Université de Provence
UFR Psychologie et Sciences de l'éducation
Département des Sciences de l'éducation
Aix-Marseille I

Synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches

Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation :

l'articulation des contraires.

Michel VIAL

1997

A la mémoire de Michèle Genthon

Nous perdons sans cesse nos idées. C'est pourquoi nous voulons tant nous accrocher à des opinions arrêtées.[1]

I panni che vestono le figure debbono mostrare di essere abitati da esse figuri.

Les draperies qui habillent les figures doivent montrer qu'elles sont habitées par ces figures. [2]

[1] Deleuze & Gattari, 1991, p. 189

[2] Léonard de Vinci, 1510

Sous la direction de Jean-Jacques Bonniol, Directeur du département des Sciences de l'éducation, université de Provence, Aix-Marseille I

Mes remerciements à tous ceux avec qui je travaille en Sciences de l'éducation et qui ont su me dire que je pouvais relever ce défi.

Sommaire

Préambule : une synthèse ?

1. La logique d'exposition.....page 9
2. Les critères.....9
3. Les domaines travaillés :
évaluation.....10
didactique du français.....10
formation des formateurs.....11
4. Les matériaux utilisés :
l'enseignement.....12
la direction des mémoires.....12
la pratique de formation de formateurs.....13
les études et expertises en évaluation.....14
les communications aux colloques.....14
la rédaction d'ouvrages.....14
5. Le Plan posé.....15
6. La mise en page.....15
7. L'écriture choisie.....16

Chapitre 1. Pragmatique de la formation et de la recherche en Sciences de l'éducation :

les postulats

Trois idées qui me travaillent pour comprendre la praxis.....18
1. La notion de régulation
pour comprendre la praxis du formateur et du chercheur.....18
1,1. Le temps de la spirale, la régulation et l'appropriation.....19
1,2. De la régulation à la professionnalisation.....24
1,3. Régulation et projet dans une pragmatique.....27
2. Le concept de processus
pour comprendre le sujet en formation ou en recherche.....29
2,1. Le processus en Evaluation-régulations.....30
2,2. Le processus, outil de compréhension et de formation.....34
2,3. Le sujet : cette personne en formation ou en recherche.....37
2,4. Rationalisation n'est pas conceptualisation.....40
3. la notion de problématisation
pour comprendre la formation et la recherche.....41
3,1. Viser la compréhension d'une pratique.....41
3,2. Métaphores, concepts, notions : masques et simulacres.....42

3,3. Contre la prolifération infinie du sens en images....57
3,4. Les problématiques et la problématisation....61
3,5. Le problème et l'objet de recherche....63
3,6. La problématisation peut ne pas être un préalable à la problémation....64
3,7. Le statut de l'explication....66
3,8. De la problématisation à la plurirèférencialisation....68
3,9. La problématisation comporte une analyse critique....71
3,10. Recherche d'ingénieur ou recherche professionnelle....73
Conclusion. Chercher et former....76

Chapitre II De la contradiction à l'objet articulatoire : le projet de recherche et son objet

Trois précautions....80
1. S'orienter : de formalisations en formalisations....82
1,1. Ni yin, ni yang....83
1,2. Le projet de mes travaux : prédominance de l'évaluation....86
1,3. L'action, la conception et la conceptualisation....87
1,4. Les objets articulatoires en évaluation....90
1,5. Les deux versants de l'évaluation....92
2. De la formalisation à l'heuristique : le rôle des repères schématisés....98
2,1. Le statut de la contradiction : des rapports de forces aux ruses du sens...99
2,1,1. La contradiction, pas le paradoxe....99
2,1,2. Deux forces opposées : à hue et à dia ?....100
2,1,3. Que les forces s'annulent : l'un et l'autre ; déni de l'opposition.101
2,1,4. La contradiction comme espace entre deux pôles répulsifs....102
2,1,4,1. La figure du curseur sur un différentiel mécanique....102
2,1,4,2. L'extenseur ou le bandonéon....105
2,1,5. La figure de la balance :
la contradiction comme rapports de valeurs....107
2,1,5,1. Ni l'un, ni l'autre : la fuite médiocre....111
2,1,5,2. Un peu de l'un, un peu de l'autre : le zigzag....112
2,1,6. Les ruses du sens : les masques et la torsion....113
2,1,7. La dérive de logique, processus de passage d'une logique à son contraire....119
2,1,8. La conviction et le cylindre : une formalisation pour apprendre121
2,1,9. Conclusion sur le statut de la contradiction : le presque rien et le n'importe quoi....125

2,2. Le statut de l'entre-deux : posture d'articulation....127
2,2,1. L'entre-deux comme posture....128
2,2,2. L'opacité et l'image du noeud de sens....131
2,2,3. La triade comme exercice dans une méthode heuristique....133
2,2,4. La triangulation, strangulation des contraires....134
2,2,5. La dialectisation comme méthode....135
2,2,6. Le contre sens et les limites....140
2,2,7. Brèche, faille : le passage entre Charybde et Scylla....143
2,2,8. Conclusion sur le statut de l'entre-deux :
expérience de l'énigme....144
2,3. Le statut de l'objet articulatoire : un concept....146
2,3,1. Un virtuel avec ses actualisations....146
2,3,2. Un tiers ou un entre-temps ?....147
2,3,3. Un invariant ou un simulacre....151
2,3,4. Conclusion : l'objet articulatoire est tressage ;
il suppose l'être-jouant....155

Chapitre III Processus de référencialisation et modèles de pensée : Conséquences méthodologiques

1. Du référant à la tresse paradigmatique :
problématiser les références....159
1,1. La référence est texte et non pas objet....159
1,2. Référentiel, référent, référant....163
1,2,1. Le référant n'est pas un modèle
mais une combinatoire instable....165
1,2,2. Types de références : ouvertes, insues ou effacées....168
1,3. Paradigmes et syntagmes....169
1,3,1. La double articulation....169
1,3,2. La notion de paradigme....170
1,3,3. L'inscription paradigmatique....171
1,4. Conclusion : du paradigme au texte de recherche ;
une filiation par le modèle....176

2. Des modèles de pensée à la notion de complexe :
problématiser la modélisation....180
2,1. Des modèles à penser....180

2,1,1. Schèmes sociaux et modèles de pensée en évaluation.....180
2,1,2. Modèles et modes de pensée convocables dans un projet.....183
2,1,3. Les modèles de la systémie, discussion.....186
2,2. L'impact des modèles et des registres de pensée.....194
2,2,1. La régulation cybernétique.....194
2,2,2. La régulation et le systémisme.....200
2,2,3. La régulation et la systémique.....210
2,2,4. La régulation et la pensée par projets.....214
2,3. Penser les complexes.....220
2,3,1. L'intelligibilité du complexe et la pensée symbolique.....224
2,3,2. Méthode de conceptualisation des complexes.....231
2,3,2,1. Principes de la pensée complexe.....231
2,3,2,2. Le défi complexe.....232
2,3,2,3. La tradition et le complexe.....234
2,3,2,4. La mise à l'épreuve du terrain.....240
2,4. Conclusion sur les modèles : le manque et les fragments.....242

3. Méthodologies et domaines de recherche :
problématiser la méthode.....247
3,1.Situer l'objet de recherche.....247
3,1,1 Les frontières de l'objet de recherche.....247
3,1,2 Assumer les limites.....248
3,1,3 Distinguer champs théoriques en SdE
et disciplines référentielles.....252
3,1,3,1 Les dimensions de la formation, situation surnormée..253
3,1,3,2 Le scénario de sens commun.....257
3,1,3,3 Conséquences pour la formation de formateurs.....259
3,1,3,4 Conséquences pour la dimension apprentissage.....261
3,1,3,5 Liens entre apprentissage et
dimensions de la formation.....265
3,1,4 Conclusion : les champs théoriques de la recherche.....268
3,2 Les méthodes de recherche : entre algorithme et heuristique.....270
3,2,1 Le rhizome comme figure des méthodes de recherche.....271
3,2,2 Conséquences pour une méthodologie pluriférérencée :
le dispositif d'expérience.....275
3,2,3 Conclusion sur les méthodes de recherche.....279

4. Perspectives

4,1. L'esthétique baroque :

une ressource pour l'herméneutique du complexe.....281

4,2. La méthode de l'objet en réserve.....286

5. Conclusion générale.....288

Bibliographie des textes cités.....295

Index.....306

Tome des annexes :

I. Rapport d'activité

II Textes complémentaires

1. Textes des communications aux colloques

2. Publications depuis la thèse :

2,1 Articles

2,2 Participations à des ouvrages

2,2,1 paratextes, préface et postface

2,2,2 collaboration à des ouvrages collectifs

2,3 rédaction de livrets et de cahiers

3. Rapports d'étude

4. Manuscrits en voie de publication (extraits)

Préambule : une Synthèse ?

1. La logique d'exposition

On sera peut-être étonné de ne pas trouver dans ce dossier trois chapitres reprenant les trois termes du titre : modèles, références, méthodes. C'est parce que la logique d'exposition choisie n'est pas linéaire, mais bien plutôt spiralaire : les trois thèmes sont à plusieurs reprises abordés, sous des angles différents, dans des contextes différents. Il n'a pas paru pertinent aux postulats énoncés dans le premier chapitre de disjoindre les trois thèmes : ils se connectent à chaque passage dans des configurations différentes. Un thème abordé est repris plus avant et complété et ce, à plusieurs reprises. Cela paraît pertinent aux objets travaillés.

2. Les critères

"L'absence de contraintes textuelles clairement définies et encore peu institutionnalisées pour composer un dossier d'habilitation à diriger des recherches" dont fait état Annie Piolat en 1990 (p. 7), - et depuis cet état de faits ne me semble pas avoir changé - m'incite à me donner des règles "pour être totalement libre", comme le dit Georges Perec, comme on se cale dans un fauteuil avant de lire. Voici comment je conçois le présent rapport, quels critères je me donne en commençant sa rédaction :

Eviter l'anecdote, donc, le roman familial et l'autobiographie : les préoccupations singulières, les implications institutionnelles doivent prendre sens dans un discours général susceptible et d'intéresser d'autres chercheurs, et de donner lieu à d'autres recherches. L'orientation doit pouvoir être celle d'un groupe de travail à l'intérieur d'un Département, d'un laboratoire, c'est aussi trier l'essentiel de l'accessoire.

Faire ressortir cet essentiel : des lignes de forces, des axes de travail, des perspectives ; un travail de hiérarchisation qui fait de ce rapport aussi une tâche d'évaluation des travaux menés depuis la thèse.

Éviter la seule mise en trajectoire dans une simplification des causalités en jeu, qui ferait croire, qu'inéluctablement, je devais en arriver là mais montrer une évolution, même si elle est reconstruite après coup et susceptible de changer encore : un trajet fait de détours, de bifurcations que rien ne laissait prévoir, d'errances même, peut-être... Mais faire un bilan tout de même de ce qui a été fait, sans le donner comme définitif, ni laisser croire qu'il serait régi par des lois naturelles.

Faire un tout cohérent aussi, et répondant à une commande avec des éléments épars : re-combiner ce qui a déjà été produit ici et là pour en faire un corpus de principes organisateurs des recherches à venir, c'est prendre position dans la recherche en Sciences de l'éducation -et pour cela dans la définition même de son champ.

