

L'APPROCHE MULTIREFERENTIELLE (PLURIELLE) DES SITUATIONS EDUCATIVES ET FORMATIVES*

Texte communiqué par

Jacques ARDOINO

Professeur émérite

PARIS

mai-décembre 1992, février 1993

publié in

L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation,

Pratiques de formation (analyse),

Université Paris VIII, Formation Permanente, N° 25-26, Paris, 1993.

<http://jardoino.club.fr>

Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes⁽¹⁾.

Cette démarche a pris naissance dans l'embaras même où se retrouvent toujours placés les praticiens, quand ils deviennent soucieux de ré-interroger leurs pratiques, sans doute pour les optimiser, avec, ainsi, une intention plus délibérément praxéologique, mais, aussi, pour tenter de mieux les comprendre, voire de les théoriser, dans une perspective qui se rapproche, alors, d'une curiosité plus scientifique, n'excluant pas, au demeurant, des préoccupations éthiques⁽²⁾.

L'intelligibilité des pratiques sociales intéresse effectivement aujourd'hui aussi bien le chercheur, que le praticien, dans le champ des sciences humaines. Leurs perspectives, leurs "postures" respectives ne sauraient, certes, pour autant, être confondues, mais ils n'en conservent pas moins des points communs. Ils sont en relation avec des "objets-sujets" et ils restent, l'un comme l'autre, ancrés dans les représentations et dans le langage, ces derniers considérés à la fois en tant qu'outils et en tant que matériaux privilégiés.

Dans la mesure où les hommes entreprennent et réalisent des projets ensemble, ils inter-agissent. Le lien social devient ainsi un de leurs objets pratiques. La problématique du pouvoir qui s'y associe toujours, tout à la fois, mythiquement et réellement⁽³⁾, intéresse aussi bien l'expérience vécue des individus, des "sujets", que le fonctionnement du corps social, des organisations et des institutions, ou les relations interpersonnelles de domination, de soumission, d'interdépendance, tramant la quotidienneté de l'agir. Dans tous les cas, la communication (supposant reconnues l'altérité et l'implication de chacun des partenaires, ainsi que les effets spécifiques de leurs interactions - altérations) reste le moyen incontournable par lequel les échanges d'information, requis par la poursuite des objectifs, peuvent éventuellement s'effectuer. En apparence, c'est une langue unique, la langue véhiculaire nationale, qui sert à élaborer, à échanger, à transmettre, à exprimer, à traduire, à mobiliser, des affects, des représentations, des idées, des opinions, des croyances. En fait, ce sont, le plus souvent, des langages très différents les uns des autres, par les modèles qu'ils impliquent, voire

en raison de leurs visions du monde sous-jacentes, qui co-existent et se juxtaposent à travers tout ce que nous semblons plus banalement accepter comme allant-de-soi.

Ainsi, on peut constater que la notion d'un projet très appareillé revient à la mode (les projets d'entreprise, associés aux idées de "culture" et de "citoyenneté d'entreprise" ; les projets d'établissements scolaires, "commandés" à partir d'injonctions institutionnelles, ministérielle et rectorale, etc). Mais, avec le même mot, se retrouvent usuellement mêlés, indifférenciés : le sens purement administratif, celui des circulaires d'application⁽⁴⁾, le sens opératoire que des praticiens (intervenants, consultants) peuvent donner à ce terme, parfois en le transformant, à leur tour, en "gadget" par un excès de confiance naïve accordé à la vertu des recettes⁽⁵⁾, les sens, commun, étymologique, littéraire, philosophique, éventuellement scientifique, de la notion⁽⁶⁾. Dans les faits, le projet se pense tantôt en termes de visées, tantôt en termes de programmes⁽⁷⁾. Comment les acteurs intéressés, les différents protagonistes des situations concrètes, vont-ils, dès lors, pouvoir s'y retrouver ?

Nous restons habituellement prisonniers d'un langage unidimensionnel, encore entretenu par la fonction indifférenciatrice, syncrétique, des médias. Ne pas travailler avec suffisamment d'exigence ces productions langagières, tout à la fois matériau et outil des démarches entreprises, revient donc à accepter de sécréter de l'aliénation, tout en hypothéquant lourdement, ainsi, les décisions qui doivent constamment être prises au plan de l'action. C'est bien pourquoi il devient préférable de repérer, de trier, de distinguer, de reconnaître, de différencier, les sens très divers que peuvent revêtir les termes employés, en fonction des psychologies et des positions sociales des interlocuteurs, des différents partenaires, comme en regard des conjonctures plus larges, dans lesquelles s'inscrivent les situations.

La luxuriance, le foisonnement, la richesse, des pratiques sociales interdisent concrètement leur analyse classique, par voie de décomposition-réduction. C'est, probablement, l'une des raisons de la réhabilitation contemporaine du terme complexité.

Alors que cette notion désignait, plus traditionnellement : ce qui reste enchevêtré, encore en attente d'être "débrouillé" par une réduction en éléments de plus en plus simples, et de plus en plus "purs", le sens moderne, enrichi des apports de la cybernétique, élaboré dans le cadre de l'approche systémique, non sans rapports avec la théorie léwinienne du "champ" (emprunté au modèle physique de l'électro-magnétique), suggère plutôt une appréhension "molaire", globale, indécomposable. Mais, dans une seconde lecture, plus fine, molaire pourrait être profitablement remplacé par holistique, caractérisant mieux la complexité des phénomènes humains. En effet, molaire, de mole (molécule-gramme, masse moléculaire d'une substance), en chimie, s'oppose à atomistique (éléments simples décomposés), tandis que holistique, dérivé de holisme (épistémologie générale), désigne, en contestant l'atomisme, une position selon laquelle on ne peut comprendre les parties sans connaître le tout. Dans cette perspective, complexe devrait être soigneusement différencié de compliqué (cette dernière notion pouvant toujours admettre le caractère décomposable et réductible de ses objets)⁽⁸⁾. Il faudrait, ensuite, convenir que la représentation systémique de la complexité ne suffit pas tout à fait, non plus, à rendre compte de certains aspects pourtant caractéristiques des pratiques et des situations sociales, notamment la consistance particulière d'une temporalité-durée, plus historique. Le modèle de la régulation ne tend-il pas, enfin, à estomper exagérément la nature polémique de l'action, en privilégiant le jeu quasi-physique des forces et des tensions ? L'énergétique y prendrait, alors, ainsi, délibérément le pas sur l'herméneutique⁽⁹⁾. A partir d'un tel flou l'idée de complexité n'en finira plus d'osciller entre paradoxe et contradiction (G. Bateson, Y. Barel⁽¹⁰⁾, etc). En fonction des options privilégiées et des langages qui viendront traduire ces choix, l'implication (d'abord celle des praticiens eux-mêmes, par la suite celle des chercheurs, tout comme celles de leurs différents partenaires), le conflit, l'inconscient, l'imaginaire, etc, retrouveront, ou non, droit de cité dans l'analyse des pratiques.

Rappelons, pour illustrer notre propos, que l'école française de la sociologie des organisations a cru devoir établir une heureuse distinction entre agents et acteurs, reprise depuis par les sociologues de terrain, comme par la plupart des psychosociologues praticiens. Cette distinction, suggérant que des traitements très différents des "ressources humaines" pourront en découler, est effectivement déjà satisfaisante parce

qu'opérateur, mais, en arrière plan, elle contient aussi une interrogation théorique, si ce n'est épistémologique.

