

# LE CHEMIN, C'EST LE MARCHEUR

*Ruth Canter Kohn*

**U**ne curieuse tâche, que celle de dessiner son itinérance/ itinéraire. On se construit soi-même en objet, obligé de plonger dans ses souvenirs et ses écrits afin d'y déceler du sens qui soit pertinent aux conditions de l'exercice. On est conduit à une suspension de soi à propos de soi tout en parlant de soi, tout en respectant le guide de l'éditeur. A la fois rapprochement et distanciation, il ne peut guère y avoir de travail plus impliqué et plus impliquant, affrontements qui sont au cœur de ma problématique de chercheur.

Vu d'aujourd'hui, mon itinéraire me paraît tramé des rapports entre deux perspectives contrastées, voire contradictoires. Une vision du monde fonctionnaliste et rationalisante dispute le territoire avec une sensibilité à la complexité et à l'incertitude, celle qui a récemment trouvé expression dans l'approche paradoxale. Je pourrais l'appeler aussi une tension entre raisonnement et résonance. C'est comme si, à travers les aléas de l'itinérance, la dominance d'une perspective première cédait lentement la place à une autre, se transformant sans disparaître pour autant. J'y vois l'expérience comme fil conducteur principal : cette trajectoire me semble plus ancrée dans la pratique que dans la théorie, plus marquée par les circonstances et les rencontres que par les courants intellectuels. Les concepts développés ont souvent "émergé" du terrain, générés dans et par des situations concrètes. Je m'attache à l'articulation permanente et féconde entre le particulier et le général.

J'ai l'impression d'avoir tracé un chemin en sciences de l'éducation plus que créé une somme de connaissances sur un domaine délimité. Je

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993*

me préoccupe de méthodologie, quel que soit le champ de mon activité ou recherche. C'est dire que je cherche des approches heuristiques incitant à penser les rapports entre le monde et le regard sur le monde, entre le "réel" et la représentation du réel, entre les représentations diverses. Les rapports entre observateur et observé, entre chercheur et sujet-objet de recherche en constituent des cas d'espèce.

Si les questions autour du changement contemporain de paradigme scientifique constituent le fonds théorique et social de mes travaux, je peux dire connaître ces questions viscéralement, produit que je suis des migrations et des métissages culturels de notre époque. New yorkaise d'origine et d'éducation, ayant passé sept années en Inde, j'ai atterri à Paris il y a plus de vingt ans. Les différences irréductibles entre les visions du monde et les modes de vie de trois cultures ne pouvaient pas ne pas me marquer. Étrangère, comme Alfred Schutz<sup>1</sup>, il me fallait à chaque déplacement tenter de lire les codes sociaux, balbutier pour me faire comprendre dans une langue inconnue - processus d'intégration/adaptation qui s'atténue avec le temps mais qui ne se termine jamais. De quoi être sans cesse déroutée, renvoyée à sa non-appartenance. Motifs qui m'ont incitée à m'appuyer sur des transversalités, qui ont probablement favorisé une pensée en termes de processus dynamiques plus que de produits ou d'états. En effet, c'est de me trouver aux frontières qui m'intrigue fondamentalement, là où les questions ne sont pas encore réglées, où je suis confrontée, avec d'autres, aux limites de la situation et de moi-même. C'est dans cet esprit que je cite souvent Michel de Certeau : "le geste par lequel une discipline se retourne vers le nocturne qui l'entoure et le précède - non pour l'éliminer mais parce qu'il est inéliminable et déterminant. Il y aurait théorie lorsqu'une science essaie de penser son rapport à cette extériorité et ne se contente pas de corriger ses règles de production ou de déterminer ses limites de validité"<sup>2</sup>.

## UNE APPROCHE FONCTIONNALISTE

### *Le "fonctionnalisme"*

"Comment ça marche et à quoi ça sert ? On décortique, on recompose et, surtout, on avance !" : je schématiserai ainsi le fonctionnalisme qui a formé ma génération. Il instaure une perspective de l'harmonie, du consensus, de la transparence du sujet à lui-même. L'inutile et l'obstacle

y sont éliminables et à éliminer, la société sera améliorée en servant les besoins repérables en surface - ce que les courants marxistes ou économistes appellent le productivisme ou l'utilitarisme. Il constitue une mise à plat d'un système ou d'une situation débouchant sur un mode de compréhension plus descriptif et opératoire qu'explicatif ou heuristique. Il est associé pour moi à des oppositions dichotomiques et manichéennes, il tranche en bon et en mauvais, il pose les problèmes en termes moraux ou techniques bien plus que dialectiques.

Plus techniquement, cette approche est dominée par les idées de la fonctionnalité réciproque des parties, de la cohérence interne d'un ensemble, de la rationalisation des processus. L'*input* est planifié par rapport à l'*output* prévu. Chaque élément remplit une "fonction" précisément identifiable et nécessaire à l'ensemble, c'est même la fonction à remplir qui définit l'élément - le travail d'un individu dans une organisation, par exemple. Les opérations sont effectuées mécaniquement : par force, de l'extérieur, assemblages et engrenages de composants isolés. Le processus est linéaire, de type ingénierie, préorganisé étape par étape, en intervalles de temps banalisés. Risques et dangers doivent être prévus, contrôlés, le produit est objectivé, standardisé, normalisé et tout résultat qui s'en écarte est rejeté, rien d'intangible ou de non maîtrisable ne doit entrer en ligne de compte. La marche générale est regardée sous l'angle de son fonctionnement/ dysfonctionnement. Accompli, il apporte une valeur rajoutée, fruit du labeur du travailleur. Le *processing* de biens matériels en chaîne taylorienne, comme la pédagogie par objectifs dans ses formes outrancières, sont les prototypes et les caricatures de cette vision et de cette mise en œuvre.

