

# Émergence d'un Paradigme Anthropoformateur de Recherche-Action-Formation Transdisciplinaire <sup>1</sup>

## Emergence of an Anthropoformation Paradigm of Transdisciplinary Research-Action-Formation

### Gaston Pineau

Professeur du Département de l'Éducation et de la Formation  
Université François Rabelais de Tours (France).

E-mail: edu@univ-tours.fr

<sup>1</sup> Ce texte est largement inspiré de:

PINEAU, Gaston. Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action transdisciplinaire. *Questions Vives*, Lambesc, v.2, n.3, p. 61-71, 2004.

### Résumé

Ces dernières quarante années ont vu en France la naissance des sciences de l'éducation (1967) et de la formation permanente des adultes (loi de 1971). Ces naissances ont été travaillées par les constructions de l'approche systémique, de traits d'union entre la recherche, l'action et la formation, et, plus récemment, de la transdisciplinarité. La carrière de l'auteur a été entraînée par ces mouvements de naissance et de construction socio-cognitive avec le surgissement afférant de postes professionnels de chercheur et d'enseignant - chercheur. Dans une première partie, l'auteur identifie et situe ses pratiques d'utilisation personnelle de la systémique et de la recherche-action : périodes d'émergence distincte (1968-1980), de rapprochement paradigmatique (1980-1992) et enfin de construction paradigmatique (1992-2005). Une seconde partie expose une modélisation paradigmatique. Cette modélisation confronte le paradigme pédagogique-positiviste structurant la recherche ordinaire normale en éducation à l'émergence d'éléments paradigmatiques nouveaux dans des recherches-actions-formations originales. En finale, comme horizon de construction, le terme d'anthropoformation - formation de l'humain - est proposé pour nommer ce paradigme post-moderne qui cherche à créer des liens entre recherche, action et formation, par une épistémologie systémique transdisciplinaire.

**Mots-clés:** Anthropologie; Education permanente; Paradigme; Recherche-action; Systémique; Transdisciplinarité

## Abstract

During the last forty years, France has seen the birth of education as a scientific field (1967) and continuing education being formally recognized (1971 law). These events came about through the labor involved in the development of the systemic approach, linkages between research, action and formation and, more recently, transdisciplinarity. The author's career was propelled by these deliveries and by these socio-cognitive constructions, along with professional positions in research and formation. In the first part, the author identifies and locates his personal uses of the systemic approach and of action research: different-surfacing period (1968-1980), paradigmatic linkages period (1980-1992) and, lastly, paradigmatic construction (1992-2005). The second part presents a paradigmatic modeling. This modeling confronts the positivist-pedagogical paradigm structuring traditional research in education to emerging new paradigmatic elements from original research-action-formation initiatives. Finally, to open up the construction horizon, the term "anthropoformation" (human formation) is suggested to name this post-modern paradigm aiming at linking research, action and formation through a transdisciplinary systemic epistemology.

**Keywords:** Anthropology; Formation; Paradigm; Action Research; Systemic; Transdisciplinarity.

## Introduction

Ces quarante dernières années sont celles de la naissance des Sciences de l'Éducation comme discipline académique et aussi celles de l'ouverture du champ éducatif institutionnel à d'autres générations que celles des jeunes et adolescents. Ces deux naissances s'inscrivent dans la mouvance de la révolution étudiante de 1968. Ce mouvement étudiant contre un ordre éducatif hérité représente la base sociale d'une crise culturelle, économique et politique plus ample. Cette crise intergénérationnelle de société ébranlait les manières non seulement d'enseigner, mais aussi d'apprendre, de travailler, de vivre et même de penser. A la même époque, émergeaient avec Jean Piaget et les réflexions d'organismes internationaux (UNESCO, OCDE...), les termes d'inter et même de transdisciplinarité. En France, les Sciences de l'Éducation se sont créées en 1967. Et en 1971, la loi sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente a ouvert un champ immense quasi inédit de conception et de réalisation de projets de formation.