Dans un de ses récents ouvrages, *La Machine à faire de dieux*, Serge Moscovici⁽¹¹⁾ remarquait avec pertinence que toute sociologie contient, plus clandestinement, une théorie implicite de la psychologie correspondante (d'autant plus dangereuse et prêtant aux confusions qu'elle reste implicite). D'ailleurs, la réciproque apparaîtrait probablement aussi vraie, si on s'interrogeait en retour sur les contenus sociologiques subreptices de la plupart des théories psychologiques. Les notions d'agent et d'acteur, mises en relation, aboutissent, ainsi, à la reconnaissance implicite d'une frontière entre deux ordres de représentations : celui du système pour lequel l'agent, partie des agencements, défini par ses fonctions, qui impliquent un modèle plus mécaniste, surtout référé à l'espace, ou à l'étendue, reste essentiellement agi par la finalisation ou par la détermination de l'ensemble⁽¹²⁾ ; celui d'une situation sociale, déjà quelque peu historique et temporelle parce que biologique, où l'acteur, pourvu de conscience et d'initiative, capable de stratégies, retrouve un degré d'intentionnalité propre restant néanmoins lié aux effets d'un déterminisme de champ, comme au poids des macro-structures. Du même coup, l'acteur est reconnu comme co-producteur de sens. Les "effets de sens", plus habituels aux courants herméneutiques, s'associent, ainsi, aux "effets de force", plus caractéristiques des modélisations mécanistes. L'idée de projet convient justement à un tel contexte, où l'on voit se profiler la perspective d'un changement social, technique (l'intervention psychosociologique) ou militant (l'analyse institutionnelle et la dialectique de l'instituant contre l'institué).

D'une certaine manière, la découverte de l'acteur est la façon dont le sociologue entend réintégrer (et se réapproprier) le "sujet", celui des psychologues, dans son propre univers. L'intérêt, cette fois bien théorique, de la distinction apparaît toujours incontestable. Mais, alors, pourquoi s'arrêter en si bon chemin ? C'est, en fait, d'un triptyque : agent-acteur-auteur qu'il est besoin, beaucoup plus encore que du seul diptyque : agent-acteur. On peut effectivement se sentir acteur dans une situation donnée, et y assumer plus ou moins explicitement des rôles, sans s'y reconnaître, pour autant, en tant qu'auteur. Tout dépend, à nouveau, des attentes et du projet finalisant la démarche (celle du praticien, ou celle du chercheur, éventuellement les jeux propres des autres protagonistes, selon les cas). Veut-on attribuer aux partenaires, dans l'action, un peu plus d'intelligence et d'autonomie relative, pour les besoins de la stratégie poursuivie ? C'est, alors, affaire d'optimisation des pratiques. L'acteur exécute (en tant que tel, il reste agi, quand il ne "massacre" pas, volontairement, ou à tout le moins "intentionnellement" sans qu'il en ait toujours une conscience claire), il joue et interprète sa partition ou son texte. Il ajoute donc certainement plus ou moins au livret initial, mais il n'en devient pas, pour autant, l'origine (l'auteur), ou l'une des origines possibles. Veut-on aller jusqu'à analyser la responsabilisation (répondre de, à...) effective des partenaires. Il serait, alors, question beaucoup plus d'auteurs que d'acteurs. L'auteur est, en effet, le fondateur, le créateur, voire le géniteur, de toute façon, celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres, comme étant à l'origine de. Avec cette notion, il convient de le remarquer, le biologique s'associe à l'éthique. En ce sens, et c'est important pour l'intelligence des situations et des pratiques éducatives, l'autorisation devient le fait de s'autoriser, c'est à dire l'intention, et la capacité conquise, de devenir, soi même, son propre co-auteur, de vouloir se situer explicitement à l'origine de ses actes, et, par conséquent, de lui même en tant que sujet. Il re-connaît, ainsi, la légitimité comme la nécessité de décider de certaines choses par lui-même. Sans ignorer, non plus, les déterminismes sociaux et psycho-sociaux qui interfèrent nécessairement avec elle, il s'agit bien, dans cette perspective, d'une élucidation, plus proprement psychologique, des comportements du sujet, en fonction de l'histoire (préhistoire) comme de la structure personnelles de ce dernier. On conviendra sans peine, à partir de cet exemple, qu'il est préférable de repérer et de distinguer ces différents aspects, plutôt que de les laisser co-exister, juxtaposés, éventuellement compénétrés, imbriqués, anastomosés, à travers un langage et des représentations insuffisamment critiqués, revisités, travaillés. Il reste à comprendre que, dans un tel repérage, il n'y a pas une hiérarchisation, même implicite, des notions les unes par rapport aux autres. On ne se libère pas de la condition d'agent en devenant acteur, par la grâce d'une conscientisation, d'une sensibilisation ou d'une formation. On est, et on demeure, l'un et l'autre, tout en se retrouvant alors moins réduit que par l'effet de la première définition quand elle s'affirmait seule. Le salarié qui vient demander une augmentation à son supérieur hiérarchique peut très bien se comporter en acteur conscient et réfléchi, voire en auteur responsable de sa démarche. Il n'en reste pas moins agent d'une mécanique, d'une dynamique sociale beaucoup plus large, par rapport à laquelle il ajoute, en termes de transversalité, son poids propre aux rapports de force institués, lui compris, par l'ensemble des agents concernés.

Quand elle est effectivement reconnue, voire travaillée comme telle, l'inscription dans une situation en tant qu'auteur prend une importance singulière pour les sciences de l'éducation. Elle y rejoint, en effet, nous venons de le voir, la problématique de l'autorisation. D'une certaine façon, l'une des finalités de l'éducation (scolaire, professionnelle, familiale, sociale) pourrait heuristiquement être définie comme la contribution de tous ceux qui exercent cette fonction à ce que chacun de leurs partenaires en formation (enfants, adultes, élèves, étudiants, formés, etc.) puisse progressivement conquérir, acquérir, constituer, développer, en lui, la capacité de s'autoriser, c'est à dire, conformément à l'étymologie, de se faire, de devenir, son propre auteur ; en fait, il serait préférable de préciser : devenir co-auteur de lui même, puisque cette autorisation, en tant que revendication de se retrouver soi même intentionnellement à l'origine de certains actes, comportements, décisions, ne saurait en revanche nier, supprimer annuler, fantasmatiquement, magiquement, des origines plus lointaines, des déterminations et des influences antérieures (parents, enseignants, formateurs) ni même d'autres formes d'altérations naturellement exercée à travers des relations paritaires. L'autonomie, l'indépendance, légitimement voulues, attendues, au delà des contraintes premières de dépendance et de contre-dépendance, ne sont jamais, pour autant, l'autarcie, l'auto-suffisance, si ce n'est dans l'imaginaire.

De notre point de vue, le phénomène considéré peut (et doit) donc être regardé sous différents angles : sociologique, psychologique, psycho-social, économique, organisationnel, institutionnel, etc. Dans ces conditions le praticien exigeant se retrouve sommé de devenir, bon grès mal grès, quelque peu polyglotte. L'écoute clinique⁽¹³⁾, en situation, pose déjà effectivement la question de langages pluriels, ceux des différents protagonistes, obligeant à prendre en compte leurs backgrounds, leurs implications libidinales et institutionnelles respectives. J'ai pu d'ailleurs parler, en ce sens, de multiréférentialités compréhensive et interprétative. Mais la démarche multiréférentielle semble finalement plus appropriée encore à l'analyse de certains objets (pratiques ou théoriques) que l'on souhaite interroger, contradictoirement, dans une perspective explicative, en vue d'accroître leur intelligibilité, qualifiée à partir de différents points de vue. Ce sont, alors, différents langages disciplinaires qu'il s'agit de mettre en oeuvre, de distinguer, et de combiner entre eux. Telle est l'origine de cette notion, dont j'ébauchais les linéaments, à l'époque, au niveau des pratiques sociales, avec l'esquisse d'un modèle d'intelligibilité des organisations⁽¹⁴⁾.

Les choses auraient sans doute pu en rester là, avec des repères et des pistes de lecture qui en valaient d'autres. Les praticiens, et, parmi eux, les cliniciens notamment, n'ignorent généralement pas les ressources et la légitimité d'un "bricolage"⁽¹⁵⁾ pour parvenir à gérer la complexité des situations qu'ils assument professionnellement. Appelant le compromis, la médiation, la négociation, ce qui apparaîtrait plus théoriquement, plus formellement, comme aporie, paradoxe ou contradiction, se donne à lire, à comprendre et à interpréter tout autrement au cours de l'action, justement parce que celle-ci se réfère explicitement à une temporalité-durée supposant l'évolution, la maturation, la perlaboration, l'altération, tout autant que l'accomplissement et l'achèvement de l'action projetée. On peut même se demander, plus généralement, si la différence profonde entre paradoxe et contradiction ne réside pas là : parce que surtout représenté par des mathématiciens et des logiciens, le paradoxe se pense essentiellement dans l'espace, ou dans l'étendue, tandis que la dialectique ne peut se concevoir qu'à partir d'une temporalité, d'une histoire. Quand elle s'avérera avoir été possible, la résolution d'une contradiction n'aura pu s'effectuer que dans le temps. Elle restera toujours naturellement indifférente à l'espace.