### *L'école active*

Une licence en sociologie à Columbia University (1953), au moment où les grandes enquêtes de Paul Lazarsfeld dominaient la discipline, a laissé un goût d'insatisfaction : socialement et politiquement active depuis l'adolescence, j'avais l'impression d'entendre là des mots savants pour décrire des phénomènes sociaux déjà familiers. Peu de choses pour faire avancer ma réflexion : rien sur le marxisme, pas un mot sur l'école de Chicago, par exemple.

C'est dans le domaine de l'éducation que j'ai choisi d'acquérir la maîtrise (Harvard University, 1954) puis un doctorat de troisième cycle (Université Paris X, 1978). Non seulement ma carrière se déroule sur trois

continents, mais elle concerne également tous les niveaux de scolarité, de l'école maternelle aux études doctorales; en France ce trajet passe également en dehors du système scolaire, pour entrer dans ce champ éducatif qu'est le travail social. J'ai pratiqué dans la classe, créé des établissements et des programmes et assumé la responsabilité de leur gestion et de leur développement. J'ai conduit des évaluations d'établissements scolaires, participé à la formation des enseignants et des travailleurs sociaux. En filigrane de cet ensemble se trouve une perspective constante de la personne en formation se formant, moi-même y compris, dans de multiples rapports avec l'entourage immédiat et le contexte social et historique plus général.

Les philosophies et les pratiques de l'éducation dite nouvelle, active, *progressive*, forment le socle de mes actions et mes écrits. J'ai participé à ce mouvement avec beaucoup de conviction, découvrant avec étonnement son ampleur mondiale même si les penseurs ne débordent guère leurs frontières. Mon premier poste d'institutrice à l'école Dalton à New York m'y a donné l'entrée, le *Dalton plan* créé par Helen Parkhurst constituant une refonte du *curriculum* et un mode de travail indépendant des plus intéressants. L'école que j'ai fondée à Ahmedabad, avec une collègue indienne, représentait un effort pour conjuguer l'attitude éducative occidentale visant l'autonomie de l'enfant, au moyen d'activités libres, *open activities*, avec l'attitude indienne reposant sur les savoirs et les rituels traditionnels, *set activities*. Par la suite, mes propres enfants ont été scolarisés à l'École Decroly à Saint Mandé, où j'ai pris une part active en tant que parent. Ces engagements personnels furent étayés par une familiarité avec les nombreuses expériences éducatives américaines, aux niveaux élémentaire, secondaire et universitaire, ainsi qu'avec des écoles dans les deux autres pays de résidence et les innovations anglaises *open school* et *integrated day*. La philosophie appliquée de John Dewey fut ma référence première. En Inde, les réalisations et l'œuvre théorique de Maria Montessori<sup>3</sup> ont alimenté ma pensée et ma pratique, et la *basic education* élaborée par Gandhi ne pouvait pas ne pas laisser son empreinte. J'ai pris connaissance une fois en France des travaux des pédagogues européens.

En commun avec de nombreux éducateurs critiques envers la société et les modes d'éducation dominants, je m'élevais contre l'enseignement en tant qu'inculcation de savoirs et de reproduction de modèles, que ceux-ci soient intellectuels ou sociaux. Au contraire, la pédagogie devait "stimuler la présence active de l'enfant, ouvrir ses horizons, cultiver les traits comme l'inventivité, la concentration, la confiance, le respect pour

soi et pour les autres, la responsabilité" afin de "l'aider à acquérir les compétences lui permettant de continuer à apprendre tout au long de la vie" (1), et ceci dès le plus jeune âge, par les moyens les plus simples. Les méthodes actives devaient constituer un pont entre l'imposition sociale et l'expérience de l'enfant, l'aidant à structurer progressivement sa propre logique (ce qui est appelée aujourd'hui l'activité méta-cognitive). Le pivot étant l'apprenant, la tâche centrale de l'"éducateur" est de créer les conditions les meilleures pour que chaque enfant pousse au mieux : l'adulte organise, questionne, fournit du matériel et apporte des informations, négocie les règles. Le travail individuel est inséparable du travail collectif, chacun contribuant au processus de formation de tous, en interaction avec de multiples sources d'information. Les questions d'actualité entrent alors à l'école et la scolarité serait de cette façon une préparation pour la démocratie.

Il me semblait important, en outre, que les enseignants réfléchissent à leur pratique, qu'ils conduisent avec d'autres des recherches sur les situations pédagogiques, comme le propose Robert J. Schaefer. J'ai tenté cette entreprise, au moyen d'un centre de formation et d'une recherche-action engagée avec un professeur de psychologie de l'Université de Gujarat et les institutrices de cinq écoles maternelles.

En France cette approche a servi de base à des activités concernant "l'architecture et la pédagogie", domaine auquel vingt ans de vie commune avec un architecte-urbaniste et les rencontres avec Louis I. Kahn, architecte d'un fonctionnalisme poétique, ainsi que Karl Lind, paysagiste reichien, m'ont préparée. Ce fut le thème d'une unité de valeur universitaire pendant sept ans et d'interventions sur la programmation d'équipements sociaux et d'établissements scolaires (y compris l'École Decroly); un programme de sensibilisation au cadre bâti dans des classes à l'école primaire fut également mené dans ce contexte (3).

Les dimensions formative et sociale de l'espace ont imprégné ces travaux : l'espace et l'appropriation de cet espace étaient considérés comme inséparables, modes d'actualisation du rapport au monde individuel et collectif. S'intéresser à l'architecture, c'est s'interroger sur les institutions humaines, c'est-à-dire sur le sens fondateur et actuel des bâtisses et des organisations. Se manifeste là mon inscription dans la matérialité, l'ancrage tangible dans les "petits faits" de l'ici-et-maintenant, dans ce qui est visibilisé/invisibilisé de leur évolution.