Je faisais partie du premier groupe d'étudiants inaugurant les Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris-Sorbonne. Et je fus entraîné par le surgissement de postes professionnels provoqué par l'ouverture du champ éducatif aux adultes. Cette ouverture a créé dans les entreprises, dans l'éducation populaire et sociale et même à la périphérie des systèmes éducatifs formels, un véritable marché professionnel de la formation avec l'apparition de métiers spécifiques : formateurs, animateurs, conseillers, orienteurs, responsables de formation. J'ai été engagé d'abord, comme psychologue-orienteur au Centre Universitaire de Coopération Économique et Social (CUCES) de Nancy, puis comme responsable de recherche à la Faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal et enfin enseignant-chercheur à l'Université de Tours. Mes utilisations de la systémique et de la recherche-action sont donc concomitantes de l'émergence des Sciences de l'Éducation et du champ de la formation permanente. Utilisation d'abord séparée (1968-1980), puis se rapprochant (1980-1992) dans un mouvement de construction paradigmatique (1992-2003) dont cet article me permet de mieux prendre conscience.

Ce mouvement fait poser la question suivante : ces deux approches de recherche-action et de mouvement systémique à connotations méthodologique et épistémologique, ne sont-elles pas reliées de façon implicite, à des pratiques et des axiologies spécifiques, par des liens complexes de type paradigmatique? Ces approches ne naissent pas à partir de rien ou seulement dans la tête de quelques chercheurs. Dans le champ de l'éducation permanente elles sont nées polémiqument de l'héritage de la recherche éducative normale et des pressions de problèmes éducatifs nouveaux. Elles émergent dans les turbulences d'une crise paradigmatique où s'entrechoquent d'anciens modèles éducatifs plus ou moins anachroniques et des germes de nouveaux modèles en différents stades de gestation. Cette situation troublée crée des conditions de recherche tout à fait particulières. Elle ébranle les habitudes, les professions et les institutions établies de recherche. Elle fait surgir des liens inédits avec d'autres acteurs en recherche. Elle avive ce que Kuhn appelle la tension essentielle entre tradition et innovation dans la recherche scientifique (Kuhn, 1977). Plus que flottements ou incertitudes ponctuelles à réduire, est à l'œuvre un déplacement radical et structurel de réseaux de problèmes, d'acteurs, de concepts et de méthodes.

Ces deux approches, à notre avis, ne peuvent être comprises qu'inscrites dans cette perspective temporelle large et tendue de crise et de transition paradigmatique. C'est dans cette perspective, nourrie de quarante ans de travail, que je vais essayer d'explicitier pour l'éducation permanente l'horizon de ce que j'appelle un paradigme anthropoformateur de recherche-action-formation transdisciplinaire.

## Pratiques d'Utilisations Personnelles de la Systémique et de la Recherche-Action

Ces pratiques d'utilisation personnelle de ces deux approches au cours de ces quarante dernières années sont d'abord des pratiques de recherche sur des actions de formation puisque j'étais chercheur et enseignant-chercheur en formation permanente. Comme indicateur de ces pratiques, j'ai pris dans mon

processus de travail les productions affichant dans leur titre l'une ou l'autre de ces approches ou, dans la période la plus récente, des termes apparentés. Cet affichage atteste d'une réflexion d'explicitation épistémologique et méthodologique à travers ces utilisations. Avec ce critère, quatorze productions ressortent, de 1968 à 2003. Elle peuvent se grouper en trois périodes (cf. Tableau 1).

- Une période d'émergence distincte dans les années soixante-dix, avec trois productions sur l'approche systémique et une sur la recherche-action. Cette dernière ouvre mes productions en 1968.
- Une période de rapprochement paradigmatique dans les années quatre-vingt où un texte veut « rendre formatrices les recherches-action ». L'autre travaille le terme de recherche-formation. Dans une postface, j'aborde les évolutions paradigmatiques des sciences humaines à propos d'un livre de Georges Lerbet *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines* (Lerbet, 1986).
- Enfin les années quatre-vingt-dix voient apparaître sept textes qui peuvent indiquer une période de construction paradigmatique. En 1994, s'est tenu le Premier Congrès Mondial sur la Transdisciplinarité à Arrabida, au Portugal. Des triades pointent vers des horizons paradigmatiques: pratique-formation-recherche, au carrefour de la recherche, de la formation et de l'intervention. Une orientation s'esquisse vers une anthropoformation. De nouveaux termes apparaissent: approche constructiviste, histoires de vie, temporalité en formation, nouveaux synchroniseurs, sens du sens, paradoxe existentiel. Ces nouveaux termes sont vus comme approfondissant l'approche systémique et la recherche-action dont la référence explicite disparaît.