3. Les domaines travaillés

-*L'évaluation* : le statut de l'auto-évaluation dépend de la fonction qu'elle joue dans le dispositif de formation et pas d'une nature préétablie, cognitive ou métacognitive. L'auto-évaluation peut assurer deux grands types de fonctions : *un auto-contrôle* de la conformité, dans un projet de socialisation ou un *auto-questionnement* ouvert sur l'imprévu, dans la construction du sens, inachevable. Ces deux statuts de l'auto-évaluation relèvent de *l'inscription paradigmatique* du formé ou du formateur, préférentiellement dans la pensée rationnelle ou dans la pensée magique. Ce qui implique que la formation à l'évaluation ne peut être réduite à un enseignement spéculatif ou technique mais doit *occasionner un travail sur soi* afin d'assumer les antagonismes inhérents aux contradictions pour les rendre complémentaires : c'est le pari, moteur de la dynamique de *l'évaluation complexe*, avec la construction *des objets articulatoires.*

-*La didactique du français* : c'est dans ses liens avec l'évaluation que la didactique m'intéresse. La situation des études didacticiennes sur la discipline "français" ne peuvent continuer à se mettre sous prescription

"scientifique" en voulant appliquer telle quelle la théorisation des didacticiens des mathématiques, de la physique ou de la biologie, sans risquer de réduire la discipline français à l'enseignement de la langue française, et la didactique elle-même à des prescriptions pédagogiques, praxéologiques pour le seul milieu scolaire. La volonté de faire de la didactique le lieu d'étude de tout ce qui se passe dans la classe est une mystification qui tient aussi en didactique du français à la longue tradition d'essai pédagogique, d'innovations en matière d'évaluation, et à la nature fondamentalement hétérogène des savoirs programmés accumulés au fil du temps. On oublie que la discipline Français est aussi présente dans la formation professionnelle et c'est pourquoi la réflexion sur sa didactique doit inclure le scolaire et le professionnel dans un champ plus large, la formation.

Cette didactique, si elle est élaborée depuis les Sciences de l'éducation dans ce qu'elles ont de pluriréférentiel, oblige à reposer des questions d'ordre épistémologique pour éviter de déguiser des postulats importés comme des évidences depuis les disciplines connexes (psychologie : cognitivisme, théories de l'apprentissage ; linguistique ; didactique des disciplines dites scientifiques), ce qui est en train de s'établir, au détriment de la fondation d'une recherche didactique spécifique pertinente à la discipline.

-*La formation des formateurs* : les deux précédents domaines de recherche trouvent naturellement à se combiner dans la question de la formation des formateurs si on y inclut la formation des enseignants et si on cesse de la traiter à part. Réfléchir au statut politique, social et théorique de la formation scolaire ou professionnelle, sans réduire l'une à l'autre, est possible si *on modélise les situations de formation à partir des principes de la pensée complexe* dans une herméneutique complexe. Pensée stratégique, pensée humaniste et pensée par objectifs, ainsi que les valeurs qui leur sont attachées, peuvent alors être convoquées dans une pensée par projets, soucieuse de *comprendre la praxis* de la formation.

Le problème alors consiste à rendre opératoire l'articulation de *dimensions* virtuelles mais actualisées différemment selon le contexte, telles

que l'évaluation, la didactique, la pédagogie, l'apprentissage et l'épistémologie. La conjonction de ces dimensions complémentaires mais antagonistes, si elle est analysée, repérée par le formateur permet d'ouvrir les possibles dans la formation aussi bien en ce qui concerne l'analyse des contenus de formation (la didactique), que les attitudes des personnes et le sens qu'elles construisent (l'évaluation). Le processus de référenciation et la conceptualisation sont les deux éléments centraux d'une formation de formateurs, comme d'une formation à la recherche. Les Sciences humaines deviennent alors indispensables dans la formation des formateurs dans la mesure où elles occasionnent une interrogation continue sur le sens de ce qu'on fait.

4. Les matériaux utilisés

L'enseignement universitaire

UV Evaluation - UV Fonction formation, licence

UV Méthodologies de la recherche -UV Didactique du français

UV Apprentissage, en licence et maîtrise

UV Construire une didactique professionnelle, maîtrise

DESS Métiers de l'évaluation (expert et consultant)

La direction de mémoires universitaires

mémoires professionnalisants (DESS, maîtrises professionnalisées), mémoires de recherche : maîtrises, D.E.A. et thèses citées :

Aubert, C., & Pétrone, D., *Le triangle didactique en question sur la didactique du français* , maîtrise, 1994

Tallaron-Pellegrin, F,, *Analyse critique d'un produit de l'ingénierie de la didactique du français*, maîtrise, 1994

Fortin, P., *La dialectique, le temps et le projet en formation de formateurs,* 1994

Coste, J., *Paradoxe et autonomie. Sur le devenir de la contradiction primaire individu/social dans la conception et les pratiques visant l'autonomie chez l'enseignant du cycle primaire*, maîtrise, 1995

Besnard, G., *Le champ du départ, la séparation de fin de formation telle qu'elle est vécue par le formateur,* maîtrise, 1995

Mathely, G., *"Du professionnel formateur au formateur professionnel ou la professionnalisation du formateur"*, maîtrise, 1995

Caparros-Mencacci, N., *Méthode de résolution de problème, les processus mis en oeuvre dans la greffe heuritique-algorithme*, maîtrise, 1996

Rutbi, J., *L'autre rive du savoir, interrogation sur les fondements imaginaires du savoir en formation* , maîtrise, 1996

Magnin, A., *Le dispositif d'apprentissage comme objet complexe : les interactions formateur/apprenants, DESS,* 1995

Dussart, L., *Qualité dans les processus humains ; le cas du bilan de compétences, DESS,* 1996

Pétrone, D., *La didactique du français, entre le JE et le JEU*, DEA, 1996

Blanc J., *Compétences d'écriture, compétences d'apprentissage*, Thèse en cours

Zemmour, M., *L'auto-évaluation, défi de l'élève au texte produit en didactique du français,* Thèse en cours

Thuilier, O., *Le transfert en formation et l'évaluation-régulation,* Thèse en cours

Kamkhadji, M., *L'entretien complexe, questions méthodologiques pour comprendre et expliquer,* Thèse en cours

La pratique de formations de formateurs

-Formation des coordonnateurs de zones sur le projet ZEP de l'Académie de Nice (1992/93)

-Formations de chefs d'établissements et de conseillers pédagogiques (dans le cadre du CUF à l'Université de Provence) sur les projets d'école et l'évaluation (1990/93)

-Formations des formateurs d'IFSI (Instituts de formation en soins infirmiers) (Strasbourg (1993/96) - Annecy (1994) - Valenciennes, (1995), Aurillac (pour le compte du GRIEPS, 1996) : projets et évaluations dans la formation

-Supervision, analyse des pratiques de formateurs de l'INFIPP (Institut national de formation) (1993, 1996)

-Conseil auprès du Bureau Formation continue du Ministère de l'Agriculture et de la Forêt (1992/96)

-Formations au CEFISEM (migrants)

-Préparation au CAER, CAPES spécifique des enseignants de français en collège, pour l'EFAI, organisme de formation de Marseille (1995, 1996)

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

-Formation de formateurs à l'IUFM de Poitiers (1995/96) sur le différentiel, outil d'évaluation

-Interventions dans deux formations du Ministère de l'Education Nationale :

pour la Direction de l'évaluation et de la prospective, dans un Plan National de Formation "les évaluations nationales et la régulation des apprentissages ", 25/28 mars 1996 ;

et le 3 juillet 1996 séminaire de formation "mise en projet" pour la Direction des lycées et collèges, Bureau du développement des innovations et de la valorisation des réussites

Etudes et expertises en évaluation

-En posture d'expert en évaluation : participation à la préparation du Plan cadre de la formation au Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, commission spécialisée "analyse des besoins, évaluation" (1993, 1994)

-Etude pour le Ministère de l'Agriculture sur une formation à l'évaluation, expérimentale, de Responsables locaux de formation (1995)

-Etude pour la MAFPEN de Montpellier, évaluation des stages (1995/1996) (voir annexes)

Les communications aux colloques

Voir annexes, les textes des communications

La rédaction d'ouvrages

-Participation au livre de C. Simonian et J-J. Bonniol *La gestion du projet professionnel, guide d'apprentissage à l'usage des élèves-professeurs*, en collaboration avec J. Ravestein, G. Sensevy et B. Donnadieu, 1996

-Direction de la publication des actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie* (3 tomes)

-Publication de la revue des Sciences de l'éducation d'Aix-en-Provence : Les *Cahiers d'Aix,* série *En question,* rédaction des numéros 2, 4 et 6 :

-"Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", Cahier n°*2*

-"Les lexies, confusions et idées toutes faites sur la didactique du français", Cahier n°4,

-"Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation", Cahier n°6

- *Le travail en projets*, fascicule de la collection Voies livres, Lyon, 1995 (45 pages)
- deux livres terminés (sous presse) :

-L'auto-évaluation et la formation, entre auto-contrôle et auto-questionnement, L'Harmattan, écrit en 1993

-Les modèles de l'évaluation, manuel à l'usage des cadres, des enseignants et des formateurs, De Boeck, manuscrit rendu en octobre 1996

5. Le Plan posé

chapitre 1 mes postulats, le cadre de la recherche

chapitre 2 le projet de mes recherches et l'objet de la recherche :

l'articulation des contraires comme posture

chapitre 3 les résultats des recherches :

le processus de référencialisation

les modèles de pensée

la tresse des paradigmes

complexité et méthode pluriréférencielle

les dimensions de la formation, champs théoriques des Sciences de l'éducation

perspectives de recherche

6. La mise en page

Afin d'éviter la réécriture de travaux récents (notamment *L'auto-évaluation et la formation* écrit en 1993, actuellement sous presse, *Les modèles de l'évaluation*, manuscrit rendu en octobre 1996), j'ai opté pour

l'inclusion au fil du texte de citations de mes propres textes : l'auto-référence comme outil de bilan, au risque d'alourdir le propos. Ces citations, précédées de la date de leur écriture, sont signalées par un caractère différent (Times) et un retrait particulier. Le texte écrit à l'occasion de l'Habilitation est conçu comme une discussion des textes antérieurs et une mise en perspective avec le type de travaux que je voudrais par la suite conduire.

7. L'écriture choisie

Ce texte commence par un je et se continue par la forme impersonnelle.

Dire "je" n'est pas faire l'analyse de son implication, je n'ai surtout pas cherché des raisons à mes choix dans ce que je pourrai dire de ma libido et des traumas de mon enfance. Non pas que cela eût été inintéressant et peut-être même bien davantage agréable à écrire (ma formation littéraire aurait sans doute trouvé là à se déployer...) mais j'ai fait là un choix d'écriture, car il ne s'agit pas, ici, de faire part.

Parce qu'il se trouve que les Sciences de l'éducation sont aujourd'hui mon espace/temps de réalisation, il s'agit de trier dans mes implications institutionnelles un essentiel en lien avec mes interrogations sur l'évaluation, la didactique et la recherche.

"Et pour finir, une remarque sur cette introduction : on y dit JE. Il est bien entendu que cette première personne est imaginaire (au sens psychanalytique du terme) ; si elle ne l'était pas, si la sincérité n'était pas une méconnaissance, il ne vaudrait plus la peine d'écrire, il suffirait de parler. L'écriture est précisément cet espace dans lequel les personnes de la grammaire et les origines du discours se mêlent, se brouillent, se perdent jusqu'à l'irréparable : l'écriture est la vérité, non de la personne (de l'auteur), mais du langage. C'est pourquoi l'écriture va toujours plus loin que la parole. *Consentir à parler de son écriture, comme il a été fait ici, c'est seulement dire à l'autre qu'on a besoin de sa parole*"[3]

[3] Roland Barthes, *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1985, p. 14

Chapitre 1

Pragmatique de la formation et de la recherche en Sciences de l'éducation

Les postulats

Trois idées qui me travaillent pour comprendre la praxis

Je ne suis pas de ceux qui font tout pour qu'on oublie leur thèse. Depuis 1991, je retravaille le texte soutenu. J'ai pu ainsi publier plusieurs textes qui sont des réécritures de passages, soit parce qu'ils me paraissaient apporter une idée féconde dans le champ des Sciences de l'éducation, soit parce que (et c'est pour moi le plus intéressant, puisque cela dépasse la simple "exploitation") des intuitions ou des embrouillaminis de sens exigeaient de re-formaliser, de revenir sur certains points pour les mieux comprendre.

