

Prolégomènes à l'approche en sciences de l'éducation dans le cadre du CIRPP

René Barbier (CIRPP, juin 2008)

La Chambre de commerce de Paris a lancé un vaste programme de recherche pédagogique dans le cadre de ses écoles¹ qui se traduit par la création d'un Centre d'Innovation et de Recherche Pédagogique (CIRPP) en 2008 qui a pour but de soutenir des programmes d'études et de recherche en pédagogie. Il est ouvert à l'ensemble de la communauté éducative et poursuit quatre objectifs :

- Favoriser la recherche en pédagogie en encourageant les idées, les initiatives, les prises de risque venant du terrain, ancrées sur la pratique.
- Contribuer à l'innovation pédagogique en favorisant la constitution d'équipes de recherche transversales et la mutualisation d'expérimentations inter-établissements.
- Devenir un pôle d'excellence et de référence en matière de pédagogie
- Valoriser la recherche académique et les publications

Ce centre de recherche s'appuie sur les six axes axiologiques dégagés à la base dans les écoles, après une enquête d'envergure.

- Donner envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter
- Révéler l'individu et ses talents
- Connecter au réel
- Construire une vision et ouvrir à tous les mondes
- Développer le sens de la responsabilité, de l'engagement et de la décision
- Cultiver enthousiasme et optimisme

Avant tout travail sur les objets de connaissance que nous avons retenus pour les premières années (innovation pédagogique et manager du XXI^e siècle), il convient de jeter les bases épistémologiques de notre réflexion. C'est l'objet de cette première note de recherche.

Nous distinguerons trois parties :

- La distinction entre chercheur scientifique et pédagogue
- Les trois voies de la critique en sciences de l'éducation
- L'importance de la recherche-action existentielle

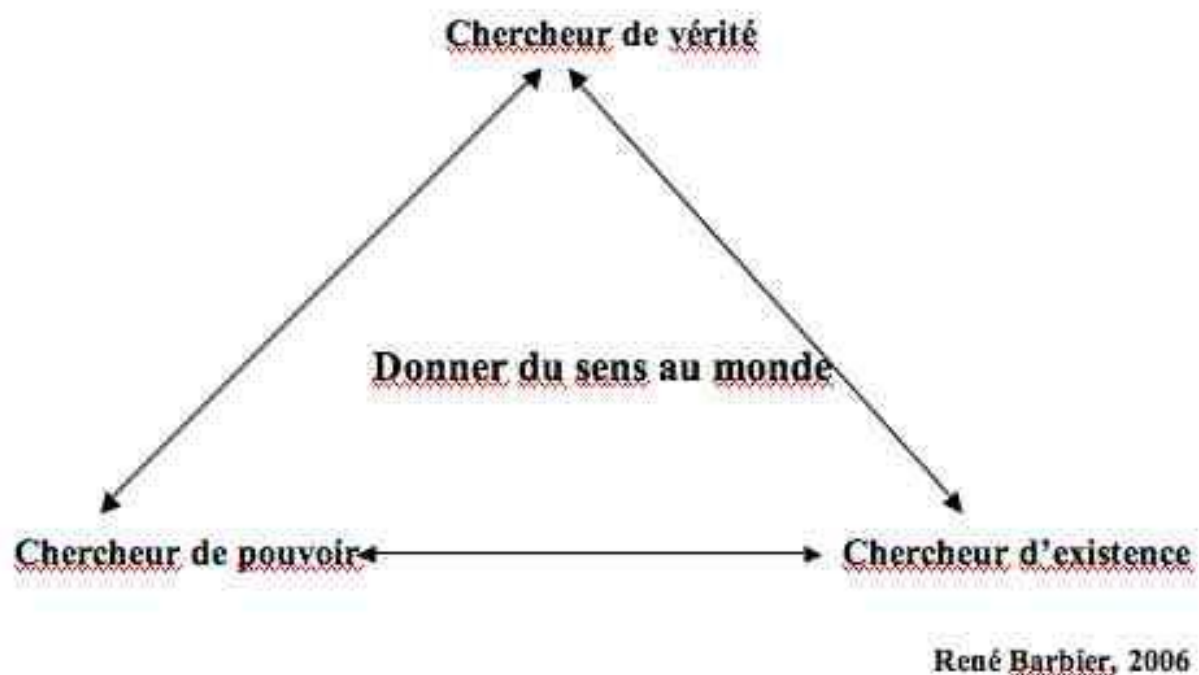
1.- La distinction entre le chercheur scientifique et le pédagogue

Commençons pas une distinction principale entre plusieurs types de chercheurs.

1.1- Les types de chercheurs

¹ Les 12 établissements d'enseignement de la CCIP :

HEC Paris, ESCP-EAP, ESIEE, ESIEE Management, ESCF, ESIV, CFI-Centre des Formations Industrielles, Ecole GREGOIREFERRANDI, GOBELINS - l'école de l'image, TECOMAH l'Ecole de l'Environnement et du Cadre de Vie, NEGOCIA-ADVANCIA,



Les *chercheurs de vérité* sont ceux qui veulent apporter un sens ultime au monde dans lequel ils sont insérés.

Leur question est bien celle de la vérité qui s'oppose au mensonge, à l'erreur et à l'ignorance.

Ce sont des êtres dominés par l'esprit de dévoilement par la raison ou de révélation par la foi.

Le *chercheur scientifique* part de l'idée de pertinence. Sa vérité est celle qui s'oppose à l'erreur (dans la formulation des hypothèses, dans la mise en oeuvre du protocole de recherche, dans l'interprétation des résultats etc). Ce qui va donner du sens, pour lui, c'est l'adéquation entre ses hypothèses théoriques et les résultats de l'expérience en fonction de la réalité découverte. Le chercheur scientifique doit être distingué de l'éducateur.

