre cela, privilégier le nécessaire "retour aux choses" et l'obligatoire suspension du jugement ou "époche " de HUSSERL.

Car la raison, entendue au sens classique, ne pourrait jamais être la source de la conscience. La connaissance serait une pratique, tentant, en vue d'une "synthèse", des "inférences découvertes par associations d'"*experiments* ", en sachant que ces réflexions seraient **nos** actes de croyance, **nos** impressions et non des certitudes rationnelles. Faire ressurgir des "pratiques vivantes" tout comme la perception de nos "phénomènes mentaux". Seule la conscience est infallible, car elle est imprégnée du "*Lebenswelt* " (HUSSERL), d'où l'inscription de ma recherche dans une optique phénoménologique: le phénomène mental de la synthèse est "présence de l'esprit" du chercheur à lui-même. Or, qu'entend-on par esprit ? Pour répondre, revenons à l'inspiration empiriste : "un amas de collections de perceptions différentes unies les unes aux autres par certaines relations". **L'esprit serait une sorte de "théâtre" où diverses perceptions feraient, avec rapidité, simultanément et successivement, leur apparition... sous forme de "faisceaux"**. La recherche serait la découverte de ces "faisceaux de perceptions" ; le terme "perception" signifiant les impressions et les idées avec, bien évidemment, une priorité des "impressions", non dans le sens du cachet imprimé dans la cire, ni dans le sens de la "sensation", mais dans celui d'une première "émergence"(VARELA).

L'écriture du processus de recherche

Ecrire un processus de recherche partirait du "Théâtre des premières impressions" pour y porter une attention vigilante afin de réfléchir sur ce que nous contenons grâce aux relations et connexions, et permettrait le "retournement sur soi", le retour s'imaginant en une réflexion lumineuse. Tout travail de synthèse serait la permissivité d'un retour sur soi, non plus au sens d'une histoire récurrente, ni d'une histoire anecdotique, mais au sens d'une "*historia* " ou "histoire dans sa vivance". Méthode de réactivation du "phénomène mental" : du divers originaire des "*feelings* " à la conjonction consciente des motifs et des actions grâce aux "habitudes", "allants de soi", qui sont le secret de la "posture" du chercheur (ARDOINO). En effet, "bien loin que l'objet précède le point de vue, c'est le point de vue qui crée l'objet de recherche" (SAUSSURE) ; il faudrait donc poser la question du processus de recherche à partir de son regard de chercheur, aidé en cela par l'éclairage des "passions" ou des "sympathies" pour tels ou tels thèmes de recherche.

En toute lucidité, et sachant que la rédaction expressive du "chemin faisant" réside dans les lieux de l'ambiguïté, de la temporalité, de l'inconscient et du factice, tentons cependant de l'effectuer comme mémoire "transcendantale" (HUSSERL). L'écriture fixerait le "**toujours déjà maintenant**" du passé, dicté au présent en vue du futur. Il serait nécessaire, en raison de la temporalité, de montrer les modifications comme emboîtement de "rétentions" (LEIBNIZ ; BERGSON) que nous prendrions en charge les unes les autres, pour s'échelonner jusqu'à l'actuel, car rien ne serait hors d'atteinte...

Afin d'éclairer le processus de recherche, deux lectures sont nécessaires : dans un premier temps, livrer, par un regard récurrent, des impressions encore vivaces ; dans un second temps, tenter quelques méta-regards inférant des réseaux de recherche.

"**Le Théâtre des impressions**" s'intéresse aux inférences, sources et fondements, extraits des connexions ou conjonctions conscientes d'"*experiments*" semblables, et il laisse advenir les "différences" sans que celles-ci ne perdent leur caractère distinctif qui leur est essentiel (HUME).

"**Le Miroir des réflexions**", lie dans des chemins "transversaux" l'originellement diversifié à l'aide de "connexions indissolubles".

Le chercheur se définit par son projet, par son intentionnalité explicites, assortis toutefois des moyens stratégiques et méthodologiques qu'il se donne... En fait, le travail scientifique va dépendre d'une "économie optimale du rapport implication-distanciation" (ARDOINO), quoique la notion d'optimalité soit parfois un vœu pieu.

L'écriture du "Théâtre des impressions" serait plus impliquée et moins distancée, la rédaction du "Miroir des réflexions" se devrait d'être plus distancée et moins impliquée... Les objets de recherche risqueraient -ils alors de n'être plus que des transparences de "points de vue" et de s'éloigner du "*Lebenswelt*"; le "mode d'exposition empirique" nous entraînerait-il à détruire tout "savoir" dans sa positivité parce qu'il s'y "consumerait" ? Lorsque le savoir est "constitué", les "relations" ou "réseaux d'intentionnalité"(MERLEAU-PONTY) ne peuvent tout simplement plus être extérieurs aux impressions ; or, en nous plaçant du côté du savoir, le savoir apparaît comme "transgression" de toutes les différences montrées par les "impressions de sensation" et en nous plaçant du côté des "impressions de réflexion", ces dernières apparaissent comme ayant été transgressées de toutes parts par la tentative de recherche de modèles cohérents et efficaces (GRANGER).

