Le concept se conçoit d'abord par différence avec la notion. Dire que "la logique du concept est une logique de l'essence, de la qualité essentielle" (Grawitz, 1986, p. 22), c'est confondre le concept et la notion, et réduire la conceptualisation à une abstraction qui voudrait que le concept "de proche en proche, s'élève" (?) "en écartant les aspects particuliers, contingents, de ce contenu pour atteindre par abstraction l'universel" (Grawitz, 1986, p. 22). *Les SdE n'ont pas vocation à atteindre cet universel hypothétique, la recherche n'est pas transcendantale, comme le sujet n'est pas épistémique, elle est historique.*

La notion se définit par ses attributs, ces significations attachées à la notion et qui permettent de la décoder. Ainsi, les "concepts" dont Britt Mari Barth (1987) donne une méthode pour en faire verbaliser les attributs, sont à l'évidence de simple notions : un code leur est attaché. "Vérité" est un concept, pas "complément circonstanciel", ni "reproduction des mammifères". Que devient la didactique des disciplines scolaires dites scientifiques si on en reste à des notions à acquérir ? La logique de contrôle ? (Astolfi & Develay, 1989) D'où la question :

> 1996 :"Est-ce trop demander à la didactique que d'avoir un projet ? La didactique s'enferme-t-elle dans un programme d'acquisition des contenus qu'elle élit et organise ?
>
> Est-ce déjà passer à la dimension évaluation que de vouloir qu'elle s'intéresse aussi à l'appropriation de ces contenus, et donc à la construction de la personne ?
>
> Est-ce à dire que la conception de la didactique que l'on prône dépend de la conception de l'évaluation qu'on a ?
>
> Est-ce la logique de la discipline qui détermine la logique du dessein didactique : Sciences et Techniques d'une part et Arts et Belles Lettres d'autre part, plus ou moins dans l'intégration d'un savoir objectif préexistant à la personne ou dans le développement d'une connaissance qui n'a de sens que dans la familiarité de la personne ?
>
> Ou bien, comme il existe des partisans de deux épistémologies (de l'ex/plication et de l'im/plication) existe-t-il deux didactiques : une du compliqué et une du complexe ? " -- [46]

[46] Cahier n°4, annexe n°2,3

Il semble bien y avoir un lien entre l'emploi polysémique du mot *signification* (au singulier), son recouvrement avec Sens et la volonté d'ontologie [47]. Travailler sur la formation ne semble pas nécessiter ce passage au général, ce mouvement de "dérégionalisation" et de "radicalisation" que Ricoeur (1986) imprime à l'herméneutique, elle-même pour qu'elle devienne "fondamentale" (p. 76). Cette "ontologisation" est-elle indispensable dans les sciences de l'humain [48] ? *La signification* ontologique [49] ne peut-elle céder la place au Sens toujours phénoménologique : "Que la conscience soit hors d'elle-même, quelle soit vers le sens, avant que le sens soit pour elle et surtout avant que la conscience soit pour elle-même, n'est ce pas ce qu'implique la découverte centrale de la phénoménologie ?" (Ricoeur, 1986, p. 57).

D'autant plus que les SdE "d'une part, ne peuvent pas ne pas tenter de conjuguer, dans la pratique, le particulier et l'universel ; d'autre part, doivent constamment assumer la vérité possible d'énoncés contraires, voire paradoxaux ou contradictoires, à travers le jeu complexe des interactions constituant les situations éducatives" (Ardoino & Berger, 1994, p. 50).

Il reste que signification est trop souvent employé comme terme générique, global, fourre-tout. Ou bien il faut se résoudre au fait que la signification "comme procès, comme acte qui unit le signifiant au signifié n'a

---

[47] la non distinction claire entre *signification* comme produit ou procédure et *sens* comme processus, permet chez Ricoeur (1986) une dimension "ontologique" (p. 76) qui est censée asseoir l'herméneutique dans la science. Mais c'est sur une approximation que la démonstration se déploie. On peut être étonné de voir chez un herméneute autant de flou autour d'un mot pourtant essentiel dans son champ : "Je donne ici au mot signification une acception très large qui couvre tous les aspects et tous les niveaux de l'extériorisation intentionnelle qui rend possible à son tour l'extériorisation du discours dans l'oeuvre et dans l'écrit" (p. 107). Signification est alors synonyme passe-partout de fabrication-production de sens (la signification comme procédure). Tout ceci finit par rendre ambiguës des phrases comme : "De même que la langue, en s'actualisant dans le discours, se dépasse comme système et se réalise comme événement, de même, en entrant dans le procès de la compréhension, le discours se dépasse, en tant qu'événement, dans la *signification*" (p105). Ambiguës parce qu'on peut suspecter dans ce "dépassement" l'existence dans le ciel des Idées d'un domaine du sens appelé la signification, indépendant du sujet ou bien on est devant une loi, au sens mécanique du terme, qui montre le déploiement d'une procédure incontournable, essentielle, vraie ?

[48] ni les Lettres, ni l'Histoire de l'art, ni la Linguistique n'ont de telles préoccupations

[49] sauf à avoir recours à une "ontologie impliquée, bien plus, une ontologie brisée" Ricoeur, 1969, p. 23, "l'existence dont peut parler une philosophie herméneutique reste toujours une existence interprétée " (p. 27)

<<

qu'une valeur classificatrice et n'a aucune valeur phénoménologique" (Barthes, 1985, p. 46). Aussi, la plupart du temps, on gagne à substituer sens à signification, par exemple dans cette citation de Greimas : "la signification présuppose l'existence de la relation : c'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification" (1987, p.19). C'est le sens qui est relation, la signification, elle, est dans le dictionnaire, l'expression "en langue" la fixe en savoirs. *L'abstraction en langue n'est pas un concept, c'est un "mot", un terme avec ses significations.* [50]

Signification sera employé ici au pluriel, en reprenant la trilogie produit-procédure-processus de Bonniol, comme *produit* déjà construit (en langue) ou à construire (le néologisme). Les mots "reproduction", "texte" ou "équation" n'ont pas, en soi, de sens mais des significations, en langue : " les concepts ne se confondent pas avec des idées générales ou abstraites" (Deleuze & Gattari, 1991, p. 29). Ces significations évoluent dans la durée, dans l'histoire, c'est le travail des dictionnaires de les consigner. La notion a à voir avec un savoir sur la langue et ce n'est qu'un *instrument* pour (se construire) du sens. Parler de sens ici implique d'inclure *le sujet en relation avec le signe* [51], ce que les linguistiques structurales n'ont pu faire, par postulat, ce qui donne, dans ces théories de la langue des acceptions différentes des mots signification et sens [52]. Connaître les significations du mot, ce n'est pas en avoir le sens, c'est savoir.

---

[50] ou alors il faudrait recourir à la notion de signifiance : "bien distinguer la signification, qui appartient au plan du produit, de l'énoncé [...] et le travail signifiant qui, lui, appartient au plan de la production, de l'énonciation et de la symbolisation : c'est ce travail qu'on appelle la signifiance. [...] un travail, non pas un travail par lequel le sujet (intact et extérieur) essaierait de maîtriser la langue (par exemple le travail du style), mais ce travail radical (il ne laisse rien intact) à travers lequel le sujet explore comment la langue le travaille et le défait dès lors qu'il y entre (au lieu de la surveiller)" Barthes, 1989, p.372

[51] c'est dans cette optique que la didactique du français peut être non pas une didactique du savoir mais du signe (Cahier n° 6, 1996, annexe n°2,3). Cette distinction est importante en didactique, pour situer le champ de cette didactique comme recherche (Une didactique s'occupant et du "plan de l'expression" et du "plan du contenu" - Barthes, 1985, p. 39) et pour caractériser la dimension didactique dans la formation (chapitre III)

[52] pour une revue de ces variations des mots utilisés sur les trois sommets du triangle appelé "signe" voir la thèse de Clozel, 1994, b, page 216. On voit ainsi que le signifié peut être parlé par *concept* chez Saussure, *sens* chez Fredge et que le signifiant de Saussure se dit *signe* chez Peirce ou *symbole* chez Ogden-Richards etc. Voir aussi, R. Barthes, 1985, p.37.

<<

Le concept est une forme cernée par des interprétations mais qui n'est pas en langue remplie, qui n'est pas remplie par l'ensemble des significations historiques ; la personne seule va s'attribuer le concept : "Le concept est le contour, la configuration, la constellation, d'un événement à venir." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 36). Ainsi de la liberté : chacun se l'approprie, et demander à une assemblée ce qu'est le concept de liberté n'est pas épuiser le sens de ce concept. La notion de démocratie "athénienne", n'est pas du même ordre que le concept de démocratie... On peut, à ce propos, se demander si la didactique comme concept existe, aussi longtemps que didactique se conjugue dans un champ disciplinaire scolaire précis. La didactique du français prise comme une notion (la didactique de la discipline scolaire "français") expliquerait sa difficulté à se poser comme champ de recherche spécifique. Le projet d'une "didactique comparée" (Martinand, 1994) qui voudrait explorer les a priori des didactiques spécifiques sans être normative, en posant le problème des appareils didactiques spécifiques aux disciplines du point de vue de leurs utilisateurs (enseignant et élèves - formateurs et formés) et dans le but d'étudier ce qui pourrait être commun et différent,[53] pourrait en revanche lui donner le statut de concept. Une vision plus large du champ de la didactique qui inclut, et le scolaire, et le professionnel (la didactique professionnelle utilisant les savoirs de la discipline français), permet aussi de passer à une conceptualisation de la didactique.

On sait, par ailleurs que tant que l'évaluation reste une notion (l'évaluation "scolaire" ou l'évaluation "de la formation continue" ou de "tel stage"...) elle ne peut donner lieu qu'à un discours de la pratique. *Le concept est nécessaire à l'intelligible, parce qu'il permet et l'appropriation, et la prise de distance par rapport à l'objet de recherche.* Car le concept est au delà de l'ensemble des significations en langue ou/et historiques qu'on en peut donner : "le concept est évidemment connaissance, mais connaissance de soi, et ce qu'il connaît, c'est le pur événement, qui ne se confond pas avec l'état des choses dans lequel il s'incarne." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 36).

Le concept est toujours en lien avec d'autres concepts : "il n'y a pas de concept simple" (Deleuze & Gattari, 1991, p. 24). Une notion peut être disjointe

[53] Cahier n°6, 1996, annexe n°2,3

<<<

sans difficulté d'une autre notion : "un concept sera privé de sens tant qu'il ne se raccorde pas à d'autres concepts" (Deleuze & Gattari, 1991, p. 76). La notion se définit, en soi par un ensemble donné, à un moment donné, un ensemble fini de significations. Le concept se construit pour soi, il sera pris dans un système de concepts : un référent, une "théorie" de la personne qui les relie : "chaque concept renvoie à d'autres concepts, non seulement dans son histoire, mais dans son devenir ou ses connexions présentes." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 24).

Mais si le concept est attaché à des théories, il peut fort bien être attaché à des théoriciens et devenir historique : l'expérience du locuteur n'est plus la même. Connaître, c'est alors prendre les concepts des autres et de ce fait les faire devenir des notions (et il y a perte, décharnement -parfois avec acharnement) et avec ces concepts devenus notions, le préempteur va fabriquer ses propres concepts : c'est la citation comme procédure attachée au *processus de référenciation* (Chapitre III).

Le concept n'est pas clairement défini [54], même s'il est pris chez quelqu'un. Ainsi est laissée la place à *la conceptualisation* du sujet qui l'emprunte : "Bien que l'acte de parler présuppose nécessairement l'usage de mots préalablement donnés et dotés de leur signification générale, il y a tout de même place pour un processus constant de conceptualisation, grâce auquel la vie sémantique de la langue même continue de se développer" (Gadamer, 1996, p. 452). Le concept est entaché de résidus des systèmes de pensée dans lesquels il est apparu et qui sont assimilés par le sujet : avoir des références, référencer, c'est savoir à qui est emprunté le concept et jusqu'où sont pris avec lui les concepts auxquels il est lié. Prendre les concepts de l'autre (référencer, au sens de citer), c'est les inscrire dans le grand livre de l'Histoire (d'où l'importance de dater la référence), c'est tendre à en faire une notion : "les noms propres auxquels se rattache ainsi l'énonciation ont beau être historiques, et attestés comme tels, ce sont des masques pour d'autres devenirs, ils servent seulement de pseudonymes à des entités singulières plus secrètes." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 29). La révérence, consiste à supposer, par respect envers ces masques, d'autres devenirs et que pour celui à qui on emprunte la

[54] la définition fige, naturalise et souvent dissimule des postulats. La notion se définit, le concept se situe.

<<

chose, c'est un concept. Toute référence est alors une révérence, et c'est tant mieux.

Chaque concept est niché dans une "école" , un courant d'idée, l'étudier chez un auteur particulier, c'est le traiter comme si c'était une notion, c'est un travail de didactisation de l'histoire des idées qui fait que ce qu'on dit que l'autre a dit peut être contrôlé, c'est un texte de savoir mis en circulation, ou bien c'est un préalable pour réanimer un concept : "Même l'histoire de la philosophie est tout à fait inintéressante si elle ne se propose pas de réveiller un concept endormi, de le rejouer sur une nouvelle scène, fût-ce au prix de le tourner contre lui-même". (Deleuze & Gattari, 1991, p. 81).

C'est une caractéristique du concept : pour le parler, il est nécessaire d'en passer par une culture, par la mise à jour du système de concepts chez la personne référente [55]. Ce n'est pas exactement le mettre en langue, c'est le prendre dans son jus, dans son jeu, dans le style de l'auteur : on a accès indirectement aux concepts, en passant par ceux là qu'on choisit comme pensée parente, la lignée dans laquelle on s'inscrit. *La notion est dans le dictionnaire, le concept est dans une oeuvre.* La notion se laisse réduire à un article, le concept est un mot dans un texte que j'étudie comme texte d'un autre ou dans celui que j'écris. La notion s'acquiert, c'est un savoir, le concept s'apprend, c'est une connaissance. *La notion est un avoir, le concept est à l'être, au sujet.*

Concepts et métaphores ont en commun ces bords flous qui font qu'ils ne sont pas d'un accès direct, ce ne sont pas des objets comme les notions. Métaphores et concepts sont immédiatement dans des projets. On ne peut en parler sans prendre avec, leur auteur, leur sujet parlant l'un la poésie, l'autre la philosophie [56].

