

III.2.4

DES EFFETS DE SURDETERMINATION DES POSTURES A UN AXE DE RECHERCHE STYLISTIQUE

De la lecture du premier tome des communications d'orientation émerge ce que G.G. Granger nommait "*le volcanisme des faits sociaux* " transcrit comme volcanisme de la "*praxis* " éducative. Bien que les présentations d'ateliers aient ciblé quelques thématiques d'orientation à savoir les modèles, les méthodologies et les postures, d'entrée de jeu de savants glissements semblent apparaître dans plusieurs textes... Glissement du concept de l'explication scientifique à l'affirmation de l'implication en didactique –Joshua–, glissement de l'éclatement des théories à une présentation typologique de sept grandes options théoriques retranscrite *in extenso* quoique critiquée –Barbier– ... Plusieurs communications laissent aussi entrevoir de nombreux métissages thématiques ou conceptuels. Etait-il possible à partir de "*regards armés* " d'éviter ces mixtes ? Cela semblait difficile car tout modèle théorique est créé à partir d'une posture et implique une ou des méthodologies spécifiques. Cependant, on peut regretter certaines imprécisions méthodologiques : par exemple, le mélange des méthodes analytiques et synthétiques..., comme on peut s'étonner des "*regards armés* " non explicites, entraînant par là même des effets de surdétermination. Les exemples les plus typiques se révélant par certaines oppositions binaires : "*praxis* "- "*théoria* " –Joshua– et "*praxis* "- "*poïesis* " –Imbert– ou encore par des qualificatifs de la philosophie comme "*projet éthique* ", "*modèle charismatique* " –Lerbet– ou "*méta-physique* " –Soetard–.

Consciente de mon implication et de ma posture de "travailleur des concepts", il m'a semblé important de fixer quelques points fondateurs de l'histoire des idées et de l'épistémologie afin d'éclairer le débat sur la recherche en éducation et de tenter d'éviter à l'avenir quelques effets de surdétermination .

Deux postures héritières de l'histoire des idées

Aucune recherche digne de ce nom ne saurait faire l'économie de la compréhension issue des fondamentaux de l'histoire des idées. Deux pères

fondateurs essentiels, Parménide et Héraclite : deux lignées de pensée comme héritage.

La première, celle de la permanence de l'Etre et de son décodage possible par l'esprit humain : celle de la méthode et de la certitude des idées claires et distinctes cartésiennes, celle des sciences et de leurs objets spécifiques décryptés analytiquement par un esprit positif. Sur son parcours, les bornes essentielles seront Platon, Aristote, Descartes, Comte...

La seconde, celle de la mouvance de l'Etre et de l'impossibilité de le décrire sans le perdre : celle du relativisme de toutes choses et du scepticisme qui en découle, celle de la prégnance de l'apparence sur l'observateur nécessairement impliqué, celle de la science comme idéologie nouvelle de l'"*homo sapiens*" devenu "*homo demens*". Dans cette lignée, on peut repérer Protagoras, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Valéry...

Somme toute, soit un *credo* scientifique d'un homme certain de pouvoir devenir "*maître et possesseur de la nature*", nature posée face à lui et explicable par son *cogito*, soit un doute hyperbolique traduisant l'impossibilité pour un homme impliqué dans le monde de ne pouvoir le décrire dans son inépuisable richesse à moins d'imaginer que ses visions du monde ne soient le monde, péché d'orgueil démesuré !... Puisque Nietzsche et Valéry nous laissent dans la plus grande désespérance nihiliste en ce qui concerne le penseur, comment la recherche va-t-elle pouvoir se définir dans la modernité ? Là, se repose le délicat problème du statut épistémologique des sciences humaines et, parmi celles-ci, des Sciences de l'éducation.

Une première posture serait de ne se déterminer que pour la première lignée fondatrice et l'"*épistémè*" au sens canoniquement positiviste serait sauve. L'homme serait réduit en de multiples parcelles, toutes objets de sciences spécifiques. Il y aurait donc, à juste titre, des sciences humaines et des Sciences de l'éducation, chacune d'entre elles livrant le décodage analytique et modélisable abstraitement de chacun de leurs objets. Par exemple, on se complairait à expérimenter, vérifier, quantifier l'objet-sujet "homme" – psychologie expérimentale – ...on expliciterait les procédures les plus performantes dans chaque discipline pour l'objet-sujet "élève" – didactique – ...