On pouvait, en revanche, s'attendre à ce que le problème de la multiréférentialité se retrouve posé différemment, dans le cadre, cette fois universitaire et scientifique, de recherches, se donnant des objets d'investigations, en vue de la production de connaissances nouvelles, à partir d'un savoir préexistant. Là, où la plupart des autres sciences réussissent à épurer, à simplifier, les données de l'expérience par des "découpes" appropriées pour "construire" des "faits", ce sont toujours, ici, des pratiques sociales, des événements, des situations et des témoignages, tissés de représentations, d'intentions et d'actions individuelles et collectives, qui constitueront la matière riche et diversifiée à laquelle le chercheur spécialisé, comme l'acteur profane, ne pourront que se référer inlassablement. De plus, si importants que puissent être, dans sa genèse, les processus, la démarche, de production de connaissances, le savoir ainsi élaboré doit tout de même encore être reconnu, à son tour, comme distinct et susceptible d'être interrogé désormais en lui même, et pour lui même. Enfin, que veut-on dire en déclinant au pluriel les sciences de l'homme et de la société, ou les sciences de l'éducation⁽¹⁶⁾ ? Leurs objets peuvent-ils, en conséquence, être heuristiquement, profitablement, regardés, décrits, questionnés, représentés, à partir de perspectives multiples, hétérogènes entre elles. Ce serait, au passage, notons-le, faire le deuil d'une ambition moniste, caractérisant très généralement la science et la philosophie occidentales. Mais, remarquons le aussi, c'est justement la question

posée aux sciences humaines, tout au long du vingtième siècle. Après Wilhelm Dilthey, dans le cadre de l'école herméneutique allemande de la fin du siècle dernier, Karl Marx, Sigmund Freud, Max Weber... s'interrogent à leur tour sur les paradigmes de l'explication et de la compréhension⁽¹⁷⁾, comme sur la possibilité de les articuler et de les conjuguer. L'hypothèse, chez Cornelius Castoriadis, d'un étayage réciproque entre le fonctionnement psychique du sujet (imagination radicale) et le faire social-historique (imaginaire social), chacun caractérisé autant par un degré d'autonomie relative que par l'interdépendance qui les fait aller de concert, en constitue un autre exemple⁽¹⁸⁾. Bien avant Michel Serres⁽¹⁹⁾, Claude Lévi-Strauss reprenait, lui aussi, à son compte l'idée d'un bricolage⁽²⁰⁾, toujours à partir du terrain, mais, cette fois, au niveau des impasses de la pensée elle-même. Yves Barel, avec sa conception du paradoxe, la représentation de sa place et de sa fonction dans l'architectonique de la connaissance, se posait, au fond, des questions du même ordre. Après M. Grawitz⁽²¹⁾, mais dans une perspective plus résolument épistémologique, J.-M. Berthelot s'interroge également sur l'intelligence du social⁽²²⁾.

On semblera, ainsi, s'accorder au moins sur la nécessité de repérer, de distinguer convenablement, préalablement, à travers ce qui autrement resterait confondu, pour tenter de ré-articuler, ensuite, de façon plus intelligible, ce qui aura été reconnu, voire qualifié, de la sorte. N'est-ce pas justement, là, une des clés de voûte de la Méthode, selon Edgar Morin, dans sa perspective d'une *scienza nuova*⁽²³⁾ ? L'approche multiréférentielle pourrait, alors, se réclamer effectivement d'un tel paradigme.

Devenu, à la faveur d'un climat politique enclin à la décentralisation, unité opérationnelle du système éducatif (aussi défini comme appareil d'Etat), l'établissement scolaire, constitue, aujourd'hui, de ce seul fait, un objet d'étude ou de recherche, pour le sociologue, pour le psycho-sociologue, voire pour les sciences de l'organisation et de la gestion. Indépendamment du fait qu'il est, avant toute autre chose, l'instance locale, géographiquement assise, d'une institution nationale, l'intelligence de son fonctionnement s'enrichira incontestablement s'il est effectivement pris en considération à partir de plusieurs optiques.

C'est, à l'évidence, une organisation (au sens que les auteurs américains donnent, aujourd'hui, à ce dernier terme), c'est à dire, un ensemble organisé de fonctions interdépendantes, en vue de la réalisation, pensée en termes de stratégies, de certaines tâches formulées en termes d'objectifs. A ce titre, les types de lecture, en fonction desquels il va être regardé, oscilleront entre les modèles de l'administration dessinés par Henri Fayol, auxquels l'établissement scolaire obéit encore, et ceux d'un management anglo-saxon, produit d'importation plus récente, dont on semble attendre encore assez magiquement des effets de modernisation. Dans tous les cas, l'histoire, la temporalité, la durée, ne sont pas censées contribuer largement à l'intelligibilité des données. L'étude du phénomène bureaucratique, par l'école française de la sociologie des organisations, s'y applique assez bien, en parvenant à identifier et à décrire les conflits de pouvoir qui se jouent sous l'apparente rationalité du meso-système. Si les effets de sens retrouvent un statut, dans "l'entre-deux" du formel et de l'informel, ce sera davantage en tant que reflets ou symptômes. Les sciences de l'organisation, l'intervention psycho-sociologique, les techniques de gestion, la micro-économie, la praxéologie, se conjugueront assez aisément, dans une telle perspective, voulant principalement privilégier les agents et les acteurs, pour négliger, aussi bien, les aspects psychologiques plus fins intéressant les besoins, les désirs et les angoisses, la vie inconsciente des personnes, l'imaginaire, les motivations, les croyances, les opinions, etc, correspondant davantage à ce que nous avons appelé, plus haut, les auteurs et la problématique de leur autorisation, que les dimensions macro-sociales, institutionnelles et politiques, qui surplomberont ces périmètres surtout dévolus à l'innovation et à l'optimisation. Les références à la mécanique, avec l'image de la machine, ou à la biologie, avec l'idée des animaux-machines, fonderont une attente de réparation, jusqu'à l'analogie avec la pathologie et les soins médicaux. Cet ensemble peut, remarquons-le, fonctionner indépendamment des autres lectures, avec sa logique propre. C'est justement ce caractère quasi-axiomatique qui fera tendre constamment vers son "autonomisation" et sa réification.

Mais l'établissement scolaire, même pourvu d'une autonomie relative, reste, tout autant, une partie d'un tout plus vaste, l'institution. Celle-ci jouit d'une autorité et d'une légitimité sociales. Elle exerce un pouvoir. Sa nature est juridique et, finalement, plus encore symbolique que fonctionnelle. Elle s'exprime à travers un faire social-historique postulant une dialectique de l'institué et de l'instituant. Son sens, en amont des programmes, est toujours celui d'un projet-visée. Les finalités politiques, mêmes occultes, dont les objectifs deviendront des traductions stratégiques, évoquent une intentionnalité surtout collective mais, en outre, la prise en compte des implications diversifiées des acteurs tentera d'établir un pont entre le macrocosme des sociologues et le microcosme des psychologues. L'histoire est au cœur même de tels procès. La

reconnaissance des rapports de force et des intérêts de classe, donnent à cette représentation de la réalité sociale un caractère naturellement polémique (conflits sociaux). L'analyse institutionnelle, les sociologies critiques, voire militantes, mais aussi les "sociologies de la fatalité", de la reproduction, semblent plus appropriées à la description et à l'analyse de cet autre versant.