Trois notions orientent tous mes travaux et contiennent mes "postulats", en ce sens qu'ils ouvrent un domaine d'intervention, un champ de formation et de recherche : la régulation, le processus et la problématisation. Il est utile, semble-t-il, de les donner en premier, comme on donne le tempo : le rythme de mes travaux en découle ainsi que le style des recherches que je voudrais diriger.

1. La notion de régulation pour comprendre la praxis du formateur et du chercheur

Je dis souvent que j'ai mis deux ans à lire ma thèse. C'est quand j'ai fait l'effort (en 1993) d'en tirer un livre publiable que j'ai eu l'impression de "maîtriser" l'essentiel de ce que j'avais déjà écrit. *L'auto-évaluation et la formation* [4] n'est pourtant qu'un sous-ensemble de la thèse : a été ôté notamment ce qui était spécifique à la didactique du français pour ne parler, de façon générale, que des formations "didactiques", où priment les contenus, dans le cadre des relations entre l'évaluation et la formation. [5]

Il est, dans cette façon de chercher, une figure qui me travaille, qui me tient : créer par le retour sur le déjà dit en changeant d'éclairage sur le même objet. Autrement dit, un travail en spirale qui, à force de triturer la même

[4] réécriture de ma thèse pour publication achevée en 1993, à paraître l'Harmattan - annexe n° 4

[5] J'ai parallèlement engrangé les éléments restant pour publier un autre livre sur l'enseignement du Français.

chose finit par déboucher sur autre chose : le "retour sur" n'est pas un simple aménagement dans la quête d'un "mieux dire", c'est une manière d'aller autrement ; ce qui est en jeu là, c'est *la régulation complexe*, prenant en considération la singularité de la trouvaille, de l'imprévu.

> 1996 : "On se retrouve donc avec une régulation double : une régulation de convergence au programme initial, une régulation référentielle, et une régulation débouchant sur des divergences par rapport au programme, sur des aménagements du programme, une régulation différentielle[6].
>
> Ce concept de régulation provoque un travail chez ceux qui le portent parce qu'il nécessite, pour qu'il joue son rôle dans la pratique, que les gens repensent à leur propre position par rapport à la norme, et à *la loi* (Imbert, 1994). Autrement dit, qu'on remette en question cette suprématie que *la pensée par objectifs* (Delorme, 1986) nous avait posée : la suprématie de la prévision sur l'acte". -- [7]

1,1 Le temps de la spirale, la régulation et l'appropriation

La régulation n'est le plus souvent qu'un retour à la norme : c'est d'ailleurs le sens étymologique, dans une logique de contrôle mais, parfois, elle permet de trouver une nouvelle norme. Si la norme peut ainsi devenir une succession de normes, on entre alors dans une pratique de la dynamique de "normes" instables : la norme cède le pas à la *référence* et la régulation caractérise, dans une logique dite formative, le critère [8].

Il est apparu que tout pouvait se ramener à quelques expressions qu'on emploie fréquemment quand on est formateur [9] : "travail à refaire !" "Faire mieux ! ". Le formateur fait faire et puis demande de refaire, c'est-à-dire qu'il attend du nouveau ; ce neuf est dépendant de ce que formé et formateur croient qu'il faudrait faire. Mais quand le formé "refait", ce que le formateur

---

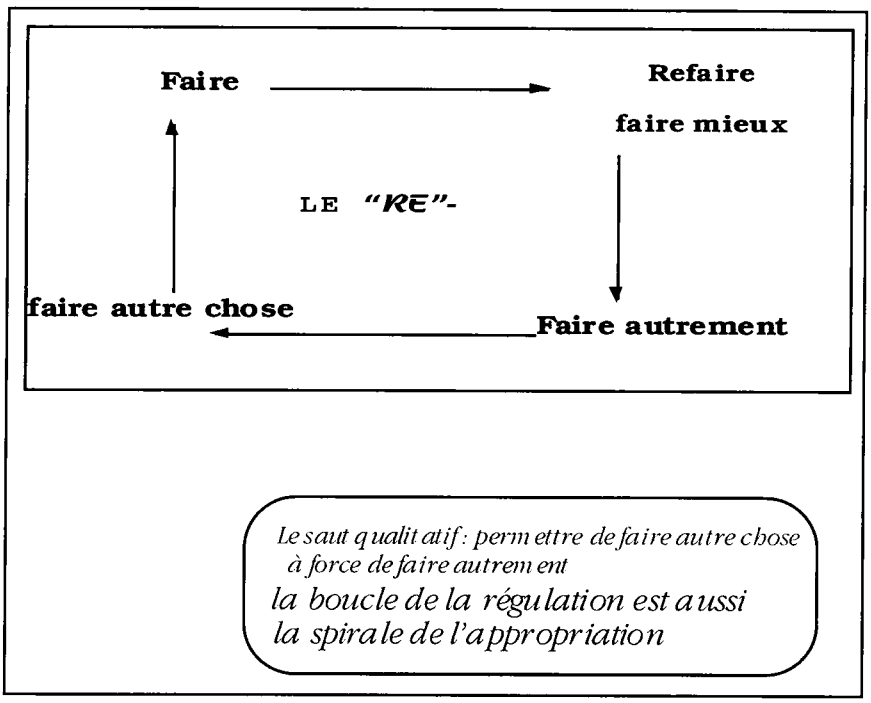
[6] Différentiel n'est pas à entendre ici au sens mécanique du terme, peut-être faudrait-il alors, pour faire référence à la *différance* de Derrida (1972), l'écrire *différanciel*

[7] Cahier n°2, annexe n° 2,3

[8] La norme se donne pour être respectée, se fait passer pour intemporelle ; le critère pour agir est inscrit dans la temporalité (Bonniol, 1981, a et b). Le critère peut alors ne pas supposer une norme mais *une référence* qu'on se donne

[9] enseignant désigne un statut, formateur une fonction. La fonction formation peut être tenue de façon particulière dans différents statuts : enseignant, directeur de travaux universitaire, cadre, coordinateur, formateur d'adultes, responsable de formation etc. C'est ainsi que sont conçues les UV "fonction formation" des diplômes des Sciences de l'éducation du Département.

demande, c'est de faire mieux. Il arrive alors que l'opérateur, le formé, fasse autrement, qu'il change sa façon de faire (on dit "sa démarche"), il fait autrement la même chose. Mais l'intérêt de la régulation, *le saut qualitatif*, c'est qu'il arrive alors qu'il fasse autre chose. "L'environnement n'impose pas à l'être vivant et connaissant des formes déjà organisées qu'il suffirait à ce dernier d'assimiler ou de reproduire telles quelles. Connaître n'est pas reconnaître, mais bien naître de concert, c'est-à-dire créer" (Dupuy, 1982, p.231).



Le concept de RE permet de concevoir que "la dialectique du RE ne fait pas que produire du renouvellement. Elle peut accueillir du neuf" (Morin, Tome 2, 1980, p. 341).

La boucle "se faisant spirale" comme saut qualitatif ou "émergence", est "liée aux va-et-vient du tout aux parties et des parties au tout" (Ardoino, 1994 [10]). La spirale est une figure que Genthon (1993) a proposé pour comprendre le phénomène d'apprentissage, à partir du système régulatoire de Piaget (1968), sous la forme d'une "régulation majorante", c'est dire que la régulation peut être ce qui permet de passer d'un niveau de choses sues à un autre niveau dit de transfert, par le jeu entre interaction - rétroaction - enaction. La "logique de régulation" est alors ainsi décrite : "réinterrogation des modèles à partir desquels la régulation externe peut s'effectuer, ouverture du projet, modification

[10] cité dans Peyron-Bonjan, 1994, p. 73, entretiens d'Ardoino avec Morin de 1982

des programmes, gestion des situations faisant émerger de nouvelles significations qui peuvent alimenter le projet ou amener à sa régulation même." (M. Genthon , 1993, p. 47).

Sans aller jusqu'à en faire un mécanisme, une loi [11], la régulation, quand elle participe du "Poly-RE", occasionne un "temps spiral" [12] et peut permettre d'apprendre, elle n'est pas seulement un mieux faire. La boucle de la régulation, puisqu'on dit toujours que la régulation est une boucle, peut devenir ainsi spirale [13].

Ce que Castoriadis a pour sa part posé (et notamment afin de se garder d'une utilisation facile de la notion d'émergence) pour parler de la complexité de "l'objet effectif (qu'il s'agisse d'une galaxie, d'une ville ou d'un rêve" (p.61), semble adéquat au phénomène d'apprentissage par la régulation : "c'est parce qu'il y a histoire au sens fort, temporalité au sein de laquelle consécution et rupture coexistent, où il y a création au sens fort d'un nouveau qui ne "digère" pas, ni ne peut être intégralement "digéré" par ce qui était déjà là, que l'objet effectif est magmatique. C'est parce que des axiomes hétérogènes, des principes d'altérité coexistent dans "le même" que la réduction ensidique perd ses droits. Les objets effectifs sont magmatiques, parce qu'ils sont historiques. L'être est magmatique, parce qu'il est création et temporalité." (1993, p. 62/63) .

Ainsi, malgré les figures de boucles, la régulation devient processus d'apprentissage parce que ce qu'elle travaille est davantage de l'ordre du *magma* où l'altérité côtoie le même : la spirale est une figuration qui n'efface pas, mais bien au contraire atteste de la qualité magmatique de l'être en apprentissage. Cette idée de magma (altérité/identité) étant prise, on peut passer, pour comprendre, d'une définition de la régulation comme une boucle fermée sur elle-même (dans une alternance cybernétique entre équilibre et transformation), à la spirale qui, elle, inclut l'apprentissage comme va et vient entre acquisition et création : "La création a toujours lieu

---

[11] pour éviter d'en faire une "méthode" absolue, vraie, comme le fait Lefevbre (1982) dans le chapitre 13 intitulé : *la méthode , les lois de la dialectique*. La spirale est une expérience du sujet.

[12] Morin , *La méthode* tome 3 (p. 344) "un circuit spiral qui se déplace à chaque fois qu'il revient sur lui-même" (1986, a, p. 342)

[13] Ardoino propose alors de parler de "réitération" plus que de régulation mais il y a bien reprise momentanée de la règle pour, à partir d'elle, diverger. Il y a bien réinterprétation de la règle, ce qui rend légitime qu'on conserve le mot de régulation pour ce retour au passé qui débouche sur de l'imprévu.

dans le déjà-là et par les moyens, aussi, que celui-ci offre. Cela ne l'empêche pas d'être création en tant que forme, et en tant que cette forme-ci." (Castoriadis, 1993, p. 71). La création ici relève plutôt de l'inventivité : du sentiment d'atteindre à une nouveauté ; il ne s'agit pas de savoir si c'est effectivement du neuf ; c'est du nouveau pour celui qui apprend. Ni la régulation, ni la création ne sont ici envisagées en soi : elles sont incarnées dans un sujet. "Cela signifie que le RE doit être compris, non seulement selon la seule réduction égalitaire au même, mais aussi en termes de production d'altérité" (Morin, 1980, p. 346).

Cette spirale du RE permet de communiquer *l'expérience* des deux sortes de régulations : *la régularisation* sur laquelle peut s'enclencher la *régulation "créatrice"* parce que divergente aux données de départ - et c'est le saut qualitatif de l'apprentissage, comme on passe chez Piaget de l'assimilation à l'accommodation.