Le *chercheur philosophique* fonctionne au *Logos*, au raisonnement logique et propose des interprétations de la réalité qui sont, avant tout de l'ordre du discours. Il vise à produire des concepts rigoureux qui permettent une argumentation sans faille. Il se situe complètement dans le symbolique et ne cherche pas toujours à rendre compte de la réalité concrète, même s'il est préférable qu'il en tienne compte dans sa logique.

Le *chercheur spirituel* dans ses trois formes (sage, mystique, saint) ne se préoccupe pas tant de l'argumentation logique et de la production de concepts que de son désir de formuler, ou de faire saisir, le plus exactement possible, ce qui est de l'ordre de l'informulable : une participation à la réalité du monde, une compréhension par une expérience singulière, de ce qu'est le réel.

A cet égard, il faut souligner que le sage (ou saint, suivant les appellations) chinois, comme "homme de bien" (*xiaoren*) est, en quelque sorte, placé entre les chercheurs de vérité et les chercheurs d'existence et peut-être même, des chercheurs de pouvoir (sur le corps). En Chine on ne recherche pas la "vérité", on s'efforce de s'accorder, d'une manière pratique, avec "les

souffles". Il s'agit, comme l'a fait remarquer François Jullien, de "nourrir sa vie" , même si le sinologue Jean-François Billeter met en garde les lecteurs de F.Jullien, de la trop complaisante description philosophique de F.Jullien, à l'égard d'une Chine confucéenne dont il méconnaît la construction idéologique, politiquement correcte, à partir des Han

Les **chercheurs d'existence** sont d'un autre ordre.

Ils sont des êtres d'expérience au sens d'expérientialité relationnelle à eux-mêmes, aux autres et au monde.

Ils ne cherchent pas tant à expliquer, ni même à comprendre, qu'à entrer dans la vie en permanente relation et à retentir à cette insertion. L'aventurier, le nomade, l'artiste et l'artisan, le sportif non compétitif en sont des éléments.

Ils sont dominés par le coeur, le sentiment, l'âme.

En éducation, ils insistent sur la relation pédagogique, l'amour intellectuel, là où les premiers revendiquent plutôt l'intellectualité et la nécessité d'inculquer une culture légitime.

Les **chercheurs de pouvoir** ont le souci de la maîtrise de la nature, de l'économique, du politique et du social. Le sens accordé au monde dépend du degré de contrôle et de jouissance corrélative de ce monde. On retrouve là tous ceux qui s'investissent d'une façon déterminante dans les pouvoirs politique, économique, social, culturel, religieux, sexuel, militaire etc.

Ce sont des êtres du corps matériel ou symbolique.

On retrouverait la typologie de Georges Duby (dans l'imaginaire du féodalisme) dans cette typologie. Le "prêtre" serait du côté des "chercheurs de vérité", la "femme" du côté des "chercheurs d'existence" et le "chevalier", du côté des chercheurs de pouvoir.

Evidemment, ces trois types de sont jamais "purs". La plupart des êtres humains sont concernés par ces trois formes de la quête du sens. Disons que ce sont des dominantes qui animent plus ou moins chaque être humain, homme ou femme.

1.2 La dialogique entre chercheur scientifique et éducateur

Au fil des années en tant que professeur des universités soucieux d'éducation, je me suis aperçu de la nécessaire dialogique entre le chercheur scientifique et l'éducateur.

La posture de l'un ne se résume jamais dans celle de l'autre. Mais, en même temps, à l'université, les deux postures sont nécessaires et ne peuvent coexister que dans une approche paradoxale.

Essayons de cerner ce paradoxe.

Du chercheur scientifique

Le chercheur scientifique est une personne soucieuse de rigueur conceptuelle et méthodologique, formée par une tradition épistémologique qui sépare le chercheur de l'objet de sa recherche. Il est animé par un désir de savoir et de faire savoir correspondant à une meilleure connaissance de la réalité. Son projet assuré est toujours de faire surgir une connaissance plus approfondie du monde. Pour ce faire, il dispose de deux grandes voies de recherche.

La première, la plus classique, dominante dans les sciences de la nature, consiste à élaborer une question de recherche, des hypothèses en fonction d'un champ théorique défini, de proposer un modèle de recherche, de préciser les variables dépendantes et indépendantes, le protocole de recherche, l'espace-temps de celle-ci, les populations susceptibles d'y intervenir, les outils et les méthodes d'investigation les plus appropriés pour conduire le travail, les propositions d'interprétation des résultats obtenus et le fait que celles-ci sont toujours falsifiables, en fonction d'autres recherches. Cette voie de recherche est animée par un paradigme de la séparativité et de l'éthique de la connaissance objective.

Le deuxième, plus récente, s'ouvre à la recherche clinique et introduit la notion de complexité. Elle semble plus appropriée à la recherche en sciences humaines et sociales. Dans cette optique, le chercheur et son objet-sujet de recherche sont en interaction permanente. Il s'agit, avant tout, de relier ce qui est séparé et de distinguer ce qui est confondu, selon le mot de Edgar Morin. L'espace et le temps sont pris en considération d'une manière beaucoup plus réelle que dans la démarche expérimentale. L'objet de recherche, toujours porté par des sujets dotés de désir, rétroagit sur le chercheur et son imaginaire de recherche. Il y a coformation entre le chercheur et le (les) sujets de sa recherche. L'existentialité de chacun est prise en compte. Le travail sur le transfert et le contre-transfert est essentiel. L'implication est analysée et constitue une catégorie fondamentale de ce type de recherche. Mais, le projet scientifique reste toujours de produire de nouvelles connaissances réfutables, mêmes si elles sont singulières et non reproductibles dans leur spécificité. Le paradigme de ce type de recherche est celui de la complexité et l'éthique est celle de "l'évangile de la perdition" dont nous parle E. Morin. Elle convient, notamment à l'approche scientifique des situations-limites.