Enfin, l'établissement scolaire est un lieu de vie, une communauté, réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions réciproques. Les relations qui tissent le vécu collectif, au fil des situations successives, sont inscrites dans une durée, chargées d'histoire (et d'"histoires" constituant un contentieux entre les protagonistes), et se trouvent tout autant déterminées par la dynamique des pulsions inconscientes et de la vie affective, par le jeu des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels, par les incidences des implications tenant aux rôles ou aux affiliations, par le poids propre des structures psychiques, par les biais spécifiques provenant des bagages intellectuels des uns et des autres, que par la logique d'un système voulant répartir des fonctions et assigner des tâches pour mener à bien des missions. Dans une telle communauté les acteurs aspirent toujours plus ou moins à devenir auteurs. Il s'y élabore et il s'y exprime des projets à travers une vie imaginaire et une fonction symbolique, mettant bien en relief la complexité du langage et de la communication, qu'on ne saurait plus confondre, alors, avec la complication d'une information toujours plus sophistiquée. S'y retrouvent enchevêtrés, imbriqués, mais aussi, parce qu'ils interfèrent, s'y effectue une quasi-anastomose, voire une hybridation, à partir des mythes, des croyances, des opinions, des normes, des interdits, et des désirs-angoisses de transgression qui en résultent, des valeurs personnelles et culturelles, etc. Des conflits interpersonnels, reflétant souvent, de surcroît, des conflits intra-personnels des uns ou des autres, en découlent inévitablement. Des approches, principalement psychologiques, psycho-sociales ou psychanalytiques, rendront incontestablement mieux compte de ces derniers aspects.

La synthèse des abords de ces différents versants, prêtés à l'objet, à partir de ces diverses perspectives, ne saurait, de notre point de vue, s'effectuer, sans risques graves de mutilation de la réalité, à partir d'un seul référentiel, avec un langage unique.

De même, vouloir analyser la relation d'autorité, entre chef et subordonnés, ou entre enseignants et élèves, avec toute la charge psycho-archaïque qu'elle supporte, en regard des relations de pouvoir que les mêmes protagonistes peuvent simultanément entretenir, sans préjudice, au demeurant, des phénomènes également spécifiques de leadership, d'ascendant, de prestige, pouvant interférer avec les précédentes⁽²⁴⁾, suppose tout autant des éclairages multiples. L'étude de l'autorité (débouchant sur la problématique de l'autorisation) ne nous permet jamais de nous dégager tout à fait d'un registre imaginaire dans lequel la pré-histoire des sujets, les images parentales, et leurs différents substituts, vont tenir une place prépondérante, tandis que l'examen critique des relations de pouvoir ne peut être abordé que dans le cadre d'une analyse sociale, tantôt plus organisationnelle et fonctionnelle, tantôt plus institutionnelle et politique. De son côté, le leadership ne deviendra réellement intelligible qu'en référence au modèle lewinien du "champ", voulant rendre compte de la dynamique d'un groupe restreint. Le problème reste, sans doute, que ces processus et phénomènes ne se rencontrent jamais concrètement dissociés, à l'état pur, dans les matériaux offerts à la recherche par les pratiques sociales. Ils inter-agissent les uns sur les autres, et se développent en fonction les uns des autres.

Les questions théoriques ou pratiques que l'actualité nous conduit à formuler, à la faveur d'un incident, se posent effectivement à nous de la sorte. Nos formations premières nous portent "à rechercher la, (les), cause(s)" de tels événements dans les registres qui nous sont familiers. Pourquoi la catastrophe d'une tribune qui s'effondre dans le stade de football de Furiani, en Corse ? Pourquoi une telle flambée de violence en Californie ? On reste ainsi plus facilement rivé à un élément déclencheur, à un détonateur, identifiés : la turbulence excessive des supporters, ce jour là ; le déni de justice consenti par un tribunal, etc. Or, dans ce type de phénomènes, c'est tout un ensemble de variables, de facteurs déterminants, de paramètres, de conditions, d'intentionnalités, d'ordres le plus souvent tout à fait différents, inscrits, parfois, dans des temporalités sans rapports les unes avec les autres, qui interfèrent, et se combinent, pour un tel aboutissement⁽²⁵⁾.

On pourrait multiplier, ainsi, indéfiniment les exemples. Le problème du handicap peut, lui aussi, être regardé selon une optique économique, notamment marxiste, ou en fonction d'une lecture plus inspirée par la

psychanalyse. La première nous orientera davantage vers ce qui a pu être fait, ou devrait toujours être fait, pour que la collectivité bénéficie optimalement de la force de travail disponible, en permettant ainsi une re-socialisation de ceux qui, autrement, resteraient exclus. Le travail dans les prisons a justement été introduit, à une certaine époque, dans cette perspective (très vite "récupérée" d'ailleurs) ; pour la seconde, il faudrait aussi savoir tenir largement compte des pulsions de mort et des sentiments de culpabilité que les handicapés ré-activent en nous. On comprendrait peut-être mieux, alors, le double mouvement qui fait, tout à la fois, inscrire au budget des dépenses importantes en faveur des handicapés, tout en cachant ceux-ci de plus en plus.

Tout se passe un peu, en effet, comme si les objets de recherche, dans le champ des sciences de l'homme et de la société, devaient être représentés comme plus ou moins métissés. Une telle complexité est, nous l'avons vu, assez généralement présentée comme "holistique", globale, c'est à dire échappant définitivement à l'intention de décomposition (analyse) et de réduction en éléments de plus en plus simples. Nous préférons, pour notre part, la définir comme qualifiant un type de regard qui essaie finalement plus encore de comprendre que d'expliquer, portant sur une réalité supposée explicitement hétérogène. La complexité ne doit donc pas être conçue comme une caractéristique, ou une propriété, que certains objets détiendraient par nature, et d'autres pas, mais devrait bien plutôt être conçue comme une hypothèse que le chercheur élabore, à propos de l'objet. Elle est ainsi, en quelque sorte, prêtée à l'objet, ce qui permettra ensuite de lui appliquer des méthodologies alternatives, plus appropriées, sans renoncer, pour autant, aux apports des approches plus classiques. Du fait d'une telle option, la consistance propre d'une temporalité, non réduite à ses substituts paramétrés habituels, non factorialisée, peut être effectivement reconnue et prise en considération. L'approche multi-référentielle va donc s'attacher à rendre plus lisibles, à partir d'une certaine qualité de lectures (plurielles), de tels phénomènes complexes (processus, situations, pratiques sociales, etc.). Ces optiques (psychologique, ethnologique, historique, psycho-sociale, sociologique, économique, etc.) vont tenter de regarder cet objet sous des angles non seulement différents (ce qui est "différent" peut rester enfermé dans l'ordre du même, ainsi la multi-dimensionnalité, la multi-critérialité, etc.) mais surtout autres (impliquant donc altérité et hétérogénéité), autrement dit, assumant, chaque fois, des ruptures épistémologiques.

Dans nos premiers écrits intéressant ce sujet, nous parlions, presque indifféremment, tantôt de niveaux, tantôt de perspectives. Aujourd'hui, nous préférons cette dernière dénomination. La notion de niveau renvoie à la structure même d'une réalité, autrement dit à une sorte d'anatomie d'un objet, tandis que la perspective constitue un point de vue sur la réalité dont l'origine est du même coup affirmée, reconnue, c'est à dire la qualité d'un regard (structuré par son équipement culturel, conceptuel, théorique, etc.) qui se saisit de l'objet, qui le découpe, et qui le reconstruit. L'accent placé délibérément, ici, sur le regard n'entraîne pas, pour autant, une indifférence à l'égard de la réalité, à laquelle reste bien ordonnée l'intention de recherche. Les "dispositifs" contribueront à leur tour à un tel effort de distanciation.