> 1991 : "La régulation n'est pas seulement un réajustement à, mais aussi une création. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, mais aussi inventer une organisation. Ce n'est pas qu'une réponse à une commande, mais la fondation d'un ordre. Il y a donc deux types de régulations : une réponse en fonction de la commande et l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus humains ; changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose)". -- [14]

Mes travaux, comme ceux, en amont, de Bonniol et Genthon et, en aval, de Eymmard-Simonian, Sensevy, Ravestein, Clozel, Jorro, Donnadieu, Stévenin dans notre Département, ont avancé qu'afin que cette spirale soit favorisée, il est nécessaire :

- que le programme soit proposé et non imposé : c'est la notion "d'improvisation orchestrée",
- que le référentiel soit négocié et non appliqué, c'est la notion de statut différentiel donné aux critères de formation,
- que les instruments soient appropriés donc transformés par ceux qui s'en servent : c'est la notion de "dispositif souple".

Donc qu'il y ait problématisation ; par la mise en différence, des cadres de références, du système de références : c'est le travail sur la singularité, de

[14] toutes les citations de 1991 sont extraites de ma thèse

vérité d'un mécanisme mais comprendre [16] : "avec la notion de compréhension, c'est le mode de connaissance qui est mis en cause. Le sujet est dans le monde, qui lui-même n'est pas indépendant de la connaissance que ce sujet en prend" (Ardoino & Berger, 1994, p.39, en référence à Dilthey).

Si la formation (aux métiers de la formation et à la recherche) est un domaine d'intervention, c'est bien parce que le formateur ou le directeur postulent que l'être en éducation dont ils ont la charge est en changement, qu'il ne peut être régi, soumis, assujetti à des lois qui ne tiendraient qu'à sa conformité, à son essence.

La formation n'installe pas le changement, elle l'accélère ; le processus de changement est déjà là, constitutif de l'*humain*. Cela ne veut pas dire que le sujet soit libre, bien évidemment. Le Re comme concept, et donc les deux notions de régularisation et de régulation, est une figure du changement de la nature en culture. La nécessité de *prendre en considération* (mais aussi de *prendre en compte*) ce changement là est ce qui différencie les Sciences de l'éducation des disciplines voisines [17].

1,2 De la régulation à la professionnalisation

Vivre les régulations remet en question le statut accordé aux discours scientifiques dans lesquels le sujet ne va plus chercher des normes mais des références.

Ainsi les théories psychologiques dites de l'apprentissage, bien qu'utiles à connaître, ne nous apprennent pratiquement rien de ce qui nous intéresse en éducation. Elles s'occupent de l'Apprendre (dans le sujet moyen, abstrait, épistémique), alors que nous nous occupons de l'apprentissage (dans une institution qui affiche la volonté, la mission d'instruire et/ou d'éduquer). Ce n'est pas plus vrai, c'est autre chose. De la théorie de l'Apprendre à l'apprentissage aucune dérivation directe n'est possible : ce qui est en jeu est le passage de la spéculation intellectuelle (dite théorique), d'une théoria

---

[16] "la compréhension au sens large de l'intelligence des signes", Ricoeur, 1969, p. 8

[17] quand la psychologie se mêle de changement, c'est dans une application thérapeutique, une praxéologie. Par exemple, Kaës s'intéresse à la formation comme thérapie, en psychologue plus qu'en formateur. En Sciences de l'éducation, la visée de changement en formation n'a pas à être réduite à - ou à déboucher nécessairement sur - un mieux-être relevant de la thérapie.

explicative, à la compréhension d'une praxis [18]. La théorie survalorise la cohérence des arguments, la praxis privilégie la pertinence au projet et, dans ce travail en projet, la pertinence des gestes professionnels aux valeurs professionnelles :

> 1995 : "Le travail en projet n'est donc pas la mise en cohérence d'actions convergentes vers un but. [...].
>
> Il faut de la cohérence. Les actions ne peuvent pas être incohérentes entre elles, de façon délibérée, il y aura des liens. Mais en fait, quoi qu'on fasse, quand c'est fait honnêtement, par des gens responsables et cultivés, il y a des liens : la cohérence n'est pas le problème. En revanche, croire qu'il faut que les actions soient très bien cousues entre elles pour qu'un projet soit bon, c'est une façon de tourner en rond dans la pensée de l'action [...].
>
> Le travail ne consiste pas à installer des actions cohérentes mais à faire que les actions soient *pertinentes avec les valeurs professionnelles*. C'est-à-dire qu'elles soient mises en perspective avec, mais le lien peut être indirect, non évident au premier abord. La pertinence demande un effort, ce n'est pas une soudure, un enchaînement linéaire. [...] La vie, c'est aussi des détours, des imprévus qui apparaissent, qui émergent, des zigzags qui ont peut être plus de sens que ce à quoi on s'attendait." -- [19]

Les théories de l'apprentissage sont bien un élément de la culture encyclopédique, c'est-à-dire un savoir posé, relativement externe, d'existant en dehors de soi, une sorte de savoir presque objectif, qui se présente comme objectivable. Ce savoir sur l'Apprendre est utile au formateur. Non pas parce que ce savoir serait vrai, non pas seulement parce qu'il existe mais tout simplement parce que si le formateur ne le possède pas, il aura à sa place des idéologies. L'alternative est là : ou il fonctionne avec des allant de soi (Ardoino, 1985, a), il parle par lexies, ces expressions toutes faites sur ce qu'est apprendre et il assène un discours dogmatique, normatif, prescriptif, ou il se donne des références et essaie de se repérer dans *le labyrinthe* des théories de l'apprentissage telles que le cognitivisme, le béhaviorisme, le

---

[18] On ne confondra pas la praxis avec le mythos que l'on oppose au logos (rationnel, des sciences calquées sur les sciences de la nature). C'est le mythos (et non pas la praxis cf Ferrasse, J., 1994, p.145) qui peut aller jusqu'à la prolifération poétique dont la langue scientifique serait "l'analyse symbolique" et qui est "une masse fluide saturée de différences fortes".

[19] *Le travail en projets*, annexe n°2,3

comportementalisme, le connexionnisme, l'interactionnisme, ces Prisons de Piranese... [20]

Le point commun de tous ces courants est que ce sont des "théories" psychologiques (plus ou moins neuro-bio-physico mais toujours psycho) qui ne sont pas faites pour agir mais pour *expliquer* le comportement d'un sujet abstrait. Aussi est-il utile de faire subir un certain traitement à ces théories pour les intégrer dans le champ des SdE [21] pour lesquelles elles n'ont pas été faites. Les théories psychologiques de l'Apprendre sont insuffisantes et inappropriées, inadéquates pour comprendre le champ des pratiques sociales parce qu'elles n'ont jamais été faites pour leur servir de "modèles", de "décalque", de guide, pour y être appliquées. S'en servir pour y rendre conforme sa pratique est l'effet de la régularisation, c'est-à-dire de la survalorisation de la seule régulation conservatrice de normes, de règles issues d'une théorie indiscutée. Cette régulation conservatrice modélisée par la cybernétique, a pour effet ce qu'on appelle l'"applicationnisme" :

> 1993 : "Il s'agit d'une régulation cybernétique parce que le système de formation est pensé comme fermé, auto-réglé. Tous les éléments, en cohérence, sont au service de la réalisation de la fonction de ce système : faire réussir, ici confondu avec faire acquérir les contenus prévus. Cette finalité dissimule que seul le formateur est autorisé à être évaluateur, et que le formé est la chose évaluée. La régulation, conduite par le formateur seulement, permet d'adapter, de rendre conforme. On est dans le temps réifié de la conformisation." --[22]

> 1996 : "Le différentiel nécessite qu'on dépasse l'idée habituelle de la régulation que donne *le modèle de la pensée cybernétique* (Ardoino, 1976, p. XIX). Ce modèle appelle régulation les procédures qui permettent de traiter les dysfonctionnements pour réintégrer le programme prévu ; ce n'est pas une régulation en fait, c'est *une régularisation*, un retour aux règles (Vial, 1993). C'est ce modèle de la régulation qui est utilisé quand on parle de "remédiation". --[23]

---

[20] c'est la même chose pour les théories des disciplines connexes, que la didactique du français doit traiter pour son propre usage : Cahier n°4, annexe n° 2,3

[21] SdE = Sciences de l'éducation, dans le reste du texte

[22] Colloque de Caen, annexe n° 1

[23] Cahier n°2, annexe n° 2,3

Cette régulation fonctionne sur une imposture : prendre la théorie pour un programme d'actions, alors qu'elle est un corpus cohérent d'arguments explicatifs.

1,3 Régulation et projet dans une pragmatique

Toute théorie sur une pratique risque de se réduire à l'imposition d'une théoria : à l'établissement d'un espace transcendantal qui veut subsumer l'expérience en dogme [24], en savoir docte. La théorie ainsi communément conçue ne permet pas de comprendre la praxis. Il s'agit d'un sens commun sur la théorie, lequel peut être porté par le théoricien lui-même. Or, en SdE, "le sens commun ne peut jamais être complètement invalidé. Il est toujours à retravailler." (Ardoino & Berger, 1994, p. 37).

Sera appelée ici pragmatique ce projet qui consiste à privilégier l'action sur le jugement : "Comme Vico, je crois au faisable, ce qui peut être construit ; il n'existera plus de vérité indépendante du sujet. [...] Il faudrait donc avoir l'esprit assez agile pour imaginer tous les possibles et vouloir faire émerger des faisables souhaités parmi ces possibles. Là est l'enjeu de la téléologie. [...] le fait de finaliser crée des multiplicités de choix. Le faisable voulu m'intéresse plus que la vérité qui, parce qu'elle est vraie, s'impose au prix de l'échec de l'autre. Demeurons donc dans ce va et vient permanent entre le faisable et le souhaitable, le possible et le voulu, le possible et le souhaitable" (Le Moigne, 1994, p. 117/118). En somme, la pragmatique, c'est la praxéologie qui se serait débarrassé de son illusion d'optimalisation des pratiques.

La pragmatique ne rejette pas la théorie, elle lui donne le statut du "nécessaire", elle y est "fonctionnelle", elle l'utilise comme élément constitutif du système de références pour l'Agir et non pas comme dévoilement du sens. La théorie semble nécessaire comme mise en place d'une ascendance dynamique mais elle ne peut à elle seule permettre aux acteurs de "tenir" dans la pratique.

Il y a donc bien un traitement nécessaire entre la théorie en soi et son utilité pour la praxis, c'est ce traitement qui est l'affaire des SdE. On ne passe

---

[24] ce phénomène a été bien analysé dans le mémoire de maîtrise de Rubti José (dirigé en 1996) "*L'autre rive du savoir, interrogation sur les fondements imaginaires du savoir en formation*"

pas directement d'une théorie explicative à une compréhension de l'action, on ne passe pas directement d'un discours argumentaire sur le fonctionnement d'un sujet (qu'il soit épistémique ou systémique) à une personne travaillant dans une Institution. Si les SdE empruntent leurs théories dans les disciplines connexes, ce n'est pas par incapacité d'en construire de spécifiques mais bien davantage parce que leur but n'est pas d'imposer de nouvelles théories. L'éducation, la formation et la pratique de la recherche sur ces domaines de pratiques sont des objets polymorphes qu'on a envie de dire "complexes", parce qu'ils restent opaques, métis : enchevêtrements d'éléments régulables. La pensée ne peut se donner comme établie, elle vise à la *fondation du sens* pour/par les acteurs de la praxis. C'est la professionnalisation comme projet de formation et de recherche : "le projet se conjugue au singulier de la personne qui dit "je". Loin de produire du même, de rechercher l'identité, il produit du singulier dans l'*altération*, (Ardoino, 1993) c'est-à-dire dans la conscience que je construis de l'autre en moi. Ce processus, comme conjonction de l'appropriation et de l'altération, nous le désignons par le concept de professionnalisation. La professionnalisation se situe dans le champ de l'évaluation, du côté de la *fondation* des valeurs (Vial, 1991), de ce qui vaut pour moi, de la légitimité de l'action intelligible alors que la professionnalité serait plutôt du côté de *l'établissement* des valeurs (Vial, 1991), du contrôle, de la maîtrise de soi dans la peau du personnage." (Donnadieu, 1996).