Mais il y a une troisième voie de recherche, qui nous fait sortir du projet de recherche "scientifique" pour nous ouvrir simplement à une recherche de l'existence significative de soi-même et de l'autre, en situation. Dans ce type de recherche, il n'y a pas de projet autre qu'être ensemble, dans une co-présence permanente et attentive à la vie qui se tisse d'instant en instant. C'est, souvent, la seule possibilité d'une relation avec des personnes en situation-limite. Patrick Declerck parle, à propos des "*naufragés*" (Declerck, 2001), ces clochards des grandes villes, d'une "souffrance-fond", de l'ordre de l'*infans* d'avant le langage, dotée de forclusion, et irréductible à tout désir de normalisation des soignants.

Dans ce cas, seule demeure la présence chaleureuse d'accompagnants matures, dans des conditions de vie acceptables et sans projet de réinsertion, un peu comme Fernand Deligny qui respectait les "lignes d'erre" de ses enfants autistes.

La posture de l'éducateur

La notion d'éducateur demande à être précisée. Sous ce terme, nous trouvons de tout. De

l'éducateur de rue, l'éducateur comme animateur socioculturel, l'enseignant-éducateur, la mère ou le père de famille comme éducateur, voir le journaliste télévisuel etc ;.

Ma conception de l'éducateur est beaucoup moins exhaustive tout en étant plus précise. L'éducateur véritable n'est pas celui qui cherche à transmettre des connaissances (des savoirs). Il peut le faire, en tant qu'enseignant, mais ce n'est pas sa fin dernière. Il ne cherche rien d'autre qu'à faire participer à la vie qu'il porte en lui d'une manière lumineuse, par une présence attentive.

L'éducateur est cet individu qui n'est plus "personne", parce qu'il a un sens vécu de son insertion dans un processus d'énergie vitale qui le dépasse et dans lequel il est participant. Il peut avoir atteint l' "autre rive" dont parle O.Paz (et le bouddhisme), ou, plus vraisemblablement, avoir reconnu en lui-même les jeux éphémères de ses pulsions et de ses fantasmes. De ce fait, il peut laisser l'autre vivre selon son mode d'existence. Cela ne veut pas dire qu'il n'exerce aucune influence. Bien au contraire, son mode d'être non-attaché lui donne une présence au monde, à lui-même et aux autres d'une extrême gravité, liée à la profondeur et à la reliance. On reconnaît un éducateur au premier coup d'œil. Il est "un homme/une femme remarquables" au sens où l'on ne peut être indifférent à sa présence, même silencieuse. L'éducateur n'a aucun projet sur l'autre. Ni scientifique, ni politique, ni éthique. Il n'impose pas, il éclaire. Il est le philosophe qui a compris l'essentiel de la philosophie : frôler et s'imprégner de la sagesse, se laisser envahir totalement, non dans et par les livres, mais au cœur même de la vie quotidienne. Il est "l'homme de bien" de la tradition chinoise. Celui qui manifeste sa vertu d'humanité, le *ren*. Il est le sage de la tradition stoïque ou épicurienne dont nous parle Pierre Hadot avec excellence. Il peut sentir le besoin de parler comme Krishnamurti ou de se taire comme Ramana Maharshi. Il peut être un polisseur de verre comme Spinoza, un cordonnier comme Nissargadatta, un simple passeur après avoir été professeur d'université comme Prajnanpad. Un photographe du presque rien comme Daniel Pons ou un poète comme Octavio Paz, Antonio Porchia ou Roberto Juarroz. Un créateur d'espace transitionnel comme Donald Woods Winnicott. Un être sensible à la "résilience" comme Boris Cyrulnik, à l'empathie comme Carl Rogers. Il est le "mystique" de Ludwig Wittengenstein. Il est le psychologue dont la présence tranquille et malicieuse touche au plus juste celui qui l'approche, comme Mircea Eliade rencontrant Carl Gustav Jung et voyant en lui un sage chinois. Seul l'éducateur peut comprendre les personnes en situations-limites (les « fous », les suicidés, les drogués, les personnes en fin de vie etc.).

Éducateur et enseignant

Devenu professionnellement enseignant, l'éducateur métamorphose la pédagogie et la transmission du savoir. Il ne refuse pas le savoir mais le replace à sa juste place fonctionnelle dans l'ordre de la connaissance. Surtout, il l'éclaire de l'intérieur par une clarté éthique qui lui vient de son extrême présence au monde. Une éthique révolutionnaire, non au sens où elle entraînerait immédiatement un bain de sang, mais au sens d'un questionnement permanent sur ce qui est contraire à la vie, quel que soit le régime politique en place. Il est l'empêcheur de tourner en rond. Le grand déranger du sens. Il transmet du savoir mais toujours avec un questionnement en filigrane. Il se refuse à devenir un gourou intellectuel et encore moins un gourou spirituel. Il vise l'autonomie de son élève par le biais d'une exigence qui n'a rien d'académique. Il laisse la notation à ceux qui ont peur de la vie au point de la mesurer sans cesse avec un mètre-étalon.

Éducateur et pédagogue

Le pédagogue, dans l'éducateur, est l'homme du savoir-faire et l'homme de l'art. Il est celui qui, toujours, selon son étymologie d'ailleurs, « accompagne » son élève vers un lieu de savoir et de connaissance de soi, nécessairement hors de son habitacle habituel et rassurant. Sous cet angle, il n'est pas l'érudit de service, le « savant » bardé de citations, mais l'être qui, par excellence, est présent aux côtés de l'élève et qui sait écouter d'une façon sensible le désir de savoir, la *libido sciendi* » de son protégé. Chez les élèves qui ne sont pas des « héritiers » de la culture cultivée, ce désir de savoir apparaît parfois sous des formes paradoxales d'un rejet apparent de tout savoir qui désarçonne les enseignants. Le pédagogue ne se décourage pas et reprend son action par d'autres voies, toujours nouvelles, pour tenter de saisir chez l'élève, l'amorce d'un élan de clarté cognitive. Sous cet angle, le pédagogue est toujours un inventeur de dispositifs éducatifs. Il correspond parfaitement à l'aphorisme de René Char : « À chaque effondrement des preuves/le poète répond par une salve d'avenir ». Mais le pédagogue doit se garder de devenir un simple technicien du rapport au savoir, un « coach » de créativité pour la créativité sans finalité. Il est au service de l'éducateur en lui-même qui est, à son tour, au service de l'accomplissement de l'élève vers sa maturité d'être humain au sein d'une société digne de respect et de justice qu'il contribue, avec d'autres, à instituer.