Une rapide analyse de ces productions par type d'approche va aider à déchiffrer la signification de ces utilisations : six concernent des traits d'union entre la recherche, l'action et la formation; quatre, l'approche systémique et quatre, de nouveaux termes apparentés.

### Utilisations de l'approche systémique

Les quatre références explicites à cette approche se situent dans les deux premières périodes couvrant les années soixante-dix et quatre-vingt. La première

concerne le titre de ma thèse de troisième cycle soutenue en 1973 : *Rôle et système nouveaux en éducation. Essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente* (Tableau 1). Cette approche systémique était principalement celle d'un auteur étasunien, Ronald G. Havelock, qui l'avait utilisée pour modéliser *La planification de l'innovation à travers la diffusion et l'utilisation des connaissances* (Havelock, 1973). Cette modélisation m'a permis d'analyser l'émergence du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal comme un nouveau système de formation jouant de nouveaux rôles. Les opérations de conception, de réalisation et de pilotage de nouveaux programmes de formation ont pu être analysées dans leur dynamique d'ensemble comme système de couplage entre les ressources universitaires et les demandes sociales. Cette approche systémique a permis de dépasser les découps disciplinaires entre différentes sociologies: de l'éducation, de la connaissance, des organisations, des acteurs sociaux, des mouvements sociaux, de la professionnalisation... Ces réalités différentes sont impliquées de façon associée dans ces pratiques instituant de construction de programmes de formation.

Sept ans plus tard (1980), les travaux sur les frontières entre les organisations et leur environnement ont permis de publier cette thèse sous le titre *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente* (Tableau 1). Cette production n'avait aussi été rendue possible que grâce à un séminaire de recherche avec Yves Barel sur la *Dialectisation du mouvement systémique* (1978). Barel avait siégé sur mon jury de thèse et préparait ce qui deviendra *Le paradoxe et le système* (Barel, 1978, 1988). Ce séminaire fut crucial pour comprendre comment un système peut réunir des contraires et peut représenter une stratégie paradoxale pour traiter des contradictions. Il me donna une définition systémique du concept d'"auto" comme liée dialectiquement et génétiquement à l'"hétéro". Ce qui me permit de lancer les travaux sur l'autoformation. Les cinq thèses de Barel m'inspirent toujours: le paradoxe de l'auto est constitutif du système vivant (1) ; c'est au stade le plus indifférencié, à son état naissant, que ce paradoxe peut le mieux être approché (2) ; le para-

doxe fondamental a un côté « démocratique » (3) ; les systèmes vivants fonctionnent par superposition, forme avancée de redondance (4) ; leur reproduction se fait par redoublement, pas forcément spatial(5) (Barel, 1978, p. 39-52) . Sans elles, je n'aurais pu produire le texte le plus récent, *Temporalités et paradoxes existentiels* (2003), à propos d'un colloque sur l'accompagnement et ses paradoxes (Tableau 1). C'est dire que si la référence littérale globale à l'approche systémique disparaît dans la période actuelle de construction paradigmatique, sa dynamique demeure très active à travers certains de ses apports conceptuels et méthodologiques: modélisation, triangulation, frontières, unité transactionnelle organismes/environnement, stratégie paradoxale. La présentation de la postface *Des évolutions paradigmatiques* (Tableau 1) au livre de Georges Lerbet *De la structure au système* (Lerbet, 1986) identifie les secteurs de recherche épistémologique actuels : *Le monde trois, de la grande musique... abstraite; l'ouverture systémique de l'unité ontologique de base organismes/environnement; les risques du savoir interface et l'inclusion du tiers.*

### **La construction de traits d'union entre la formation et la recherche-action**

Si, étymologiquement, système veut dire "mettre ensemble", la recherche de traits d'union entre la formation, la recherche et l'action s'inscrit dans cette dynamique systémique. Un texte un peu oublié de mémoire de maîtrise en 1968 *Essai sur la genèse de la recherche-action* (Tableau 1) me rappelle un enracinement premier qui avait déjà été fort interrogé lors de sa soutenance par certains de mes professeurs. Cet essai se situe comme une contestation et une catharsis de la dichotomie traditionnelle entre recherche et action. Il s'appuie sur les critiques psycho-sociologiques de Max Pagès et les critiques épistémologiques de Gaston Bachelard, et Jacques Ardoino. Il se termine avec la conception de recherche-action de Lewin.