La finalité de la recherche en SdE est opératoire, on y privilégie la pragmatique : la recherche n'y est pas d'abord démonstrative, explicative ou spéculative. Et l'opératoire n'est pas l'opérationnel, ce n'est pas l'application d'un algorithme de résolution de problèmes, ni les mécanismes de traitement de l'information. La pragmatique n'est pas non plus cette praxéologie qui se donne comme volonté obsessionnelle "d'optimaliser" les pratiques.

Recherche sur l'éducation et formation sont marquées par un "caractère téléologique" (Le Moigne, 1996). En ce sens, les SdE participent des "*sciences de l'artefact*" : c'est ainsi que je traduirais "the science of design" de H. A. Simon, que Le Moigne nomme "science de la conception", à cette différence près que parler de "*science de l'artefact*" fait de la conception non pas un simple

"processus cognitif" déconnecté de l'action, *mais le projet de l'intelligibilité de la praxis.* Les SdE privilégient le "savoir en action et donc de la conjonction du dire et du faire" (Le Moigne, 1996) et pas un savoir vrai. Les SdE participent de ces sciences que Le Moigne appelle dans son "épistémologie constructiviste" (1995). Il s'agit bien de "modéliser [25] au plus près et *artificiellement* la situation problématique. Il importe de le faire sans idée préconçue mais en s'efforçant de rendre la situation plus intelligible afin que les acteurs parviennent à faire effectivement ce à quoi ils aspirent" (Lerbet, 1995, a, p. 41).

La régulation complexe comme régularisation et régulation, donne une autre conception du rapport aux savoirs. Les théories générales se veulent explicatives et ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la praxis car on y peut toujours rencontrer des éléments qui se contredisent et qui contredisent les postulats d'une théorie explicative, or "les contradictions, loin d'être le "mauvais côté" du réel, sont consubstantielles à tout processus historique et à toute praxis" (Ardoino, 1991, b).

Les théories de l'Apprendre ne sont, pour le formateur, que des références et pas des modèles à imiter. Il est donc nécessaire de s'interroger sur les méthodes que nous pouvons employer pour passer de la théorie-modélisante, la théorie maquette, prescriptive, à la théorie-référence. S'ouvre alors un champ d'intelligibilité où Références, Modèles et Méthodes sont les axes de travail.

2. Le concept de processus pour comprendre le sujet en formation ou en recherche

Si la spirale régulatoire, reliant apprentissage et évaluation, est mouvement, c'est parce que l'objet de la recherche dont il est ici question est processus. Le terme sera ici utilisé dans le modèle de l'évaluation-régulation (Bonniol 1986-1996), dans un sens qui n'est pas celui que l'on entend le plus fréquemment.

[25] on entendra "formaliser " (chapitre II)

Ce n'est rien de dire que "processus" est en lien étroit avec la durée. Il est la personne dans l'écoulement du temps, et dans le temps expérienciel, vécu. Mais la durée est réduite le plus souvent à un temps chronologique additionné. En effet, le processus est, dans la langue ordinaire, donné comme "mouvement orienté vers quelque chose", une sorte de trajectoire, plus ou moins mécanique, inéluctable : "le processus de vieillissement des cellules", le tracé d'un destin, d'une existence cohérente, convergente vers un point final unique, évident -presque un fatum. On reconnaît là *un habillage systémique de la notion de Loi* : les soi-disant "processus économiques" en sont un autre exemple.

Par analogie, en éducation, le processus est souvent entendu comme la distance qui sépare l'objectif initial de l'objectif atteint : entre le référentiel de formation et ce que le contrôle final doit vérifier, on parle de processus de formation ou de processus d'évaluation : ainsi "l'évaluation formative" serait ce processus, cette trajectoire entre l'évaluation diagnostique et la certificative.

Quand on cherche à comprendre ce processus visualisé toujours comme un espace (dans la confusion avec le mot Process, comme si en français nous n'avions pas le beau mot de Procès...), ce qui est parlé, ce sont des ajustements de moyens de faire, des engrenages de gestes, des dispositifs, bref : des procédures ... Ainsi du processus de Qualité totale qui consiste à contrôler le procès de fabrication d'un objet par application sur cet objet de normes préétablies... S'intéresser au processus n'est pas le gage qu'on s'est approprié la distinction entre contrôle et évaluation. Que de malentendus et de faux consensus dans les tables rondes, quand ce mot de processus est lancé !

2,1 Le processus en Evaluation-régulations [26]

Ce concept de processus me semble être le résultat le plus important des travaux de J-J Bonniol : ce qui le différencie. Il l'utilise depuis 1986 (au moins) et dans les textes que j'ai eu, son emploi ne varie pas, au contraire de celui de régulation qui, comme toutes les notions, est dépendante du

[26] on mettra un S à régulation pour indiquer qu'il s'agit de la modélisation systémique de l'évaluation : le système des régulations pilote la pratique évaluée (*Les modèles de l'évaluation*, annexe n° 4)

modèle dans lequel on en parle. Ce pourrait être un critère pour distinguer les concepts, des notions : la notion se donne modélisée, le concept est un des éléments avec lesquels on construit une vision du monde. Le Re est concept, la régulation, notion. Un concept peut devenir à son tour une notion quand un nouveau concept est construit, ainsi va la conceptualisation.

Dans les textes où J-J Bonniol parle du processus : [27]

-(1) Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative, *Recherches sur l'évaluation des résultats scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1989

-(2)"L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n°79, 1989, p. 1/8 (& GENTHON, M.)

-(3)"A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, *Journal des Infirmières de neurochirurgie*, n° 51/52, 1986, c, p1101/1109.

-(4)"Evaluation-régulation externe", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP Nice, 1988, a, p.130/138

-(5)"L'impasse ou la passe", (conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleveyre, Marseille, 1986,) *En question*, Cahier n°1, "L'impasse ou la passe : le formateur est un passeur", Aix-en-Provence, 1996

il est possible d'extraire les caractéristiques du processus :

Le processus est ordinairement désigné par Savoir-être :

"Alors une idée a été induite par le passage du savoir faire au savoir être : on a considéré que l'objet intéressant de la régulation, de l'évaluation, n'était peut-être plus de l'ordre des procédures, mais de l'ordre des savoir-être qui relèvent du processus" (3)

Le processus est une chimie interne :

"La motivation, le flux d'énergie et sa polarisation sur le projet, l'intention, l'investissement, son dosage, la maîtrise de ce dosage tout au long de l'épreuve, la tension et l'attention, toute cette mécanique et cette chimie interne sont déterminantes pour la réussite de l'action". (1).

[27] et que j'ai cité dans le Manuel *Les modèles de l'évaluation*, annexe n°4

Le processus est travaillé par la régulation interne ou auto-régulation :

"L'entraîneur sportif de l'athlète sait (ou essaie de trouver) le mot à dire, le regard ou le geste, la question à poser pour faciliter cette régulation interne. Les enseignants pourraient assurer cette fonction de régulation externe, donc indirecte, des processus de l'élève, organiser les quelques minutes précédant l'exercice pour que l'élève se prépare " (1)

"Enfin et surtout, le développement du processus est fonction de la quantité et de la qualité des auto-évaluations mises en oeuvre ; l'auto-évaluation est en effet la seule évaluation qui puisse directement réguler le processus" (3)

L'environnement agit sur les processus, l'intériorité est sociale :

"Le développement du processus tiendrait donc d'abord aux situations et l'on entend par situation le climat plus ou moins favorable, la fréquence, la durée des phases de climat dans lesquelles l'agent a été impliqué. La qualité du processus dépendrait donc là encore de l'organisation, de la situation, de l'encadrement, de la hiérarchie." (3)

"Le deuxième paramètre, ce sont les représentations sociales, le développement du processus dépendrait des représentations sociales et des représentations propres du sujet" (3)

"ces représentations que l'on se fait de l'attente de l'autre vont prendre une importance tout à fait majeure dans le développement du processus" (3)

"Troisièmement, le développement du processus est fonction de la quantité et de la qualité des évaluations mises en oeuvre, c'est-à-dire des régulations. Un processus a autant plus de chance d'être mis en oeuvre qu'il a fait souvent l'objet d'évaluations régulières, sous des modalités diversifiées, par des instances différentes, et non pas seulement par un sujet unique d'évaluation ; ainsi le processus a d'autant plus de chance d'être mis en oeuvre et de se développer qu'il a fait l'objet de réflexions, de concertations en équipe de travail" (3)

On peut se donner des critères sur les processus :

"S'agit-il de processus ? Les critères portent alors sur des intentions, des tensions, des manières de prendre les choses, d'aborder une situation, de s'y investir (par exemple, l'intensité de l'attention, le degré de confiance en soi." (2)

"avec des critères qui, probablement alors, ne seront plus les mêmes et, peut-être, nous échapperont d'eux-mêmes, dans la réalité concrète de l'évaluation" (5)

mais alors on renvoie l'autre à son fonctionnement :

"selon l'objet sur lequel ils portent, les critères sont plus ou moins susceptibles de favoriser la réalisation de l'action, parce qu'ils interrogent plus ou moins directement le sujet sur son fonctionnement" (2)

"la régulation externe des processus est inefficace : un enseignant ne peut pas effectuer directement la régulation proactive des processus de l'élève, ni la régulation interactive des processus dans le cours de l'action, même s'il peut indirectement agir sur ce processus en influant sur l'auto-régulation que l'élève doit effectuer et qui est alors le seul mode efficace de régulation." (1).

Le processus est lié aux procédures :

"... ne peut se réduire à des procédures, mais qui implique que l'on utilise plus ou moins bien les procédures" (3)

"un processus sans procédure est inefficace, mais l'idée qui a présidé ici, dans ce déplacement de l'objet de l'évaluation en tant qu'objet à réguler pour accroître la qualité, c'est l'idée que la façon de "prendre les choses", de les aborder, est plus importante encore que la façon de les traiter, qui d'ailleurs en dépend." (3)

D'ailleurs, la qualité des procédures dépend des processus :

"ce sont les processus, sous-jacents à l'usage des procédures et à la construction des stratégies, qui fondent la qualité" (3)

Le processus est sous-jacent aux procédures :

"Certains critères concernent les résultats, d'autres les procédures utilisées, d'autres les processus sous-jacents qui déterminent le dynamisme, la vie du système" (1)

Le processus est antagoniste aux procédures :

"La fiction, l'imaginaire, le désordre : la Vie. Qu'elle ne soit pas tuée par les procédures mises en place mais relancée ! Que la vie ricoche dessus et reprenne de l'élan ! Le processus se laisse difficilement codifier, et lorsque les procédures y parviennent, généralement, il est mort. C'est comme certains torrents qui démarrent très fort ; arrivés en bas, parce qu'il y a eu des fuites, des déperditions, il n'y a plus du tout d'élan, il y a un goutte à goutte triste, et même, parfois, c'est complètement à sec. Le Processus, c'est la vie : c'est le vivant, c'est le sauvage, c'est le désordre, c'est la folie. C'est tout ce qu'il convient de canaliser comme la

Durance, mais à la condition de laisser des passerelles pour laisser passage aux sangliers, pour laisser passer la vie" (5)

"Le processus est radicalement étranger à la procédure, par chance, ensuite ils se marient et entrent dans des rapports dialectiques, ils se mettent en tension, mais ils ne sont pas de même nature : le processus, c'est le vivant, c'est ce qui fait fonctionner le système, c'est le sang et ce sont les nerfs ; les procédures, c'est à la fois ce qui va se servir du processus comme d'un carburant nécessaire, en termes d'énergie, d'élan, de puissance, de vitalité nécessaire pour faire tourner les rouages et les procédures ; c'est aussi ce qui peut étouffer le processus, car la procédure, c'est la législation, c'est la remise à l'ordre de l'unité, c'est le gommage de ce qui est étrange, étranger" (4).