Educateur et chercheur scientifique

Il y a un paradoxe dans la rencontre de ces deux figures à la posture si différente. Le chercheur, quelle que soit son éthique (de la connaissance objective ou de l'évangile de la perdition), désire produire de la connaissance sur le monde. L'éducateur demeure dans la présence au monde et ne cherche rien. Le chercheur est animé par le manque. L'éducateur se trouve entre le vide et le plein, dans la réalité à dimension poétique. Le chercheur produit des concepts. L'éducateur des sentiments subtils. Le chercheur fait partie d'un groupe de pression (la cité savante). L'éducateur est solitaire. Le chercheur, dans sa quotidienneté, est trop souvent dans le déjà-là, l'ordre établi. L'éducateur est toujours dans le questionnement, la surprise du toujours neuf. Le chercheur est sensible aux signes de reconnaissance sociale. L'éducateur s'en soucie peu. Le chercheur est souvent passionné. L'éducateur est passionnant. Le premier tourne autour de lui-même pour faire "son œuvre". Le second est dans le processus où il n'y a rien à chercher, rien à produire d'extraordinaire. Le premier fait souvent partie d'une clique scientifique qui mitraille aisément toutes les autres. Le second est transversal, transculturel, transdisciplinaire, transpersonnel.

Comment ces deux postures sont-elles conciliables ? Elles ne le sont pas.

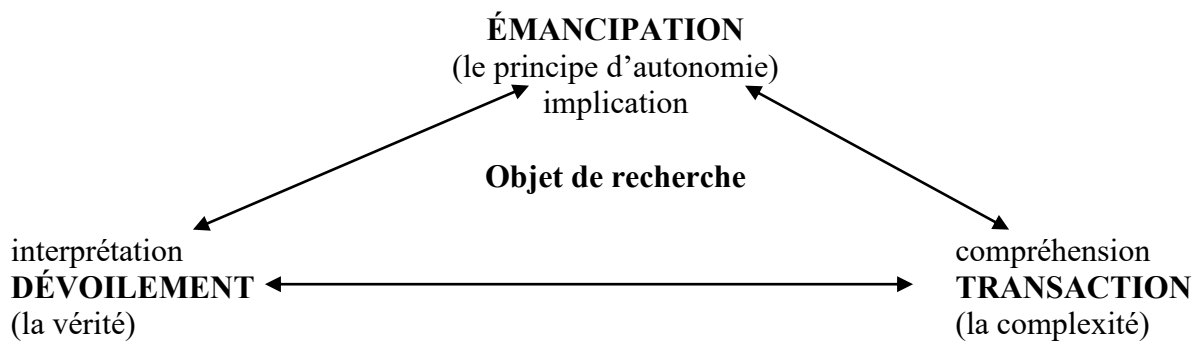
Mais elles peuvent s'interpeller au sein d'une même personne. Le chercheur scientifique reste du côté des savoirs. L'éducateur du côté de la connaissance de soi. Le croisement des postures permet une dynamique paradoxale de l'éducation en acte inscrite dans un système d'enseignement. La symbolique de l'éducateur anime sans cesse le questionnement du chercheur. Celle du chercheur arrête les dérives trop mystiques de l'éducateur. Bien que ne pouvant radicalement se comprendre, la posture de l'un réclame la posture de l'autre. Chacune se cherche dans le paradoxe.

L'**éducateur-chercheur** devient alors une figure étrange, bouleversante, insaisissable, inclassable. Un étranger, en quelque sorte. Rejeté du monde savant toujours trop défensif, mais exclu également d'un monde d'éducateurs qui s'éloignent d'autant plus de l'éducation

qu'ils deviennent des sectaires religieux, mêmes sans religion. Une position d'éducateur-chercheur presque impossible à tenir sans une source permanente de jouvence en soi-même. Un éclairage symbolique lié à la reconnaissance de la vie dans sa positivité radicale malgré ses dérives catastrophiques..Un "mystère d'exister", comme le nomme René Char.

2.- Les trois voies de la critique en Sciences de l'éducation

On peut distinguer trois types de postures critiques en sciences de l'éducation.



Les trois voies de la critique en sciences de l'éducation

René Barbier (juin 2008)

- **une posture de dévoilement**, traditionnelle chez les sociologues qui s'inspirent de Durkheim, et dont Bourdieu et Passeron ont été les éminents représentants. Sous l'apparence, le non-dit, l'impensé perdure et doit être dévoilé. Derrière cette posture, on trouve la croyance en la possibilité d'une « vérité » scientifique relativement neutre et avec une mise à distance de l'implication ; « vérité » le plus souvent à coconstruire dans la procédure rigoureuse de création de « faits scientifiques » et de contrôle précis des résultats. Chez Jean-Claude Passeron, toutefois, la sociologie est reconnue comme « historique » et se démarque de l'épistémologie popperienne de la *falsifiabilité*.

On peut reconnaître dans la posture freudienne, en particulier dans sa théorie des pulsions, des rejets de l'imaginaire et des illusions qui en découlent, la même démarche d'une « vérité de l'inconscient » que le psychanalyste va aider à faire découvrir à son analysant, en particulier par l'analyse du transfert.

Ce type de critique du dévoilement conduit, souvent, au règne de l'expertise et à la réduction à une causalité plus ou moins linéaire d'une raison raisonnante, même si la psychanalyse lacanienne a toujours défendu l'illusion d'un « supposé savoir » du psychanalyste.