C'est armée de ces références que Guy Berger et Michel Debeauvais m'ont proposé une charge de cours en Sciences de l'Éducation au Centre

Universitaire Expérimental de Vincennes, en 1970. J'ai donc fait mes premiers pas d'universitaire dans la France de cette décennie, période où certaines institutions, notamment Vincennes, ont réuni les conditions favorables aux expérimentations, où les acteurs sociaux ont continué à s'opposer ponctuellement aux politiques éducatives et sociales relevant du "contrôle social". Je poursuivais mes options de base, me mêlant à quelques "affaires", m'engageant contre le dossier scolaire et le système G.A.M.I.N. En même temps, cependant, le doute critique me gagnait et toute mon éducation, déjà perturbée par l'expérience indienne, se trouvait sourdement minée, désarçonnée.

### *L'observation en questions*

Quand je nomme "l'observation" comme le champ de mon enseignement et de ma recherche, l'interlocuteur déconcerté pose quasi fatalement la question "et qu'est-ce que vous observez ?" Là commence l'exercice, à chaque fois renouvelé, qui consiste à expliquer à cet interlocuteur-là les buts et les caractéristiques d'une approche, discours qui ne peut guère que devenir une sorte d'invitation à partager une démarche.

J'ai débarqué dans mon premier cours, intitulé "l'observation dans la classe", armée de grilles traduites de l'américain par mes soins. Adoptant un mode d'enseignement inductif et participatif déjà expérimenté, j'avais choisi l'observation comme méthode de recueil de données afin d'étudier sur le vif l'école française. Ce faisant, j'ai agi comme le font beaucoup, en abordant un terrain par le biais d'outils sophistiqués empruntés et plaqués, prenant leur formalisme pour garante de rigueur. Je n'avais analysé préalablement ni les fondements pédagogiques et scientifiques de ces instruments, ni les situations à observer pour examiner quelque peu leur pertinence. Autrement dit, je ne me suis pas posé la question de la "rationalité" de ces méthodes avec la précision d'un Georges Devereux, pour qui "une méthode est rationnelle dans la seule mesure où l'on peut authentiquement l'appliquer au problème étudié". Les étudiants soixante-huitards ont vite repoussé ces instruments, les considérant comme idéologiquement inacceptables et trop rigides, c'est-à-dire pour des raisons pertinentes mais en dehors de considérations directement scientifiques.

Ce "transfert de culture" avorté a eu des conséquences de grande portée pour moi, m'obligeant à interroger un mode de recueil d'informations et une technicité saisis aveuglément. Les problèmes instrumentaux

se sont à ce moment contextualisés, transformés en problèmes épistémologiques. Il fallait tout repenser. Il fallait affronter avec les étudiants tous les problèmes inhérents aux situations d'observation que nous sollicitons. Ainsi étions-nous conduits non seulement à ramasser de l'information, mais à débattre ensemble des moyens pour y arriver, des conditions propices et moins propices, des conséquences de notre présence et de son éventuel intérêt pour les observés, etc. La réflexion portait régulièrement non seulement sur ce que nous observions, mais tout autant, sinon plus, sur notre façon de recueillir ces observations et le sens que celle-ci pourrait avoir pour nous.

Partie de problèmes de méthodes, je les ai élargis en interrogations méthodologiques plutôt que de les réduire en apories techniques. Mon objet pédaogo-conceptuel est devenu principalement l'observateur; la notion d'"implication" se manifestait inéluctablement. Les premiers travaux ont abordé l'observation en tant qu'objet multidimensionnel : "de multiples regards" sur les mêmes actes, un objet complexe à "tourner et à retourner dans de multiples sens, pour en sortir des sens multiples" (5). Concevoir cet objet en termes de processus était une manière de mettre en évidence la complexité des éléments et de leurs rapports constitutifs, ainsi que les enjeux institutionnels et socio-politiques, à travers l'espace, le temps et les relations diverses. Cette vision a permis d'insister sur le caractère analogique de l'observation face aux représentations et aux pratiques si fréquemment digitalisantes.

Ce n'est toutefois qu'après la rédaction de la thèse que je me suis rendu compte à quel point le fait de me trouver à la fois "dedans" et "dehors" avait joué intellectuellement. Vivre entre deux cultures, appartenant à chacune tout en étant en marge des deux : au-delà des malaises et des difficultés, pouvais-je m'asseoir sur deux chaises à la fois ou en alternance, plutôt que de me trouver par terre entre elles ? Comment tirer parti de cette position double, de mes ambiguïtés et contradictions et aussi des potentialités ainsi entrouvertes ? Un travail sur l'observateur et sur l'observation signifie bien cela : on y est sans y être, dedans quoiqu'on veuille, bien que, au même instant et dans le même lieu, simultanément et nécessairement dehors.

J'ai également construit le processus d'observation en moyen de formation - "l'observation questionnante", formation de l'observateur à et par l'observation - créant des dispositifs destinés à faire travailler des aspects structurels, institutionnels et individuels du fonctionnement social. Rejetant des problématiques comportementalistes et des applica-

tions de grilles pré-établies, je pensais, comme Rob Walker et Clem Adelman que "l'essence de l'observation c'est la création de significations (*insights*) à partir de ce qui peut paraître initialement comme routinier. Cachés sous la surface d'une leçon sont des problèmes non résolus qui, lorsqu'ils sont rendus visibles, révèlent des croyances, des valeurs et des pratiques alternatives possibles"<sup>4</sup>. Que l'on y ait trouvé des correspondances avec le "MTP3" de Marcel Lesne<sup>5</sup> n'était pas pour me déplaire.