Il est encore à remarquer que ces perspectives se questionnent entre elles, autant sinon plus qu'elles n'interrogent l'objet qui les mobilise, à travers les questionnements du chercheur. Cette diversité d'angles, d'optiques, de perspectives, va entraîner à son tour une pluralité de langages descriptifs propres à permettre de rendre compte de ces différentes lectures. Je n'emploierais effectivement pas la même langue pour décrire des aspects plus psychologiques, intéressant des comportements, des attitudes, des tendances, des besoins, des désirs, des capacités, des aptitudes, individuels..., ou pour analyser des mouvements sociaux, des conflits institutionnels... Il ne saurait y avoir en la matière de langue commune unique. Il n'y a pas et il n'y aura jamais d'espéranto des sciences de l'homme et de la société (n'en déplaise à l'approche systémique qui brigait au moins implicitement une telle fonction !), si on ne veut pas courir le risque de régresser au niveau du plus petit dénominateur commun, dont le langage de l'organisation et de l'administration nous fournissent de trop nombreux exemples, ou de retomber dans le leurre d'une transdisciplinarité. A ce point, l'ambition reste bien de conjuguer, sans les confondre, l'explication et la compréhension, à propos d'un objet, qualifié, plus encore que précisé, par un travail de repérage et de distinction préalable à la ré-articulation éventuelle de ce qui aura ainsi été disjoint aux fins de ne pas en rester à l'état de confusion initial. Les référentiels retenus le seront en fonction des particularités de l'objet et des ressources propres du chercheur ou de l'équipe de recherche⁽²⁶⁾. De nouveaux référentiels pourront toujours venir s'y ajouter sans vaine ambition de totalité. Il ne s'agit pas, non plus, de vouloir élaborer un point de vue (mythique) de tous les points de vues. Ce qui semble notamment extrêmement difficile à comprendre, en vertu des préjugés classiques de l'attitude scientifique, c'est que, quand il s'agit de pratiques sociales, non seulement le praticien dans sa relation vécue

avec ses partenaires, mais encore, le chercheur, dans son rapport à son objet, ne peuvent se contenter de juxtaposer des fragments de savoirs, comme autant d'efforts vains de ré-assurance, en réponse à l'angoisse du manque à savoir. Pour le repérage (dans la complexité), que ces formes de démarche supposent avant tout, Francis Imbert a su montrer⁽²⁷⁾ qu'il faudrait encore pouvoir mobiliser des savoirs sur l'insu, sur l'imprévisible, sur le reste subsistant malgré tout, échappant à tous les quadrillages rationnels de la pensée, parce qu'une négativité des sujets s'y trouve constamment à l'œuvre. Autrement dit, si les mathématiques, ou la physique, peuvent toujours, axiomatiquement, élaborer des énoncés nouveaux, par le jeu de leur méthode hypothético-déductive, sans nécessairement s'interroger, à tout moment, sur les fondements et les conditions de production de la connaissance que supposent ces types de scientificité, il n'en va jamais de même dans l'épistémologie des sciences de l'homme et de la société. Au niveau du faire scientifique s'ajoute nécessairement un meta-niveau, que nous appellerons épistémologique, devant scruter en permanence la relation de connaissance, elle-même (E. Morin, R. Kohn), unissant provisoirement le chercheur à son objet. En cela, nous sommes, cette fois encore, dans le domaine d'une éthique, au moins autant que dans l'ordre du scientifique. Même s'ils peuvent, et doivent, effectivement être repérés et reconnus théoriquement distincts, savoir, savoir faire et savoir être restent pratiquement liés. "Capacités et connaissances n'ont de sens que si elles s'articulent entre elles"⁽²⁸⁾.

L'approche que nous venons de situer entend donc faire largement place à une relativité, par rapport aux conditions d'appréhension et de production de l'objet, ainsi que par rapport à différentes perspectives de lecture possibles. On retrouve bien, ici, le deuil de l'attente moniste dont nous parlions précédemment. L'analyse plurielle se réclame également résolument du réalisme. Ce sont toujours des dispositifs qui permettent l'analyse des objets. Ceux-ci ne se trouvent donc jamais dissous au profit des cadres de la pensée. Même reconnu hors de portée immédiate, le réel est encore supposé subsister et résister à l'entreprise d'intelligibilité. C'est pourquoi elle ne semble pas, de notre point de vue, pouvoir être assimilée à une variété de doctrine éclectique⁽²⁹⁾. Ni idéaliste, ni spiritualiste, mais réaliste et relativiste, sa seule ambition se limite à apporter une contribution analytique à l'intelligibilité des pratiques sociales. Ses véritables fondements sont plutôt à rechercher dans le sillage d'une critique de l'épistémologie classique et d'un remaniement de la théorie de la connaissance qui apparaît chaque jour un peu plus nécessaire.

Au cours des vingt-cinq dernières années, nous avons pu constater que cette forme d'analyse pouvait se révéler tout à fait utile pour nombre de praticiens de la formation, d'intervenants, et d'enseignants des sciences de l'éducation. Aussi bien nos étudiants en formation initiale (Licence, Maîtrise, 3ème cycle) que des "apprenants" en formation-continue (bénéficiant, eux, d'une expérience acquise de la complexité, à travers les difficultés professionnelles rencontrées sur leurs terrains respectifs, dont ne disposent pas toujours des étudiants à temps plein, plus jeunes), semblent en avoir également tirés profit. Dans tous les cas ce sont des fils directeurs, des pistes de repérage, qui sont ainsi proposées pour tenter de mettre un peu d'ordre dans la profusion des données correspondant à des situations réelles, simulées ou reconstituées à des fins pédagogiques, mais l'orientation de l'analyse variera évidemment en fonction des populations de partenaires, de leur âge moyen, de leurs backgrounds, etc. La seule occurrence dont nous disposons, où un collectif de recherche s'est trouvé, en principe, associé à une telle problématique (le DEA et le groupe d'études doctorales de sciences de l'éducation de Paris-VIII, de 1985 à 1993) est un peu moins satisfaisante. Sur la vingtaine d'enseignants-chercheurs associés, seuls cinq ou six, qui étaient à l'origine du projet, ont travaillé effectivement de concert, en ce sens. Les autres collègues conservaient très naturellement leurs optiques de recherche inchangées, seulement abritées sous un "pavillon de complaisance" auquel il n'attribuaient en définitive qu'une signification purement administrative et provisoire. De leur côté, les étudiants poursuivant un doctorat se sont, bien évidemment, déterminés en fonction de tels clivages. C'est, sans doute, pourquoi un trop grand nombre de travaux, issus de cette formation doctorale caricaturent encore largement l'approche multiréférentielle, plus qu'ils ne la mettent en œuvre. Dans le champ des sciences de l'éducation, les étudiants-chercheurs sont, en effet, le plus souvent, parallèlement à leur projet de recherche, des praticiens, des professionnels. La distinction entre une orientation vers la forme DEA ou une orientation vers la forme DESS est encore loin d'être clairement tranchée pour eux, et, par conséquent, pour un certain nombre d'enseignants qui suivent leurs "demandes", au niveau des troisièmes cycles, notamment dans les universités où ces différents types de diplômes ne coexistent pas nécessairement, en fonction de la carte universitaire. On retrouvera, dans les faits, presque toujours, une prégnance des attentes de solutions concrètes aux problèmes que se posent les praticiens. La posture praxéologique, intimement liée aux sciences de l'éducation, tendra ainsi à prendre le pas sur l'intentionnalité de production de connaissances nouvelles. Dans cette perspective, l'approche multiréférentielle se trouve évidemment réduite à un modèle d'intelligibilité,