Il semblait important de **réinscrire** les sciences humaines et tout particulièrement **les Sciences de l'éducation dans le "Logos" et l'"épistémè"** sous peine qu'elles n'encourent le risque majeur de s'appauvrir en oubliant leurs fondements.

Les impertinences d'imbrications de réseaux de mon processus de recherche risquaient de le vider de sa dynamique, en m'entraînant de coupures en coupures épistémologiques, voire dans l'insoluble permanence d'impasses conceptuelles, d'apories théoriques. **Mon implication majeure demeurerait cependant le processus de connaissance et le processus de pensée de tout individu.** Il me fallait donc tenter une approche théorétique de la "connaissance de la connaissance". Or, il est impossible de "travailler l'"épistémè" des Sciences de l'éducation inscrites dans les Sciences humaines sans se référer à ses sources d'inspiration issues des fondements de l'histoire du "*logos*". Ma formation en Histoire des Idées allait me permettre d'entrer dans cette lecture diachronique : "De l'aporie fondatrice au métissage des fondements".

Je m'attachais donc à la thématique de la connaissance et, plus précisément, aux "âges" épistémologiques des Sciences de l'éducation et à certains de leurs paradigmes. La genèse épistémologique des Sciences de l'éducation allait de l'analyse systémique et d'une recherche d'"optimalité" dans les "technologies éducatives" à l'approche systémique où on utilisait le concept de système comme méthodologie ou heuristique et enfin à l'approche "projective" dépendante de la "vision du monde" et de la "surdétermination" due à la posture du chercheur (III,2,4). C'est sous cette inspiration que le concept de "**multiréférentialité**", témoin de la dialectique permanente des regards différents et hétérogènes, de J. ARDOINO prenait toute son ampleur.

Plusieurs îlots se dégagent de l'épistémè des Sciences de l'éducation : celui de la croyance en un "sujet" qui peut connaître des "objets" grâce au paradigme de "l'univers câblé" (LE MOIGNE) ou au "grand paradigme d'Occident" (MORIN). Le paradigme est "de caractère à la fois sémantique, logique et idéo-logique" car il "contient pour tout discours s'effectuant sur son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relations logiques entre ces concepts ou catégories". Le paradigme de l'"univers câblé" dépend d'une méthode analytique et réductionniste, hypothético-déductive toute cartésienne et d'une logique du tiers exclu de type syllogistique.

Se dégagent aussi le paradigme relativiste de l'objet construit par le chercheur, connaissance organisée de type structuraliste et systémique, puis le paradigme dialogique du "**nouveau constructivisme**" (LE MOIGNE) où le processus de connaissance est "organisé et organisant", où la méthode est **complexe** (MORIN), c'est à dire "**critique et prospective**", et dans lequel la logique peut être celle du tiers inclus. Ces différentes options habitent tout le développement de la recherche en Sciences de l'éducation.

Afin de poursuivre ma recherche dans le champ des Sciences de l'éducation, je me devais d'inscrire une "carte" de tous types de recherches existant à ce jour, "carte" établie à partir des critères des choix des chercheurs, à savoir leurs référentiels, leurs modes de raisonnement logique, leur méthode et leur "*épistémè*". Cette carte amenait aux questionnements suivants : les Sciences de l'éducation sont-elles encore à l'âge protoscientifique ou tracent-elles le chemin d'une autre rationalité ? Elle me permettrait ensuite de m'y inscrire en précisant quel type de chercheur j'étais. (Fondements de ma recherche : "Processus de co-naissance").

Mais, pour une autre "*épistémè*" des sciences de l'éducation, il fallait se poser une question husserlienne : "Les Sciences de l'éducation sont-elles en changement paradigmatique ?" Et afin d'y répondre, tenter une lecture Foucaultienne des savoirs

constitués du champ des Sciences de l'éducation de nos jours, afin de dévoiler "le champ de coordination et de subordination où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment", ce qui nous permettrait de comprendre, selon quel ordre et quel processus, s'est accomplie l'émergence de la scientificité de cette "pratique discursive".

L'"*épistémè*" réclamant donc une recherche plus approfondie et non encore "aboutie", je me réinterrogeais sur la question du processus de connaissance de tout individu ; cette question m'apparaissant comme le centre de toute éducation potentielle . Réexaminant les fondements philosophiques de ce processus, je découvrais les trois apories fondamentales des théories de la connaissance classique : le schème ou l'impossible liaison Sensible-Intelligible, l'imagination ou le trouble de la raison, la représentation ou la perte du paraître.

Comme ma recherche en Sciences de l'éducation, désirait par dessus tout servir l'école en s'intéressant plutôt au processus de connaissance de tout élève afin de l'améliorer, je tentais, en toute modestie, d'inventer à partir de mes implications divergentes de chercheur "métissé", un "outil bricolé" de méthodologie réflexive pour les étudiants en vue de la formation de leur processus de conception.