Chercher le potentiel de changement dans les "petits faits" anodins et les détails habituellement inaperçus n'était pas encore une approche courante. Ce n'est que depuis une quinzaine d'années que l'on constate une attention croissante apportée en France à ce type de phénomène, avec le développement de l'ethnologie de l'école, de l'interactionnisme, de la méthode des histoires de vie, c'est-à-dire, plus généralement, avec une sociologie de la situation et des processus plus qu'une sociologie des structures. L'approche qui était la mienne se distinguait des autres courants du moment, sous plusieurs angles. Elle offrait un contraste prononcé avec la mise en scène de "moments forts" et intenses que pratiquaient les collègues de l'analyse institutionnelle. Elle était en contraste également avec cette autre forme de mise en scène qu'est l'expérimentation en laboratoire, employée par bien des utilisateurs de l'observation. Tout en étant "naturaliste", elle n'est pas non plus éthologique : l'observateur y est visible, voire participant, en rapport empathique avec les observés, éventuellement même perturbateur de la situation observée; son regard est orienté vers des problèmes significatifs plutôt que vers la vue la plus exhaustive possible, et donc la plus "objective".

Gilles Ferry, Jean Massonnat et Michel Piolat, Bernard Hostein et d'autres ont largement contribué à ces réflexions au cours des années. Des modélisations fonctionnelles et pragmatiques ont contribué à en spécifier les critères et les techniques de rigueur. Le pôle "positiviste" de la problématique dichotomique était soutenu par des travaux praxéologiques sur la formation et l'observation, provenant largement d'auteurs américains (Flanders, Bellack, Simon et Boyer... et aussi De Landsheere, Ancelin-Schutzenberger...). Le pôle "dialectique", par contre, était lui-même "dialectisé" par une multiréférentialité en pointillé : ne trouvant en sciences de l'éducation que quelques travaux m'aidant à penser théoriquement mon objet (Becker, Ardoino, J.-Cl. Filloux...), j'ai cherché dans diverses zones proches de mes intérêts : la psychosociologie (les chercheurs de l'ARIP, Mucchielli...), l'analyse institutionnelle

(Lourau), la cybernétique (De Rosnay...), la physique contemporaine (Heisenberg...).

Ce contraste dans les référentiels reflète, à mon avis, l'état de la situation épistémologique à l'époque, et plus particulièrement celui de la réflexion sur l'observation dans les champs éducatif et social. Les chercheurs du paradigme expérimental se consacraient à l'affinement technique et pédagogique - de meilleures grilles, le micro-enseignement... - dans un travail scientifique "normal". Les chercheurs du paradigme émergent, foisonnant - en fait de nombreux paradigmes partiels en concurrence - étaient en train d'inventer ou de redécouvrir les arguments pour construire les problèmes autrement, selon les disciplines classiques ou plus récentes ou en moult tentatives d'inter-, pluri- ou transdisciplinarité.

L'ouvrage de Georges Devereux déjà cité, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, publié en France après mon travail de thèse, m'a apporté le support théorique global et rigoureux qui m'avait manqué. Articulant le concept freudien de contre-transfert et l'idée einsteinienne "selon laquelle nous ne pouvons observer que les événements «survenus auprès de» l'observateur", Devereux agence et amplifie ces deux poutres faîtières par des concepts complémentaires empruntés à la psychanalyse, l'ethnologie, la logique, la topologie, la physique quantique. La charpente théorique et les concepts opérationnels qui en résultent m'ont permis d'approfondir mes propres questions. Je dois dire, en outre, que j'ai vécu dans cette lecture une rencontre avec un maître, quelqu'un qui pose sa propre humanité comme centre de sa problématique, admirable par ses exigences à la fois intellectuelles et humaines.

La finalité première de ces travaux fut pragmatique : ils étaient à l'intention tout d'abord des étudiants et des professionnels des secteurs éducatif, social et sanitaire. Le style, le contenu, les lieux de publication y correspondent : j'ai longtemps choisi de publier dans des revues destinées aux professionnels, dans un langage courant, plutôt que de mener des recherches et d'écrire pour la cité savante.

## UNE APPROCHE PARADOXALE

La décennie - 80 - marque un tournant : celle, dans l'éducation et le travail social, de l'emprise accrue de la normalisation administrée et de l'ingénierie, de la décentralisation et de la déconcentration, de l'émergence du modèle territorialisé des politiques et des dispositifs. Le paysage théorique à propos des problèmes scolaires et sociaux se modifie également, avec la montée des recherches ethnographiques et l'analyse des situations et du sens pour les acteurs de leurs actes.

En ce qui me concerne, un certain recentrage personnel s'est accompagné d'une diversification professionnelle, avec des activités et des recherches dans trois domaines en parallèle. Mes visées d'acteur avaient à s'articuler de plus en plus avec des préoccupations de chercheur. Ma vision du monde est devenue quelque peu plus globale et moins polémique, le fonctionnalisme fondateur s'est assoupli. Mes conceptions "questionnante" et "processuelle" se sont renouvelées à la rencontre du contradictoire et du saugrenu. Je me suis rendu compte, avec tant d'autres, que la philosophie optimiste et confiante de l'école active, propagée essentiellement entre les deux guerres mondiales, fait partie d'un imaginaire social tout aussi "leurrant" que "moteur". Je crois déceler, pourtant, dans un certain nombre de réflexions actuelles sur la formation des adultes, un phénix qui renaît de ces cendres. Je me réfère à ces versions de la formation permanente qui tentent de mettre en œuvre "une volonté radicale d'appropriation de soi-même, de sa propre production", "l'appropriation du procès de la formation par le principal intéressé", pour reprendre des expressions de Gaston Pineau<sup>6</sup>. Le "se former" réflexif trouve son complément dans le "se former" réciproque. Les quatre modalités de formation que distingue cet auteur - auto, co, éco, hétéro - me semblent correspondre à la conception de l'éducation que j'avais essayé de mettre en actes, avec la différence majeure que Pineau pointe des tensions invisibilisées par ma vision fonctionnaliste d'antan : "En effet l'autoformation et l'hétéroformation semblent être antagoniquement liées (...): elles se succèdent en se repoussant par une alternance qui les unit tout en les dissociant. Exemple parfait de la contradiction, union de deux contraires ne pouvant pas exister l'un sans l'autre tout en se niant l'un et l'autre". A mon tour, le ver de la contradiction allait se glisser dans le beau fruit de l'harmonie.