Le processus, c'est le désordre :

"et c'est là que nous allons réintégrer le vivant dans l'objet d'évaluation. Le vivant, le fou aussi, le désordre par rapport à l'ordre, le divergent par rapport à l'avancée convergeante, l'imaginaire par rapport au réel... le processus, c'est l'élan que d'ailleurs les procédures doivent discipliner, canaliser. Ces processus quelquefois non pertinents, divergents, non pertinents par rapport aux objectifs fixés, mais éventuellement intéressants pour d'autres facettes des objectifs, ou selon d'autres critères, peuvent parfois anticiper sur une pertinence qui pour le moment est imaginaire et qui va devenir réalité."(3)

"qu'il s'agisse de l'engagement, qu'il s'agisse de l'attention, de la capacité de mobiliser l'énergie à un moment donné, de la capacité d'ouverture, d'accueil, d'anticipation, tout ce qui est de l'ordre du processus donc"(4)

"le processus d'engagement, d'investigation, de mise à distance, d'autorégulation." (3)

"C'est "la façon de "prendre les choses", de les aborder" (3)

2,2 Le processus, outil de compréhension et de formation

Le mot est un "Sésame ouvre toi !". L'utiliser, c'est entrer dans un monde autre, pas mieux ni au-dessus. C'est se donner une acuité à certaines fluctuations, subtilités, opacités que d'autres pensent hors champ, ou rebut. C'est notamment concevoir différemment son rapport aux techniques :

> 1996 : "Le processus particulier du contrôle, c'est de rendre rigide, c'est la volonté d'avoir à faire à du solide. Enfin, c'est l'ordre : le contrôle s'appuie sur l'ordre, le génère, c'est pourquoi on a tendance à le confondre avec la maîtrise, d'autant plus que "la pédagogie de maîtrise" reste encore vivace.

On peut pourtant élargir la définition usuelle de la maîtrise en déterminant *deux types de maîtrise* (Ardoino, 1988) : la maîtrise qui tend à l'expertise et au contrôle, une maîtrise technique qui consiste à avoir intégré un référentiel. Et puis, d'un autre côté, un autre type de maîtrise : la familiarité avec la chose, une maîtrise qui engage le *corps propre* (Merleau-Ponty, 1945), la globalité de la personne, au-delà de la raison. Une maîtrise-familiarité qui fait que les gens *sont* avec la chose, et non pas *ont* une technique : ils sont avec l'excellence qui consiste à savoir faire un beau meuble, par exemple.

Chez les Compagnons par exemple, les deux types de maîtrise sont enseignées. On enseigne des techniques mais on forme aussi à une certaine façon d'être avec l'objet, ce que J-J. Bonniol appelle "les processus" des personnes, c'est-à-dire la façon qu'ont les gens de mobiliser leur énergie, d'être avec ce qu'ils ont à faire, de convoquer le sens." -- [28]

Car s'intéresser aux processus ouvre aux interactions avec l'autre :

1991 : "Le formateur qui accepte les conflits et les négociations qui suivront, dans une régulation de conformité ou dans une régulation de complexification, change ses propres façons de prendre la formation. Ses processus s'ouvrent sur la dynamique des interrelations entre lui et les "formés". Il peut alors et travailler ses processus de formateur et permettre aux autres de travailler sur leurs processus. L'acceptation et la valorisation du conflit sous toutes ses formes semblent les points de départ de l'enseignement vers la formation.

1995 : "Et contrôle est à entendre ici pas seulement comme la fabrication de tests mais comme *une logique* (1) un mode de pensée, un mode de fonctionnement qui consiste à privilégier tout ce qui se rattache à l'univers de la maîtrise (2): ce désir d'être maître des situations en privilégiant la vérification, la preuve, le comportement, le visible au détriment de l'intérêt pour l'évolution des partenaires, *comme si le sens était déjà-là* (dans la chose à produire ou dans la compétence efficace à acquérir) ; au détriment de l'univers de la relation et de la promotion des possibles, des potentiels qui pourraient être développés par l'accueil du sens imprévu jaillissant de la rencontre des personnes".

(1) Bonniol, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988, c, p. 1/6

(2)Ardoino, J. & Berger, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, a, p.3/11 --[29]

[28] Cahier n°2, annexe n°2,3

[29] *Le travail en projet*, annexe n°2,3

Toutes ces caractéristiques du processus convergent vers l'idée de mouvement, de dynamique. On s'attache aux passages, aux changements, aux variations... Processus renvoie, pour moi, d'abord à l'énergie, la pulsion, le désir, le manque : à un référent psychanalytique (et ce n'est pas ce que J-J Bonniol dirait). Processus est un concept, le concept est d'utilisation non prescrite, incontournable, il n'est pas fait pour tel ou tel usage, il est fait pour conceptualiser, *il fait émerger l'utilisation à chaque fois.* Processus est pluriel, non enfermable dans une définition. En fait, J-J Bonniol ne définit pas ce mot, il l'emploie : le processus n'est pas une substance dont on pourrait nommer des attributs de nature. En parler, c'est devoir (ou pouvoir) utiliser plusieurs référents parmi lesquels la psychanalyse, et ce que j'en connais, occupe une place privilégiée. Mais on peut utiliser aussi le systémisme, sans pour autant achever le mot. C'est en donner des *formules* avec lesquelles chacun fera son *expérience*, dans son temps vécu, sa durée propre. Le concept ainsi conçu est un bon instrument de formation, d'assouplissement des modèles de pensée, de diversification des références, ce qui peut déboucher sur l'élargissement des méthodes utilisables.

Car il y a une *alchimie* du processus et une alchimie de la compréhension de ce que ce concept permet de penser : le sujet est placé dans une mise en abyme, cette figure de la rhétorique très proche de l'hologramme, qui vise à une effet de miroir à l'infini et qui a été largement diffusée dans l'iconographie où elle consiste à placer dans une image un détail où toute l'image est reproduite (les boîtes de la Vache qui rit en sont un exemple trivial). *On ne théorise pas (froidement- objectivement-rationnellement) ce concept, on y répond avec toute son épaisseur.* Processus est, comme tous les concepts, un engagement et une implication : il ouvre un espace de construction de soi autant que des idées qu'on émet, un temps d'initiation, caractéristique de la façon qu'à J-J. Bonniol de pratiquer la formation. Pour que le concept de processus existe, il faut se faire avec. Et il s'agit bien d'un travail inachevable, qui tire sa force, sa puissance de lui-même, de son jaillissement et pas d'un but qu'il voudrait atteindre. C'est pourquoi il est possible de lier Processus et Sens :

> 1995 : "Procédures : moyens, méthodes, démarches pour réaliser ; façons de faire, opérations à conduire.

Processus : l'énergie, l'élan, le désir de, l'aller-vers, la mobilisation de la personne, de ses forces et de ses ruses ; la convocation du sens par une personne" --[30]

S'intéresser aux processus, c'est trouver en soi l'énergie pour se permettre de "faire sens", c'est enclencher la construction du sens, et c'est en lien avec l'autorisation et l'altération chères à Ardoino : ce n'est pas un simple travail intra-psychique, d'économie interne à un sujet encore épistémique ou à un système encore délimité comme un Tout, mais ce peut être dit de ces deux façons, et d'autres : le processus est l'élan, la tension vers le sens, avant qu'il ne s'épuise en savoir :

1995 : *"Le sens quand on l'a trouvé, ce n'est plus du sens, c'est un savoir* -qui peut permettre de reposer un questionnement. Le savoir se donne, se vend, se capitalise, se gère. Le sens, lui, se cherche." --[30]

2,3 Le sujet : cette personne en formation ou en recherche

Faire entrer dans sa conception de l'autre (et de soi) en formation le concept de processus, c'est s'intéresser davantage aux passages, aux fulgurances, aux projections qu'au caractère, aux différences qu'aux permanences.

C'est aussi s'intéresser davantage aux mots comportant le suffixe -ation qu'à ceux comportant le suffixe -ité : la professionnalisation plus que la professionnalité...

1991 : "Le travail sur les procédures a favorisé la revendication, l'émergence et la prise en compte des processus. Il ne s'agit pas d'un simple retour à un quelconque "relationnel" confondu la plupart du temps avec le maternage. Cette dimension des processus humains n'est pas à côté de la didactique, à côté de l'évaluation formative, mais dedans. Pour l'enseignant, ce n'est pas une autre dimension à laquelle on devrait le former de manière spécifique, qu'il lui faudrait instrumenter (De la Garanderie, 1982). C'est la prise en compte de l'altérité, de l'Autre changeant, la reconnaissance de la complexité des situations de vie. On oublie simplement de dire que ces processus sont présents aussi dans les faits d'éducation : les futurs enseignants, par exemple, ne savent pas clairement qu'il devront les assumer, avoir des stratégies formatives qui permettront de ne pas les bloquer d'une façon ou d'une autre".

[30] *Le travail en projets*, annexe n°2,3

Le sujet dont il est question ici et qu'il m'intéresse de former, n'est pas une simple intériorité psychologique : il n'est pas le sujet moyen normatif, ni l'individu, il n'est pas Un. Le sujet, c'est l'être-au-monde.

Le sujet est la conception qu'on se donne d'une personne, une personne professionnelle d'abord caractérisée par une Parole : un inter-dit donc, entre plusieurs autres personnes. Le dedans n'est pas un intérieur, le dehors une extériorité. Le sujet connote encore trop souvent l'idée d'individu (Vigarello, 1996, p. 15/28), l'idée de clôture d'un tout reconnaissable par ses limites autant que par les substances qui l'habiteraient. La personne et ses processus est reliée et rejetée, parmi les autres [31] : si on y parle d'autonomie, c'est fonction de l'hétéronomie [32].

Le sujet est un regard sur, une écoute de cette personne, regard et écoute qui intéressent l'ordre scientifique. En ce sens, le sujet est ici une réduction scientifique de la personne. La philosophie personnaliste paraît bien trop apte à s'envoler dans l'indicible et le poétique. Il n'est pas sûr que "la personne" intéresse les SdE : à vouloir ne pas se limiter au sujet épistémique, on risque d'élargir le sujet au tout (?) de la personne (et vouloir saisir ce tout comme on saisissait le presque rien épistémique). La personne reste hors d'atteinte : "l'ipséité demeure un mystère et un secret. Par là, elle échappe à toute objectivité, à toute "déterminité". Le "je" de l'ipséité ne saurait, par conséquent, être l'objet d'un savoir, fût-il psychanalytique. C'est pourquoi, l'impossible réduction de l'ipséité, son mystère et son secret font échapper l'individu au pouvoir totalisant de la science et de la technique (Lévinas) et oblige l'éducateur à s'engager dans une praxis éducative qui le positionne comme sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet. [...] Ainsi l'action éducative ne s'adresse pas d'emblée à la personne [...] la personne est voilée par la catégorie..." (Paturet, 1995, p.109). La personne est hors dit (ce qui ne veut pas dire que les phénomènes d'altération, négatricité et autorisation ne soient pas là, au travail du sujet).