Une autre posture consisterait à n'être fidèle qu'au second héritage et il ne pourrait plus être question de "science" au sens comtien du terme. Gilles Gaston Granger, partie prenante du premier héritage dans certains de ces textes, posait la question en ces termes : "*s'il est vrai que les sciences de l'homme sont et doivent être*

associées à l'action, comment et jusqu'à quel point peuvent-elles demeurer des sciences ? "1 Car, comment traduire conceptuellement et de manière opératoire les diverses significations des faits humains ? Une rationalité est-elle envisageable pour les sciences de l'homme et *a fortiori* pour les Sciences de l'éducation ? Ne serait-elle pas pure mythologie comme le pense Feyerabend, puissance d'intégration des faits humains dans une signification d'ensemble de la réalité humaine ? Comment le chercheur conscient de sa nécessaire inscription historico-conceptuelle, de son choix paradigmatique, des contraintes linguistiques pourrait-il encore imaginer un ou des modèles épistémiques sans s'abuser lui-même ? La deuxième lignée de pensée nous installerait définitivement dans une "épistémè" impossible. L'expression "Sciences de l'éducation" serait alors illusoire2... Mais les fondements conceptuels héritiers de l'histoire des idées sont-ils aussi simples et aussi dichotomiques ?

De la mixité des fondements

Parménide lui-même ne doutait-il pas de l'Un lorsqu'il priait : "Accordez moi une seule certitude, ô dieux..." ... " fût-ce une simple planche sur la mer de l'incertitude, juste assez large pour y dormir ! Gardez pour vous tout ce qui est en devenir, les formes diaprées, fleuries, trompeuses, charmantes, vivantes, et ne me donnez que la seule, la pauvre certitude toute vide" 3 ? Platon, lui aussi, ne réintroduit-il pas, dans sa ligne de dialectique ascendante pour la connaissance, de l'invisible dans le sensible, à savoir l'aperception de l'idée de beau dans les perceptions des corps et du visible dans l'intelligible, telles les figures de géométrie "figures fausses" sur lesquelles on peut raisonner juste ? Descartes n'a-t-il pas montré le doute de la première méditation de si magistrale façon qu'il eût logiquement été impossible d'en sortir comme le dit Leibniz dans ses *Animadvertiones* ? Méditations première et seconde dans lesquelles Husserl peut lire la fondation de la phénoménologie !... Enfin, Aristote n'est-il pas plus complexe dans ses précisions conceptuelles que ses lecteurs et traducteurs du Moyen-Age n'ont voulu nous le présenter lorsqu'il articule la connaissance et l'action ?

Pour exprimer l'ordre du connaître quatre termes : "*phantasia*" – imagination –, "*aiestesis*" – sensation –, "*dianoia*" – pensée judiciaire –, "*hupolepsis*" – jugement –. Mais ces quatre facultés s'organisent en deux séries distinctes : **la première met le jugement à part**, car il faut libérer l'objet de la sensation grâce à

1 Granger G.G., *Dialogues en sciences humaines*, Actes du colloque de Saint-Louis, 1974, publication Bruxelles, 1975.

2 Reprise Peyron-Bonjan C., à paraître in *Année de la recherche*, P.U.F, 1994.

3 Cité par Nietzsche dans "*La naissance de la philosophie à l'époque de la tragédie grecque*", coll. Idées, Ed. Gallimard, Paris, 1969, p. 71.

l'imagination afin que le jugement puisse être valide, et c'est là **l'origine de l'interprétation classique du connaître ; la deuxième met la sensation à part**, en l'opposant à la pensée qui inclut l'imagination et le jugement, et c'est là **le moteur d'une possible interprétation phénoménologique**. "*Car la sensation des sensibles propres est toujours vraie au contraire de l'opinion, de l'intuition intellectuelle et de la science toujours passibles de vérité ou d'erreur. La séparation et la combinaison ne sont pas dans les choses mais dans la pensée*"⁴. **Seule la sensation est présentation, la pensée est toujours représentation.**

La richesse de l'analyse Aristotelicienne va plus avant lorsqu'elle essaie de différencier la science et l'action : on y retrouve plus que de simples dichotomies binaires entre "*praxis*" et "*logos*", entre "*praxis*" et "*theoria*", entre "*prattein*" et "*poiein*" ou entre "*praxis*" et "*poiesis*". Ce qui ne signifie pas que ces concepts ne soient pas distincts chez Aristote, mais plutôt que leur distinctions ne sont pas toujours aussi marquées que certains effets de surdéterminations dues aux postures ne nous le laisseraient entrevoir dans certains textes du tome I du congrès.