Sans abandonner l'observation, une sorte de "post-partum" après la thèse m'a conduite à élargir les préoccupations méthodologiques à la

“recherche par les praticiens” et la “démarche clinique de recherche”, thèmes qui marquent un passage plus net vers une problématique des contradictoires. Par ailleurs, il m’est apparu clairement, à partir de 1973, que je n’aurai pas de contacts privilégiés avec les écoles normales et la formation des maîtres, domaine de prédilection jusqu’alors : j’avais “trop de diplômés et pas les bons”, comme je disais à l’époque. Les sollicitations pour la formation des travailleurs sociaux étaient ainsi les bienvenues, une manière de maintenir le contact avec les pratiques professionnelles. Pendant quinze ans, j’y ai participé activement, m’initiant à ce domaine nouveau pour moi tout en organisant et conduisant des actions à l’université comme ailleurs : directrice adjointe d’un institut de formation permanente, intervenante dans des écoles de travail social, coresponsable d’un programme de Diplôme Supérieur en Travail Social, chargée d’une formation universitaire de deuxième et troisième cycles, membre du conseil d’administration d’une association gestionnaire de foyers pour enfants et adolescents... Dans le contexte de commandes ou d’appels d’offres, j’ai exploré différents thèmes et terrains, réalisant des recherches sur les pratiques professionnelles, sur le placement familial, sur l’insertion, sur l’éducation familiale, avant de m’arrêter récemment sur le thème du réseau social.

### *La pensée paradoxale*

J’ai découvert la pensée paradoxale à travers les ouvrages d’Yves Barel et les collaborations en formation permanente avec Pierre Nègre. Une impatience grandissante envers mes attitudes fonctionnalistes et dichotomiques ne s’attendait cependant pas à une telle aventure : la pensée paradoxale représente pour moi un grand bouleversement, loin d’être terminé. Elle nécessite un saut “du côté noir de la lune” où l’on rencontre l’invisibilisé du visible. Rencontre inouïe, provocante, où on ne peut que suivre les circonvolutions et les involutions des phénomènes dans l’espace et le temps, telles les estampes de M. C. Escher.

La référence au paradoxe se diffuse de manière spectaculaire dans les sciences humaines comme dans les sciences physiques. Peut-être est-elle signe d’une sensibilité accrue qui vient bousculer le vieux rationalisme, peut-être reflète-t-elle un monde qui échappe de plus en plus à la compréhension habituelle. En tout cas, l’approche est invoquée lorsqu’il s’agit d’aborder des contradictions inabordables, de tenter de dire l’indicible et l’ineffable, d’entrer quelque peu dans des sphères jusqu’alors

exclues de la science. Serait-elle la "sociologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle", comme le pense Jean-William Lapierre ?

La structure de cette curieuse logique demeure souvent dans l'ombre de ses brillants exploits. On oublie cette rigueur qui, contrevenant à la logique aristotélicienne, arrive à penser une entité par la prise en compte de son contraire. Les deux termes d'une contradiction n'y sont pas seulement opposés, ils sont aussi et en même temps unis dans et par ce qui les oppose. Leur rapport est au centre de l'attention : le rapport fait exister les termes du rapport, c'est lui qui est porteur de sens. La rigueur tient à la distinction entre niveaux logiques qui admet, simultanément, la fusion de ceux-ci.

Des concepts comme la redondance et la superposition, le message auto-réflexif, la visibilisation et l'invisibilisation, les stratégies paradoxales... la rendent hautement opératoire. L'indécidabilité, exposée par Yves Barel, se réfère aux phénomènes sociaux apparemment "dépourvus de sens observable et dicible au moment même où ils se déroulent". Chercher une réponse définitive à leur sujet paraît insuffisant, correspondant à une quête de sens univoque à propos de problèmes complexes. Il n'existe pas de solution finale. L'auteur propose, au contraire, que l'on adopte l'attitude qui "consiste à *admettre* l'existence de phénomènes indécidables, et à porter de l'*intérêt* à cette indécidabilité, en se posant des questions sur son sens" : l'indécidabilité est conçue comme une des raisons d'être de certains phénomènes sociaux, une nécessité de la vie sociale, une forme humaine de l'auto-finalisation et de l'adaptativité face aux problèmes insolubles que l'homme s'attache pourtant à maîtriser. Ou encore, la hiérarchie enchevêtrée, développée par Douglas R. Hofstadter<sup>8</sup>, se rapporte à la situation paradoxale où des niveaux logiques habituellement bien distingués commencent à changer de place, conduisant le chercheur qui se déplace à travers les niveaux d'un système hiérarchisé, à se retrouver subitement à son point de départ. Dépasant la logique selon laquelle le concept n'est jamais la chose, et vice versa (la carte n'est pas le territoire et le territoire ne peut pas être confondu avec la carte), on s'aperçoit parfois qu'il est impératif de différencier entre niveaux logiques ou sociaux, mais qu'il ne peut y avoir de méta-niveau stable.

Une mise en garde, pourtant, et avant tout à moi-même. Parler du passage à un nouveau paradigme n'annule pas l'action de l'ancien ni sa pertinence dans certaines conditions, comme l'argumentent tant Gaston Bachelard que Thomas S. Kuhn. En plus, en ce qui concerne les rapports

humains, ce passage est plutôt comme celui du "nord-ouest", pour emprunter la métaphore de Michel Serres, toujours à réeffectuer, le risque étant de faire du paradoxe un fonctionnalisme "modern style".