La syllogistique d'ARISTOTE résonnait dans l'architecture, la lecture Althüssérienne des textes servait au décodage des failles ; ces deux approches de construction et déconstruction indéfinies de leurs processus de pensée amenaient les "apprenants" à devenir "**auteurs**". Leurs processus de conception étaient, pour leur part, enrichis par la "métis", garante de "**l'art d'inventer**". "Auteurs" et "inventeurs", ils seraient ainsi témoins du projet politique originaire de ma recherche.

Cette implication dialogique, dynamique et conflictuelle du chercheur ne serait-elle pas le moteur de tout processus de recherche et de tout processus de connaissance ?

- ARDOINO J., (1965) *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier Villars, Paris.
- (1974) Place et importance d'une dimension temporelle pour une épistémologie clinique in "*La Recherche en Education*", Paris, Editions sociales françaises,
- (1994 "La performance et sa mise en spectacle", Communication au CNRS.
- ARDOINO, MIALARET, (1990) *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Andsha, Paris.
- ARISTOTE, (1967) *De Anima*, texte, traduction anglaise, commentaire par R.D. HICKS, Cambridge.
- (1960) *Rhétorique I*, traduction Dufour, Collection Budé, Les Belles Lettres, 2ème éd, Paris.
- BACHELARD G
- (1934) *Le Nouvel esprit scientifique*, Ed. P.U.F., Paris.
- (1938) *La Formation de l'Esprit Scientifique*, Contribution à une psychanalyse de la connaissance, Vrin, Paris.
- BAREL Y., (1989) "*Le Paradoxe et le système*", Ed. Presses Universitaires de Grenoble.
- BERGER (1988) *Rapport de synthèse*. Paris VIII.
- BERGSON, (1936) *La Dialectique de la durée*, Boivin.
- BONNIOL J.J., (1986) "L'impasse ou la passe" Conférence d'ouverture au colloque de l'Université d'été de 1986.
- BRUNER J.S., (1962) "*The process of Education*", trad. C. Peyron-Bonjan, C.R.E.F.E.D, E.N.S. Saint Cloud, 1974.
- CANGUILHEM, (1968) "Généalogie des sciences" *Cahiers pour l'analyse* n°9, éditions du Seuil, Coll. Le Graphe, Paris.
- DESCARTES R., (1953) "*Oeuvres et Lettres*", Textes présentés par A. Bridoux, Ed. N.R.F., La Pléiade, Paris,
- FOUCAULT (1980) *Archéologie du savoir*, Coll. Bibliothèque des Sciences humaines, Ed. NRF, Gallimard, Paris.
- GENTHON (1993), *Rapport de synthèse*. Apprentissage-Evaluation-Recherche. Aix-Marseille I.

- G.G.GRANGER (1968), "*Essai d'une philosophie du style*", Collection Philosophies pour l'âge de la science, Ed. Armand Colin, Paris
- HEIDEGGER, (1927) *Etre et Temps*, trad Martineau, Paris, Authentica, 1985.
- HUME, (1739) *Traité de la Nature Humaine*, Coll. Bibliothèque Philosophique, Edition Aubier Montaigne, Paris, 1968.
- HUSSERL(1976) *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard. Paris.
- KANT (1783) "*Prolégomènes à toute métaphysique future qui voudrait se présenter comme science*", traduction Gibelin, Ed. Vrin, Paris, 1968.
- LANTIERI S, (1984) "Paul Valéry et la philosophie" in *Oeuvres et Critiques IX*, Paris.
- LAPASSADE (1993), De la multiréférentialité comme bricolage. In *Pratique de formation et analyses*. Paris VIII.
- LEIBNIZ, (1714) *La Monadologie*, publié par Erdmann en 1840, Delagrave, Paris, 1968.
- (1703) *Nouveaux essais sur l'entendement humain*,, publié en 1765, cf. Ed Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
- LE MOIGNE (1993) Contributions aux épistémologies constructivistes. *Les cahiers du GRASCE*. Aix-en-Provence. URA CNRS 935.
- LERBET (1986) *De la structure au système*. Ed. universitaires UNMFREO. Maurecourt
- MORIN (1987) "La Méthode" III "*La Connaissance de la Connaissance*", Ed. Seuil, Collection Points, Paris.
- (1991) "La Méthode" IV "*Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*", Ed. Seuil, Collection Points, Paris.
- (1994) Entretien avec J. Ardoino et C. Peyron-Bonjan, Tome II, Congrès AFIRSE. Université d'Aix-Marseille I.
- SAUSSURE F., (1929), *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, 1969.
- SCHLANGER Jacques, (1990), *La situation cognitive*,, Ed. Kincksieck.
- SCHLANGER Judith., (1983), *L'invention intellectuelle*, Ed. Fayard, Paris.
- SPINOZA B., (1673)- publication posthume *Oeuvres complètes*, traduction F. CAILLOIS, Misrahi, Ed. Gallimard, collection La Pléiade, Paris, 1967.
- VALERY P., (1973) *Oeuvres complètes* (2 volumes), Collection La Pléiade, Ed. Gallimard, Paris.
- VARELA, (1989) *Connaître les sciences cognitives, Tendances et Perspectives*, Seuil, Paris.