- **une posture d'émancipation** que la sociologie marxiste a bien mis en lumière, mais qui existe chez tous les chercheurs animés par une vision morale de l'avenir de l'humanité

- Portée par un regard philosophique, cette posture est plus liée à l'emprise de l'histoire et à son processus de déploiement dialectique dans une perspective inspirée de Hegel. La sociologie allemande dans la ligne de l'école de Francfort (Habermas, Adorno, Marcuse, Horkheimer) va dans ce sens. Une grande partie de la recherche-action également, surtout européenne et française, avec l'analyse institutionnelle (R.Lourau, G.Lapassade, R.Hess) et les sociologies de l'éducation et de l'exclusion (F.Dubet, B.Charlot, R.Castel, Vincent de Gaulejac etc)

- **une posture de transaction** qui séduit plutôt les chercheurs appréhendant les faits humains et sociaux, non comme des choses mais comme des systèmes tramés d'éléments en interactions, en interdépendance, en rétroactions permanentes. La mise au jour dans ce système d'interactions, des éléments composant l'ensemble, de ces principaux facteurs de flux et d'énergie, d'information et d'organisation, débouche sur une approche de la complexité avec Edgar Morin. Dans cette perspective la pensée critique ne peut s'en tenir à une pensée linéaire débusquant une cause principale d'effets pernicioeux mais s'en tient, le plus souvent, à la compréhension (plus que l'explication) des jeux de flux interactifs qui entrent et qui sortent des systèmes considérés.

3. La recherche-action existentielle en éducation

Il n'est pas innocent que je me retrouve être un des conseillers scientifiques du CIRPP. Ne suis-je pas engagé depuis le début des années soixante-dix dans la recherche sur l'innovation pédagogique en ayant développé la méthodologie de la recherche-action inventée par Kurt Lewin un peu avant la seconde guerre mondiale.

Dès 1970 , je commençais une thèse de sociologie en recherche-action portant sur l'innovation pédagogique dans les département de gestion des entreprises et de techniques de commercialisation des Instituts Universitaires de Technologie en France, dont la création ne datait que de quelques années (1966). J'ai toujours continué à développer cette méthodologie de recherche par la suite. Elle me semble au coeur des trois pôles de l'esprit critique en éducation.

La recherche-action en éducation conjugue subtilement l'action pédagogique de terrain avec la réflexion sur l'action et réciproquement. Elle vise à éclaircir l'impensé qui ne manque pas de s'inscrire dans le déroulement de toute action, notamment selon les cinq perspectives de repérage multiréférentiel de Jacques Ardoino : la personne, l'interrelation personnelle, le groupe, l'organisation et l'institution. J'y ajoute une sixième perspective centrée sur le rapport du sujet à son environnement naturel et cosmique, sa « place dans la nature ».

C'est dans le cadre de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) que j'ai mené de nombreuses recherches-actions pédagogiques centrées sur la question interculturelle, entre 1973 et 1983. Mais, plus généralement, toute mon activité d'enseignant à l'université (1970 à 2007) s'est inscrite dans cet esprit avec mes étudiants. Même la dernière innovation pédagogique en 2007, avec invention du « scénario narratif ».

3.1. Points-clés de la recherche-action existentielle

Caractéristiques de la recherche-action existentielle : pas d'action sans recherche, pas de recherche sans action. Très synthétiquement nous trouvons les étapes suivantes. On verra un peu plus loin les détails de la méthodologie plus scientifique en 13 points

- **un problème à résoudre** (ici plutôt d'ordre de la sensibilité, du sens de la vie : ex : comment créer un espace de vie et d'écoute pour les personnes qui sont en fin de vie (des « agonisants »), sans être pour autant des « moribonds » anonymes (comme le remarque Paul Ricoeur dans son dernier ouvrage ou celui de C.Singer) ?
- la détermination, du « **public-cible** »
- un « **chercheur collectif** » professionnels de la recherche et professionnels du terrain

- une étude du **contexte** humain, institutionnel : les « composantes fonctionnelles » : temps, espace, communication, information, base matérielle, politique, libidinale, philosophique etc
- un **projet de réalisation précis et partiel, de son coût** et commencer sa réalisation sur le terrain en tenant compte du « public-cible »
- **un retour vers le chercheur collectif** pour évaluation et reposition d'actions
- une **nouvelle action** sur le terrain (démarche « **spirale** »)
- une **élaboration théorique progressive** sur l'action menée par le chercheur collectif en fonction des trois écoutes et des trois imaginaires de l'approche transversale.
- une **information** sur cette élaboration **dans le public cible**
- **le retour sur le terrain** et la fin de l'action
- **l'évaluation sommative** de l'action par le chercheur collectif
- la **rédaction collective** du rapport de recherche
- **l'information auprès de toutes les personnes concernées (pas seulement des décideurs)**
- les **retombées institutionnelles et académiques** éventuelles du rapport (livre, articles scientifiques ou de vulgarisation etc)
-

3.2. Les raisons d'être d'une recherche-action existentielle concernant l'innovation dans le CIRPP

Les écoles de la Chambre de commerce ont, depuis longtemps, innové en pédagogie. Ce n'est que récemment que les autorités de la Chambre ont voulu faire le point sur cette richesse éducative. Un recensement systématique a été entrepris et exposé en 2007. En 2008 d'autres projets vont être financés, après examen. Il semble bien que l'action innovatrice est bien ancrée dans ces écoles, raison de plus pour y réfléchir avec leurs acteurs pédagogues dans l'optique d'une recherche-action à visage humain.

Les types de recherche-action

Quatre types de recherche-action apparaissent le plus souvent : une recherche-action à dominante psychosociale, une recherche-action à dominante expérimentale, une recherche-action à dominante transpersonnelle, une recherche-action à dominante existentielle. L'univers écologique du sujet, où se jouent les dimensions de son autoformation, sur les plans intellectuel (s'instruire, s'informer), affectif et existentiel (se former) et transpersonnel (s'éveiller), se situe à l'interférence des deux axes.