voire à une "grille" de lecture des situations. L'optique dominante redevient ainsi celle d'une totalisation et d'une juxtaposition de points de vue sur un ou des objets, alors que l'intérêt d'une telle démarche dans le champ de la recherche est de conduire à s'interroger sur la nature et sur les procès de construction de tels objets. La multiréférentialité ne veut, dès lors, nullement apporter une "réponse" à la complexité constatée, à laquelle elle demeure intimement liée, devenir sa lecture guidée, en quelque sorte, mais constitue bien plutôt le rappel délibéré, à travers la pluralité de regards et de langages, reconnus nécessaires à l'intelligence de cette complexité supposée (prêtée à l'objet), d'un questionnement épistémologique, dont on ne saurait plus désormais se passer en ces domaines, préalable à toute mise en oeuvre de méthodes et de dispositifs. Ce sont alors, rappelons-le, les questions que s'adressent mutuellement, à propos de l'objet intéressé, mais tout autant pour elles-mêmes, à l'occasion de cette recherche particulière, les différentes disciplines convoquées, qui deviennent essentielles. Là, où des effets de sens, mettant en jeu des significations, des intentionnalités, appelant toujours une phénoménologie, une herméneutique, une axiologie, des interrogations éthiques, des "visions du monde" et, par conséquent, des dimensions proprement philosophiques et politiques, demeurent indissociablement liés, à travers les données que constituent, de fait, les pratiques sociales intéressées, à des effets de force, mieux traduits par les représentations du déterminisme classique, les équipes de recherche, beaucoup plus, il est vrai, que des chercheurs isolés⁽³⁰⁾, ne se trouvent-elles pas, aujourd'hui, condamnées à devoir associer des démarches de compréhension, d'élucidation, à des démarches explicatives, sans pour autant les confondre, mais sans, non plus, pouvoir en faire l'économie. L'analyse (prise ici dans sa connotation la plus traditionnelle) qui prétendrait pouvoir faire abstraction de ces dimensions axiologiques ne saurait y parvenir qu'au prix d'une perte considérable de sens. Ces prises de position, à la fois théoriques et pratiques, insolites et fortement controversées à leurs débuts, sont ainsi en train de devenir plus naturellement admises et partagées, trouvant, à l'occasion, un certain écho au cours du colloque que le Département des sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux-II a récemment organisé (5 - 6 décembre 1992), à l'occasion du vingt cinquième anniversaire de l'institutionnalisation de notre discipline (cf. notamment les interventions de G. Mialaret, G. Vigarello, B. Charlot). Gageons que l'avenir confirmera, plus largement encore, cette orientation de recherche.

DÉBUT



site <http://probo.free.fr>

Notes

(*) Dans le champ des sciences de l'homme et de la société

- (1) Nous travaillons à élaborer cette notion, depuis, maintenant, plus d'un quart de siècle. C'est, effectivement, en 1966, notamment dans Communications et relations humaines (Institut d'Administration des Entreprises, Bordeaux), dans la préface à La pédagogie institutionnelle de Michel Lobrot (Collection Hommes et Organisations, Paris, Gauthier-Villars), et dans la revue Education Nationale ("Problématique de la relation maître élève et dynamique de la classe", n° 830), en juin 1967, que se trouvent déjà campés les linéaments de cette démarche, à propos des situations éducatives représentées comme complexes. Cette perspective se veut d'emblée tout à fait distincte de l'idée, déjà présente, à l'époque, de multi-dimensionnalité, évoquée, notamment par Georges Gurvitch (in Vocation actuelle de la sociologie, collection Sociologie contemporaine, Paris, PUF, 1950). La notion de multi-dimensionnalité se pense, en effet, en termes de différences ne suffisant pas à exclure l'espoir d'un retour ultérieur à une homogénéité (les différentes dimensions d'une figure géométrique, l'analyse multifactorielle, etc...) : tandis que la multiréférentialité postule une hétérogénéité foncière (et probablement irréductible) des perspectives mises à contribution (autres et non seulement différentes), devant, par conséquent, être ré-articulées pour pouvoir permettre une certaine intelligibilité de leurs objets. La multi-

dimensionnalité, toujours seulement "ex-plicative", reste ordonnée à l'espace, ou à l'étendue, sur lesquels elle se fonde, alors que la multiréférentialité, plus résolument "compréhensive", reconnaît l'implication, l'altération et la temporalité qui la constituent. En d'autres termes, la multiréférentialité tente d'apporter une réponse à la complexité prêtée à certains objets dont on ne pourrait, autrement, permettre l'intelligibilité, alors que la multi-dimensionnalité reste une lecture du compliqué (défini par le nombre et l'intensité de ses variables), objet toujours supposé décomposable, réductible à l'état d'éléments plus simples, plus purs, conformément au procès scientifique canonique. Lorsque Max Pagès parlera, de son côté, dans les années 80, de multi-critérialité, bien qu'il y associe l'idée très intéressante d'autonomie relative des composantes les unes par rapport aux autres, il s'agit toujours, selon nous, de multi-dimensionnalité (Ce point a été abordé au cours du colloque de Spetsai. - Cf. J. Ardoïno : "L'analyse multiréférentielle des situations sociales" in *Psychologie clinique* N° 3, 1990 ; Cf. également "Vers la multiréférentialité" in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, sous la direction de R. Hess et A. Savoye, Méridiens Klincksieck, Paris, 1988, pp 247-258). Yveline Fumat, pour sa part, utilise un modèle très voisin du nôtre, regroupant, d'une part, centration sur les personnes et centration sur les relations, et, d'autre part, centration sur l'organisation et centration sur l'institution, mais distinguant, en outre, un "niveau" didactique" et un "niveau pédagogique, en ne reprenant pas explicitement la distinction entre multidimensionnalité et multiréférentialité. (Cf. "Modèle multidimensionnel pour analyser les situations éducatives". Résumé des communications, *Biennale de l'éducation et de la formation*. Débats sur les recherches et les innovations, Paris-Unesco, 27-30 avril 1992. - Dans la même publication, Marguerite Altet propose une "recherche pédagogique pluriréférentielle sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage" et Annie Langlois décrit une formation de "formateurs transdisciplinaires sur établissements", explicitement multiréférentielle.)

Dans le cadre de la sociologie des organisations, Michel Crozier parlait, lui, dès 1966, de rationalité limitée et de logiques d'action différentes. René Barbier reprendra, à son tour, la notion de multiréférentialité, à travers son "*approche transversale*", et l'écoute mytho-poétique qu'il y associe. A partir de 1985, nous nous retrouverons avec lui, Guy Berger, Alain Coulon, Georges Vigarello, Ruth Canter Kohn, René Lourau et quelques autres, dans le cadre d'un groupe de DEA de sciences de l'éducation de l'Université Paris-VIII, précisément intitulé : "approche multiréférentielle des pratiques, des situations et des systèmes éducatifs". Guy Berger consacra d'ailleurs une place importante à cette approche dans son dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches, UFR 8, Université de Paris-VIII, 1988, dont une partie se trouvera intégrée dans l'ouvrage que nous avons publié en collaboration, en 1990 : D'une évaluation en miettes à une évaluation en acte, le cas des universités, Matrice-Andsha, Paris; De son côté, Alain Coulon travaillera, dans la même perspective, à partir de certains courants américains de recherche (ethnométhodologie, interactionnisme, Ecole de Chicago, - Cf. notamment sa thèse de Doctorat d'Etat : *le Métier d'étudiant*, Université de Paris-VIII, 1990). Cette problématique, finalement plus attestée par la perspective d'ensemble que par l'emploi du terme, - se retrouvera, encore, dans certains travaux de Francis Imbert (Cf. notamment *Pour une Praxis pédagogique*, Matrice, Paris, 1985), comme dans la recherche consacrée par Georges Bertin à l'imaginaire dans les pratiques d'animation, l'exemple de la fête populaire en milieu rural (thèse de doctorat nouveau régime. Paris-VIII, 1988), ou encore Véronique Bedin (Université de Toulouse-Le-Mirail), dans sa thèse de Doctorat : les facteurs d'échec, d'abandon et de réussite en D.E.U.G., pluralité des niveaux d'analyse.

Plus parallèlement, Georges Devereux, en voulant articuler les données du terrain ethnologique avec les ressources théoriques de la psychanalyse, fera appel à la notion qui nous semble très parente de complémentarisme, (Cf. *Essai d'ethnopsychiatrie complémentariste*, Flammarion, Paris, 1972. et *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, Paris, 1967-1980) également employée aussi bien par René Lourau que par Ruth Canter Kohn. (Cette dernière montrera justement in *Démarche clinique et pensée paradoxale en sciences de l'éducation*, rapport de synthèse du "dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches", Université de Paris-VIII, 1992, qu'il y a effectivement une forme de multiréférentialité à l'oeuvre dans la théorie de G. Devereux). Il faudrait encore mentionner certains travaux de Roland Colin, dans son organisation systémique du champ socio-culturel (Cf. "La situation interculturelle, analyse et interprétation" in *Les amis de Sèvres*, n° 4, Paris, 1982, pp 30-47) et Claude Clanet (Cf. "Vers une articulation des approches disciplinaires dans l'abord de la complexité" in *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*, Actes du 1er colloque international francophone de l'AFIRSE, Matrice-Andsha, Paris, 1990, pp 269-280. Cf., enfin, J. Ardoïno, articles "analyse multiréférentielle" et "multiréférentialité" in *Encyclopédie philosophique*

universelle - Les notions philosophiques, T. 2, p 1702, op cit note 26 ; et *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, 1991, pp 487-488.