Métaphores et concepts sont les éléments du *référant* de la personne (Chapitre III). Ce sont des interprétations qu'une personne va en faire. Il y a

---

[55] ou plus exactement chez le "personnage conceptuel" : "c'est le destin du philosophe de devenir son ou ses personnages conceptuels, en même temps que ces personnages deviennent eux-mêmes autre chose que ce qu'ils sont historiquement, mythologiquement ou couramment " Deleuze et Gattari, 1991, p. 62

[56] la philosophie, comme "activité qui crée les concepts" (Deleuze et Gattari, 1991) et qui, au-delà de la discipline, est présente chez tous, sous la forme d'une des questions fondamentales : "quel sens a ma vie ? "et ce n'est pas l'histoire des idées seule qui peut y répondre

<<<

une projection de celui qui parle dans la métaphore et le concept. La notion est dans le Savoir, ce corps mythique alors que le concept est habité, comme la métaphore, par quelqu'un. Le concept est ce qu'on en fait, ce n'est pas une abstraction qui subsumerait l'expérience, c'est l'expérience elle-même qui s'exprime, ou bien c'est la langue elle-même qui agit (Gadamer, 1996, chapitre *Langue et conceptualisation*). La pensée n'existe pas, ce qui existe, c'est une parole puisque "l'être qui peut être compris est langue" (Gadamer, 1996, p. 500). Parler de praxis implique que ce qui importe dans la référence, est ce que l'autre a fait de sa pensée, la façon qu'il a eu de l'habiter, de se distinguer, ce avec quoi je peux me faire. Savoir à qui on a "emprunté" une notion, à qui on a pris les éléments à partir desquels on se met à parler, c'est pour pouvoir habiter mieux, pour mieux conceptualiser.

Habiter ? C'est investir. Parler du concept, c'est parler de ma façon de vivre ce concept, ce n'est pas me référer à mon vécu : "le concept [...] consiste, par sa propre création, à dresser un événement qui survole tout vécu, non moins que tout état de chose" (Deleuze & Gattari, 1991, p.37). Si j'en parle en objectivant, j'en fais une notion (je me raconte des histoires). En retour, le fait que j'investisse le concept me construit. Travailler les concepts, travailler les métaphores, c'est *être en projet, c'est se construire par/dans la langue.*

La tentation de la définition est une déformation due à la rationalisation, cette illusion que tout peut être objet et que théoriser consiste à parler d'objets, c'est un effet du rationalisme (qu'on ne confondra pas avec la rationalité), un trait de notre civilisation. La propension, l'inclinaison vécue comme naturelle à parler d'objets nous a été inculquée. L'idée que les choses importantes, les choses de la science devaient être des objets, ce qui rendrait secondaire le rapport du sujet à ces objets ; ce qui compterait, ce serait la compétence à manipuler des techniques et pas le rapport à la chose, lequel est senti comme obscène. De là, une survalorisation de l'emploi canonique de telle ou telle méthode de recherche comme technique pour manipuler des objets fragmentés, cassés (appelés "les données") associés à l'objet étudié (un phénomène de la nature ou du vivant)

<<<

: la méthode permet d'économiser la situation de l'objet de recherche dans l'une ou l'autre des sciences.

Ainsi faire le partage entre définition "nominale" et définition "réelle" (Grawitz, 1986, p.25) ou entre concepts "spontanés" et concepts "scientifiques" (Vytgosky repris par Zerbato-Poudou, 1994, p.106), outre la confusion entretenue entre concept et notion, c'est poser l'entreprise scientifique dans le mythe du progrès, de l'éclaircissement, dans la saisie au-delà des apparences de la *vérité* [57]. Le réel est alors postulé comme existant en dehors du sujet et maîtrisable. Ni l'humain, la personne ou même le sujet, ni les pratiques éducatives ne sont assimilables à ce réel, cette "réalité en soi", qu'on observerait, pour la rendre transparente et en saisir la vérité : "qu'est-ce justement que le réel, sinon ce que l'idée nous désigne comme tel ? Le réel n'est pas impératif, comme on le croit." (Morin, 1991, p. 243).

La rationalisation [58] est peu apte aux métaphores, ni aux concepts [59], comme Midas, on y transforme tout ce qu'on touche en or, c'est-à-dire en objet, en notions, en savoir. Travailler à former un évaluateur ou un chercheur en SdE, ce n'est pas seulement lui apprendre à bien maîtriser les objets, à avoir de bonnes techniques. Tout n'est pas distribuable dans les trop fameuses catégories de savoirs : savoir faire, savoir être et savoir devenir, il est aussi question de pouvoir. L'évaluation est un rapport au pouvoir, le projet est un rapport de pouvoir, et la recherche aussi. Il est temps d'ôter au pouvoir son caractère obscène : ce avec quoi nous travaillons et dont il ne faudrait pas parler. Le premier des pouvoirs à poser et à partager pour entrer dans le travail en projets, c'est de réhabiliter le sujet, c'est de vivre que la parole a de

---

[57] "On juge les définitions nominales d'après leur utilité, les définitions réelles d'après leur vérité" Grawitz, 1986, p. 25

[58] on distinguera le rationalisme comme courant privilégiant la raison et le raisonnement, de la rationalisation comme survalorisation de l'analyse, comme projet de maîtrise de l'objet, comme suture (fantasmatique) en lien avec le positivisme (Avanzini, 1986, p. 7). Le scientisme est, lui, à chaque fois qu'on croit que la recherche qu'on fait est la seule possible parce qu'elle est scientifique, en déniant aux autres l'ordre du scientifique. Il est des scientistes cliniciens.

[59] La rationalisation utilise les métaphores sans le savoir : pensons à la définition d'un objectif comme étant une cible à atteindre dans la pensée de la rationalisation des pratiques de formation par les objectifs (la pensée par objectifs) -De Landsheerre, 1982

<<

l'importance, non pas parce qu'au travers d'elle l'universel se parlerait mais parce qu'elle est possible : c'est s'autoriser, se mettre à l'origine du texte (Ardoino, 1993), texte d'évaluation ou de recherche.

Ce qui est enjeu là (en JE), n'est pas l'expression singulière prise pour sa saveur à nulle autre comparable. Il ne suffit pas de signer pour être auteur, l'auteur est reconnu comme tel par les autres : la singularité n'est pas revendication individualiste, ni jonction avec le grand Savoir de l'Histoire, elle n'est vivable que si elle est reconnue par d'autres. C'est le rôle de l'effort d'intelligibilité et le rôle de la communauté scientifique. Ni universalité, ni individualité mais mise en réseaux.

Métaphores et concepts n'ont d'intérêt que s'ils favorisent la conceptualisation, ce travail soucieux de se faire comprendre. Il va sans dire que, contrairement à Deleuze et Gattari (1991), le concept n'est pas ici l'apanage d'une Philosophie qu'on opposerait à la Science. Le concept, la conceptualisation et la problématisation sont ici les signes des sciences de l'homme et de la société, des sciences de l'humain et, plus sûrement encore des SdE. [60]

En ce sens, le texte d'évaluation comme celui de la recherche, est conceptuel et la conceptualisation paraît être le processus majeur à promouvoir dans l'accompagnement ou la direction des évaluateurs et des chercheurs.

---

[60] Libre à d'autres de nommer ce que sont les signes des autres sciences. Les "fonctifs" que Deleuze et Gattari assignent à la Science comme symétriques des concepts attachés, eux, seulement à la philosophie, paraissent effectifs dans le mythe des seules sciences de la nature, mythe que se donnent les sciences sociales et qui sont bien visibles chez les positivistes et les scientistes qui singent les dites sciences, les croyant les seules sciences. Si on joue le jeu de "la signification en soi" (Ardoino & Berger, 1994) : que les sciences du vivant soient alignées sur les sciences de la nature paraît logique puisque leur objet de recherche est de même nature, un objet naturel pensé "indépendamment de la démarche qui a permis de l'aborder" (Ardoino & Berger, 1994, p. 35) dont on étudie les fonctions, le fonctionnement. Mais alors, en SdE on étudierait l'homme comme sujet culturel et on chercherait à comprendre le sens de ses actions (les pratiques)

<<

3,3 Contre la prolifération infinie du sens en images :

De la conceptualisation à l'élaboration du texte, de la recherche ou d'une formation [61], se joue le passage de la légitimité à la légalité, de la prégnance des processus à celle des procédures : "Bien sûr nous allons parler, donc nous allons nommer : nous allons conceptualiser le vivant. Mais peut-on faire autrement ? Il est simplement souhaitable que cette conceptualisation, cette façon de traduire la légitimité en textes de loi, permette la passe de la parole au vivant." (Bonniol, 1986/96).

Dans ce passage, vers la conceptualisation de l'humanitude, le risque est double : de figer ou de rester dans le vague. Ce vague du lyrisme, de l'analogique proliférant, du néologisme comme d'une maladie, de la logorrhée verbale ; le danger d'une complaisance envers la mollesse du processus confondu à la fin avec l'état d'âme : s'adonner aux délices byzantins (ou plus exactement, maniéristes) d'un nominalisme métaphorique autour de la complexité.

Le poétique comme voie du scientifique semble inefficace, mais ce n'est pas exclure l'imaginaire du scientifique, sinon à participer de cette dialectique de l'invisible et du visible que dénonce Ardoino (1991, a) : "Dans ce cheminement de l'inconnu, ou du méconnu, vers le connu, de l'insu vers le savoir, tout se passe un peu comme si l'entreprise scientifique voulait, par ses éclairages, dissiper le pénombre, à l'image du cycle perpétuellement renouvelé d'une alternance des périodes diurnes et nocturnes. Les "lumières" de notre civilisation se donnent, ainsi, mission de combattre et de vaincre les ténèbres de la barbarie. Depuis l'aube de notre histoire, la visée de connaissance s'exprime à travers une dialectique de l'invisible et du visible, du caché et du dévoilé, de l'opacité et de la transparence [62].

Cette position analytique "classique", fondée sur l'hypothèse d'une réduction toujours possible du complexe à l'élémentaire et, par conséquent, de l'hétérogène à l'homogène, établira, du même coup, une frontière utile entre l'opinion vulgaire, la doxa, les croyances, les mythes, toutes formes de connaissances préscientifiques, et les énoncés de savoir permettant une administration de la preuve, à tout le moins cautionnés par une cohérence axiomatique. De ce fait,

---

[61] car le vécu ou l'acte de formation peut être considéré comme un texte et même, plus précisément comme *un conte*, récit initiatique s'il en est. Voir la maîtrise de Besnard, G. "Le champ du départ, la séparation de fin de formation telle qu'elle est vécue par le formateur", dirigée en 1995.

[62] ce sont les themâ qui seront identifiés au chapitre III

<<

des formes de réflexion, pourtant rationnelles, ne pourront, de longtemps, trouver l'occasion de se confronter aux énoncés scientifiques. Elles resteront de l'ordre de la philosophie, de l'art, de la poéticité, du roman ou du discours. Ainsi, en leurs temps, les phénoménologies, les approches herméneutiques, la psychanalyse naissante, les sociologies critiques, etc. Tout ce qui pouvait mettre en jeu l'imaginaire était réputé : fumée, reflet, illusion"

Mais il reste que la limite est *utile* entre doxa et énoncés de science, comme entre poésie et science, et si on est toujours le poète de quelqu'un, il semble important de ne pas être dupe d'une certaine propension à l'épanchement épistémologique, cette "frénésie" que stigmatise Baillé et que cite Sensevy : "l'épistémologie ne peut être [...], dans les sciences sociales, une réflexion sur (contrairement à son étymologie), mais doit être une réflexion dans la pratique du chercheur. Je voudrais donc ici éviter cette "frénésie épistémologisante" (Baillé, 1987, p. 21), "extérieure à la pratique scientifique" (Ibid, p; 25) qui permet la divagation herméneutique" [63].

A ceci près que le terme d'herméneutique peut, semble-t-il, être réservé à autre chose qu'à de la divagation. La divagation paraît davantage être dans l'ordre du poétique qui voudrait se faire passer pour un mode scientifique, que de l'épistémologique, sauf à attacher à herméneutique le sens bien restrictif de "glose des textes (sacrés)", sens du langage ordinaire qui fait fi de la rigueur scientifique attachée aussi à la pensée herméneutique, de Schleimacher à Ricoeur, en passant par Dilthey, Husserl, Dewey, Lacan, Gadamer...

Encore que cette opposition entre le "sur" et le "dans" de l'épistémologie puisse prêter à confusion : si on était seulement dans, on pourrait très bien ne pas avoir conscience de la science qu'on construit. [64] Alors qu'ici, il s'agit bien de conceptualiser (sur) mais un "sur" qui n'est pas un extérieur déconnecté. Autrement dit, il s'agit bien d'être "avec" mais distancié par une réflexion : c'est tout le sens de l'auto-évaluation et c'est la rengaine du "être au balcon et se voir passer dans la rue", qui n'est un scandale que pour ceux qui croient nécessaire d'avoir deux temps : un pour l'action conduite

---

[63] Thèse de Sensevy page 82

[64] C'est précisément ce que Morin dénonce dans *Science avec conscience*. 1990, a

<<

(l'empirie) et un autre pour la réflexion (la théorie). Se voir ne nécessite pas d'arrêter de faire ou d'avoir terminé ce qu'on avait à faire (c'est la pragmatique, qu'on n'assimilera pas à la praxéologie). Mais peut-être s'agit-il davantage d'écoute que de vision [65]...