- La **recherche-action à dominante psychosociale** correspond à la consultation psychosociologique de A. Lévy, aux recherches en sociologie permanente de l'équipe de A. Touraine, ou encore au quatrième type de R-A de Jean Dubost (1983) : c'est à dire les recherches qui visent une analyse sociale ou psychosociale tout en conservant la distanciation nécessaire à la recherche.

- La **recherche-action à dominante expérimentale** représente celles de Kurt Lewin comme celles du type développé par Michelle Lessard-Hébert (1991) et beaucoup d'autres instituées habituellement par les grands centres de recherche scientifique (CNRS, INRP). Il s'agit avant tout de produire de la connaissance si possible généralisable ou de faire une enquête "rigoureuse" pour informer les décideurs (premier et deuxième types dans la classification de J. Dubost).

- La **recherche-action à dominante existentielle** implique une orientation proche de ce que j'ai moi-même proposé. Jean Dubost y placerait sans doute ce qu'il nomme les "expérimentations sociales", les "expériences de vie". A mi-chemin de celle-

ci et de la première décrite ici on pourrait situer la recherche-action intégrale de André Morin et l'ethnosociologie de George Lapassade dans la foulée anglo-saxonne (1991).

- La **recherche-action à dominante transpersonnelle** représente une voie peu explorée en sciences de l'éducation parce qu'elle se réfère à la perspective d'une éducation transpersonnelle. le Transpersonnel, selon Marc-Alain Descamps et d'autres, est un niveau d'Etre qui transcende l'ego ou le moi individuel, dépasse la "personne" dans des états d'expansion non ordinaires de conscience et atteint le Soi jungien, le Surconscient ou l'Ultrahumain de Teilhard de Chardin, le Surhumain de Sri Aurobindo, la nature de Bouddha...(cf la collection "Psychologie transpersonnelle" aux éd. Trimégiste à 81500 Lavaur).

Organisés en réseaux, les membres participent souvent à une recherche toujours personnelle, parce qu'essentiellement intérieure, mais à plusieurs, dans des lieux appropriés (Karma Ling en Haute Savoie, Centre Graf Dürckheim, Centre international du Bouddhisme zen de feu Deshimaru, Ashram d'Arnaud Desjardins, ou différents lieux de stage de nombreux maîtres spirituels et de sages occidentaux contemporains comme Jean Klein...)

On pourrait situer les regroupements annuels de plusieurs semaines à Saanen en Suisse, autour de l'approche non-dualiste de Jiddu Krishnamurti de son vivant et depuis sa mort, comme un des hauts lieux de ce type de recherche (Barbier, 1991). Il serait facile de montrer qu'un lieu traditionnel du Mouvement du Potentiel Humain comme les regroupements de Meschers, petite ville de Gironde, à l' "Espace du possible" depuis vingt ans ou en Californie le centre d'Esalen, s'inscrivent bien dans cette perspective de recherche-action à dominante transpersonnelle. Peu de chercheurs, excepté peut-être quelques uns en sociologie religieuse (Françoise Champion, Danièle Hervieu-Léger, Jean Vernet), se sont intéressés à ce mouvement social (Barbier, 1977, 183-213), qui aujourd'hui s'ouvre sur ce qu'on appelle avec un certain mépris le "nouvel âge" non sans une exagération envers ses débordements et la méconnaissance de sa profondeur et de son avenir.

Les différentes dimensions de formation du sujet (hétéro, éco, autoformations) proposées par Gaston Pineau (1983) se retrouvent dans ce schéma.

Le processus d'une recherche-action existentielle

Définition de la recherche-action existentielle et transpersonnelle

La RAE se définit alors ainsi : *" un art de rigueur clinique développé collectivement en vue d'une adaptation relative de soi au monde "*

- **un art** : mettre en œuvre des facultés d'approche de la réalité qui se réfèrent aux domaines de l'intuition, de la création et de l'improvisation, au sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, au rapport à l'inconnu, à la sensibilité, à l'empathie...

La RAE est une création dans laquelle on ne sait pas ce qu'il va en advenir en fin de compte.

- **de rigueur clinique** :

* rigueur des champs conceptuels et théoriques : en connaître les frontières et les zones de méconnaissances, de flou, d'incertitudes.

* rigueur du cadre symbolique dans lequel va se situer la RAE

* rigueur de l'évaluation permanente en regards des objectifs du groupe impliqué.

* rigueur de l'implication du chercheur

- **développé collectivement** : le chercheur, totalement impliqué dans l'intégralité de sa vie émotionnelle, sensorielle, imaginative, rationnelle, fait partie du monde et sa recherche ne saurait se mener sans ce monde. Le chercheur agit dans le groupe et est agité par le groupe

(chercheur collectif). La recherche est médiation et défi : ces deux aspects ne peuvent concerner qu'une seule personne !

- **en vue de l'adaptation relative se soi au monde** : la RAE est une aventure humaine dont le chercheur collectif doit sortir changé ; chacun des membres du chercheur collectif aura alors changé son point de vue sur sa relation au problème posé : lorsque le problème posé au chercheur est d'ordre existentiel, s'opère nécessairement une "redistribution" de sa relation au monde.

La recherche-action existentielle est transdisciplinaire : psychosociologie clinique, anthropologie, analyse institutionnelle, constituent le socle de l'approche ; mais on ne peut en rester là : cette approche s'ouvre vers l'art, la poésie, la philosophie, les dimensions spirituelles, multiculturelles de la vie. (Barbier, 1996)

D'ores et déjà, un courant épistémologique regroupant des chercheurs internationaux, travaillant dans cette perspective, sous l'égide de Basarab Nicolescu, ouvre des pistes intéressantes dans le cadre du Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires (CIRET) à Paris (<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>).

Méthodologie de la recherche-action existentielle en 13 points

Une recherche-action suppose la réunion d'un certain nombre de dimensions méthodologiques que je peux formuler, d'une façon planifiée et simplifiée, de la manière suivante :

1°) Une commande, à partir d'un problème à résoudre, et sa première analyse multiréférentielle (Qui, avec Qui, Quoi, Pourquoi, Pour quoi, Où, Comment, Combien ?)