Cet enracinement explique la stratégie professionnelle des années soixante-dix où je ne voulais ni enseigner, ni devenir enseignant-chercheur pour mieux relier mes recherches naissantes en éducation des adultes à des actions de formation. Dans les années quatre-vingt, à l'occasion du premier symposium international à Montréal de recherche-formation en édu-

cation permanente (1983), je veux *Rendre formatrice les recherches-action en éducation permanente* (Tableau 1) et propose opérationnellement la stratégie de réseau pour travailler la construction de traits d'union entre recherche, formation et action, *Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseau* en 1985 (Tableau 1). Cette stratégie me conduit à Tours où - dans la mouvance d'un réseau des Hautes Études des Pratiques Sociales (RHEPS), fondé par Henri Desroche (1990) - un dispositif de formation universitaire diplômante permet à des acteurs sociaux de devenir auteurs par l'appropriation du processus de recherche dès les premier et second cycles universitaires (Lerbet-Chartier, 1993).

La période de construction paradigmatique des années quatre-vingt-dix débute par une réunion des

trois termes (Tableau 1), *Rendre heuristiques les tensions de la triade pratique/formation/recherche: trois moyens* (1995). L'ordre des termes de la triade n'est pas arrêté. Il semble qu'il faille le laisser souple pour qu'heuristiquement chacun trouve la porte d'entrée qui lui convienne: soit Action-Formation-Recherche, ou Action-Recherche-Formation; soit Formation-Action-Recherche ou Formation-Recherche-Action; soit encore Recherche-Action-Formation ou Recherche-Formation-Action. Avantage d'une causalité systémique circulaire! En raison peut-être d'heureuses consonances, circulent plutôt les sigles de "FAR" et de "RAF". En 1995, un colloque à Lisbonne sur l'État de la recherche en formation m'a donné l'occasion de rassembler ces éléments flottants émergents dans une modélisation paradigmatique.

**Tableau 1 - Productions personnelles concernant l'approche systémique et la recherche-action**

<b>1. Période d'Émergence Distincte (1968 - 1980)</b>	
1968	<i>Essai sur la genèse de la recherche-action</i> . Mémoire de maîtrise (Paris-Sorbonne).
1973	<i>Rôle et système nouveaux en éducation</i> . <i>Essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente</i> . Thèse 3ème cycle (Paris-Sorbonne). 316 p.
1978	<i>Dialectisation du mouvement systémique</i> , Faculté de l'Éducation Permanente, Université de Montréal, 150 p.
1980	<i>Les combats aux frontières des organisations</i> . <i>Un cas universitaire d'éducation permanente</i> , Montréal, Éditions Sciences et Culture, 287 p.
<b>2. Période de Rapprochement Paradigmatique (1980 - 1992)</b>	
1983	«Rendre formatrices les recherche-actions en éducation permanente» dans <i>Recherches et Éducation permanente</i> , Faculté de l'Éducation Permanente, Université de Montréal, p. XV-XVII.
1985	«Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux» dans <i>Éducation permanente</i> , Paris, N8 80, p. 147-158.
1986	«Des évolutions paradigmatiques», postface à Georges Lerbet <i>De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines</i> , Paris, les éditions universitaires, p. 153-159.
<b>3. Période de Construction Paradigmatique (1992 - 2003)</b>	
1995	«Rendre heuristiques les tensions de la triade pratique/formation/recherche : trois moyens» dans <i>Cahiers de la recherche en éducation</i> (Université de Sherbrooke, vol. 2, N8 1, p. 1-17.
1995	«Vers un paradigme de recherche-formation en réseaux» dans Teresa Ambrosio, <i>État de la recherche en formation</i> , Université nouvelle de Lisbonne.
1996	«Histoire de vie comme approche constructiviste de nouveaux modes de production de savoirs : le DUEPS de l'Université de Tours» dans Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, <i>Pratiques des histoires de vie au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention</i> , Paris, L'Harmattan, p. 89-105.
2000	<i>Temporalités en formation</i> . <i>Vers de nouveaux synchroniseurs</i> , Paris, Anthropos.
2001	«O Sentido do sentido» dans <i>Educação a transdisciplinaridade</i> , Sao Paulo, Unesco, USP, p. 31-56.
2003	«Vers une anthropoformation en deux temps, trois mouvements» dans <i>SPIRALES</i> , n.31 (Lilles), p. 35-47. ....
2003	«Temporalités et paradoxes existentiels» communication au colloque sur l'accompagnement, Université de Tours. À paraître.