La praxéologie dont il est ici question est opérationnelle, elle implique toute une chaîne d'indicateurs : la priorité absolue donnée à la cohérence, l'invocation magique de l'articulation et de l'interaction, la confusion entre évaluation et jugement de valeur à produire, entre évaluation et comparaison, (des normes avec un état décrit d'une pratique donnée), confusion entre évaluation et analyse, ce qui conduit à la prescription, aux préconisations, aux remédiations de dysfonctionnements par rapport à des objectifs ; la survalorisation des méthodes d'objectivation et de l'instrumentation du "chercheur" aussi bien que des praticiens qu'on veut piloter, contrôler, guider, (puisque le sens est déjà là, dans la politique imposée ou dans la théorie invoquée) par des "grilles", des "tableaux de bords", des référentiels ou des "projets". On reconnaît là tous les postulats d'une évaluation-mesure réactivée dans l'évaluation comme intervention sur les organisations : le chercheur est en fait une figure d'un évaluateur qui se fait passer pour un consultant et qui se donne comme un expert du fonctionnement, au service du décideur ou de l'Institution. Faire une recherche universitaire est une caution qu'on prend pour imposer une attitude ou un savoir dogmatiques.

> 1996 : "L'évaluation est ici considérée comme une aide à la prise de décision. Il s'agit de dévoiler les structures pour qu'on les prenne en compte. Ce dévoilement de l'organisationnel qui se présente comme une "simple" description, un "diagnostic" est souvent nommé évaluation de "systèmes". Mais la notion de système accompagne toute l'évolution du courant structuraliste, en continuum avec celle de structure, pour s'en dégager progressivement. (1)
>
> L'évaluation est assimilée à la prise d'indices, à une analyse pour effectuer des choix. Le versant procédural prédomine ainsi qu'une volonté de gestion du possible.
>
> Petit à petit, l'évaluation comme intervention sur les structures va céder la place à l'étude des interventions quelles qu'elles soient : l'organisation visitée par

[65] selon les distinctions d'Ardoino, la vision renvoie à la volonté de contrôle alors que l'écoute renvoie à l'évaluation ; mais il est du contrôle dans l'auto-évaluation : l'auto-contrôle y côtoie l'auto-questionnement. En ce sens l'auto est un hologramme du tout dans lequel on le pense.

<<<

l'évaluation n'est alors plus qu'un lieu, un support qui sera abordé avec l'un ou l'autre des modèles de l'évaluation : sous le terme d'audit, par exemple (2). Peut être ainsi activé sous le terme d'intervention, le modèle de l'évaluation comme recherche des effets, (3) ou l'évaluation-remédiation (4) ou tout autre syntagme de l'évaluation (5.)

(1) Lerbet, G., *De la structure au système*, UMFREO, 1986
(2) Lecointe, M., "L'audit des formations, : contrôles, évaluations et pilotage", Colloque de Carcassonne, *Les évaluations*, PUM, 1992, p. 197/205
(3) Ourliac, G., "Argos", Colloque de Carcassonne, *Les évaluations*, PUM, 1992, p. 217/234
(4) Hugon, M-A., "Un exemple de recherche-action évaluative" Colloque de Carcassonne, *Les évaluations*, PUM, 1992, p. 191/195
(5) Aubégny & Charpentier, *Evaluation et développement des établissements d'enseignement, Université d'été de Romorantin* Université F. Rabelais, Tours, 1991" -- [66]

Ensuite, s'il paraît incontournable en SdE d'aborder l'épistémologie, c'est avec le projet qu'il s'agisse bien d'une "épistémologie intrinsèque" à la science (Serres, 1992, p. 28) et pas d'une "glose extérieure" (ibid) "redondante et inutile" (ibid) mais "une méditation intérieure, vraiment philosophique de la science considérée sur son état précédent". Qu'il faille s'essayer à cette "authentique épistémologie" (ibid) comme "art d'inventer, le ressort du passage de l'ancien au nouveau" (Serres, 1992, p. 28 [67]) n'empêche pas que les mots "vraiment" et "authentique" fassent pressentir une normativité rentrée, sournoise, de la volonté de s'ériger en contrôleur des discours des autres. Cette attitude de juge dans la logique de contrôle est précisément ce qu'une telle épistémologie veut éviter : "lier ensemble épistémologie et méthodologie, c'est donc se donner pour fin de problématiser, pour l'action [...]. Elle se veut une épistémologie pragmatique, dans le sens où elle n'essaie pas de déterminer, au sein d'une théorie de la correspondance, quelle est la vraie façon de faire de la science : elle essaie plutôt de reconnaître les noeuds d'un réseau de pratiques susceptibles de produire des connaissances" (Sensevy, 1994, p. 83). la pratique dont il est question étant celle du chercheur, correspond bien au présent travail de synthèse.

[66] *Les modèles de l'évaluation*, annexe n°4

[67] thèse de Sensevy, note 1, page 82

3,4 Les problématiques et la problématisation

Quoi qu'il en soit, c'est bien "pour l'action", dans l'action, avec l'action que la limite des interrogations dites épistémologiques se pose : c'est le sens de "la problématique" dans la recherche, des problématiques dans le texte de recherche. Il n'est pas, semble-t-il, de recherche "fondamentale" en SdE si par là on entendait une recherche où le contexte de l'objet serait neutralisé, où l'objet serait isolé et unifié : un objet en soi, comme une molécule, un gaz ou un virus [68]. L'objet est en réseau parce qu'il est objet conceptualisé à partir d'une pratique, il reste dans l'institution, surdéterminé, relié à d'autres objets, interpénétré, hybride, porté par des personnes ; historique : jamais naturel. Il n'est pas fini alors de s'interroger sur ce que signifie dans ce cas la fameuse "réduction" de l'objet pour pouvoir l'étudier : c'est le rôle de la méthode [69] (chapitre III).

Je pense utile pour la formation des chercheurs, les distinctions qui ont été posées dans le laboratoire de J-J Bonniol, du moins ce que j'en ai compris et qui donnent comme patron possible de la recherche un texte en plusieurs problématiques :

1 problématique dite pratique qui pose l'objet de recherche dans son réseau institutionnel

2 problématique dite théorique qui le pose cette fois dans son réseau conceptuel

3 problématique dite méthodologique qui pose l'objet de la recherche construit par les deux précédentes problématiques dans un terrain d'expérience.

Il reste ensuite à auto-évaluer la démarche aussi bien que les résultats obtenus dans une dernière partie non moins importante que les trois précédentes, cette partie d'interprétation pourrait d'ailleurs être appelée "problématique herméneutique" car elle boucle sur les précédentes, discute

---

[68] ni la recherche en physique, ni celle en médecine ne semblent être adéquates pour parler de la recherche en SdE

[69] une première "réduction" (une limite) a été faite en passant de la personne au sujet

<<<

les résultats, les ré-interroge et ouvre sur une suite possible du travail effectué .[70]

La problématique est là un produit, une partie du texte de recherche où se donne à voir, commence et se poursuit, la problématisation de l'objet. Alors que la problématisation est un processus qui traverse ou *structure le chercheur et son objet* pendant la recherche entière. La problématique n'est pas la problématisation, elle n'est pas seulement un contenant de la problématisation. La problématique est un résultat qu'on a construit ou vers lequel on tend et qui permet d'écrire : la problématique est de l'ordre du produit réalisé ou, pendant la réalisation du produit, la problématique est cet objectif (provisoire) dont parle Lerbet (1995, a), objectif ou plus exactement objet de recherche entrevu qui oriente le chercheur, qui finalise sa rédaction : "le chercheur devient un "radar libre qui doit cerner un objectif (la problématique) dont il ignore tout, y compris si cet objectif existe potentiellement. Il doit effectuer la transformation mentale de ce radar en gyroscope pour, par une sorte de frayage, saisir et poursuivre l'objectif (découvert-inventé) et pour s'assurer qu'il n'est pas fictif".

Il est difficile de parler de la recherche sans mêler ces deux niveaux : le produit compte rendu de la recherche et ce qui se passe chez le chercheur pendant la recherche, le processus. Alors "avoir, ou se donner, une problématique" ne peut signifier que : "à un moment T, voilà ce que je dis de la problématisation de l'objet de ma recherche". C'est dire que la problématique est avant tout une communication, un exposé critique de la construction de l'objet de recherche. "Etayage" est le mot qui vient pour désigner ce travail de problématisation par l'appel à des modèles, des références :

> 1994 :" la discussion autour de l'utilité conceptuelle et pratique du modèle peut entrer dans le syntagme même de la recherche et constituer un élément de la problématique (1) de recherche.

---

[70] Ce schéma est rarement suivi comme tel, ce qui est tout à fait loisible, il reste utile, dans la formation des chercheurs, de permettre d'organiser le texte de recherche en cours de rédaction, selon ces distinctions, même si le texte rendu s'autorise à un autre ordre de présentation. Dans ma thèse j'ai suivi ce plan, il me sied.

<<<

Ensuite, une auto-évaluation de l'usage rempli par le ou les modèles utilisés dans la recherche peut être attendue, non pas dans l'absolu de la "vérité" du modèle mais en liens avec le problème de départ, en rapport avec le terrain porteur du thème déclencheur du travail de recherche, en pertinence avec les acteurs concernés par les questions posées et que le chercheur a reformulées et étayées ("problématisées (2) à l'aide du (ou des) modèle(s).

(1) au sens donné par Ardoino (1976 p. XII) d'exposé critique d'un problème considéré selon différentes dimensions possibles et articulées entre elles.
(2) ce qui ne veut pas dire "résoudre le problème" mais avancer dans sa compréhension soit en l'expliquant (dans la recherche traditionnelle), soit en conscientisant son implication, soit en articulant les deux." --[71]

3,5 Le problème et l'objet de recherche

On a l'habitude de dire que la recherche "part d'un problème". De là à croire que la recherche est faite pour éliminer les problèmes que la pratique se pose, il n'est qu'un pas.

D'abord, si on garde le mot problème il faut y entendre quelque chose qu'on ne comprend pas, une sorte d'obstacle mais pas forcément une difficulté, un dysfonctionnement ou un échec. Ne pas prêter d'attention à tel ou tel phénomène, n'y rien voir (et surtout pas une difficulté) peut être transmué par le chercheur en problème, c'est-à-dire *en point de départ de son travail.* Etre satisfait de telle ou telle procédure peut fort bien devenir un "problème de recherche". Ceci évite d'associer comme allant de soi recherche et *recherche de solution contre* ceci ou cela, l'échec scolaire, la violence à l'école, ou dans les banlieues.

Sinon on va confondre ce point de départ avec l'objet de la recherche. En SdE, peut-être au contraire d'en Lettres modernes, dire qu'on fait une thèse "sur le romantisme", c'est donner un thème, un des éléments de la problématique pratique, qui devra être travaillée en réseaux avec d'autres paramètres comme "l'enseignement de la poésie en classe de terminale, en banlieue, par un enseignant novice, etc..", ce n'est pas donner l'objet de la recherche.

Donc, ce qui est en jeu-là est de dissocier recherche et remédiation, problème et symptôme à traiter, recherche et décalque de la recherche

[71] Congrès Afirse tome 1 annexe n°1

médicale appliquée [72]. Ces associations sont tenaces parce qu'elles induisent une demande ou une commande de contrôle du fait social, que cette commande soit faite par un externe ou par le chercheur lui-même.

En fait, il s'agit de ne pas confondre la problématisation (mise en tension de l'objet de recherche dans des réseaux signifiants -réseaux pratique, théorique, méthodologique et herméneutique) avec *la problémation* (recherche de solutions).

3,6 La problématisation peut ne pas être un préalable à la problémation

Le risque de figer le processus en simples procédures, c'est avant tout l'effet de "croyances", d'allant de soi ordinaires, idéologiques. Une première croyance est dans l'attitude dite "spontanée" qui consiste à survaloriser la rationalisation, la mise en ordre, la logique formelle : analyser et classer les éléments et les distribuer dans une logique ensembliste hiérarchique. Une seconde croyance, c'est de survaloriser la prise de décisions et d'en arriver à penser que toute recherche n'est que le déroulement d'un algorithme de résolution des problèmes : une problémation [73]. C'est en arriver aussi, à un autre niveau : non plus celui des moyens de la recherche mais de ses buts, à croire que la recherche en SdE devrait se cantonner à résoudre les problèmes de l'éducation. La recherche n'est pas "une trouvade" : on ne cherche pas la solution, on n'en finit pas de construire l'objet et cet objet n'est pas réductible à un problème à résoudre, à une exigence de réponses, de solutions. L'ingénieur est peut être celui qui résout les problèmes, le chercheur les sème : la méthode n'est pas la même parce que l'attitude n'est pas identique. En SdE, si on accepte de parler de problèmes c'est alors dans

---

[72] la recherche médicale gagnerait à afficher si elle travaille sur le vivant ou sur l'humain. Là encore c'est une question d'objet de recherche et non pas seulement ni d'abord de méthode, expérimentale ou clinique. De plus, c'est parce que les SdE travaillent sur les pratiques que leurs objets de recherche sont des conceptualisations à partir d'"objets-sujets hétérogènes ne pouvant être pensés qu'en termes d'intersubjectivité, de temporalité, d'altération" (Ardoino & Berger, 1994, p. 35)" et pas seulement d'objets "réels" (qui auraient seulement une "réalité en soi" : Espinoza, 1985, p.148)

[73] on peut dire, dans la signification en soi (Ardoino & Berger, 1994), que les sciences de la nature (et les sciences du vivant) lorsqu'elles se veulent appliquées, ingéniériques, sont dans la problémation alors que les sciences de l'homme et de la société, de l'humain sont, comme la philosophie pour Deleuze et Gattari, dans la "crise permanente" dans le "surgissement" des problèmes. (Deleuze et Gattari, 1991, p. 78), ce qui est ici appelé "problématisation".