### *La clinique en recherche*

Les étudiants salariés dans les secteurs éducatif et social sont nombreux en Sciences de l'Éducation et beaucoup d'entre eux souhaitent définir leur recherche en liaison avec leur propre champ d'action. Ils constituent ainsi un "cas limite" de la position de chercheur, comme je l'ai écrit en 1984 (6), "où la même personne se met en «observateur» tout en étant éventuellement un sujet observé parmi les autres". Cas limite parce qu'une position d'acteur impliqué statutairement dans le champ de sa recherche est généralement considérée comme une condition défigurant d'emblée toute analyse possible. Cas limite à cause de l'intention audacieuse de prétendre rajouter un regard nouveau à un regard habituel installé depuis longue date et encore en usage. Cas limite encore de tout groupe social cherchant à se faire reconnaître par les autorités en place. Cas, autrement dit, qui se situe aux limites canoniques de la pratique scientifique instituée. Insister sur les contrastes et les contradictions dont il est porteur m'a permis de mettre en relief des aspects des processus de production de recherche qui s'y manifestent de manière exacerbée.

Ainsi ai-je saisi la "double inscription dans l'action et dans la recherche" comme la difficulté spécifique de la place de praticien-chercheur. Autant alors faire de cette difficulté la spécificité de sa contribution, suivant l'épistémologie devereusienne. Je conçois le problème central ici comme un problème de place et de placement, de prise de position et de positionnement, de point de vue. C'est une situation qui entraîne une gestion des alternances en "hiérarchie enchevêtrée" car, pour le temps de la recherche, aucune des trois visées - d'action sociale, de développement personnel ou de production de connaissances - ne domine exclusivement la vie de l'individu. C'est une situation où "un acteur veut à la fois une chose et son contraire. Non parce qu'il est fou ou incohérent, mais parce que cette stratégie est la réponse *logique* à une situation elle-même conflictuelle ou contradictoire"<sup>9</sup>. Au lieu de nier ou d'escamoter ce redoublement, est-il possible d'y trouver avantage ? Le pari est de taille, tant pour les individus qui s'y aventurent que pour les enjeux scientifiques et sociaux.

Avec la démarche "clinique" de recherche, j'opte, parmi les nombreuses modalités de recherche dites qualitative ou compréhensive, pour celle qui pose le rapport entre le chercheur et le sujet de recherche comme pivot des interrogations épistémologiques. Prendre d'un égal sérieux les deux prépositions de l'expression "l'étude de l'homme *par* l'homme" marque une insistance sur les rapports contradictoires entre le sujet/objet d'une étude et celui qui l'effectue, et aussi sur les positions contradictoires que recèle chaque personne : chacun est observateur pour lui-même en même temps qu'il est observé pour l'autre, êtres humains à la fois Même et Autre.

C'est dans cette perspective que je conçois l'"implication" comme étant de l'"entre-deux", à la fois "externe" et "interne" aux deux sujets, donc particulièrement sujette à invisibilisation. Elle se laisserait éventuellement pressentir dans le lien entre sujets, lien qui est écart, couramment nommé en termes de tensions entre familiarité et étrangeté, entre rapprochement et distanciation. Pourrait-on ressentir tant les différences que les ressemblances entre représentations contrastées, percevoir l'identité des niveaux logiques que l'on est cependant capable de différencier, pour que l'écart lui-même devienne interlocuteur ? Peut-on tenter de tenir les positions contradictoires, non pour les opposer ou pour dire que l'une est bonne et l'autre mauvaise, ni pour assurer la victoire de l'une au prix de la disparition de l'autre ? Bien au contraire, ne pourrait-on pas sortir d'une logique en oppositions déterminées et déterminantes en s'intéressant au mouvement entre les termes contradictoires ?

Même si l'on ne peut qu'admettre le caractère fondamentalement indicible de l'implication - comme du sens lui-même - l'on ne peut pas ne pas essayer d'en dire quelques mots. Une lecture psychologique risque de s'y employer de manière défensive, en obturant les éléments potentiellement les plus pertinents. Une lecture sociologique s'arrête généralement à l'éclairage de la trajectoire et de la position sociale du chercheur, du contexte socio-historique d'une recherche. Aussi pertinentes que soient ces approches, des éléments concernant l'implication me semblent pertinents surtout par leur contribution à la compréhension de la construction même de l'objet d'étude, car ils portent l'attention sur ce qui commande les prises d'informations et les fait surgir parmi les possibles, sur les transformations effectives des matériaux (7). La sociologie des sciences aide à penser le processus de recherche de cette manière, selon le "programme fort" de David Bloor, prolongé par Bruno Latour et Steve Woolgar. Celui-ci propose de remplacer une épistémologie

de la vérité par une description méticuleuse du processus et des procédures d'une recherche, de "passer à travers le discours ordonné des savants pour parvenir aux pratiques et aux discours désordonnés mais intéressants des chercheurs". Je dirais, dans ce contexte, que le sens logique du verbe "impliquer" et le contenu humain "des implications" réciproques apportent des matériaux de recherche, que les déplacements du chercheur et l'analyse de ses mouvements en constituent la méthode, que la réflexion théorique sur cet ensemble pose des interrogations épistémologiques de fond.

### *Les voies de l'observation*

Le paradoxe a été mis au travail dans l'ouvrage *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines* (9), une manière de problématiser la grande diversité d'usages que recouvre trop rapidement la référence à une seule méthode. Cette approche me semble pouvoir être caractérisée par une idée-clé : les modes homogènes de l'observation sont des visées inatteignables auxquelles on ne peut pas ne pas aspirer; en poursuivant jusqu'au bout n'importe lequel des modes, on tombe sur ses contradictions internes, invisibilisées par la représentation courante tantôt univoque tantôt peu claire.