La recherche comme la formation se parlent par la bouche d'un sujet : simulacre ou masque, le sujet de la recherche (dont la science s'occupe et qui fait la science) n'est pas le "vrai" de la personne. De même que "les différentes invocations du sujet (épistémique, juridique, phénoménologique,

[31] Imbert dirait qu'elle est "médiée" dans le social (alliance et déliance)

[32] Lerbet 1995, a, auto-références et hétéroréférences sont liées, indissociablement liées

clinique) qui ont chacune leur intérêt, leur utilité, leur pertinence, [...] ne sont en aucun cas substitutives les unes aux autres, ni unifiables par des rapports d'inclusion" (Ardoino, 1995, p.7), le sujet scientifique est *une expression particulière, contextualisée* (et, entre autre, soumise à des surnormes spécifiques - Chapitre III).

Il semble utile de ne pas confondre le "tout" de la personne avec le sujet de la clinique ou avec le sujet "scientifique". Non pas que la clinique soit ou non scientifique, mais parce que la clinique comme méthode de recherche en psychologie (Revault d'Allones & all., 1992) est et reste thérapeutique même quand elle se veut scientifique, ce qui n'est pas le cas des SdE. On n'effectuera pas ici le glissement, l'assimilation entre méthode clinique et "méthodes qualitatives" que font Pourtois & Desmet (1988, p.29). La clinique ici n'est pas un terme générique de "tout ce qui se veut contre le quantitatif", c'est une méthode de recherche précisément décrite, au sein de la psychologie.

La nuance porte sur le "éventuellement" de cette citation d'Ardoino : "un sujet clinique, éprouvé in vivo, concret, particulier, libidinal, incarné, souffrant éventuellement, pourvu d'une histoire et d'une sensibilité" (1995, p.7) : qu'on utilise (comme référent) *une conception du sujet de la clinique* (entendue comme le fait Ardoino (1977, 1985, b) comme reconnaissance d'un sujet de désirs dans la temporalité avec l'altération, la négatricité, l'autorisation, l'opacité, la singularité... : un sujet, quoi !) ou qu'on emploie une méthode inspirée de la clinique en psychologie, ne fait pas que le sujet qui parle dans une recherche (que ce soit l'auteur chercheur ou le partenaire praticien) soit assimilable au sujet que cette clinique psychologique soigne ou qu'elle "ausculte" pour en tirer les éléments d'une nosographie. La notion de symptôme n'est pas constructive en SdE. Autrement dit, le sujet scientifique, par a priori, est supposé n'être pas malade, il n'est pas un "cas" qui pourrait alimenter une grille de symptômes à traiter ; opaque il doit tout de même se plier au "rendre compte" (Ardoino & Berger, 1994), c'est-à-dire *au communicable* : il travaille à l'intelligible, pas au mieux-être.

Employer "clinique" comme adjectif de sujet est donc ambiguë. Dire que le sujet est scientifique ne l'est pas moins, le complément de nom serait

plus compréhensible (sujet de la clinique, de la recherche, de la science) ; on entendra simplement dans l'emploi ici du mot "sujet" que la recherche et la formation se font avec des "gens" opaques et singuliers, professionnalisés et en voie de professionnalisation (inscrits dans un métier et dans un projet de construction de soi dans ce métier), sujets-objets articulant le libidinal vécu et la rigueur rationnelle. Il s'agit bien entendu de "rappeler la dimension également imaginaire (aux sens d'une imagination radicale et d'un imaginaire social créateur mutuellement étayés de C. Castoriadis) d'un sujet pourtant aussi être de raison" (Ardoino, 1995, p. 7).

2,4 Rationalisation n'est pas conceptualisation

La problématisation, la conceptualisation, l'anticipation, la distanciation, la centration sont des processus de ce sujet, et pour venir au titre de ce dossier : la référenciation est un processus alors que pour la modélisation ce n'est déjà pas si évident, et que les méthodes se veulent pures procédures.

Sachant qu'il n'est pas de pureté en la matière, la volonté de ne voir que des procédures (et de les gérer en toute logique) caractérise *le projet de rationalisation* qu'on confond trop souvent avec la conceptualisation : parler de processus humains, c'est toujours parler du lien avec les procédures :

> 1996 : "un processus n'existe pas sans procédures, on espère que l'inverse est aussi vrai" -- [33]

C'est pourquoi la méthode de recherche est mue par la conceptualisation, c'est-à-dire "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action" (Vergnaud, 1996, p. 275) : la formation, c'est-à-dire l'élaboration et la construction [34] de concepts sur ces "objets". Le sujet est donc cette entité qui permet de parler des personnes avec qui la recherche (et notamment la direction des recherches) à a faire. C'est ouvrir la voie à la prise en considération de la dimension irréductiblement *singulière* [35] et opaque du sujet. Cette irréductibilité n'existe pas en soi, elle apparaît parce qu'on s'intéresse aux processus dans

[33] Cahier n° 6 page 62, annexe n°2,3

[34] pour reprendre deux phases du projet distinguées par J-J Bonniol (1991)

[35] pour la notion de singularité du sujet, voir l'oeuvre de Imbert.

la relation et sans se faire croire qu'on a, ce faisant, accès à la totalité de la personne.

"Cheminement, processus, voilà des notions qui ne sont pas toujours évidentes. Il faudrait aussi pouvoir prendre en compte, dans une évaluation formative, des constellations, des situations d'ensemble, des champs, des nuages des chaos, des magmas, des tronçons, des embryons..., tenir compte de tout ceci, aussi, et non seulement du bien situable, du bien ordonné, relié", demandait Abrecht en 1991, mais c'est justement ce que le processus parle !

Les travaux que je conduis (voir préambule) ont tous à voir avec le rapport procédures/processus. Ils s'inscrivent dans le programme qu'a lancé J-J Bonniol (1986/1996) et qu'il parle en termes de *greffe* : "Il est donc nécessaire de réfléchir sur les liens qui peuvent permettre *des greffes*. Tenter des greffes qui étaient incertaines jusqu'alors, entre des apprentissages de procédures, de méthodes, de démarches, et des appropriations de processus."

La formation de formateurs, formation par l'évaluation et la didactique, comme la formation à la recherche, se situent bien dans l'articulation de procédures (des méthodes) et de processus : le rapport entretenu aux références et aux modèles. Référencialisation et modélisation ne peuvent pas être pensés comme de pures procédures. Il s'agit bien, en invoquant le sujet, d'articuler la légalité donnée à la légitimité voulue : "C'est donc ce qui demande grand soin dans ce double mouvement : de ne pas tuer le vivant, mais aussi de lui donner droit de cité. C'est pourquoi Créon et Antigone donneront la meilleure image de ce bifron Processus-Procédure" (Bonniol, 1986/96).

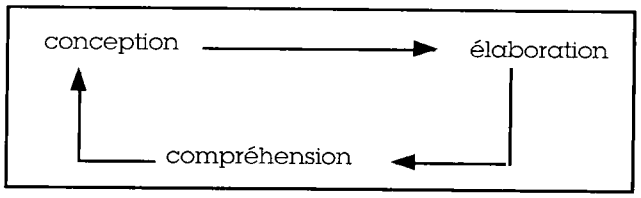
3 La notion de problématisation pour comprendre la formation et la recherche

3,1 Viser la compréhension d'une pratique

Se déplacer, accepter de ne pas seulement approfondir un thème mais de l'aborder différemment. Qui a dit qu'un phénomène expliqué d'une seule manière n'était pas du tout expliqué ? Encore moins compris. La compréhension s'élargit, elle est ouverture à l'insoupçonné, elle ne règle pas son compte au problème, ou de façon tout à fait accidentelle, incidente, pas "au hasard" mais "au passage", la plupart du temps, elle le pose autrement. La

compréhension ne court pas après son objet, elle considère et elle construit différemment cet objet. Il n'est pas de méthode "d'approche" (Berbaum, 1982) encore moins de "saisie", la méthode n'est pas la traque, ni la battue. Il ne suffit pas non plus de se mettre "à l'espère" et d'attendre que l'objet passe : la méthode de recherche élabore l'objet pendant qu'elle est occupée à le concevoir.

Elaboration et conception sont en récursivité dans une boucle où l'un génère l'autre, *simultanément.* Même si l'expérience les distingue, les éléments sont reliés : concevoir, c'est élaborer et comprendre ; comprendre , c'est concevoir et élaborer ; élaborer, c'est comprendre et concevoir. (Voir chapitre III).



3,2 Métaphores, concepts, notions : masques et simulacres

Tout le vocabulaire de l'évaluation tourne autour de mots clefs pour ceux qui les emploient, qui appartiennent à plusieurs registres. On ne peut pas parler d'évaluation sans faire appel à des raisonnements qui ne sont pas des raisonnements rationnels et logiques mais qui sont aussi de l'ordre de la poésie : les mots font images. Images, figures, emblèmes : masques, simulacres, jeux. Tous les mots qui aident le professionnel à se parler comme tel ne donnent pas lieu à des métaphores ; le management aimerait bien s'en passer, comme l'esprit comptable ou gestionnaire... Mais justement cet effort pour dénier l'affectif et l'investissement symbolique du sujet atteste de son importance.

Les figures heuristiques sont le royaume du "comme si". Mais de la métaphore, on risque de glisser à un rapport d'équivalence supposé ou donné comme évident. Métaphore est pris ici dans le sens large, pour désigner l'ensemble des figures du discours. On ne la confondra pas avec l'analogie comme processus heuristique de comparaison de deux réalités, sur lequel on reviendra au chapitre III. On suivra en ce point De Coster, 1978. La métaphore est "selon l'excellente formule de Chaïm Perelman, une analogie

condensée" ou "elliptique" (p. 25). C'est l'ellipse, "l'économie de moyens *par les raccourcis discursifs qu'elle permet*" (p. 26) qui pose question.

Ainsi l'appel au *Vivant* en SdE reste une commodité de langage, une métaphore non contrôlée qui devient vite une référence abusive. Par exemple, le vivant est appliqué sur l'informatique, laquelle en retour va permettre de parler l'humain : associer vivant et "computation cognitive" (Morin, Le Moigne), ce n'est pas parler le fonctionnement de l'humain mais de celui que simule l'ordinateur. Petit à petit, le fait que l'ordinateur soit capable de singer l'humain est pris comme un langage de l'humain, une preuve de l'humain. Mais pour ne pas effectuer ce glissement, il faudrait peut-être distinguer les sciences du vivant des sciences de l'humain, les deux pouvant s'occuper de l'homme mais les premières *comme objet naturel* (biologie, physique, chimie au sein des dites sciences de la nature), les secondes *comme sujet culturel* (les dites sciences de l'homme et de la société). Cette distinction épistémologique ne correspond pas aux disciplines actuelles. Les clivages seraient alors avoués comme tenant au type de phénomène étudié et non pas à l'emploi de telle ou telle méthode. Si la psychologie cognitive, par exemple, se décidait pour habiter les premières, bien des malentendus seraient dissipés. Prendre les sciences du vivant comme référence pour les sciences de l'humain relève de la métaphore. [36]

Au nom du vivant, l'ordinateur devient *un masque* de l'humain [37]. De même, les réflexions générales sur la complexité sont souvent faites sous *le manteau* du Vivant auquel on assimile l'humain (Dupuy, 1990). On y passe

---

[36] Mais cette distinction entre les sciences relèverait encore d'une analyse "en soi", selon Ardoino et Berger (1994, p. 40) . "La référence à la signification en soi" n'est pas inutile mais elle n'ouvre pas à la prise en considération de l'impliqué (le pour soi). Il sera ici essayé de "réintroduire l'en-soi dans le pour-soi", sans jeter l'anathème sur l'un ou l'autre.