<<<

le même esprit qu'en philosophie : "Il peut arriver que nous croyions avoir trouvé une solution, mais une nouvelle courbure du plan que nous n'avions pas vue d'abord vient relancer l'ensemble et poser de nouveaux problèmes, opérant par poussées successives et sollicitant des concepts à venir, à créer [...]. Inversement, il peut arriver qu'un nouveau concept s'enfonce comme un coin entre deux concepts qu'on croyait voisins, sollicitant à son tour sur la table d'immanence, la détermination d'un problème qui surgit comme une sorte de rallonge" (Deleuze & Gattari, 1991, p. 79). Cette "crise permanente" est la problématisation.

Ceci ne veut pas dire que la recherche échapperait, toute pure et nue sortie de la cuisse de Jupiter, à la finalisation, au projet. Le cas des praticiens de l'Education Nationale qui font une thèse mais restent et veulent rester praticiens m'a permis de comprendre l'importance du projet de professionnalisation dans le travail de recherche.

> 1994 : "La recherche doit initier la prise de conscience chez le praticien d'un projet de professionnalisation, ce processus lui permettant de concevoir sa pratique non plus comme une répétition de routines ou de techniques mais comme une praxis articulée et articulable à la poièsis (1)
>
> (1) IMBERT, F. "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111" -- [74]

En SdE (au moins mais sans doute plus qu'ailleurs) les recherches sont toujours en lien avec la pratique professionnelle conduite pendant ce temps[75]. Le projet du chercheur est soit de sortir de cette pratique pour entrer à l'Université dans une autre pratique, soit de prendre de la distance pour mieux revenir à sa pratique : dans les deux cas, faire une thèse a une finalisation sociale et professionnelle qui permet de tenir "en recherche". On ne fait pas une thèse pour rien, (il y a une finalité chez le chercheur) mais l'objectif de la thèse ainsi localisé dans l'histoire du sujet-chercheur n'implique pas que l'objet de la recherche soit, lui, finalisé : l'objectif est de le construire, et non qu'il soit socialement utile et directement. La recherche vise la mise à jour de connaissances, pas de remèdes, la recherche est projet de connaissance.

---

[74] Congrès Afirse, annexe n°1

[75] rares sont les étudiants chercheurs qui n'ont pas de métier pendant leurs études en SdE

Au contraire, faire oeuvre utile est une de ces illusions que le travail sur soi qui accompagne l'expérience de la recherche devra permettre d'endeuiller. Car entre "que ma thèse serve" et "on n'attend que moi pour que tout aille mieux", il y a facilement du lien. La problématisation oblige à ce deuil :

> 1995 : "j'essaie de faire que la recherche soit *un travail sur soi*, sur son rapport à la connaissance, bien avant d'être une machinerie à produire du savoir. Dans la rigueur, certes, sans laquelle il n'est pas de discours scientifique, mais aussi dans *le détachement*, c'est-à-dire :
> - que l'interrogation soit continue et *inachevable* (1) sur ce qu'on avance et sur les méthodes, les modèles, les épistémê dans lesquels on pense (2)
> - que soit interpellé en soi *le processus de référencialisation*, à chaque fois (3);
> - que le sens soit *quête*, beaucoup plus que trouvaille, la recherche communication plus que production.
>
> (1) un travail d'évaluation-interprétation cf. ARDOINO, J., & BERGER, G., "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127
> (2) Vial, M., "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 2 communications, p. 59/64
> (3) Vial, M., "Paradigmes et syntagmes de recherche : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité", communication au colloque de l'ADMEE *fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation*, 19/21 septembre 94" --[76]

Comprendre, mais aussi chercher et former, ne peuvent être assimilés à trouver la solution, à dépasser l'obstacle, à aplanir les difficultés.

3,7 Le statut de l'explication

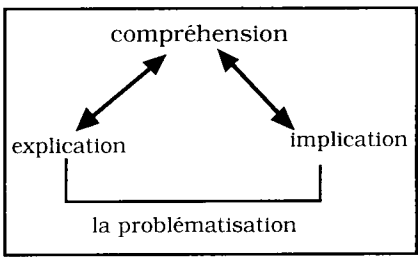
Et l'explication alors ? Elle est intermédiaire, en cours de route. Pour avancer on peut avoir à contourner un obstacle par une explication temporaire qui deviendra un élément de la recherche et pourra être remis en question plus tard. L'explication est un détour, un moyen dans le processus sans fin de construction de l'objet, le processus de sa problématisation. "L'explication est désormais le chemin obligé de la compréhension" (Ricoeur, 1986, p. 110) "l'explication n'est pas première mais seconde par rapport à la compréhension. L'explication, conçue comme une combinatoire de signes, donc comme une sémiotique, s'édifie sur la base d'une compréhension de premier

[76] Colloque Toulouse, 1995 publié septembre 1996, annexe n°1 et 2,2,2

<<

degré qui porte sur le discours comme acte indivisible et capable d'innovation" (Ibid, p. 22/23).

En somme, on n'est plus dans une opposition entre comprendre et expliquer, dans cette "alternative ruineuse" entre expliquer et comprendre dissociés "par l'herméneutique d'origine romantique" (Ricoeur, 1986, p. 75). Le *travail sur soi* qui relève de la prise en considération de l'implication (Ardoino, 1993, 1995) est l'objet principal de l'accompagnement, de la direction des mémoires de recherche, en lien [77] avec les explications nécessaires, dans la problématisation :



Viser la conceptualisation du formé ou du chercheur, c'est permettre à compréhension, explication et implication de se boucler. Ainsi, pour revenir aux théories et par exemple celles, psychologiques, de l'Apprendre, il semble essentiel qu'un formateur possède une bonne culture sur les théories de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage sont un des éléments de son référent professionnel. Tout éducateur, tout formateur (et l'enseignant n'est qu'un cas de figure du formateur, dans une institution particulière), a besoin de s'intéresser aux théories de l'apprentissage : c'est un bagage culturel, c'est un savoir, un de ces savoirs externes qu'il doit posséder. Si le formateur "doit" rationnellement s'intéresser aux théories de l'apprentissage, c'est que de toutes façons tout formateur, qu'il le veuille ou non possède une "représentation", un simulacre de ce qu'est apprendre [78]. S'il doit s'y intéresser, c'est parce que qu'il le veuille ou non, pour fonctionner en tant que formateur, il ne peut pas ne pas avoir une idée, ne pas être travaillé par cette question. On n'est pas formateur sans avoir une conception de

[77] en lien dialogique : Morin, E., 1986, a, *La méthode* tome 3, chapitre 8, La double pensée.

[78] qu'on ne confondra pas avec un "sens commun". Il s'agit bien d'une idéologie, un air du temps, un ensemble de poncifs issus de théories non travaillées.

<<<

l'apprendre, alors autant faire exprès : conceptualiser, c'est l'essentiel de la formation, comme de la recherche.

3,8 De la problématisation à la pluriréférencialisation

Si on reprend la définition d'Ardoino (1976, p. XII) la problématisation est un "exposé critique d'un problème considéré selon différentes dimensions possibles et articulées entre elles". On a presque un programme de formation (de formateurs et de chercheurs) dans la définition de cette notion.

Articuler différentes dimensions ? On sait que ce ne sont pas de simples dimensions de l'objet étudié (Ardoino, 1985, b), ni la pluralité des critères qu'on peut se donner pour régler ses objectifs mais qu'il s'agit d'exercer des repères (références, modèles et méthodes) pour construire l'objet. Ce n'est pas, non plus seulement différents domaines ou disciplines appelés pour aborder l'objet [79] mais bien davantage différents "langages". Car se "déplacer" autour de l'objet élu, chercher à le voir, à le penser, à le concevoir autrement, utiliser plusieurs points de vue, plusieurs référents pour concevoir différemment l'objet, ou déchiffrer l'objet à partir de plusieurs codes, le traduire dans plusieurs référentiels, c'est le travail des références qu'on se donne pour parler de ce à quoi on s'intéresse : ne pas se contenter d'une lecture, travailler le pluriel dans l'unique. La problématisation[80] nécessite pour appréhender l'objet de la recherche de tourner autour et *de le parler* à partir de plusieurs référents théoriques différents, hétérogènes entre eux, irréductibles l'un à l'autre mais croisables [81], et rendus complémentaires.

Il faudra revenir sur la signification de l'articulation qui ne peut pas être seulement procédurale. Disons qu'elle ne peut se réduire à "une zone mixte, sorte d'intersection (dans l'ordre de l'étendue) de plusieurs champs disciplinaires mais (qu'elle) constitue bien plutôt l'invention temporelle, continue, d'un

---

[79] Clozel (1994, a) parle à ce propos de "multiréférentialité faible" (des théories) et "fortes" (de l'emploi de formatages différents sur un même champ) p. 74

[80] il ne s'agit pas de faire plusieurs problématisations comme l'expression "problématisation multiple" (Pagès, M. & V. De Gaulejac, cités par Ardoino & Berger, 1994, p. 47, note 1) pourrait le faire entendre. C'est la problématisation qui nécessite, pour ne pas se réduire à une construction d'un problème à résoudre, la convocation de plusieurs références.

[81] Pourtois & Desmet, (1988) la "triangulation des méthodes" qui sera discutée au chapitre III

<<<

questionnement mutuel de chacune des disciplines [82] convoquées par les autres." (Ardoino & Berger, 1994, p. 47).

Le pluriel des "points de vue", des "perspectives", des "angles de visées" (perspective mécaniste) ou *des écoutes, des accueils, des parlers* (perspective dite clinique ou biologique) est obtenu par le pluriel travaillé *des références.* Ce pluriel articulé des références permet de ne pas s'enliser dans la résolution de problèmes et de s'ouvrir à la problématisation. La méthode consiste donc à articuler les références, en place de poser un problème pour le résoudre ; comprendre une situation, parler différemment un cas.

C'est refuser de réduire la recherche en SdE à l'ingénierie et à la praxéologie [83], ce qui réactive le vieux débat entre recherche fondamentale et recherche appliquée :

> 1994 : "Recherche pour, recherche sur, des points de vue différents par les visées, bien que liés par leur programmatique : l'utilisation possible des procédures de mises à distance (y compris celles dites "méthode expérimentale"), par le détour par l'ex-plication sur les parties où cela semble faisable (puisque inextricablement impliquées dans le terrain, dans une rationalité limitée). Toutes dans la praxéologie (si on entend par là non uniquement positivistes et expérimentalistes) ou bien relevant toutes de l'ordre scientifique (si le scientifique est la prise de distance, le détachement travaillé) mais avec des projets-visées et des postures qu'on ne peut pas confondre" --[84]

En effet, les pratiques institutionnelles sur lesquelles nous travaillons ou dans lesquelles nous prenons nos objets à étudier ne sont ni bonnes, ni mauvaises, il n'y a pas lieu de vouloir a priori les changer même pour les "optimaliser". C'est éloigner d'emblée de l'idée de recherche tout discours

---

[82] remplacer disciplines par références parait plus "élucidant", comme l'emploi de l'expression "angles de prise de vue" relève de la logique de contrôle alors que celle de "parlers" différents relèverait davantage de l'autre logique

[83] le praxéologue n'est pas entendu ici comme ce "pourvoyeur d'hétérogène" que Ferrasse (1994) désigne (et désire). Il est, plus proche de l'expert ou du conseil, celui qui prescrit ou préconise ses solutions pour résoudre un problème, un dysfonctionnement. En somme, Ferrasse parle davantage de la praxistique que de la praxéologie. La praxéologie est ici "le fabriquer-faire, poïétique, économique, celui d'une production instrumentée et technique, de la mise en oeuvre d'une force de travail" (Ardoino, 1994, b, p. 117)

[84] Congrès Afirse, 1994, annexe n°1

<<<

idéologique et militant. Il est passé le temps du traumatisme collectif de l'échec scolaire et si certains tentent de le remplacer par le traumatisme de la crise sociale (chômage, sous-emploi, mondialisation...) il n'est pas inéluctable de participer de cette frénésie collective pour tout orienter vers la découverte de solutions cautionnées par une inscription scientifique (la bonne (?) méthode de lecture). La recherche n'a pas d'autre but que la recherche, sinon ce n'est pas la recherche mais une traque plus ou moins désespérée de solutions à des problèmes qu'on a soi même inventé.

C'est peut-être la différence entre la recherche en SdE et la recherche qui se développerait en IUFM, coupée de l'Université,

> 1994 : "Je crois en effet, comme Jean-Jacques Bonniol (1) que :
>
> "En IUFM la recherche est praxéologique. Chasse gardée ? si vous voulez, encore que les labos universitaires offrent toute leur place aux IUFM. Il y a deux lieux et deux types de pressions. Ce n'est pas une affaire de personne ou de dignité mais d'institutions.[...] Ni les grandes écoles, ni les IUFM ne sont d'abord des lieux de recherche. Si les labos le sont, ce n'est pas parce que ce sont des lieux d'enseignement. Ce n'est pas en synergie que l'enseignement et la recherche se montent, mais en tension, dans des conditions qui permettent à la recherche d'exister. Ces lieux, qui ne sont pas des lieux de recherche, permettent le métissage, donc il ne faut surtout pas les changer, les transformer, les travestir en lieux de recherche scientifique." -
>
> (1) Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence de 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 3, Université de Provence" --[85]

Cette recherche là serait focalisée par une transformation attendue des pratiques et des cadres législatifs qui les règlent. En somme ce serait de la formation des décideurs plus que de la recherche [86].

Car si recherche et formation de formateurs peuvent être distinguées c'est bien par le projet qui les portent : de connaissance d'un côté, de changement de l'autre.