## Éclairage d'une Modélisation Paradigmatique

La recherche en formation est jeune: ses premiers indicateurs institutionnels d'existence datent des années soixante-dix. *Apprendre à être* (1972), rapport de la Commission internationale sur l'éducation de l'UNESCO (Faure, 1972), peut être mentionné comme une date de reconnaissance internationale. L'éducation permanente y est posée comme principe premier des politiques éducatives futures.

Cette jeune recherche a d'abord émergé en marge, sinon en opposition et en réaction à une recherche en

éducation beaucoup plus ancienne et déjà instituée selon un modèle classique déterminant de façon relativement précise le champ de la recherche éducative normale.

En eschématisant les définitions de Kuhn (1962), par paradigme nous entendons une matrice disciplinaire comprenant cet ensemble d'éléments pratiques (qui cherche quoi?), idéologiques (pourquoi?), méthodologiques et épistémologiques (comment?) qui structurent et légitiment à un moment donné un champ scientifique. Le tableau 2 présente avec ces catégories et de façon comparée, deux modèles de liaison entre la recherche, l'action et la formation.

**Tableau 2 - Modélisation paradigmatique des liaisons entre recherche, action et formation**

Modèle classique de la recherche éducative normale	Éléments émergents des recherches en formation
<p><b>QUI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les chercheurs professionnels disciplinaires</li> <li>• Les enseignants-chercheurs universitaires</li> </ul> <p>Regroupement principal : unités instituées (groupes, équipes, centres, laboratoires, associations, ...)</p>	<p><b>QUI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les chercheurs et enseignants-chercheurs</li> <li>• Les responsables de formation, les consultants</li> <li>• Tout sujet se formant par production de savoir</li> </ul> <p>Regroupement principal: en réseaux.</p>
<p><b>QUOI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pratiques instituées d'action des générations adultes sur celles des jeunes : pratiques d'enseignement, d'éducation spécialisée, familiale, sociale, de rééducation, ...</li> </ul>	<p><b>QUOI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pratiques instituées de formation formelle (versant diurne de la vie) : formations scolaires, professionnelle, populaire.</li> <li>• Les pratiques non-instituées de formation expérientielle (versant nocturne de la vie) : auto-, allo-, éco-formations des pratiques personnelle, sociale, et écologique.</li> </ul>
<p><b>COMMENT?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Méthodologies disciplinaires</b> objectives des sciences classiques basées sur la division sujet/objet, pratique/théorie, action/recherche.</li> <li>• <b>Épistémologie positiviste</b> d'un savoir analytique, précis, certain, utile, organisateur</li> </ul>	<p><b>COMMENT?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Méthodologies interactives</b> de recherche avec des traits d'union : recherche-action-développement-orientée... avec émergence d'une recherche-formation.</li> <li>• <b>Épistémologie transdisciplinaire</b> d'un savoir systémique et dialectique.</li> </ul>
<p><b>POUR QUOI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois et des principes applicables à l'action éducative.</li> </ul>	<p><b>POUR QUOI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif de compréhension théorique</li> <li>• Objectif praxéologique d'ingénierie et de stratégie de formation</li> <li>• Objectif émancipatoire de conscientisation.</li> </ul>

### Structure du paradigme pédagogique-positiviste définissant la recherche ordinaire en éducation (cf. première partie du Tableau 2)

De façon schématique, en reprenant les grandes catégories paradigmatiques - qui cherche quoi, comment et pourquoi? - ce champ de la recherche éducative ordinaire peut se représenter de la façon suivante.