Si, pour Aristote, les sciences théoriques s'intéressent et reposent sur la détermination des essences, c'est la considération des genèses qui jouent un rôle principal dans les sciences pratiques. En ce sens, l'introduction des concepts de temporalité et d'altération de J. Ardoino en Sciences de l'éducation respecte les fondements aristoteliciens. Or, "*cette interversion des rôles de la genèse et de l'essence peut être pris comme un des caractères qui fondent la spécificité du fait humain*"⁵. De plus, nous trouvons chez cet Aristote les difficultés d'une connaissance appliquée, difficultés qu'il essaie de résoudre par des degrés intermédiaires de connaissance. Certes la pure "*theoria*" demeure connaissance de l'immuable et de l'éternel et s'oppose à l'action ou "*praxis*".

Mais la "*praxis*" concerne tout aussi bien les affaires humaines que l'exercice des facultés du vivant, telles pour l'homme son intelligence et son raisonnement. Certes, les sciences pratiques ont leur principe dans le choix délibéré de l'acteur et les sciences "*poiétiques*" ont leur principe de mouvement dans un agent extérieur, mais cet agent peut être soit un art, soit un intellect intuitif, soit une autre faculté. D'où l'aveu d'Aristote lui même⁷ : ces deux sortes de sciences admettent des variations et doivent être complétées par une connaissance de leur fin relative.

4 Granger G.G., *La théorie Aristotelicienne de la science*, Coll. Analyse et Raisons, Ed. Aubier Montaigne, Paris, 1976, pp. 14 sq.

5 Granger G.G., *La Théorie aristotelicienne de la science*, Coll. Analyse et Raisons, Ed. Aubier Montaigne, Paris, 1976, p. 353.

6 Ou concept "d'intentionnalité" en langage moderne.

7 Aristote, *Ethique à Nicomaque*, VI 1140 a.

L'apologie de la *praxis* et le rejet de la *poiësis* seraient un effet de surdétermination d'une lecture moderne d'Aristote et ne reflèteraient en rien la richesse de ces notions.

Et "si les sciences non théoriques prennent pour objet les conditions de l'activité bonne ou de l'opération réussie, la connaissance elle-même, dans son exercice est un acte", d'où l'équivoque "d'une science pratique et poiétique qui, en tant que connaissance, doit être absolument distinguée de l'action bonne mais qui, en tant qu'exercice du connaître est elle-même un objet non théorique" 8... D'où les difficultés des sciences de l'individuel et, parmi elles des Sciences de l'éducation, balançant sans cesse dans ces fondements conceptuels entre la tentation de la praxéologie, entendue comme logique de l'action efficace, et celle d'une réflexion plus générale sur les processus de connaissance. Dans la première orientation sont privilégiés les termes de "management" et de "performance", comme le signale J. Ardoino dans son article *Praxéologie et Poiétique* ; dans la deuxième direction sont préférées des recherches sur le sens, l'implication, la gnose.

Pour une "stylistique" des Sciences de l'éducation

Fidèle aux analyses de J. Ardoino, notre posture privilégiera la deuxième orientation tout en rappelant les difficultés signalées par G.G. Granger dans son oeuvre pour les sciences dites appliquées : "*L'accident, l'événement est relégué hors du domaine de la science... Mais à mesure que s'actualise la figure d'une science appliquée le problème des réalités individuelles se retrouve réinstallé à l'intérieur même du territoire scientifique.*" 9 La connaissance appliquée écarte cet obstacle en constituant progressivement "*la construction d'un concept articulé de l'individuel aux différents niveaux de l'objet qu'elle vise*" 10. Ces différents niveaux sont rendus explicites par les regards hétérogènes des chercheurs en Sciences de l'éducation. Le concept de multiréférentialité retrouve ici toute sa force "*L'avènement des sciences de l'homme n'aura lieu que le jour où commencera d'être résolu le problème d'établir en termes conceptuels les systèmes signifiants... Le fait humain ne peut être, certes, scientifiquement connu qu'à travers une pluralité de géométrals, mais à la condition toutefois que soit découverte l'opération contrôlable qui le restitue à partir d'eux stéréoscopiquement*" 11. Or, G.G. Granger garde l'espérance de pouvoir parvenir à une vision stéréoscopique de

8 Granger G.G., *La Théorie Aristotélicienne de la science*, coll Analyse et Raisons, Ed Aubier Montaigne, Paris, 1976, pp. 337-338.

9 Granger G.G., *Pensée Formelle et sciences de l'homme*, coll Analyse et Raisons, Ed. Aubier Montaigne, Paris, 1967, pp. 204 sq.

10 Granger G.G., *La Théorie Aristotélicienne de la science*, coll. Analyse et Raisons, Ed. Aubier Montaigne, Paris, 1967, pp. 204 sq.

11 Granger G.G., *Formes, Opérations, Objets*, coll. Mathesis, Ed. Vrin, Paris, 1994, p. 282.

tous les géométrals afin de construire l'objet, même virtuel, de ces sciences, tandis que J. Ardoino considère cela comme un voeu pieu.