> 1994 : "Autrement dit, l'existence au sein d'un syntagme de recherche de plusieurs modèles hétérogènes mais articulés entre eux dans une problématique, ne suffit pas à caractériser la recherche praxéologique (*en* évaluation, ou *en* éducation), et à

---

[85] Colloque de Toulouse, 1994 annexe 1, publié en 1996, annexe n°2,2,2

[86] c'est une des ambiguïtés de la didactique quand elle se veut praxéologique

<<<

la démarquer de la recherche scientifique (*sur* l'évaluation ou *sur* l'éducation) supposée mono-référentielle. Toutes deux peuvent fort bien être dans la multiréférentialité des modèles. C'est l'usage, la mise à distance du chercheur au modèle qui ne sera pas de la même texture, de même qualité que celle du rédacteur d'une étude praxéologique.

Une anecdote peut illustrer cela. Pendant la soutenance d'un mémoire de D.E.S.S à laquelle j'assistais, l'impétrant dit, sûr d'être au "top niveau", s'être appuyé sur "le modèle théorique du systémisme". Dans la salle, à mi-voix, une de ses collègues s'exclama : "En voilà un qui ne coûte pas cher !". Passons sur la validité de la critique du systémisme..., il me semble que ce commentaire, au-delà de l'agacement provoqué par l'incontournable modèle régnant, est bien l'indicateur d'une prise de distance envers le modèle, plus proche de la posture du chercheur que l'attitude naïve et quelque peu exaspérante -parce qu'assurée d'être dans la norme scientifique- du rédacteur, de ce qui s'avéra d'ailleurs être une étude à visées praxéologiques, de transformations attendues, provoquées (ou crues telles) soumise à validation ce jour-là. De fait, l'étudiant dans son mémoire utilisait le systémisme comme un objet, un outil, une référence, une théorie au service de préconisations. La présence du modèle ne suffit pas à donner la scientificité, laquelle n'est, en l'occurrence, pas tant faite de rigueur que de détachement" -- [87]

3,9 La problématisation comporte une analyse critique

Ce n'est pas seulement dans un souci salutaire pour conserver au mot recherche une sorte de pureté, c'est simplement résister à une certaine sous-culture d'origine étasunienne qui confond à plaisir la recherche avec la recherche de solutions et qui voudrait inscrire tout travail théorique dans une finalisation unique : améliorer les pratiques. Ce serait encore conserver cette dichotomie entre théorie et pratique qui induit la survalorisation de la "problémation" [88] au détriment de la problématisation. Le théoricien, le chercheur n'est pas le grand guide, le timonier. Les praticiens ne sont pas les chevilles ouvrières. Théories et pratiques n'existent nulle part en soi, elle ne sont pas étanches. La recherche est une pratique. C'est bien parce qu'elles sont intimement liées que la théorie ne dit pas ce qu'il faut faire, la

[87] Congrès Afirse, 1994 tome 1, annexe n°1

[88] Gérard, 1994 cité par Lerbet, 1995, a, p.177

recherche sociale n'est pas d'efficacité, le chercheur n'est pas le médecin [89] : il n'y a aucun mal, ni grand ni petit, dont nous devrions guérir nos congénères.

1994 : "Installer un lien particulier à la pratique : le questionnement :

J'essaie d'abord d'éviter :

- les préconisations pour le "terrain", les praticiens ou les institutions, car la recherche n'est pas une innovation rationalisée,
- la confusion entre objet de recherche et saisie du réel,
- tout militantisme pédagogique (1), tout engouement pour une méthode, un modèle, une théorie - à plus forte raison l'attitude de maîtrise gestionnaire d'un référentiel

Donc, faire que la recherche consiste avant tout à comprendre et supposer et non pas à produire des réponses pour le terrain, en ce sens c'est éviter la praxéologie (comme volonté d'optimisation des pratiques) par un travail de multiréférentialisation.

Avoir conduit une recherche doit pouvoir permettre au praticien d'effectuer un *travail de traitement* (2) des recherches pour les utiliser dans la pratique. Ce praticien devient alors *un de ces relais* entre la recherche et le terrain dont l'Education Nationale manque cruellement, et dont l'université aurait tout intérêt à se préoccuper.

(1) GILLET, P. *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
(2) traitement bien davantage que "transposition", notion qui connote une inéluctable perte de sens. La recherche utilisée dans la pratique prend un autre sens, rien ne permet de dire qu'elle en perd" -- [90]

La recherche en SdE *nourrit* la pratique, les pratiques éducatives, elles ne les (trans)forme pas ipso facto :

1994 :"la recherche et la relation d'accompagnement ainsi définies ne sont pas faites pour transformer ou améliorer le terrain mais le discours de recherche produit doit pouvoir *alimenter* ce terrain, la recherche doit comporter de quoi nourrir (et non pas rénover) les pratiques. En fait, ce qui est en jeu là, c'est le changement : pour éviter le dogmatisme, effet redouté du praxéologique, il me semble utile de concevoir le terrain comme *déjà* en changement, la recherche se greffe sur ce changement pour le comprendre et donc éventuellement seulement

[89] ni le formateur de médecins, contrairement à ce qu'avance Sensevy (1994, p.67) sinon à confondre sciences de l'humain et "science de la conception", c'est-à-dire praxéologie ou "ingénierie". Assimiler SdE et "instrumentation grâce à laquelle elle observe et opère" pose le même a priori que lorsqu'on assimile SdE et didactique-pour-une-discipline-scolaire

[90] Colloque de Toulouse, annexe n°1 et 2,2,2

donne des connaissances qui peuvent permettre de le promouvoir. Il n'y a pas de lien direct, stable et traditionnel entre Formation, Recherche et Praticiens mais il est peut-être aujourd'hui possible d'éviter l'applicationnisme des recherches sur les pratiques, comme cela a pu être fait dans le passé encore récent, parce qu'on sait ce qu'il donne." --[91]

3,10 Recherche d'ingénieur ou recherche professionnelle

Chercher, ce n'est pas vouloir prouver que, ni trouver que, encore moins "montrer que en faisant ainsi on obtiendrait cela, qui serait mieux que ce qu'on obtient déjà". La recherche est une construction pour communiquer (et pas seulement informer sur) [92] la problématisation d'éléments désignés dans les pratiques et travaillés par l'analyse critique, par l'emploi de plusieurs points de vue, de plusieurs langages.

La problématisation est trop souvent donnée comme la construction des termes d'un problème (lequel ensuite peut donner lieu à la problémation, recherche de solutions). La problématisation est alors un préalable : "Ce préalable concerne l'organisation de processus qui élaborent les "faits", au lieu de les prendre pour reçus tels quels, quand s'opère cette ardente confusion du monde du chercheur avec ce qui peut être le réel" (Lerbet, 1995, a, p.90). [93]

La recherche n'a pas à être ainsi prolongée systématiquement par une recherche de solutions. Le retour au terrain, l'expérimentation ou l'expérienciation, du chercheur : la problématique méthodologique, n'est, en tous cas, pas forcément un prolongement pratique, c'est bien plutôt une mise à l'épreuve du faisable donc du possible (Chapitre III) et l'occasion de prendre conscience des autres possibles, ce que l'interprétation de la recherche, la problématique herméneutique, développera. Ce peut être le rôle d'autres types de chercheurs que de *prolonger* de la sorte la découverte-invention de l'un. Ce type de chercheur médiateur-ingénieur semble devoir être promu dans les Instituts de formation.

---

[91] Congrès AFIRSE, annexe n°1

[92] car information n'est pas communication (Cf. Ardoino, 1988)

[93] Le réel ici est entendu comme "la réalité en soi", c'est-à-dire "la réalité indépendante de nous, de notre organisme, de notre pensée, tout ce qui est commun aux diverses espèces animales, tout ce qui existait avant l'apparition de l'humanité sur Terre et tout ce qui existera après sa disparition" (Espinoza, 1985, p. 148).

<<

Par ailleurs, essayer, dans une recherche universitaire, de trouver un tissage qui réponde et aux exigences (internes) de la problématisation et aux besoins sociaux du moment (détermination externe venue de l'état d'un corps de métier à un moment donné) dans le cadre d'une recherche "professionnalisée" ou "professionnelle" [94] est un chantier ouvert, entre étude et recherche [95]. En somme, en SdE, on est toujours l'ingénieur de quelqu'un. Mais alors, l'analyse critique doit porter aussi sur le tissage élaboré : il est d'autant plus nécessaire alors de réfléchir, dans le cours même du texte de la recherche, sur les postures utilisées. *Il n'est pas de recherche en SdE qui ne devrait comporter un questionnement sur les SdE.*

> 1994 : "Recherche pour, recherche sur, des points de vue différents par les visées, bien que liés par leur programmatique : l'utilisation possible des procédures de mises à distance (y compris celles dites "méthode expérimentale"), par le détour par l'ex-plication sur les parties où cela semble faisable (puisque inextricablement impliquées dans le terrain, dans une rationalité limitée).
> Toutes dans la praxéologie (si on entend par là non uniquement positivistes et expérimentalistes) ou bien relevant toutes de l'ordre scientifique (si le scientifique est la prise de distance, le détachement travaillé) mais avec des projets-visées et des postures qu'on ne peut pas confondre". --[96]

La distinction proposée par Martinand (1987) pour la didactique, entre une recherche *en,* c'est-à-dire "une "action [..] dans une perspective de modification" (p.28) et une recherche *pour* (dans laquelle "l'utilisation des résultats est possible [...] mais ne découle pas directement de leur connaissance"- p. 28), parce qu'elle recoupe la distinction d'Ardoino entre étude et recherche (1985, a) gagne à être doublée d'une nette *distinction entre travaux dans la discipline scolaire et travaux dans la didactique* [97]. Alors la recherche "en" est une recherche disciplinaire qui est faite en Lettres ou en Linguistique et qui consiste à émettre des savoirs qui formeront les contenus à enseigner

---

[94] c'est ainsi que je situerai le thèse de Stévenin (1996) et c'est dans l'ouverture de ce chantier que plusieurs doctorants travaillent dans le laboratoire, dont Jean Blanc que je dirige.

[95] selon les catégories d'Ardoino (1985, a)

[96] Congrès AFIRSE, annexe n°1

[97] tant qu'on mélange discipline et didactique, on enferme la didactique dans le seul scolaire et en évite les questions épistémologiques

<<

[98]. En SdE, toute recherche (didactique ou non) est bien davantage *"sur" la pratique de formation (scolaire ou non) à laquelle elle s'intéresse, de laquelle elle part et dans laquelle elle se valide.*

On peut alors essayer de tisser sciemment le "pour" et le "sur" [99]. C'est le cas auquel je me suis intéressé des praticiens qui viennent faire un cursus en SdE alors qu'ils ne visent pas du tout à devenir universitaires mais qu'ils veulent (et c'est le contrat de recherche que je passe avec eux) rester praticiens soit comme personnes-ressource dans la formation des enseignants, soit comme médiateurs des textes de recherche sous forme d'écriture d'articles et de livres en direction des autres praticiens, soit encore comme professionnels de la formation, devenus experts par leur thèse d'un champ d'exercice. Ceci n'a pas d'effet sur la qualité de la recherche qu'ils font :

> 1994 : "La recherche en Sciences de l'éducation n'est pas une "recherche enseignante" comme certains voudraient qu'existe une "recherche infirmière", un peu comme on parle d'une "littérature féminine" ou d'un "art nègre" -ce que risquerait d'être la recherche en IUFM, si elle ne se faisait pas à l'université. Il n'est pas question de tailler sur mesure une sous catégorie de recherche pour les praticiens qui veulent rester praticiens" -- [100]

C'est bien sûr cesser de croire qu'avoir une thèse suffit à devenir universitaire et que toute thèse serait faite pour devenir universitaire : ce système de "clonage" semble réducteur de ce que les SdE peuvent proposer. Il est une autre fonction sociale aux SdE : permettre aux praticiens d'acquérir *une langue de leur praxis* [101] et pour cela de pouvoir déchiffrer les langages

---

[98] La revue *Langue française* (Larousse) est un exemple du mélange : "La syntaxe des noms" (n°69) y côtoie" Le français à l'école élémentaire" (n°13)

[99] Décidément la recherche *en* n'est pas une recherche à conduire dans les SdE. Il ne suffit pas d'être sociologue ou psychologue pour travailler dans les SdE. De même, il ne suffit pas de faire une étude en maths ou en français pour faire une recherche didactique *dans les SdE*. La didactique n'a pas plus vocation à se faire en SdE que la sociologie. Etre ou venir en SdE implique ou devrait impliquer (?) un autre type d'engagement. Les SdE ne sont ni une maison de campagne ni une chambre louée chez l'habitant, on n'y fait pas d'abord de la didactique, de la sociologie ou de la philosophie *comme on la ferait ailleurs*. C'est tout le problème des champs théoriques des SdE (chapitre III)

[100] Colloque de Toulouse; annexe n°1 et 2,2,2

[101] "la praxis créatrice, distinguée des pratiques réifiées (Imbert, 1985)", Ardoino & Berger, 1994, p. 49

<<

universitaires - ce qui est loin d'être actuellement le cas. La formation à la recherche prend alors un tout autre sens :

> 1994 : "Il s'agit bien d'une *initiation* (1), où le chemin compte davantage que le but.
>
> La guidance, l'accompagnement, veut impulser l'impétrant dans *la spirale de la connaissance*, ce désir de savoir encore : lui donner l'expérience de la quête du sens, résultat de la prise de conscience de ses ignorances, bien davantage que d'un savoir (2).
>
> Ce travail est l'occasion de "faire des *deuils*" qu'un praticien seul, n'a ni l'occasion ni les moyens de faire.
>
> Cette *appétence de compréhension de ce qui se passe dans la praxis* est ce qui manque si souvent dans l'Education Nationale quand on y parle de "projet professionnel". La recherche peut permettre d'expérimenter cet élan vers *l'énigme du sens* sans lequel le projet n'est qu'un programme déguisé (3)
>
> (1)BONNIOL, J-J., "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, 1988, b, p.119/146
>
> (2)Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil, 1991
>
> (3) ARDOINO, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, p.153/158" -- [102]

Conclusion. Chercher et former

Former un formateur, former un chercheur, c'est donc lui permettre de travailler plus que ses "représentations", son savoir du monde et son savoir au monde : ses conceptions, par l'acquisition-appropriation de savoirs. C'est l'aider à passer de la seule volonté de rationalisation de ces représentations en principes directeurs de sa pratique, à une conceptualisation des éléments constitutifs du champ de sa pratique, pour une problématisation à partir de gestes professionnels qui l'intéressent (et non qui lui posent problème). Mais formation de formateurs et de chercheurs se distinguent par la finalité du projet du sujet : accélérer le changement pour le formateur et communiquer des connaissances pour le chercheur. Tous deux, par le travail sur soi, auront à se réguler, à faire évoluer leurs conceptions, du monde et de leurs propres processus, par l'emploi de divers parlers : c'est le rôle des références, des modèles et des méthodes.