Employant une approche paradoxale, deux voies - la "visée objectivante", en recherche de la scientificité universelle, et la "référence implicative", en quête de la communication humaine - ont été conçues comme également et simultanément valables, alors qu'elles s'excluent mutuellement. Chaque voie a été définie par rapport à l'autre, en contraste avec l'autre. Les deux sont donc liées : elles constituent les pôles extrêmes d'un même continuum et chacune d'elles contient quelque chose de l'autre, une part rendue invisible par l'opposé qui domine. En outre, non seulement l'objet d'observation est-il construit par le regard de l'observateur, principe couramment reconnu aujourd'hui, mais inversement et réciproquement, le regard de l'observateur est construit par son rapport à l'observé. Comme le dit Martin Buber, et ce que confirme Emile Benveniste dans les termes de sa discipline, le "Je" du couple verbal "Je-Cela" est autre que le "Je" du couple verbal "Je-Tu". Ainsi, le choix de l'un ou de l'autre modèles, inéluctable et impossible à la fois, ne peut être conçu dans cette perspective qu'en termes de visibilisation d'un des aspects par invisibilisation de l'autre.

## *Le réseau, un et multiple*

Le réseau comme objet de recherche s'est présenté en plusieurs étapes apparemment dissociées. L'enracinement expérientiel tient à l'impression de communication à travers les distances quand mes enfants sont partis au loin, expérience si fréquente de nos jours. Un texte d'Yves Gernigon a situé ce sentiment comme intrinsèque au monde actuel, tout en élargissant les paramètres. L'auteur pose en contraste l'univers "centré, hiérarchique et dualiste" d'antan et l'univers contemporain "pluricentriste, mobile et horizontal", où "l'espace urbain ne se donne plus dans la figure d'un ordre concentrique mais celle d'un réseau de communications multiples. Le problème est d'entrer en relations entre des points multiples (...) Ici on ne se repère plus selon le point fixe de la maison natale ou du clocher, mais dans le mouvement qui s'opère entre des centres différents (...) réseau complexe de rapports de force où il faut réguler les échanges beaucoup plus que défendre sa terre." Le temps, conçu et vécu antérieurement comme celui du destin, continu et cyclique, est aujourd'hui devenu pour nous un temps discontinu et accéléré où nous avons à produire notre avenir.

Vocabulaire correspondant à la modernité, le "réseau" est usité aujourd'hui dans des contextes des plus variés, allant de la communication, l'informatique, les mathématiques des graphes et les sciences sociales, aux discours politiques et administratifs et aux interventions sociales. Un des mots-clés du discours de la nouvelle organisation de l'éducation et de l'intervention sociale territorialisée, ils'y voit associé avec projet, contrat, partenariat, individualisation, solidarité... Quelques excursions dans la sociologie et l'anthropologie des réseaux sociaux m'ont également donné à voir la grande diversité des perspectives sur ce thème, y compris l'intérêt tant conceptuel que communicatif des mises en forme graphique.

La dimension opératoire de la notion m'est apparue pour la première fois dans un cadre professionnel en 1983, au cours d'un stage avec des assistantes maternelles et des éducateurs dans un service de placement familial spécialisé. Je leur ai proposé un schéma de relations en réseau autour de l'enfant placé, les divers "pôles" assumant de manière éclatée les fonctions familiales traditionnelles (genèse et histoire, éducation, autorité...), l'éducateur circulant entre ces instances pour assurer la communication et la régulation. Ce travail contient en germe bon nombre d'éléments constitutifs de la structure réticulaire que je développerai plus systématiquement par la suite. Une recherche sur l'éducation

familiale, six ans plus tard (8), a été consacrée en grande partie aux réseaux parentaux et aux réseaux des intervenants institués. La problématique pose la question des rapports entre actions parentales et actions instituées, entre parents et intervenants. Le problème des incompatibilités apparentes entre différents "niveaux" d'organisation sociale (l'individuel et l'associatif, l'individuel et l'institutionnel) s'est présenté à l'équipe de recherche. Il en est sorti une conception paradoxale des réseaux : il y apparaît des actes qui font exister tantôt des ruptures tantôt des passages entre les réseaux de niveaux différents, et ceci en simultanéité.

Le réseau m'intéresse aujourd'hui en tant que structure sociale de mise en synergie des différences, de liaisons entre termes indépendants, de rapports entre l'identification à un espace et le remplacement de celle-ci au profit des liens. Autrement dit, le réseau comme structure compréhensible alternativement à des niveaux différents et selon des points de vue contradictoires (10). La problématique actuelle du GREAS traite les rapports, ou absence de rapports, entre les réseaux des professionnels et ceux des usagers dans les interventions éducatives et sociales territorialisées. C'est dans cette articulation/disjonction que nous pensons pouvoir lire les conjonctions et les conflits d'intérêts et les négociations entre logiques et pratiques différentes. Pour l'heure, cette perspective est appliquée dans le contexte de la recherche "Professions et professionnalité en banlieue" sous la direction d'Elisabeth Bautier (l'équipe Éducation, Socialisation et Collectivités Locales - ESCOL -, Université Paris VIII). Elle constitue également le fondement d'une contribution au Réseau "la territorialisation des politiques d'éducation et de formation", dans le cadre de la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales (DRED) du Ministère de l'Éducation Nationale.

## PERSPECTIVES

Les trois domaines d'enseignement et de recherche esquissés dans cette seconde partie appellent des prolongements. Dans l'immédiat, j'ai l'occasion de retravailler l'observation dans la perspective de la formation des enseignants, retour en spirale sur un centre d'intérêt initial. En ce qui concerne la théorisation de la démarche clinique de recherche et de l'implication, je me trouve devant le paradoxe d'un objet de recherche qui disparaît dès que l'on en fait un objet de recherche, en tentant de le construire par une méthodologie qui file entre les doigts dès que l'on commence à l'explicitier. Je tente d'attraper l'implication à l'œuvre, de

l'observer en actes, guettant les rares moments où l'on sent que l'on est en train de glisser; avec des acteurs qui souhaitent dédoubler leur statut initial d'un positionnement de chercheur, je regarde ce que l'on fait ensuite de cette expérience fugace. Les premières approches à la notion de réseau ayant laissé la place à une période de problématisation, apparaît maintenant le temps du retour au terrain. Les interventions de formation et de recherche dans le secteur social et la formation des enseignants se poursuivent. Et ainsi de suite.