[37] Clozel, 1994, b, parle "d'archétypes", j'y entends une métaphore récurrente, qui devient commune et dont on perd l'idée même que c'est une métaphore : le vivant, l'ordinateur et le remous. On peut y ajouter le chaos : l'appel aux théories mathématiques, physiques ou biologiques pour cautionner et dérouler un discours sur l'humain est une comparaison qui devient vite une métaphore non contrôlée quand elle se donne comme preuve de l'existence ou du fonctionnement d'un objet désigné par exemple en SdE. C'est une utilisation de la référence comme argument d'autorité. La systémique abuse de telles références "elliptiques" pour asseoir la complexité. Ainsi "les théories de l'auto-organisation pouvaient passer pour "fonder scientifiquement l'autonomie" [...] la galaxie "auto" trouvait sa rationalisation dans la science" (Dupuy & Dumouchel, 1983, p.264)

sans s'en apercevoir, dans un rapport d'équivalence posé comme évident du "physico-chimique" au "monde de la vie" sans se donner la peine d'aller jusqu'à l'humain : ce qui est dit du vivant devrait suffire à comprendre l'humain. On peut en douter, il est temps d'en douter.

Un masque ? Ainsi le passage d'un discours neuro-physiologique à un discours psychanalytique pour théoriser une formation peut être fait par le glissement du vivant à l'humain puis à la personne en formation (Stévenin, 1996). Ce qui est dit du vivant est appliqué à l'humain puis à la personne, sans tenir compte des différences qui ne sont d'ailleurs pas seulement de niveau : le schéma ensembliste est utilisé de manière abusive et *dissimule* les différences entre le grand ensemble et les sous-ensembles : le vivant "*couvre*" les deux autres catégories (il les cache, plus qu'il ne les féconde). Travailler la métaphore du Vivant, c'est ne plus être ébloui par le modèle biologique parce qu'il permet de contrebalancer le modèle mécanique. Il est temps de tenir rigueur au biologique.

Les images risquent d'être filées, enchaînées, produites sans être travaillées : "Celui qui délire, c'est celui qui est dans la reconnaissance des formes mais qui n'a pas de quoi apporter des correctifs dans ce procès de reconnaissance a constamment raison au lieu d'assumer le risque d'avoir tort" (Sibony, 1991, p. 358). La référence est alors utilisée comme preuve, caution d'un discours dont on finit par oublier qu'il est analogique. [38]

Le simulacre, c'est quand on croit parler de la même chose en employant la même image et qu'en fait on entend des choses différentes. Ainsi du *sens*. Ce terme fait aujourd'hui image en sciences humaines, et comme toutes les images, elle prolifère, c'est un écran de fumée, une aporie suggérée. La métaphore, si elle est identifiée comme telle, permet de localiser les "tâches aveugles" d'une théorisation [39], les brèches logiques, qu'on n'arrive pas à parler directement : les images, et parmi elles la métaphore, indiquent le bord du gouffre, une impossibilité logique qu'on

[38] Que le processus soit le vivant n'intéresse que fort peu les SdE, que ce soit la signature de l'humain paraît plus important. Qu'a-t-on besoin de se cautionner par les sciences du vivant ? Autre chose est de s'interroger sur "la coïncidence entre le développement de certains travaux scientifiques et un ensemble d'aspirations sociales" comme le font Dupuy & Dumouchel, 1983 (p.265)

[39] Morin écrira-t-il un tome 5 de *la méthode* : le sens du sens, dont il ne dit rien ?

arrive à cerner mais qu'on ne peut pas travailler, elle est un point limite. Ainsi, la notion d'*énergie* empruntée à la physique et qui est transportée dans l'humain telle quelle (Lupasco, 1982) -alors *le désigné est un substitué* (une analogie [40]) ; ou avec des significations tellement vagues et ténues qu'on ne peut que "pressentir" ce dont on parle : *le désigné n'est que suggéré* (par la métaphore).

Mais dire que ces "points aveugles qui conditionnent l'existence même des disciplines : la *matière* pour la physique, la *vie* pour la biologie, la *compréhension* pour la psychologie..." sont des "éléments constitutifs mais indéfinissables", des "non-dits", des "non-objets [41] d'étude explicite", des "non-objectivables autour desquels s'organisent les disciplines scientifiques" (Bailly, 1991, p.236/237), pose deux questions : une "science avec conscience", pour parodier un titre de Morin, n'est-ce pas précisément celle qui s'interroge aussi sur ses métaphores et cherche au moins à identifier, voire à élucider (et non pas expliquer - Ardoino, 1995) cette métaphore qui la finalise ? Puis, en SdE, quelle est la métaphore constitutive ? Le sens n'est pas propre aux SdE, l'humain non plus, l'éducatif ? l'éducation ? Il n'est pas certain que tous ceux qui travaillent en SdE se posent la question et bien des ambiguïtés et des approximations trouvent là leur source. Non pas qu'il puisse y avoir une seule bonne réponse qu'il faudrait imposer, mais en discuter ouvertement ne serait pas perte de temps. Il semble que la discipline jeune encore des SdE ne puisse faire comme si la question n'importait pas. Faire une thèse, sur quelque sujet que ce soit, en SdE (ou vouloir s'y faire habiliter), ne peut éviter, semble-t-il, que le chercheur se pose aussi cette question-là.

Ceci étant dit, la formule reste intéressante, la métaphore est, certes, heuristique (un jeu [42]) mais la compréhension n'est pas dans la métaphore. Les figures ne font pas comprendre, elles évoquent, elles suggèrent, elles

---

[40] et si l'analogie se donne comme telle, elle est heuristique. La métaphore, elle, fait oublier l'analogie pour faire entendre un rapport évident d'équivalence. La métaphore est un procédé, l'analogie un processus

[41] l'idée de "non-objet" renvoie précisément à la métaphore, laquelle montre un objet pour qu'on en voit un autre, supposé identique. La métaphore est procédé de la série, elle ne caractérise pas, elle est dissémination des significations, miroitement du sens

[42] qui allie le jeu de mots et le jeu dans un mécanisme, là est sa puissance (polysémie) mais aussi l'aveuglement qu'elle procure au scientifique (une confusion), elle exige de l'intelligibilité

appellent d'autres images et au mieux débouchent sur une interprétation : "La figure pose question (p.102). Le trope évite de vérifier, de justifier, il exprime un condensé que l'auditoire va chercher à déchiffrer" (Meyer, 1993, p. 104). Le discours figuré est utile, il n'est pas scientifique s'il n'est pas suivi d'un effort de communication, d'un effort pour rendre communicable ce qu'il signale. La métaphore fait naître des liens, elle permet de trouver de l'intelligible, si elle est travaillée. Sinon, on peut aboutir à "l'énantiosémie" (coprésence de deux sens contraires dans le même mot) sans s'en apercevoir. Travailler la notion de valeur comme "Janus bifron", ainsi que le fait Ferrasse (1994, p.138), c'est éviter la confusion et retrouver l'intelligible.

La métaphore permet souvent de ne pas assumer ce qu'elle désigne pourtant : l'aporie. Elle est l'indicateur d'une absence que la métaphore permet de poser sans l'aborder. Le sens qu'est-ce ? Dire que ceci n'a pas de sens, on sait que ça a du sens. Le sens glisse, il nous échappe à chaque fois qu'on croit le saisir. Le sens est toujours pluriel, il n'appartient à personne, la Totalité n'est pas le sens mais un sens choisi parmi les possibles. Le sens, c'est l'ensemble des sens possibles. Dire qu'il est là et ceci, c'est lui assigner une place, le confisquer, c'est une métaphysique [43]. Rien ne sert de chercher à le localiser, on l'emprisonnerait. Le sens ne s'habite pas comme le concept, il se cherche. L'emploi du mot "sens" a toutes les caractéristiques d'une métaphore. C'est bien pourquoi il semble que l'évaluation aujourd'hui se donne comme une "problématisation du sens", c'est-à-dire la mise à jour de réseaux de concepts en tension, pas dans la quête d'un sens qu'il faudrait révéler mais dans la tension vers le sens du sujet évaluant.

> 1996 : "Mais autant le passage de la cybernétique au systémisme n'est qu'un changement de modèle, dans la même matrice théorique, *dans l'épistémê de l'évaluation comme gestion* ; passer de l'évaluation dans le systémisme à l'évaluation-régulation complexe peut être l'occasion de changer d'épistémê : de l'évaluation comme gestion du probable, *à l'évaluation comme problématique du sens*, dans laquelle la cybernétique et le systémisme seraient *disponibles* comme des chemins *possibles* vers la "multiréférentialité" (Ardoino, 1993). A ce titre, "la

[43] ainsi vont aussi "la complexité" ou "la didactique" employées comme grand Tout, elles sont métaphores, apories désignées et confiscation dogmatique du sens. On comprend qu'elles irritent.

complexité" ne serait que l'utilisation possible de tous les modèles existant.
Ce passage à une autre épistémê n'est pas encore ouvert parce qu'il faudrait que l'évaluation dans la systémique (l'étude des systèmes "complexes", c'est-à-dire des systèmes de systèmes) laisse sa place à l'évaluation dans la complexité, qu'elle tend au contraire à annexer -ou trouve sa place dans "l'évaluation complexe", auprès de l'évaluation-interprétation. Cette mise en ordre est loin d'être faite, la systémie (dont la systémique se veut le dernier modèle) s'arrogeant par là-même aujourd'hui l'exclusivité de la complexité, empêche de penser la complexité en dehors aussi du système. De fait, on ne sait pas encore si la systémique est le dernier sursaut de la systémie ou le début d'un autre ensemble de modèles. Ainsi poser qu'il y a trois épistémê en évaluation, c'est forcer le trait, l'évaluation comme "problématisation du sens", dans "la complexité", étant en pleine émergence, encore mal distinguée de l'évaluation des systèmes complexes." --[44]

Le concept, lui, est "philosophique" [45], ce qui ne veut pas dire qu'il soit l'apanage de la discipline "philosophie" mais qu'il entre dans l'expérience du sujet de la recherche et que la recherche doit rendre le concept *communicable*, ce qui n'est pas le définir. Le concept n'est pas seulement point d'appui explicable, objectif et déjà là dans une langue de la recherche qu'il faudrait respecter et fixer comme un code. Si le concept est "flou" ce n'est pas l'indicateur de la mauvaise santé des SdE. C'est en lien avec l'idée que "le sens commun ne peut jamais être invalidé. Il est toujours à retravailler. [...] Pour les sciences humaines et sociales : toute nouvelle recherche repart obligatoirement du sens commun" (Ardoino & Berger, 1994, p.38), que ce soit celui du sujet chercheur ou celui du sujet praticien.

---

[44] Introduction du manuel *Les modèles de l'évaluation*, annexe n°4

[45] Selon Deleuze et Gattari, 1991. Les sciences de la nature (et par voie de conséquence, ici, les sciences du vivant) n'ont pas de concepts mais des *fonctifs* (p.111/127). On peut appeler fonctif ce concept défini (donné comme "signification en soi" (Ardoino & Berger, 1994) chez Grawitz (1986, 7° éd) qui serait une "abstraction organisant le réel observé". Le concept est alors en quelque sorte "aplati" parce que l'ordre scientifique reste entendu, à cause de l'effigie des sciences de la nature que brandissent les sciences sociales quand elles croient mimer les "sciences physico-chimiques", une observation du *réel* que la méthode réifiera. Il s'agit en somme, comme nous y invitent Ardoino & Berger (1994), d'abandonner la référence à une scientificité des sciences dures qu'elles-mêmes ont depuis longtemps rendue obsolète.