---

[102] Colloque de Toulouse, annexe n°1

Le Moigne (1995, p.38) avance que "L'homme de science doit faire voir (dessiner) ce que l'on n'avait pas encore vu, c'est un concepteur de modèles, de dessins, de théories", il n'est pas certain, en SdE que faire oeuvre de science soit "faire voir" mais bien davantage (faire) comprendre. Modèles, références et méthodes paraissent être, en revanche, les segments pratiques qui l'occupent.

> 1996 : "La théorie sur les pratiques, comme en évaluation, convainc et se propage par sa cohérence ; sa puissance est organisée par la clôture de ses concepts. Il faut à une théorie sur du social, (au contraire, semble-t-il, de ce qui est appelé "théorie "dans les sciences de la nature) pour qu'elle devienne *une théorie de référence*, un nombre relativement réduit de notions organisées entre elles par des liens stables qui facilitent son emploi comme outil, grille de lecture, grille d'analyse des phénomènes. La théorie devient alors disponible et c'est ce qui fait son succès."
> --[103]

Si le chercheur est bien concepteur, c'est en lien avec une élaboration et donc dans une pratique de recherche, ce qui fait qu'il n'est pas du tout utile de s'embarrasser d'une focalisation sur la théorie, figure du sur-moi, du Savoir, dogmatique [104], but presque inavoué du travail de recherche idéalisé, investi d'imaginaire [105] : "La théorie unit de façon permanente quatre caractéristiques :

- elle se veut témoigner d'une certaine représentation objective à travers l'observation qu'elle fait de la réalité ;

- elle apparaît comme autosuffisante, défensive, achevée par rapport aux théories rivales ; close sur elle-même, elle participe largement à l'encadrement culturel des individus qui s'y référent ;

---

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

[104] "Le nimbe est une marque de distinction qui confère à celui qui le porte un caractère supra temporel, au-delà des contingences du temps", Rutbi, mémoire de maîtrise dirigé en 1996 "le formateur, pour être garant de l'accrochage à la parole du père imaginaire, se présente toujours nimbé" (p. 18). Le chercheur, parce qu'il veut produire du savoir, risque encore davantage que le formateur d'avancer nimbé.

[105] qu'on ne peut jamais débarrasser des affects attachés à la Théoria. Et s'il faut choisir entre le positivisme et une "anthropologie philosophante", mes "investissements symboliques" privilégieront la seconde.

<<

- elle reste toujours partielle, dépassable à travers le point de vue limité d'observation qu'elle prend ; de ce fait, elle est marquée du sceau de l'obsolescence ou mieux de l'illusion, qu'une pratique viendra tôt ou tard désillusionner ;

- elle est partiale, même si elle cherche à le dissimuler, dans la mesure où elle prend plaisir à privilégier plus un point d'observation qu'un autre.

Si la théorie est une étape indispensable sur le chemin de la connaissance scientifique, elle n'est pas la science. La théorie doit s'ouvrir à un autre niveau d'exigence pour valoriser sa première qualité au détriment des trois autres : le niveau de l'épistèmê. L'épistèmê procède d'une attitude interrogative pour dire à quelles conditions la théoria fait oeuvre d'objectivité. [..] Sensus communis, théoria, épistèmê constituent trois niveaux d'exigence avec pour chacun d'entre eux de nombreuses variations." (Kaufmann, 1985, p. 20).

Faire le deuil de la Théorie comme but imaginaire, pour mieux se livrer au travail de conceptualisation :

> 1996 : "la recherche ne peut résider dans le désir de convaincre [...], car la reconnaissance obtenue par une argumentation confondue avec la scientificité d'un discours, n'est que l'établissement d'une nouvelle théorie. La dite théorie, parce qu'elle est close, ne peut que "tourner" pour produire des applications techniques, praxéologiques (penser à la Théorie du Système général qui est devenue un simple référentiel pour l'action : l'analyse dite systémique), --ce qui n'a que peu de sens, pour le chercheur, parce qu'il est déjà ailleurs, à travailler la fondation d'un autre modèle, et qui le travaille : "Je ne travaille que les idées qui me travaillent " (Morin, E., 1981) -- [106]

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

Chapitre II

De la contradiction à l'objet articulatoire

Le projet de recherche
et son objet

Trois précautions avant d'aborder ce chapitre :

- les formalisations sont ici discutées, elles sont prises dans une durée, il s'agit de comprendre comment représenter l'objet de la recherche et de mettre à jour les incidences épistémologiques que chaque type de schéma occasionne.

- les schémas ne sont pas séparables de leurs commentaires, le discours accompagnant le schéma n'est pas seulement redondant, il apporte la problématisation du schéma. Il s'agit là d'éviter qu'une lecture rapide, pour ne pas dire partisane, taxe, par exemple, de "positivisme" un schéma dont les racines rationalistes sont justement discutées dans le commentaire.

- toutes les formalisations présentées ci-après ne me sont pas imputables. Le travail de rédaction de ce rapport inclinant à compléter par des simulations ce qu'un lecteur de mes recherches aurait pu comprendre de ce qui était écrit, ou ce que moi lecteur aujourd'hui de mes travaux, peut envisager qu'on y comprenne.

C'est dire que l'essai est ici de problématiser ce que j'ai pu déjà écrire, pour mettre à jour un trajet de mes conceptions du projet de ma recherche et de son objet.

Tout ce chapitre peut se ramener à travailler ce texte que je ne revendiquerai pas aujourd'hui, avec ses approximations et les confusions qu'il peut induire :

> 1993 : "concevoir la régulation dans l'entre-deux, permet d'envisager l'articulation des pseudo-contradictions paradigmatiques, des attitudes, des fonctions opposées de l'évaluation : faire le *va-et-vient* (2), mettre *en récursivité*, faire jouer *le dialogisme*, (16). L'évaluateur (37) n'est pas devant un système clos mi-noir mi-blanc, son projet n'est plus la seule maîtrise mais l'aller-vers, le désir de faire avec la conjonction des contraires, d'accepter *la faille* (13) ; de passer au multi-pliant / liant-par-le-pli, dans le pluriel du sens ; de passer des rapports de forces *aux ruses de sens*. (16). En évitant le risque de manichéisme, la tentation du choix irrémédiable - *coupure réduction* (16) - rendre possible les trois postures : les deux simples inversées, symétriques (Bilan/formatif) et la troisième, entre-deux permettant d'accepter le complexe. Reconnaître le problème, construire des problématiques et

<<<

les travailler : pas les résoudre, pas de *panoptisme* (34). S'interroger, mettre en perspective ; travailler la pertinence avec le projet comme *visées* comme *orientations politiques et éthiques* (38)dans un processus de changement (39).

La régulation est alors un "objet", un "complexe du projet", un concept virtuel, articulatoire des deux Temporalités de l'évaluation, parce que pouvant s'actualiser (entre "ou / et") dans le contrôle (disjonctif) et aussi dans l'expérienciel (conjonctif). L'épaississement du virtuel, du *potentiel articulé à l'actuel* (35), existant et possible, peut-il être pensé comme une troisième valeur du Temps ? Peut-on risquer la notion *de temps inclus* ? Cette temporalité complexe dont la fonction serait de rendre possibles les deux opposées parce qu'il est le troisième terme non résolutif, mais problématisant : le devenir.

2) Morin, *La méthode* tome 4, chapitre 2, 1991
13) Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Matrice, 1985
16) Le structurel ne recouvre pas l'organisationnel, la vision systémique est aussi nécessaire, Morin E. *La méthode*, 1981
34) Ardoino, J., "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique" préface, 1985, a
35) Varela, F. *Autonomie et connaissance*, Seuil, 1989
37) dans ce contexte, le formé est aussi évaluateur
38)Ardoino J. " Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, 1986, p. 153/158
39) enfin distingué des procédés de transformation" -- [1]

[1] Colloque de Caen, fin de l'article sur des thèmes que j'ai continués à travailler depuis

1. S'orienter : de formalisations en formalisations

Les travaux conduits portent principalement sur l'évaluation et selon ce qu'on vient de voir au chapitre précédent, ce serait la "définition" qui suit de l'évaluation et de l'auto-évaluation que je privilégierai, s'il fallait un glossaire, comme ici pour des étudiants d'IUFM :

> 1994 : Evaluation : [..] "Passages permis par l'ensemble des régulations possibles, entre la logique formative et la logique de bilan, travaillant sur les processus (les élans, les énergies mobilisés de façon spécifique par chaque individu, qui alimentent et accompagnent la réalisation des actions), sur les procédures (façons de faire objectivables, mises en oeuvre des stratégies, modes de réalisation ou de résolution) et sur les produits (traces observables d'une activité, résultats d'une fabrication). [...] Auto-évaluation : recherche inachevée [...] d'articulations entre les deux processus d'auto-contrôle et d'auto-questionnement, assumés comme concurrents, antagonistes et complémentaires. Auto-contrôle : reconnaissance de soi en fonction de normes externes et intériorisées, pour se perfectionner ou éviter l'erreur. Auto-questionnement : recherche de sens à partir d'interrogations que je peux me donner sur moi et sur le monde". --[2]

J'ai opté, comme J-J Bonniol, pour faire de l'évaluation le grand ensemble dans lequel deux logiques se contredisent, et pour ne pas réserver le terme d'évaluation, comme Ardoino & Berger, au contraire du contrôle [3]. Alors la prise de décision, la tenue par l'évaluateur de ses rôles, fonctions et missions sont "assujetties" aux passages d'une logique à l'autre. Ces passages étant eux-mêmes dépendants de *la qualité du travail sur soi* que l'évaluant est capable de conduire, la formation à l'évaluation [4] doit lui permettre de conceptualiser l'évaluation pour rendre possibles les attitudes que chaque logique requiert.

---

[2] *La gestion du projet professionnel, guide d'apprentissage à l'usage des étudiants élèves-professeurs en formation d'enseignants*, L'harmattan, 1996, p. 62, auquel j'ai participé, annexe n°2,2,2

[3] ce qui va poser le problème de nommer ce contraire du contrôle, comme on le verra plus avant.

[4] Ce qui sera dit dans ce chapitre, à titre d'emblème, des logiques de l'évaluation peut se dire des différents types de recherches ou des différentes méthodes de recherche en SdE

<<

1,1 Ni yin, ni yang :

On ne confondra pas la formalisation avec la "modélisation". La formalisation indispensable dans les sciences de l'humain permet de se donner une figure de ce qu'on cherche à comprendre (on parle de "modèles formels", de "schématisation"). Alors que la modélisation dans les Sciences de la nature (et surtout dans les disciplines qui les imitent, quitte à se référer à des modèles devenus obsolètes dans les sciences de la nature) désigne la fabrication (maintenant informatisée) de maquettes, d'épures, de simulations du réel. Ces modèles ainsi définis permettent de manipuler les variables identifiées et font partie de la panoplie des méthodes expérimentales.

> 1996 : "Ce qui est appelé «modélisation» est alors un procédé de généralisation de résultats ou de prédiction d'évènements. "Faire tourner un modèle" désigne une méthode, un ensemble réglé de procédures de simulation d'un acte.
> Dans les sciences humaines qui s'affranchissent du canon des sciences de la nature, le mot modèle est couramment utilisé comme un synonyme du mot schéma. Schématiser, formaliser par un schéma, c'est donner un modèle dit formel par opposition aux modèles mathématiques, c'est spatialiser les concepts ou les relations entre les notions qu'on se donne pour communiquer l'essentiel d'une analyse. Le schéma a valeur de résumé du discours qui l'accompagne." --[5]

La dernière formalisation, dans ma thèse, des logiques de l'évaluation était "le yin et le yang", Il ne s'agit pourtant pas de "badigeonner" le discours d'orientalisme.

> 1991 : "La priorité à la boucle de régulation favorisant la création du sens n'est qu'historique, imposée par la prégnance du contrôle dans la demande sociale ; c'est parce que le contrôle est survalorisé qu'on insiste sur la promotion du sens, alors que les deux sont intimement liés, comme le yin et le yang."

La formalisation était d'ailleurs approximative car il faudrait ajouter un rond noir du côté blanc et l'inverse, ce qui ne correspond à rien dans ma vision de l'évaluation. Ensuite, le fait que la figure totale soit un cercle bien

[5] *Les modèles de l'évaluation*, 1996, Introduction, annexe n°4. Ici il sera discuté des formalisations, le mot modèle sera réservé au chapitre suivant pour un autre phénomène.

<<<

fermé, bien circonscrit [6] n'est aussi qu'une approximation, une figure temporaire : elle signale qu'ici on a délimité l'objet dont on parle (l'évaluation) de façon provisoire et arbitraire, dans la pure tradition de la modélisation classique. Mais il s'agit là de s'aider de la formalisation pour conceptualiser l'évaluation (dans tous ses possibles) et pas de représenter une pratique précise.