- Un problème concret à résoudre, parfois mal formulé par les personnes concernées.
- Une commande et demande sociales, leurs liens et leurs différences.
- La complexité de l'objet : objet-système, considéré suivant un principe de totalité-en-acte, interaction, interrelation, interdépendance entre éléments, rétroaction, organisation, information, énergie circulante.
- La nécessaire multiréférentialité de l'approche : les "références" vécues et les "référentialités" théoriques, plus éloignées de la vie réelle par leur dispositions à la généralisation.

2°) L'étude du milieu humain, géographique, historique, politique, économique, social, culturel, religieux.

- Mais qu'appelle-t-on "milieu" ? Ne faut-il pas opérer une différences avec la "structure", le "cadre" ou l' "espace" ?
- Les différents facteurs : l'espace et le temps; le politique et l'économique ; le social et le culturel ; la tradition et le religieux

3°) Les déterminants locaux du problème à résoudre : le réalisable et l'utopique.

- Du déjà réalisé au possible réalisable ("utopie concrète" d'Ernst Bloch)
- Du réalisable à l'irréalisable (le leurre et la "libération dans l'imaginaire" de Maria Isaura Pereira de Queiroz et de Gérard Althabe)

4°) Le repérage des groupes-cibles et des groupes-relais (leadership)

- La question de l'implication des populations concernées (le "spectaculaire" et la "réalité")

5°) La constitution d'un groupe "chercheur collectif" de réflexion et d'écriture comme je l'ai nommé dès 1977 (*La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars)

- Le "chercheur collectif" constitué de praticiens de terrain et de l'équipe professionnelle de recherche

- Médiation et défi entre praticiens et chercheurs professionnels

6°) L'élaboration du projet-visée et du projet-programmatique (J. Ardoino)

- Le projet-visée et la question des valeurs et du sens
- le projet programmatique et la question de la stratégie et de la tactique de recherche
- 7°) La fixation des objectifs intermédiaires : l'ampleur et la limite du réalisable
- Ni trop, ni trop peu
- Tenir compte de l'imprévu d'une façon dynamique
- 8°) L'évaluation du processus et de la réalisation des objectifs intermédiaires
- L'évaluation du processus (plus liée au projet-visée)
- Le contrôle du résultat (plus lié au projet-programmatique)
- 9°) L'intégration des effets de rétroaction dans la démarche
- La rétroaction de blocage et la "conscience possible" (L. Goldmann) du groupe
- La rétroaction d'évolution au sein du système concerné
- La rétroaction de mutation par changement de système (Ecole de Palo Alto)
- 10°) L'élaboration des interprétations de l'action et de ses blocages
- Rôle essentiel des chercheurs professionnels comme regard "autre" sur les pratiques
- La mise en lumière de la question des implications à ce moment : implication fusionnelle, implication antagoniste et implication dialectique en fonction des systèmes de valeurs en présence
- 11°) L'évaluation sommative par le "chercheur collectif"
- L'accord consensuel ou conflictuel entre praticiens et professionnels de la recherche : rôle de formation des praticiens pour les chercheurs
- 12°) La théorisation plus générale issue de la pratique
- Rôle de formation des chercheurs professionnels pour les praticiens.
- La question des "intérêts de connaissance" (J. Habermas) différente de celle des réussites de l'action.
- 13°) Le rapport final et sa mise en valeur
- La question de l'écriture collective et du public-cible en dernière instance
- Le problème de la diffusion et de la mise en valeur du rapport final

Sans entrer ici dans l'analyse détaillée de cette méthodologie de recherche, examinons plutôt les rapports entre recherche en sciences de l'éducation et recherche en éducation dans ce modèle. La recherche en sciences de l'éducation se veut à distance, non impliquée, analysant de manière surplombante le fait éducatif à partir de disciplines universitaires constituées. La recherche en éducation concerne les praticiens, les inventeurs de pédagogie de terrain, ceux qui mettent « les mains dans le cambouis » sans perdre pour autant la raison, ceux qui refusent de se désespérer de l'« inculture » de leurs élèves.

Dès la première étape nous constatons que le chercheur "scientifique" est présent par son savoir-faire et son savoir théorique. Même s'il est à l'écoute compréhensive de son objet de recherche, il met en oeuvre d'emblée une théorie d'approche systémique qui tient sa légitimation de sa pertinence en sciences de la vie et une analyse institutionnelle qui accorde une place aux conflits d'interprétation du vécu. Les "sciences de l'éducation" sont, dans ce cas, de l'ordre d'une approche nécessairement multiréférentielle, au sens où nous l'entendons à l'université Paris 8. En même temps, dès la deuxième et troisième étapes, les facultés d'analyse du chercheur doivent être aiguisées et quelque peu déplacées par rapport aux tendances habituelles. On ne lui demande pas seulement, par exemple, de savoir analyser au sens logique du terme, mais de "sentir" et d' "écouter" avec son coeur et son âme, ce que veut dire la tradition et le religieux ou la fonction expérientielle de l'utopie, dans la vie quotidienne des gens avec qui il travaille.

Les étapes cinq, six et sept le mettent devant la nécessité d'assumer le conflit, d'opérer des médiations, d'accepter des défis, de saisir les caractères imprévus de l'action en dépassant ses inhibitions et ses certitudes personnelles.

En particulier dès qu'il s'agit de la question des valeurs et du sens, le chercheur doit se faire "tout petit" et laisser sa théorie au vestiaire. Il redécouvre la spécificité de la "démarche" psychosociologique comme nous le rappellent plusieurs articles du premier numéro de la *Revue Internationale de Psychosociologie* (1995).