- Les acteurs principaux de la recherche, les chercheurs, sont, soit des professionnels très spécialisés regroupés en unités instituées (groupes, équipes, centres laboratoires), soit des enseignants-chercheurs universitaires qui, dans la mesure où leur enseignement le leur permet, mènent des recherches plus ou moins liées à cet enseignement.

• Les objets de recherche se rattachent en général aux pratiques d'enseignement ou d'éducation des jeunes. La définition de l'éducation de Emile Durkheim détermine encore profondément le champ éducatif normal: «l'éducation, c'est l'action des générations adultes sur celles des jeunes et principalement l'action instituée par l'école et la famille».

• L'objectif premier de cette recherche normale est d'optimiser cette action éducative en fournissant aux adultes la compréhension et l'instrumentation adéquate.

• Les méthodologies-reines de ce modèle sont celles des disciplines classiques basées sur la division sujet/objet, pratique/théorie, action/recherche. La primauté positiviste des méthodologies développées dans les sciences fondamentales - le raisonnement pour les mathématiques, l'observation pour l'astronomie, l'expérimentation pour la physique, la taxonomie pour la chimie, la comparaison pour la biologie - a entraîné une adoption peu critique qui a rendu difficile l'adaptation de ces méthodes aux situations éducatives et l'émergence de méthodes spécifiques.

De même, le travail épistémologique est demeuré bloqué sur une conception positiviste du savoir qui, en le présentant dans un état tellement achevé, rend peu compte de ses dynamiques de production, diffusion et utilisation : le savoir positif, est défini comme réel, utile, certain, précis, organisateur.

Ce paradigme hérité qui nous conditionne même à notre insu peut être appelé pédagogico-positiviste car il nous semble marqué par la découverte fondamentale au XIXe siècle de l'école et des sciences humaines positives et par leur institutionnalisation ultérieure. Ce paradigme détermine encore en grande partie les normes de la recherche légitime en éducation, c'est-à-dire les problèmes que normalement elle traite, la façon normale de les traiter et les personnes habilitées pour le faire.

Cette schématisation outrancière du paradigme demanderait à être longuement développée. Mais, d'une part, il existe une liaison organique entre l'institutionnalisation du système scolaire et le positivisme. D'autre part, le bouleversement des modes de penser contemporains n'a pas encore complètement gommé dans l'imaginaire social, les valences, catégories et classifications issues du «plan de travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société.» conçu

par Auguste Comte en 1822. «Le plus étrange est que cette synthèse hante également ceux qui la prône et ceux qui cherchent à s'y opposer. Ainsi, le plus souvent, répète-t-on sans le savoir les leçons du cours de philosophie positive.» (Serres, 1975, p. 7)

### **Émergence d'éléments paradigmatiques nouveaux à partir de recherches non-ordinaires en formation (cf. deuxième partie du Tableau 2)**

Dans cette modélisation paradigmatique, l'approche systémique et la recherche-action se situent explicitement dans la catégorie du "comment", comme méthodologie socio-interactive et épistémologie de conjonction et non de disjonction comme le développent Le Moigne (1995) et Morin (2003). Mais cette recherche de construction d'alternatives méthodologiques et épistémologiques interroge aussi plus ou moins frontalement le contenu des autres catégories: qui cherche ? Quoi ? Et pour quoi ?

Les chercheurs ne sont plus seulement les professionnels spécialisés de la recherche ni les enseignants-chercheurs universitaires, mais aussi des responsables de formation et des consultants qui produisent de nouveaux savoirs proches des interventions. Dans une enquête Ph.Carré (1993) pose la question « Qui doit faire de la recherche ? Quels organismes doivent en être responsables ? » Les réponses inversent les responsabilités «normales»: les associations professionnelles de formateurs viennent en premier; ensuite, les services de formation en entreprise; puis les organismes privés et publics de formation et de consultation; certains ministères; et enfin, les universités. Même si cet ordre est à pondérer en fonction de l'appartenance institutionnelle des répondants, elles n'en n'indiquent pas moins, par référence aux attributions instituées, un revirement de représentation de responsabilités, voire de compétences pour l'exercice de la fonction de recherche en formation. Une tendance encore plus radicale de ce mouvement étend la fonction recherche à tout sujet voulant se former plus par production que par consommation de savoir. D'ores et déjà semble exister une masse critique de nouveaux acteurs sociaux se sentant responsables de la fonction recherche en formation. Et cette masse critique peut être vue comme émergence d'une force paradigmatique nouvelle dont la pression peut encore augmenter.