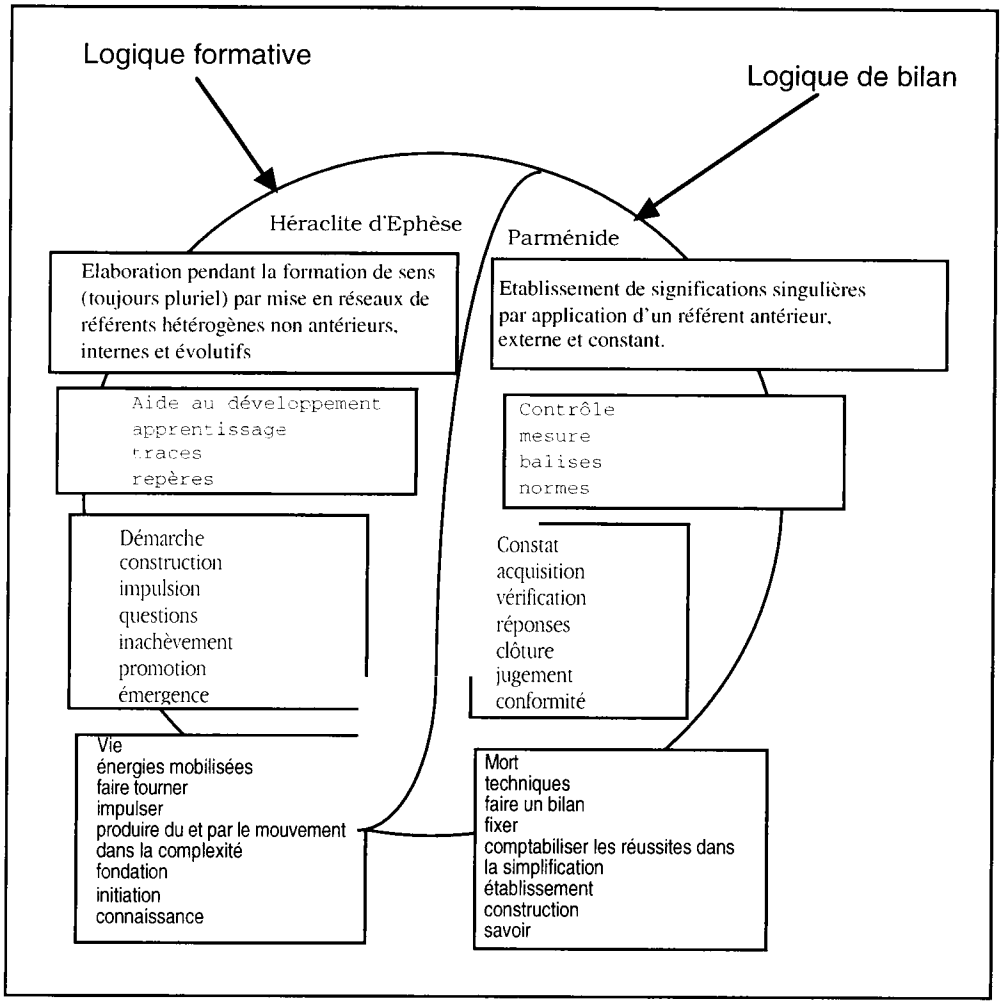


Figure 1 L'évaluation comme logiques antagonistes mais complémentaires - 1991

Il n'est pas fait ici appel à la théorie des "représentations sociales" (Jodelet, 1984, Flament, 1987, Abric, 1987, Beauvois, Joulé, Monteil, 1989)

[6] c'est la seconde "réduction/limite scientifique" : la détermination du champ de l'objet de recherche, le risque est d'en faire un «"système cybernétique", dans l'illusion d'une Totalité enfin saisie (Chapitre III)

laquelle permet de décrire, en définitive, un état de l'idéologie (du social) à un moment donné, à l'insu du sujet. La représentation se donne comme un reflet du monde (même s'il est déformé). Alors que *la conceptualisation est un travail volontaire qui passe par la formalisation provisoire* : une heuristique qui n'est pas une quête du réel (confondu avec et réduit à une réalité en soi) mais le travail d'une parole sur (ou vers ? ou contre ?) ce réel -et pas une simple ingénierie. Pour cela, il semble important de distinguer nettement la mise en circulation ou l'émergence de modèles (de pensée), la modélisation, de la mise en espace d'idées sous forme de schémas, la formalisation [7]:

> 1996 : "L'ambiguïté "potentielle et peut être nécessaire des modèles" ne vient pas du modèle mais du fait qu'on désigne par ce terme deux dimensions : la modélisation et la formalisation." --[8]

Ce qui est discuté ici, ce sont justement les allant-de-soi des formalisations successives utilisées ou rencontrées ; il s'agit pour l'évaluateur, le formateur ou le chercheur de s'orienter dans les possibles, pas de chercher le tout du vrai.

En fait, il s'agissait, par cette figure de la symétrie, d'accuser le caractère à la fois antagoniste et complémentaire des éléments en jeu dans la conception de l'évaluation dans la formation. Le souci, le "projet complexe", le vouloir, était de distinguer les logiques sans en exclure aucune a priori. C'est ce que j'ai fini par comprendre de *la Méthode* d'E. Morin :

> 1994 : "la complexité, c'est-à-dire dans un projet d'articulation de dimensions contradictoires, antagonistes mais complémentaires, selon la méthode d'Edgar Morin, en utilisant les principes de la Pensée complexe" --[9]

---

[7] Le titre de Le Moigne, 1990, a, *La modélisation des systèmes complexes* devient alors : "la formalisation des systèmes complexes" et son propos, méthodologique. Ce qu'il désigne par modélisation est un ensemble de techniques pour formaliser les objets qui intéressent l'ingénierie qui se veut complexe. Cet ensemble de techniques n'est pas distingué de la modélisation dans laquelle pendant ce temps il évolue. C'est-à-dire du modèle comme processus de formatage de la pensée, dans lequel il s'inscrit : la systémique ; ce qui lui permet de convaincre – ou d'agacer, parce que le modèle est alors donné comme incontournable et le meilleur (Chapitre III).

[8] *Les modèles de l'évaluation*, Préface, annexe n°4

[9] Congrès AFIRSE, annexe n°1

Penser la complexité, c'est, somme toute, vouloir assumer les éléments antagonistes et pourtant complémentaires que notre culture nous donne.

1991 : "Pratiquer l'évaluation, former par (ou à) l'évaluation dans une didactique ou non, *c'est articuler* deux forces antagonistes et complémentaires, prises dans un rapport récursif, l'une alimentant l'autre."

1,2 Le projet de mes travaux : prédominance de l'évaluation

Le "problème" était posé, le chemin indiqué : repérer, distinguer, organiser pour rendre possible.

Il faut dire que, comme presque tous ceux de ma génération formés dans l'illusion d'une "évaluation formative" (ou formatrice) comme panacée, comme nouvelle forme d'action dont on pouvait attendre la résolution des problèmes de conduite de la formation et notamment de l'échec scolaire, l'évaluation dite "sommative" était entachée d'affects négatifs.

Le travail de la thèse a permis de relativiser ce dualisme devenu opposition radicale, terme à terme entre la logique de bilan (Bonniol) ou le contrôle (Ardoino & Berger) et la logique formative (Bonniol) ou l'évaluation-interprétation (Ardoino & Berger), en acceptant la nécessité du contrôle et en reconnaissant les limites de l'évaluation dite formative ou formatrice. L'impératif, pour l'évaluateur, devenait de savoir reconnaître quand il est dans la logique de bilan et quand il est dans autre chose. Pour cela, a été avancé qu'il était nécessaire d'être formé à l'évaluation, c'est-à-dire de se construire une conceptualisation de l'évaluation. Il est nécessaire de considérer l'évaluation "pour soi", comme un concept, ne plus s'intéresser immédiatement à l'évaluation *de quelque chose* mais s'intéresser à l'évaluation en elle-même, avoir une cartographie (d'autres diraient un modèle) pour s'orienter dans les pratiques.

Le projet de recherche est bien là :

former un formateur/évaluateur pour qu'il puisse utiliser les ressources des pratiques évaluatives, pour qu'il puisse s'orienter, dans les possibilités que l'évaluation offre : les assumer - et former des chercheurs qui puissent, de même, s'orienter dans l'ensemble des logiques de recherches possibles en Sciences de l'éducation.

<<

1,3 L'action, la conception et la conceptualisation

Ce qui est privilégié, c'est l'action (plus exactement, *une pragmatique* (Chapitre I) mais une action orientée par un projet. L'objet pratique, la pratique étudiée est la praxis du formateur et de l'évaluateur [10].

Il paraît utile d'approcher la conceptualisation par le biais de ce qu'on peut dire de la conception et de la compréhension.

La conceptualisation n'est pas seulement, comme Le Moigne le dit (1990, b) de la conception, "l'acte cognitif de concevoir", ce qui deviendrait : l'acte cognitif de fabriquer des concepts. Sauf à entendre cognition comme synonyme distingué de réflexion. D'autant plus que la réflexion n'est pas isolable du reste de la personne. La réflexion n'est pas simple mise en abstraction, elle est aussi une expérience, d'autres diraient un phénomène non réductible à une suite d'actions pensées, à un algorithme procédural manipulant des signaux, à une computation, même celle qui se dirait "symbolique". La conceptualisation n'est pas qu'abstraction, ou "rationalité procédurale", elle est plus proche de ce que Le Moigne désigne par "l'action intelligente", c'est-à-dire de procédures tressées avec les processus de la personne.

La computation est un moyen d'approcher la conceptualisation, comme le dit Morin de la compréhension : "Il nous faut aussi expliquer la compréhension par la computation"[11], de l'expliquer peut-être, mais pas de la comprendre. La computation traite, gère, combine des signaux [12], que les cognitivistes désignent par "symboles" : la computation n'est qu'un ensemble d'opérations de "traitement de symboles physiques : écrire, transformer, lire,

---

[10] ainsi que la praxis du chercheur que je forme et que je voudrais former, donc il est question ici en même temps de la praxis du formateur d'évaluateur, de formateurs, de chercheurs. La direction de mémoires et de thèses est ici considérée comme formation de formateurs.

[11] Morin *La méthode*, tome 3, 1986, a, p. 149, cité par Le Moigne «On n'invente que ce qui n'existe pas», p. 214 1990, b

[12] des signaux, c'est-à-dire des "signes" pris dans un code plus ou moins élémentaire mais surtout explicite ou décrété explicitable. Le signal, au contraire du signe, est univoque ou presque : il est codé, il suffit de savoir le code ; il est surtout de l'ordre de la *logique d'information* alors que le signe est de l'ordre de *la communication* (Ardoino, 1988). Sauf à employer indifféremment et, somme toute de manière approximative, «signe» comme terme générique, comme est employé, quand on parle de computation, le terme de «symbole».

<<

effacer, déplacer" (Le Moigne, 1990, b p. 215), ce qui ne désigne que des procédures, alors que la conceptualisation est aussi processus humain, pas computationnel (ou pas seulement computationnel), elle est une des formes de *la symbolisation.* L'idée de "renvoi symbolique" que Clozel a particulièrement travaillé dans sa thèse (1994, b) peut être approchée d'abord par G.G. Granger (1990- p.670 / 674) :

"Les faits humains se donnent dans notre expérience comme pourvus de «significations» [ils] sont saisis comme «renvoyant» à quelque autre chose. Cette notion de renvoi doit être considérée comme primitive, indéfinissable, et le prototype en est évidemment fourni par le fonctionnement du langage ordinaire. [...] dans les périodes pré- ou protoscientifiques de la connaissance de la nature, des significations étaient également [..] attachées aux phénomènes non humains. [..]. Mais la neutralisation de ces renvois symboliques [...] a pu s'effectuer sans que les faits naturels paraissent avoir rien perdu d'essentiel. Peut-il en être de même des faits humains ? Le caractère signifiant ne peut plus apparaître alors, après coup, comme un ornement ou un supplément se superposant à un noyau premier de notre expérience; les significations font ici partie de ce noyau même, elles caractérisent le fait comme humain. Le problème des sciences de l'homme est donc de découvrir comment et jusqu'à quel point *objectiver* les significations. Non pas sans doute les expulser, comme l'ont fait avec succès les sciences de la nature, mais trouver la manière de les traiter, en sorte de les décrire comme données et d'en expliquer le rôle comme facteur du déroulement des phénomènes. C'est donc un type original de *modèles* qu'il conviendrait de mettre en oeuvre." La symbolisation n'est jamais univoque ; toute appréhension des significations *réduite* à un format cohérent les évacue, les réduits à des déterminations causales, les réifie. " (Clozel, 1994, b).

Or, on n'a pas inventé de machine à symboliser.