Je continue les explorations paradoxales. Je trouve que nous sommes contraints de plus en plus de prendre des décisions et d'agir face à des situations complexes et ambiguës, sans solutions clairement recevables, que nous sommes constamment devant des situations absurdes, intenable. Dans l'éducation et l'intervention sociale, il serait d'un grand défi salutaire, me semble-t-il, de s'ouvrir à une dose d'indécidabilité, c'est-à-dire à la capacité de "choisir sans détruire les choix alternatifs ou, plus exactement, sans détruire le pouvoir d'effectuer ces choix", d'actualiser certains choix tout en laissant d'autres choix potentiellement possibles. De tels paradoxes ne se laisseront "maîtriser", éventuellement, que si nous épousons leur mouvement, si nous nous mettons à ruser avec leurs ruses. "Maîtriser un paradoxe n'est ni le "dépasser", ni le nier (...) c'est le vivre en le rendant vivable."

Plus largement, la tension entre le fonctionnalisme et le paradoxal qui me traverse m'apparaît aujourd'hui comme symptomatique du monde contemporain, une formulation parmi tant d'autres des regards contrastés sur la complexité et des réponses face à l'incertitude, l'incomplétude. Nos collègues et concitoyens semblent se ranger le plus souvent soit d'un côté soit de l'autre, mais peut-être sont-ils, comme moi, mûs sourdement par les deux perspectives. C'est dans ce sens que la méthodologue en moi souhaite actualiser un jour la stratégie paradoxale dite de compromis, celle où, par une attention double, les deux termes de telles contradictions peuvent vivre, se féconder et se transformer.

**Ruth Canter KOHN**

*Professeur en Sciences de l'Éducation  
Université Paris VIII  
Équipe de recherche GREAS*

### Jalons de l'itinéraire de l'auteur

- 1- *The exploring child, a handbook for pre-primary teachers*. New Delhi, Orient Longman Ltd., 1972, réédité 1984.
- 2- "L'observateur observé", *Éducation et développement*, 1974, 94, p. 4-15.
- 3- *L'environnement c'est nous*. Ouvrage collectif. Paris, Téma, 1976.
- 4- "Formation par l'observation de situations éducatives : éléments pour une problématique", avec J. Massonnat et M. Piolat. *Revue française de pédagogie*, 1978, 43, p. 47-63.
- 5- *Les enjeux de l'observation*. Paris, PUF, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1982 (épuisé).
- 6- "L'observation chez le chercheur et le praticien", *Revue française de pédagogie*, 1984, 68, p. 104-117.
- 7- "La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances", *Bulletin de psychologie*, Actes du colloque recherche clinique - clinique de la recherche, Université Paris VII, XXXIX, 1986, 377, p. 817-826.
- 8- *Les voies de l'observation*. avec P. Nègre. Paris, Nathan, Collection Université Psychologie, 1991.
- 9- *Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants*. GREAS, MIRE, 1991.
- 10- "Unité et multiplicité du réseau", *Pour*, Le clair-obscur des réseaux, 1992, 132, p. 131-138.

### Notes

- 1 Alfred Schutz, "L'étranger. essai de psychologie sociale" dans *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Meridiens Klincksieck, 1987, 217-236.
- 2 Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Tome 1, *Arts de faire*. Paris, 10/18, 1980.
- 3 L'Italie étant ennemie de l'empire britannique pendant la première guerre mondiale, Maria Montessori, en voyage en Inde à ce moment, y fut internée. Elle a mis l'occasion à profit, et les écoles et centres de formation montessoriens sont aujourd'hui nombreux dans ce pays.
- 4 Les chiffres entre parenthèse renvoient à la bibliographie de mes travaux en fin d'article.
- 5 Robert J. Schaefer, *The school as a center for inquiry*. New York, Harper & Row, 1967.
- 6 Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion, 1980.

- 7 Rob Walker et Clem Adelman, *A guide to classroom observation*. Londres, Methuen and Co. Ltd., 1975.
- 8 Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF, 1977.
- 9 Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, 1979.
- 10 Voir, par exemple, Florence Giust-Desprairies, *L'enfant rêvé*. Paris, Armand Colin, 1989.
- 11 Gaston Pineau, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal et Paris, Eidilig, 1983.
- 12 Ces recherches ont été effectuées dans le cadre du GREAS (Groupe de recherche en éducation et action sociale), laboratoire associé à la Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- 13 Jean-William Lapiere, "L'œuvre d'Yves Barel : une sociologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle", *Cahiers internationaux de sociologie*, XC, 1991, 175-187.
- 14 Yves Barel, "Les enjeux du travail social", *Actions et recherches sociales*, 1982, 3, 23-40. Voir aussi du même auteur *Le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2<sup>e</sup> édition 1989 comportant "Le paradoxe, dix ans après". Le titre du présent article, "Le chemin c'est le marcheur", est une expression d'Yves Barel lors d'une conférence à Montréal, 1977, "Un itinéraire intellectuel : de la cohérence à la contradiction" (texte inédit).
- 15 Douglas R. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach, an eternal golden braid*. New York, Vintage Books, 1980.
- 16 Yves Barel, "Les enjeux du travail social".
- 17 Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire*. Paris, Editions de la Découverte, 1988.
- 18 Martin Buber, *Je et tu*. Paris, Aubier, 1969 ; Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1. Paris, Gallimard, 1966.
- 19 Yves Gernigon, *Nouvelles cultures, nouveaux croyants*. Paris, Desclée, 1979.
- 20 Yves Barel, *La marginalité sociale*. Paris, PUF, 1982.