En effet, ces nouveaux acteurs de recherche introduisent, outre leur personne, leurs préoccupations et leurs problèmes qui se traduisent en objets de recherche débordant largement le champ éducatif habituel. Ce débordement s'opère sur deux versants du champ éducatif, le versant formel et le versant non formel et informel. Ces objets concernent des pratiques instituées de formation professionnelle, scolaire, populaire, qui vont bien au-delà de l'éducation initiale des jeunes puisqu'elles concernent potentiellement tous les âges. C'est le sens des qualificatifs de *continu* ou de *permanent* qui s'ajoutent souvent à ces formations. C'est l'ouverture de ce qui peut être appelé le versant institué ou formel de la formation. Les limites de ce versant ne sont pas encore claires, puisqu'il est en pleine institutionnalisation. Un des principaux problèmes est de savoir jusqu'où il faut instituer ce versant, et comment, en particulier selon quel dosage de responsabilité publique et privée. Un relevé des recherches françaises sur ce versant de l'organisation institutionnelle de la formation identifiait, dans les années quatre-vingt, les chantiers suivants: management de la formation, sciences et techniques, media, rationalisation de l'apprentissage.

Mais de façon beaucoup moins perceptible, selon les visions reçues, ces objets projettent aussi la recherche sur un versant non-institué de la formation, celui qu'on appelle de façon résiduelle, indifférenciée et un peu négative, la formation *in-* ou non-formelle. De nouveaux concepts jalonnent les débuts d'exploration de ce versant encore beaucoup moins clair, délimité et structuré que le précédent: formation expérientielle, autoformation, hétéro-formation, éco-formation... D'une étude sur l'évolution de ces objets de recherche, les chantiers suivants remontent de ce versant à dominante expérientielle et sociale : certains concernent principalement les pratiques de formation de groupes sociaux fragilisés - jeunes, vieux, chômeurs, femmes, ruraux -; d'autres explorent des approches nouvelles par histoires de vie et projets de vie, reconnaissance d'acquis, analyse de pratiques, individualisation... (Pineau, 1989, p.96).

Ces recherches empruntent forcément aux méthodologies et épistémologies classiques, surtout dans leurs versions quantitativement lourdes. Mais les problèmes abordés par ces acteurs-chercheurs développent de nouvelles méthodologies de recherche

beaucoup plus interactives, avec des traits d'union : recherche-action-développement-orientée et l'émergence d'une recherche-formation plus spécifique. L'épistémologie disciplinaire positiviste n'est plus la seule référence. Des appels à des approches transdisciplinaires, dialectiques et systémiques du savoir, nourrissent ces recherches.

Enfin, d'un point de vue axiologique la dichotomie classique entre objectifs de compréhension théorique et d'application pratique s'ouvre avec l'essai d'inclusion/intrusion d'un troisième : objectif émancipatoire de conscientisation et d'autonomisation. Comme versions les plus avancées de cet essai, il faut mentionner l'oeuvre de Jack Mezirow (1991) sur la transformation de perspective éducative au cours de la vie.

Là aussi, cette émergence d'éléments paradigmatiques nouveaux à partir de pratiques de recherche-formation nouvelles est outrancièrement schématisée. Mais l'état actuel de cette recherche est si mouvant, bouillonnant et éclaté qu'une carte à grande échelle - temporelle et spatiale - semble nécessaire pour faire un point qui ne prenne pas l'arbre pour la forêt et indique des directions, même si les chemins restent à construire. Ce cadrage paradigmatique vise à offrir cette carte à grande échelle d'un territoire autant à découvrir qu'à construire. Cette carte laisse entrevoir plus d'infini que de délimitations précises, tant au niveau d'une nouvelle division sociale et technique du travail de recherche en formation que du champ des objets et objectifs de cette recherche. Cet état in-fini peut raidir ou mobiliser, mais dans un monde et une modernité qui s'essoufflent, il ouvre un espace/temps de travail aux enjeux colossaux. D'autre part, s'il n'offre pas des places toutes faites ni des objets préfabriqués, il génère depuis trois décennies des mises en réseaux de recherche-formation qui commencent à se construire comme stratégie spécifique.