Nous avons employé, pour la première fois, la dénomination : "analyse plurielle" (des situations éducatives), en 1980, en tant que sous-titre d'*Education et relations*, Gauthier Villars-Unesco, Paris. De son côté, J.-M. Berthelot emploie la notion d'explication plurielle. Parce que tout autant celui du genre et des personnes grammaticaux, le pluriel n'est pas seulement celui des nombres, plus naturellement "ensemblistes-identitaires" (C. Castoriadis). La pluralité comprend évidemment la diversité et n'exclut nullement l'hétérogénéité. C'est notamment le sens non frelaté du pluralisme politique. C'est bien cette acception que nous entendons privilégier.

- (2) La question des rapports entre théorie et pratique, qui se retrouve aussi bien dans les divisions plus traditionnelles entre sciences fondamentales et sciences appliquées, sciences finalisées (M. Godelier), que dans les postures différentes du chercheur, de l'expert et du consultant (Cf. J. Ardoino : "Les postures - ou impostures - respectives du chercheur, de l'expert et du consultant" in Actes du 1er colloque international francophone de l'AFIRSE, op cit.), ou encore dans la distinction aujourd'hui fréquente entre études et recherche, revient constamment au centre des interrogations. Les oeuvres de Marx (notamment avec le débat sur l'organisation au sein des partis communistes) et de Freud la posent, entre autres. Parmi nombre d'autres disciplines, mais parce que justement situés dans le domaine qui nous intéresse plus particulièrement ici, la psychologie sociale, et ses rejetons professionnalisés : les psychosociologues, nous semblent particulièrement représentatifs d'une telle problématique. La psychologie sociale est effectivement métisse par construction, ce qui fait que beaucoup la décrieront, ensuite, parce que bâtarde. Elle se constitue, d'emblée, comme une science carrefour, en double référence à une psychologie et à une sociologie qui lui préexistent. L'une de ses ambitions avouées est d'établir une relation, à tout le moins une solution de continuité, entre elles. En prenant pour objet les interactions, et non plus, comme traditionnellement, les termes personnalisés d'un rapport, elle provoque déjà une sorte de scandale épistémologique. Renforcent encore cette originalité d'autres ambitions : orienter la production de connaissances en fonction des besoins sociaux, contribuer au changement, éclairer les décisions politiques, aboutissant, avec la notion controversée de recherche-action, à remanier les rapports implication/distanciation des traditionnellement clivés (Cf. notre "éditorial", dans cette même revue : "D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention", N° 18 ; et notre "Préface" à *Pour une Praxis pédagogique de Francis Imbert : "Des allant-de-soi pédagogique à la conscientisation critique; L'articulation problématique des sciences et des pratiques sociales"*, Matrice, Pi, Paris, 1985, pp V à LXV),. On passera, ainsi, tout naturellement, à l'idée actuelle de sociologie de terrain, avec des "laboratoires à ciel ouvert", "en grandeur nature", ainsi qu'aux pratiques d'intervention dans les organisations (Cf. Jean Dubost *L'intervention psycho-sociologique*, PUF, Paris, 1987 ; et J. Ardoino "L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire" in *L'intervention institutionnelle*, ouvrage collectif dirigé par G. Mendel, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1980.
- (3) Cf. J. Barus-Michel, *Le sujet Social*, Dunod, Paris, 1987 et *Pouvoir : mythe et réalité*, collection Rencontres dialectiques, Klincksieck, Paris 1992
- (4) Il en irait tout à fait de même, notons le au passage, pour "l'alternance", "l'innovation", "le partenariat", "l'évaluation", etc.
- (5) Cf. Jean-Pierre Obin et Françoise Cros : *Le projet d'établissement*, Hachette éducation, Collection Pédagogies pour demain, Nouvelles approches, Paris 1991.
- (6) Cf. Jean-Pierre Boutinet : *Anthropologie du projet*, PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1990.
- (7) Cf. J. Ardoino "Pédagogie de projet ou projet pédagogique", in *Pour*, n° 94, Privat, Paris, 1984 et "Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet" in *Education Permanente*, n° 87, Paris, 1987.

-
- (8) Nous retrouvons un peu, ici, la même opposition-distinction qu'entre multi-dimensionnalité et multiréférencialité. Cf. note (1).
- (9) Cf. Paul Ricoeur *De l'interprétation*, Seuil, Paris, 1966 et *Le conflit des interprétations*, Seuil, Paris, 1969.
- (10) Cf. Yves Barel *Le Paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*, Presses Universitaires de Grenoble, 1979.
- (11) Fayard, Collection *L'espace du politique*, Paris, 1988.
- (12) Marx se posant le problème de l'explication et de la compréhension de l'histoire, à propos du mécanisme matériel des forces de production, mettant en jeu des relations humaines, avait, de son côté, bien montré que tout agent est agi (les "marionnettes", les "chiens de garde"), par opposition au prolétariat ou au parti, vrais sujets du faire social historique.
- (13) Le terme clinique prend ici un sens plus large que celui qu'il avait à l'origine dans la formation médicale. Il correspond à un type de relations professionnalisées, entre le praticien (ou le chercheur) et ses partenaires, sur un "terrain" (de pratiques ou de recherche). Il intéresse donc aussi bien la psychologie que la psychosociologie, l'ethnologie que la sociologie ou les sciences de l'éducation. Toutes les formations ne peuvent évidemment être dites cliniques, mais certaines formations "en profondeur" légitiment cette appellation. Cf. Francis Imbert in *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Matrice, PI, Paris, 1992, p 211 : "A trop vouloir se détacher de ses implications, plutôt qu'à s'engager à les travailler, afin de les rendre moins massivement pesantes, l'enseignant est assuré de faire de bien belles économies et, ce faisant, de rendre toujours plus lourde la note à payer par ceux que les évidences et les allant-de-soi de l'institution condamnent à un échec inévitable." Cf. également J. Ardoino. "De la clinique" in *Réseaux*, Mons, 1990.
- (14) Cf. Com. et rel. hum., op. cit., note (1). Ce "modèle" distinguait cinq perspectives centrées : sur les individus (personnes, sujets - psychologie), sur les inter-relations (psychologie sociale interactionniste), sur le groupe (psychologie sociale et dynamique des groupes), sur l'organisation (sociologie des organisations, approche systémique), sur l'institution (analyse institutionnelle, contre sociologie, sociologies critiques).
- (15) Cette notion est presque toujours entendue de façon péjorative. Quelques rares usages, cependant, tendent à la réhabiliter en partie, aux niveaux de la technique et de la science. L'étymologie nous apprend que si l'acception actuellement dominante reste celle de bagatelle (y compris au sens égrillard) il y a eu, dans le passé des sens plus techniques (jeux d'adresse, paume, billard), outre la désignation constante de petits travaux manuels peu rémunérés. Les idées de débrouillardise et d'astuce y restent généralement attachées. Bricoler c'est aussi essentiellement aller çà et là, éventuellement chercher à obtenir par la bande, par ricochet, ce qu'on ne peut atteindre plus directement.
- (16) En fonction, peut-être, d'un tel pluriel, les sciences de l'éducation figurent apparemment parmi les disciplines de recherche les plus contestées actuellement. Ce n'est pas tout à fait sans raisons, au demeurant. Outre leur apparition récente, l'état de leur élaboration théorique et de leur production, la difficulté à différencier convenablement entre ce qui relèverait plus spécifiquement de l'éducation, de la pédagogie, de la didactique, de l'enseignement, y contribue fortement. Encore récemment, l'organisation d'une Biennale de l'éducation et de la formation avait de quoi laisser perplexe. Pourquoi ces deux notions, et pourquoi seulement celles-ci ? Mais, plus encore, c'est l'association, considérée à une certaine époque comme allant-de-soi, entre des pratiques éducatives ou pédagogiques, c'est à dire relevant de l'art, et des énoncés se voulant scientifiques, qui pose problème. Il n'y a pas d'éducation ou de pédagogie scientifiques par elles-mêmes (Cf. J. Ardoino et G. Mialaret : "...il n'y a et ne saurait y avoir, à proprement parler d'éducation scientifique. Mais l'analyse scientifique des faits, des structures et des pratiques éducatifs reste tout à fait nécessaire..." in *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, op cit, p 337). Comme nous avons déjà eu, avec Georges Vigarello, l'occasion de le dire ailleurs, les sciences de l'éducation sont, un peu, au domaine des fonctions, des discours et des pratiques éducatifs, ce que les sciences médicales peuvent être à la médecine (Cf. J. Ardoino et G. Vigarello : "Identité des

sciences de l'éducation" in L'état des sciences sociales en France, sous la direction de M. Guillaume, La Découverte, Paris, 1986, p 186). Il n'en demeure pas moins, très paradoxalement, que ce domaine largement proto-scientifique pose probablement des questions, parmi les plus pointues, pouvant intéresser l'ensemble des sciences de l'homme et de la société, justement parce que les pratiques sociales qui y conduisent se donnent surtout à lire en termes de complexité.