D'où la nécessité d'inventer comme le voulait G.G. Granger une "stylistique" propre aux Sciences de l'éducation, ne serait-ce que pour repérer les systèmes signifiants : "*Il serait intéressant d'appliquer à la pensée scientifique la catégorie du style qui éclairerait d'une certaine manière les rapports de la science et de la pratique.*"¹² Pour quelles raisons cette stylistique devrait-elle compléter toute analyse épistémologique ? Probablement pour éviter les effets de surdétermination des postures : "*A mesure que la pensée scientifique prend possession de domaines de plus en plus proches du comportement humain, son progrès devient de moins en moins lié au déploiement des propriétés abstraites du modèle, de plus en plus dépendant des conditions complexes qui déterminent les rapports du modèle au phénomène ; ce sont en somme ces rapports et leurs conséquences que nous avons tenté de désigner comme effets de style, effets le plus souvent imparfaitement conscients chez le savant lui même.*"¹³

A partir de la synthèse de J. Ardoino et G. Berger¹⁴, cette stylistique nous permettrait de tenter un schématisme propre aux Sciences de l'éducation dont les "*transconcepts*"¹⁵ seraient à préciser ou à découvrir.

12 Granger G.G., *Pensée Formelle et sciences de l'homme*, coll. Analyse et Raisons, Ed Aubier Montaigne, Paris, 1967, p. 218.

13 Granger G.G., *Essai d'une philosophie du style*, coll. Philosophies pour l'âge de la science, Ed. Armand Colin, Paris, 1968, p. 298.

14 *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 1, P.U.F., 1994, à paraître.

15 Cf Granger G.G., *Formes, opérations, objets*, coll. Mathesis, Ed. Vrin, Paris, 1994.

Bibliographie

- ARDOINO, J. (1993), "L'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives" in *Pratiques de formation* n° 25-26, Paris VIII.
- ARDOINO, J. et BERGER, G. (1994), "Les Sciences de l'éducation analyseurs paradoxaux des autres sciences ?" à paraître dans *L'année de la recherche en éducation* , n° 1, Ed. P.U.F., mai.
- ARISTOTE (1964), *Métaphysique I et II* , Traduction Tricot, Librairie philosophique, Ed. Vrin, 1964.
ORGANON III, *Premiers analytiques* , Traduction Tricot, Librairie philosophique, Ed. Vrin, 1966.
ORGANON IV, *Seconds Analytiques* , Traduction Tricot, Librairie philosophique, Ed. Vrin, 1966.
- DESCARTES, R.(1953), "Oeuvres et Lettres", *Méditations métaphysiques*, Textes présentés par A. Bridoux, Ed. N.R.F., La Pléiade, Paris.
- GRANGER, G.G. (1967), *Pensée Formelle et sciences de l'homme* , Collection Analyse et Raisons, Ed. Aubier, Paris.
- GRANGER, G.G. (1968), *Essai d'une philosophie du style* , Collection Philosophies pour l'âge de la science, Ed. Armand Colin, Paris.
- GRANGER, G.G. (1976), *La Théorie aristotelicienne de la science*, Collection Analyse et Raisons, Ed. Aubier, Paris.
- GRANGER, G.G. (1988), *Pour la connaissance philosophique* , Ed. O. Jacob, Paris.

GRANGER, G.G. (1994), *Formes, Opérations, Objets*, Collect. Mathesis, Ed. Vrin, Paris, p. 282.

HUSSERL (1953) *Méditations cartésiennes*, Introduction à la Phénoménologie, Traduction Peiffer et Levinas, Librairie philosophique, Ed. Vrin.

LEIBNIZ (1966), "Opuscula Philosophia Selecta", *Adminadversiones in Partem, Generalem Principiorum cartesianorum*, Librairie philosophie, Ed. Vrin, pp. 17 à 80.

NIETZSCHE, F. (1938), *La Naissance de la Philosophie à l'époque de la tragédie grecque*, Traduction Bianquis, Collect. Idées, Ed. NRF Gallimard.

PEYRON-BONJAN, C. (1994), "Questions épistémologiques à propos de la recherche en éducation", à paraître dans *L'Année de la Recherche*, n° 1, Ed. PUF, mai.

PLATON (1950), *La République* in *Oeuvres Complètes*, vol. 1, Traduction Robin, Collect. La Pléiade, Ed. Gallimard, Paris.

VALERY (1973), *Cahiers* in *Oeuvres complètes* (2 volumes), Collect. La Pléiade, Ed. Gallimard, Paris.