## Vers un Paradigme Anthropo- formateur de Recherche-Action- Formation-Transdisciplinaire

Dans mes dernières productions (cf. Tableau 1) ne figurent pas comme telles les expressions "approche systémique" et "recherche-action". Par contre apparaissent les termes d'"approche constructiviste", d'"histoire de vie", de "nouveaux synchroniseurs", de "tempora-

lités”, de “sens du sens”, de “paradoxe existentiel”. Ces termes, à mon avis, nomment de nouveaux objets que ces approches déterrent avec l’exploration des apprentissages des sens de l’existence tout au long et dans tous les secteurs de la vie. Le terme d’anthropofornation - de formation de l’humain - propulse comme horizon un objectif aussi ambitieux que nécessaire. Il plonge dans une période de transition paradigmatique incertaine, mais propice au développement - même proliférant - de nouveaux traits d’union entre recherche-action et formation par tous et pour tous.

D’où le titre de cette conclusion «Vers un paradigme anthropofornateur de recherche-action-formation transdisciplinaire». La “transdisciplinarité” indique le mouvement épistémologique qui nous mobilise le plus actuellement et qui, à notre avis, prolonge le mouvement systémique en liaison avec celui de la pensée complexe. Les trois piliers de la transdisciplinarité - complexité, différents niveaux de réalité, tiers inclus - nous fournissent les bases nécessaires et majeures de construction. (Nicolescu, 1996)

En 2005, le Deuxième Congrès Mondial de la Transdisciplinarité organisé à Vitoria/Vila Velha par le Centre d’Éducation Transdisciplinaire (CETRANS) de Sao Paulo a permis de faire un point d’étape important dans cette construction de recherches, d’attitudes et d’actions transdisciplinaires qui ont pris corps progressivement au cours de ces dernières années. Ce fut un congrès historique et transcendant. Un seuil a été franchi, laissant entrevoir des horizons infinis. Si infinis que les moyens de poursuivre nous échappent. Certains moyens d’avant peuvent se prolonger. Mais l’ampleur de ce qui a été semé donne le vertige devant l’immensité des déblocages institutionnels qui sont nécessaires pour continuer. L’ampleur de cette ouverture institutionnelle concrétise pour moi les espaces sociaux longtemps désertiques qu’ouvrent les transitions paradigmatiques. Seules des stratégies de réseau interpersonnels ou de groupes peuvent aider à survivre et avancer. Quel que soit l’avenir, une grande école, l’école de l’université de la transdisciplinarité est née à Vitoria/Vila Velha dans l’état d’Espiritu Sancto.

## Références

- BAREL, Y. *Le paradoxe et le système*. Grenoble: PUG, 1978.
- BAREL, Y. *Le paradoxe et le système: essai sur le fantastique social*. Grenoble: PUG, 1988.
- CARRÉ, P. *L’entreprise et la recherche en formation*. Paris: AFPA, 1993.
- DESROCHE, H. *Entreprendre d’apprendre: d’une autobiographie raisonnée au projet d’une recherche-action*. Paris: Ouvrières, 1990.
- FAURE, E. *Apprendre à être*. Paris: Unesco, 1972
- HAVELOCK, R. G. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 1973.
- KUHN, T. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972.
- KUHN, T. *The essential tension: selected studies in scientific traditions and change*. Chicago, IL: University of Chicago, 1977.
- LE MOIGNE, J-M. *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF, 1995.
- LERBET, G. *Essai sur l’évolution des sciences humaines*. Paris, Les Éditions Universitaires, 1986.
- LERBET, G. ; CHARTIER, D. *La formation par production de savoir*. Paris: Harmattan, 1993.
- MEZIRROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1991.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Éduquer pour l’ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d’apprentissage dans l’erreur et l’incertitude humaines*. Paris: Balland, 2003.
- NICOLESCU, B. *La transdisciplinarité: manifeste*. Monaco: Rocher, 1996.
- PINEAU, G. La formation permanente: vie d’un mythe. *Éducation Permanente*, Paris, n. 2, p. 63-72, 1989.
- SERRES, M. *Introduction à Auguste Comte*. Paris: Hermann, 1975.

Recebido em: 19/09/2005

Aprovado em: 11/10/2005