Ecouter les valeurs, c'est faire oeuvre de philosophe existentiel, poser la question de ce qui rattache le sujet à la vie. Participer à l'imprévu, c'est devenir créateur de la vie collective. Le chercheur se fait plus "ethnologue". Il peut être "initié" en fonction du milieu comme Jeanne Favret-Saada ou Robert Jaulin. Il peut même changer complètement de perspective sur le monde comme Carlos Castaneda, Stanislas Grof ou Elisabeth Kübler-Ross. Pour comprendre certains faits il doit en faire l'épreuve dans son affectivité même. Ainsi découvre-t-il des "insights" significatifs par rapport à son objet. C'est particulièrement vrai pour toutes les recherches-actions qui tournent autour des situations-limites de l'existence. J'en ai fait moi-même l'expérience dans le cas d'une recherche-formation existentielle de sensibilisation à l'écoute des mourants. Sans ma propre relation à l'accompagnement de mourants inscrits directement dans mon affectivité, comment aurais-je su ce que je devais mettre en acte dans une telle formation à l'hôpital ?

Dans les étapes finales, le chercheur professionnel utilise ses compétences spécifiques dans une perspective de formation des praticiens aux tournures de pensée liées à la théorisation et à l'écriture d'un rapport de recherche. Lui-même a été formé dans les étapes antérieures par les praticiens à comprendre la complexité des phénomènes issus de la vie sociale de terrain. Plus que jamais la recherche-action est une coformation dans laquelle l'esprit, l'intellect, la sensibilité, l'imagination, la sensorialité vont de pair.

La dernière étape est une véritable épreuve d'imagination créatrice de l'ensemble du "chercheur collectif". Comment faire passer le message, c'est à dire l'importance des résultats obtenus, la manière dont le groupe a procédé, en particulier lorsqu'ils concernent la vie des gens. Songeons à la question du S.I.D.A. par exemple. Il faut trouver des moyens originaux d'information et éviter de reproduire des styles de communication qui endorment, culpabilisent ou apeurent tout le monde. La recherche-action n'a de sens que si le chercheur collectif étend la portée des résultats de sa recherche à un public-cible concerné par le problème. Il se peut alors que ce type de recherche suscite des vocations à la recherche en éducation. Elle devient collective. Elle ne se sent plus systématiquement invalidée par un savoir extérieur qui juge et tranche d'un point de vue de Sirius.

L'institutionnalisation bureaucratique de la recherche en sciences de l'éducation, qui trop souvent méconnaît la réalité du travail pédagogique de terrain dans la carrière des chercheurs, risque, à terme, de rendre purement et simplement inexistante parce qu'imperceptible la réflexion sur l'innovation pédagogique. Dans quelques années, les nouveaux Dom Bosco, C. Freinet, O. Decroly, R. Cousinet, L. Tolstoï, J. Krishnamurti, A.S. Neill, R. Steiner, B. Bettelheim, F. Deligny, A. Stern, H. Hartung et autres Paulo Freire demeureront d'illustres inconnus. Ou seront disséqués par de savants futurs docteurs pour être retraduits dans des articles de revues élitistes.

Excepté, sans doute, pour ceux qui auront eu la chance de les rencontrer au moins une fois dans leur vie et qui, de cette interférence humaine, de cette coprésence sensible, seront devenus définitivement des éducateurs. Dans ce domaine, plus que jamais, comme dit le poète autrichien Hugo von Hofmannsthal, cité par George Gusdorf, "chaque rencontre nous disloque et nous recompose".

Bibliographie

- Ardoino J., (1977), *Éducation et politique*, Paris, Gauthier-Villars
- Barbier R., (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars
- Barbier R., (1996), *La recherche-action*, Paris, Anthropos
- Barbier R., (1997), *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos
- Barbier R., (1991), Krishnamurti, une approche paradoxale pour la recherche en éducation, in *Le devenir du sujet en éducation, l'influence des cultures "autres" qu'occidentales, Pratiques de formation/Analyses*, Paris, n°24-25, université Paris 8, Formation Permanente
- Billeter JF, (2006) , *Contre François Jullien*, Paris, Allia
- Bourdieu P., Passeron JC, 1970, *La reproduction, éléments d'analyse du système d'enseignement*, Paris, éditions de minuit
- Hourmont L., Champion F. Hervieu-Léger D., (1990) , *De l'émotion en religion*, Paris, Le Centurion
- Castel R., (1999) , *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard
- Charlot B., (1997) , *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos (Economica)
- Declerck P., (2003),(2001), *Les naufragés avec les clochards de Paris*, Paris, Pocket Terre Humaine
- De Gaulejac V. , Haniq F., Roche P., (2007), *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*, Paris, Éres
- Deligny F., (2007), *Ces enfants autistes dont le projet nous échappe : L'arachnéen*, Paris, Éres
- Dubet F., (1994) , *Sociologie de l'expérience*, Seuil
- Dubost J., (1987), *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF
- Duby G., (1978) , *Les trois ordres ou L'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard
- Habermas J., 1987,, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard
- Hess R., (1981) , *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF
- Gusdorf G., (1956), *La parole*, Paris, PUF, p.60
- Jullien F., (2005) , *Nourrir sa vie; À l'écart du bonheur*, Paris, Seuil
- Lapassade G., (1991) , *L'ethnosociologie*, Anthropos
- Lessard-Herbert M., (1991), *Recherche-action en milieu éducatif*, Montréal, Québec, Editions d'Agence d'Arc.
- Lourau R., (1970,) *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les éditions de Minuit
- Morin E.,Kern AB . ; (1996) , *Terre-patrie*, Seuil
- Nicolescu B., (1996), *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Paris, Editions du Rocher
- Passeron JC, (2003) , *Le raisonnement sociologique*, Nathan
- Paz O., (1993) , *L'arc et la Lyre*, Paris, Gallimard
- Popper K., (2007) , *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot
- Vincent JM, (1976), *La théorie critique de l'école de Francfort*, Paris, Galilée
- Ricoeur P., (2007) , *Vivant jusqu'à la mort, suivi de Fragments*, Paris,
- Singer C., (2007) , *Derniers fragments d'un long voyage*, Paris, Albin Michel
- Vernette J., (1993) , *Le new-age*, Paris, PUF