- (17) Comme le fait remarquer Christine Josso (*Cheminer vers soi*, l'Age d'homme, Lausanne, 1991), l'opposition forgée par Dilthey entre sciences de l'explication (physique, chimie) et sciences de la compréhension (histoire) a été excessivement schématisée et n'est pas en définitive aussi tranchée. De toutes façons, des solutions de continuité, ou des articulations, sont encore recherchées pour permettre d'établir des passerelles entre ces modes de connaissance : explication compréhensive, compréhension explicative. il n'en demeure pas moins que ces modalités de l'intelligibilité ne sont pas réductibles l'une à l'autre.
- (18) Cf. Cornelius Castoriadis : *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Collection Esprit, Paris, 1975.
- (19) *Le Tiers-instruit*, François Bourin, Paris, 1991.
- (20) Cf. Claude Lévi-Strauss : *La Pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962, p 31. G. Lapassade utilisera aussi cette notion. in *L'ethno-sociologie*, Collection Analyse Institutionnelle, Méridiens-Klincksieck, Paris, 1991.
- (21) *Méthode des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1986.
- (22) PUF, Paris, 1989.
- (23) Cf. Edgar Morin : *Le Paradigme perdu : la nature humaine*, Seuil, Paris, 1973 ; et *La Méthode*, 4 Tomes, Seuil, Paris.
- (24) Un universitaire, psychologue social et psychosociologue-consultant japonais, Jyojy Misumi, a précisément élaboré une science comportementale du leadership à partir d'un tel constat. Les notions traditionnelles d'autorité, d'ascendant, de pouvoir se trouvant chargées d'idéologies, de croyances et de mythes ne peuvent convenir à une approche scientifique. J. Misumi entreprend donc de déterminer à l'aide de deux facteurs : "P" (correspondant à la performance, à la poursuite des objectifs) et "M" (correspondant à une sorte de maintenance des ressources humaines, des besoins individuels ou collectifs, préluant au management), une représentation de deux axes en fonctions desquels se préciseront des types et des styles de leadership (PM, Pm, pM, pm). La "consistance" statistique de ces "types" sera établie par analyse factorielle à travers de nombreuses enquêtes (au Japon, en Asie, en Europe) effectuées auprès de cadres et d'employés dans des entreprises et des administrations. Cf. *The behavioral Science of Leadership. an interdisciplinary Japanese Research Program*, The University of Michigan, Ann Arbor, 1985.
- (25) C'est, par exemple, dans le premier cas, le désir, évidemment imaginaire, en voulant combiner l'intérêt marchand et la valorisation du spectacle, de construire, en très peu de temps, et à très faible coût, un tel "praticable", fantasme non remis en question par la docilité bureaucratique des "commissions de contrôle et de sécurité". Le Premier Ministre, lui même, ne sera-t-il pas contraint, par la suite, d'employer en ce sens l'expression de "responsabilités complexes" ? C'est peut-être, aussi, dans le second cas, l'accumulation de frustrations, de tensions, de vécus discriminatoires, caractéristiques d'une "société à plusieurs vitesses", tout au long des années précédant l'événement.
- (26) Dans le cas d'une équipe de recherche, on conçoit sans peine qu'un groupe interdisciplinaire ait plus de chances, que des chercheurs opérant individuellement, de multiplier des éclairages en maintenant les niveaux de chacune des compétences spécialisées voulues par une telle approche. Mais encore faut-il que ces chercheurs ne se trouvent pas simplement juxtaposés. Même convenablement organisés par un projet commun de recherche, ils doivent encore se montrer suffisamment polyglottes pour pouvoir

effectivement comprendre et parler, un peu, eux-mêmes, les langages disciplinaires de leurs autres co-équipiers. Sinon, on en resterait à l'état du manteau d'Arlequin.

- (27) Cf. F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogique*, op cit (note 13), Chapitre X, pp 207-227. Le maintien attentif d'une relation dialectique avec une praxis devient alors primordial, si on veut tenter de réduire les risques spécifiques d'un faire fabricant, signé par l'inflation d'un appareillage technique. En ce sens la praxis éventuellement créatrice s'oppose aux pratiques, toujours plus ou moins réifiées (Cf. F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique...*, op cit) C'est justement ce procès de réification qui entraîne, dans les pratiques sociales, une déchéance de la temporalité (Cf. J. Gabel, *La Fausse conscience*, éditions de Minuit, Paris, 1962). Le monde scolaire illustre parfaitement cet oubli du temps vécu et de la durée, en s'en tenant aux cadres d'une chronologie ou à des mensurations chronométriques.(Cf. J. Ardoine : "Le Temps dénié dans (et par) l'école", communication au colloque international francophone de l'AFIRSE, Lyon, mai 1992, à paraître en 1993).
- (28) Mireille Cifali : "La dignité d'un métier" in "Psychanalyse et pédagogie", *Pratiques de Formation-Analyses*, n° 23, Formation Permanente Université de Paris-VIII, 1992.
- (29) Parce qu'il désigne une doctrine en philosophie, le terme eclectisme, encore employé en architecture, prend finalement de nos jours un sens plutôt péjoratif, dans la langue triviale. L'histoire des idées permettrait pourtant d'en juger autrement. Attribué successivement au cercle philosophique de Potamon d'Alexandrie (par Diogène Laerce), puis à une école médicale, l'eclectisme apparaît vraiment avec Antiochus d'Ascalon, pensant, à l'encontre des sceptiques, que Platon, Aristote et les stoïciens s'accordent sur l'essentiel. Ce courant sera ensuite illustré par Cicéron et par divers représentants de l'école néo-platonicienne d'Alexandrie. Dans l'époque moderne, Leibniz peut être considéré comme un de ses représentants, mais c'est, principalement, Victor Cousin qui a revendiqué cette position, en insistant sur la réciprocité des points de vues "psychologique" et "historique", aboutissant, ainsi, déjà, à un "complémentarisme" (sensualisme, idéalisme, scepticisme, mysticisme). "Comme méthode philosophique, l'eclectisme est donc la découverte progressive d'une complétude, d'une harmonie, contre la prétention abusive de chaque principe de constituer à lui seul un système qui se suffirait".(J. Lefranc in *Encyclopédie philosophique universelle*, publiée sous la direction d'André Jacob, II, *Dictionnaire des notions philosophiques*, T 1, volume dirigé par S. Auroux, PUF, Paris, 1990, p 724. Cf. également A. Lalande : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris, 1947, p 248. Ce spiritualisme s'opposera ainsi à un matérialisme en plein essor, ce qui donnera naissance, à l'époque, à une vive polémique, au cours de laquelle eclectisme et syncrétisme (association superficielle de principes plus ou moins compatibles entre eux) tendront à se confondre, alors que justement Victor Cousin entendait les distinguer.
- (30) Mais en supposant toujours que chacun des membres de telles équipes de recherche soit suffisamment polyglotte pour pouvoir s'articuler aux démarches comme aux discours de ses partenaires.