Si on suit Le Moigne, la compréhension est "un processus d'analyse et donc de disjonction d'un sujet et d'un objet" ajouté à "un processus de conception (en anglais : design) et donc de conjonction d'un sujet et d'un projet" : donc une computation (de signaux appelés "symboles", d'icônes). Il faudrait alors distinguer ce processus de conception *du processus de conceptualisation sous ses deux faces :*

<<

-l'une rationnelle : organisation de réseaux de notions généralisées pour un but (par exemple théoriser, ou modéliser ou référencer mais aussi argumenter, démontrer) dans un plein qui se donne volontiers sous le masque du savoir

-l'autre face, plus impliquée : la symbolisation, travail de la sémiose (chapitre III) qui peut aboutir au discours poétique ci-avant rejeté hors du champ scientifique. Ce qui ne veut pas dire l'exclure mais au contraire, le travailler, sachant que :

> 1994 : "ce processus, s'il s'inscrit toujours dans des *systèmes* (langues, institutions, formations, savoirs, etc.), ne s'y inscrit jamais que partiellement, et surtout il ne "fait sens" que *parce que* cette inscription est partielle.
>
> D'une part, la sémiose apparaît comme illimitée ; on n'en saurait fixer les frontières, sans risquer d'éliminer quelque champ d'inscription : tout y est perpétuellement susceptible de proliférer, en métaphore indéfiniment filée, délire, tautologie.
>
> Mais d'autre part (et probablement en récursivité) on ne saurait rendre compte de la sémiose sans en appréhender les manques (16) sous quelque forme qu'ils se présentent à l'expérience : le non dit, l'interdit, le tabou, l'ineffable, l'indicible, le secret, l'énigme...
>
> > (16) SIBONY, D. "Le «complexe» de l'inconscient", *Les théories de la complexité - autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991 - p. 358 - 359 : "...si on se réfère au «complexe» au sens géométrique d'un espace en formation de dimensions croissantes, on dirait que les points de rencontre entre le champ symbolique de l'inconscient et celui du hasard organisateur, ces points de rencontre sont plutôt des correspondances ou des résonances entre des points extrémaux des deux *complexes* en question ; [...] Toujours l'inconscient apparaît comme une frontière en perpétuelle effervescence et changements de niveaux de langage, vaste frontière entre la dimension de l'altérité pure (de l'*autre*) et celle de ce qu'on peut appeler *la lettre*, [...] dans la dimension symbolique il y a le don et la transmission d'un retrait plutôt que l'articulation d'un trait de plus.
> > [...] ce trou du langage donne lieu à un supplément de lien, à des nodalités supplémentaires, à l'introduction de « lettres » supplémentaires dans l'alphabet déjà-là. [...] En théorie des nœuds et des groupes, il est connu qu'une nodalité supplémentaire se traduit dans la présentation du groupe par quelques lettres et quelques identifications de plus." -- [13]

L'ensemble rationalité et symbolisation se déroulant dans/par/parce qu'il y a le sujet, avec l'objet, pour un projet. *Conceptualiser n'est pas*

[13] Clozel et Vial, 1994, annexe n°1

<<

computer, c'est rationaliser et symboliser[14] *pour s'orienter dans l'action : se construire un ensemble de repères temporaires (les concepts) pour être dans la praxis ; cette construction inachevable de l'intelligible engage la totalité de la personne et la construit.*

1,4 Les objets articulatoires en évaluation

Ce n'est que plus tard que j'ai vu que les carrés posés dans la figure du yin et du yang n'exprimaient non pas seulement une définition de la nature de chaque logique mais *le lien que le formateur/évaluateur ou le formé/évaluateur peut entretenir avec chacune des logiques.* Alors les deux faces opposées pouvaient se "résumer" en une notion, se "généraliser" en une idée à chaque ligne. C'est dire que je suis passé, nettement, d'une recherche naturante qui veut donner à voir (sinon expliquer) l'essence de chaque logique de l'évaluation à une recherche sur (les moyens qu'on se donne dans) l'action à conduire en formation, dans sa dimension praxiste.

C'est la notion *d'objet articulatoire* annoncée dans ma thèse :

> 1991 : "Dès lors, la recherche en évaluation, au point où en est la théorisation de l'évaluation, nous semble devoir identifier des objets articulatoires qui permettent, par exemple, de passer d'un des pôles à l'autre, comme on passerait, en maniant la même commande d'une machine, du grave à l'aigu, mais (parce que nous parlons du Vivant) sans altérer la nature du son,
> pour que, comme dit le poète, la terre qui tourne ressoude la barque :
>
> *la barque*
> *coupée en deux*
> *par l'aube*
> *la terre qui tourne*
> *plus bas*
> *la ressoude* (Pierre Garnier) --[15]

[14] toute symbolisation est entendue comme un «échange symbolique» : le sujet ne symbolise pas pour lui-même comme le ferait un individu, *l'ordre symbolique* construit le processus identificatoire et permet d'accéder à ce que Rochex (1990) nomme «l'espèce», c'est-à-dire l'humain.

[15] ceci montre bien que la poésie, si elle est *à la source d'un discours*, est heuristique comme la formalisation

<<<

L'objet articulatoire doit permettre à l'évaluant de "passer" d'une logique à l'autre. Le concept que se forge l'évaluateur [16] peut lui permettre de se repérer dans les situations évaluatives, d'assumer les deux logiques de l'évaluation, de tenir, d'être à l'aise aussi bien dans le contrôle que dans le formatif, alors que tout nous pousse à choisir irrémédiablement l'un ou l'autre des "mondes" évaluatifs : c'est le danger de la dichotomie, du dualisme, du manichéisme :

> 1991 : "Le risque que cette dichotomie fait encourir est l'opposition, la coupure, entre le ludisme, le gratuit, le luxe d'un côté, et d'un autre côté, le dessèchement des idées et des conceptions, une "didactisation" de la réflexion générale sur l'évaluation pour imposer des contenus (dits "de formation") que le formateur devenu instructeur ou informateur se croit obligé de transmettre. *L'évaluation devient un ensemble de techniques au lieu d'être d'abord une attitude."*

Il faudra revenir plus avant sur cette image du passage dans l'action, sur les modalités d'une utilisation rendue possible des deux logiques. Il s'agit d'abord d'arriver à les concevoir comme également possibles, c'est le rôle de l'objet articulatoire qui permet de réapprivoiser le contrôle. Il est ensuite nécessaire de les concevoir *en dialogie* : toutes deux ensemble et pourtant contradictoires, une logique ne pouvant être pensée, située, définie sans avoir recours à l'autre.

---

[16] que se forge : la conceptualisation est inachevable, elle est la vie de la praxis, en évaluation comme dans la recherche

<<<

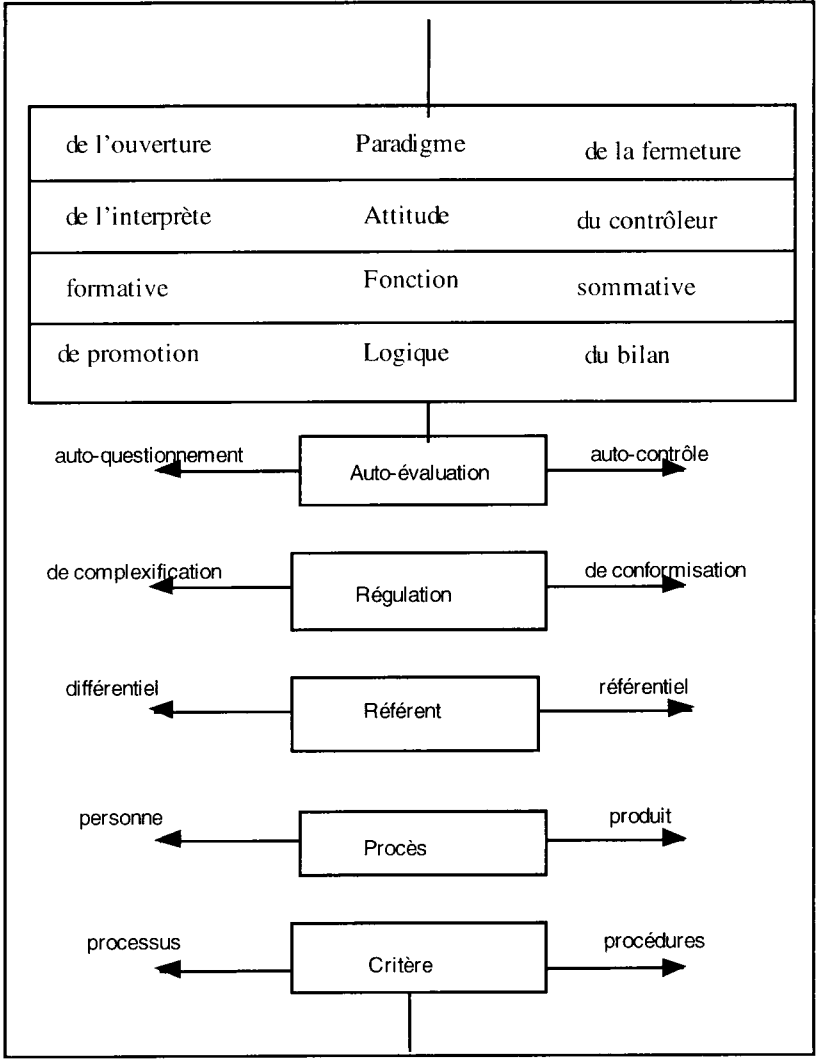
Elaboration pendant la formation de sens (toujours pluriel) par mise en réseaux de référents hétérogènes non antérieurs, internes et évolutifs	**Références**	Etablissement de significations singulières par application d'un référent antérieur, externe et constant.
Aide au développement apprentissage traces repères	**Critères**	Contrôle mesure balises normes
Démarche construction impulsion questions inachèvement promotion émergence	**Régulations**	Constat acquisition vérification réponses clôture jugement conformité
Vie énergies mobilisées faire tourner impulser produire du et par le mouvement dans la complexité fondation initiation connaissance	**Sens**	Mort techniques faire un bilan fixer comptabiliser les réussites dans la simplification établissement construction savoir

Les troisièmes termes - 1992

Il y a donc deux manières d'utiliser, par exemple, les références, les critères, la régulation selon qu'on est pris par une logique ou l'autre ; et donc deux façons de s'entretenir du sens : *références, critères, régulations, sens* sont des repères que l'évaluateur a tout intérêt à se construire, à conceptualiser.

1,5 Les deux versants de l'évaluation

L'ensemble des objets articulatoires identifiés :



Les objets articulatoires, 1991

Première ébauche, dans ma thèse, à droite l'univers du contrôle, à gauche son symétrique, l'univers formatif, au centre les objets articulatoires. La complexité est assigné à la logique formative. La logique de bilan est encore donnée comme négative parce que réductrice.

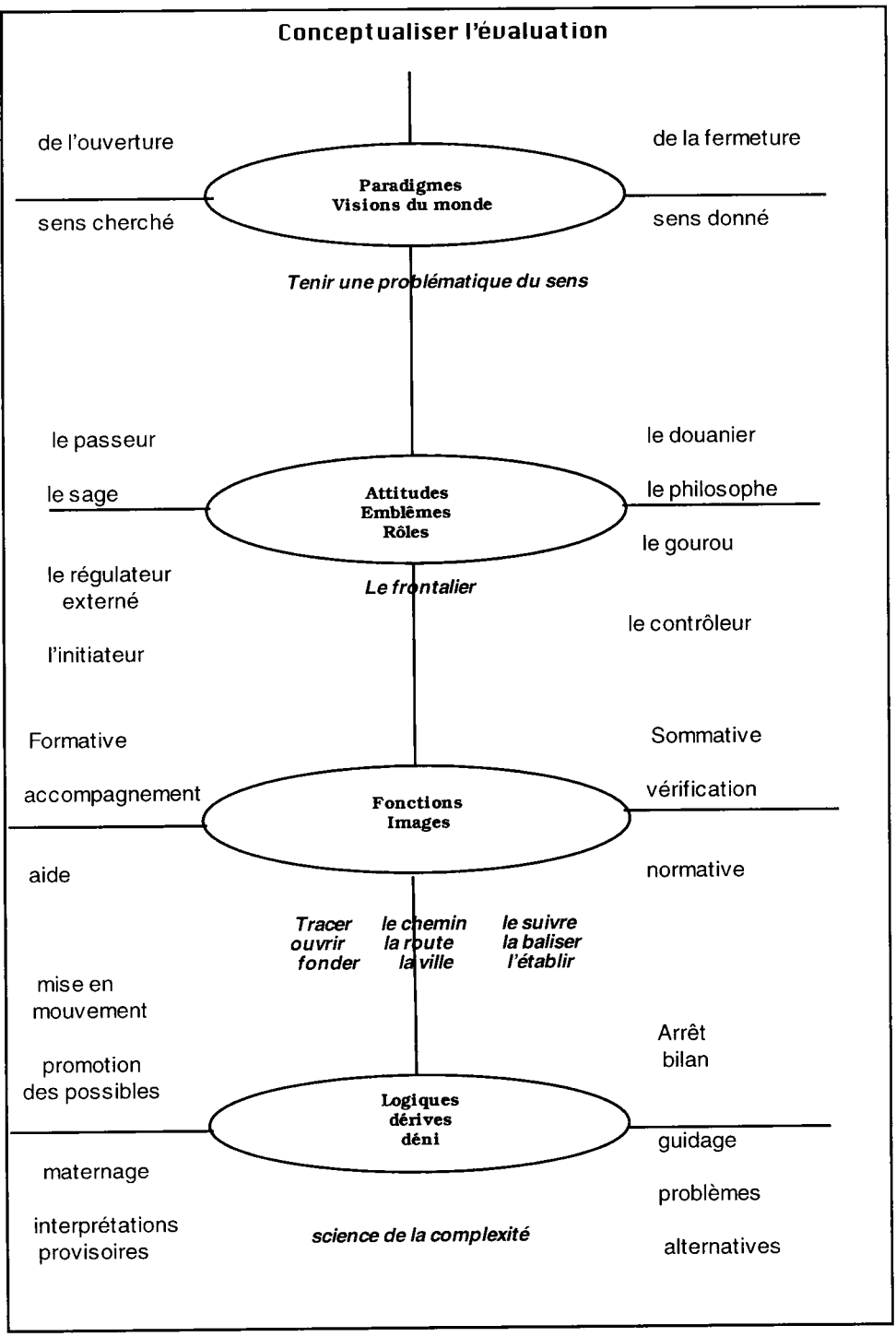
La notion de paradigme est définie, après Berbaum, Ardoino et Berger notamment, comme "vision du monde" et non pas comme "algorithme de résolution de problèmes à maîtriser à un moment donné, dans une discipline constituée, pour y être reconnu comme scientifique" (Kuhn, 1972). Sont distingués deux versants : l'ensemble paradigme-attitude-fonction-logique qui fait figure d'abstraction plus fondamentale pour la personne que l'ensemble auto-évaluation-régulation-référent-procés-critère, plus opératoire : le rapport étant quasi de la visée au programmatique, de l'orientation aux instruments, du fondement principiel aux principes organisationnels. La conceptualisation n'est pas encore liée à l'action dans la pragmatique.

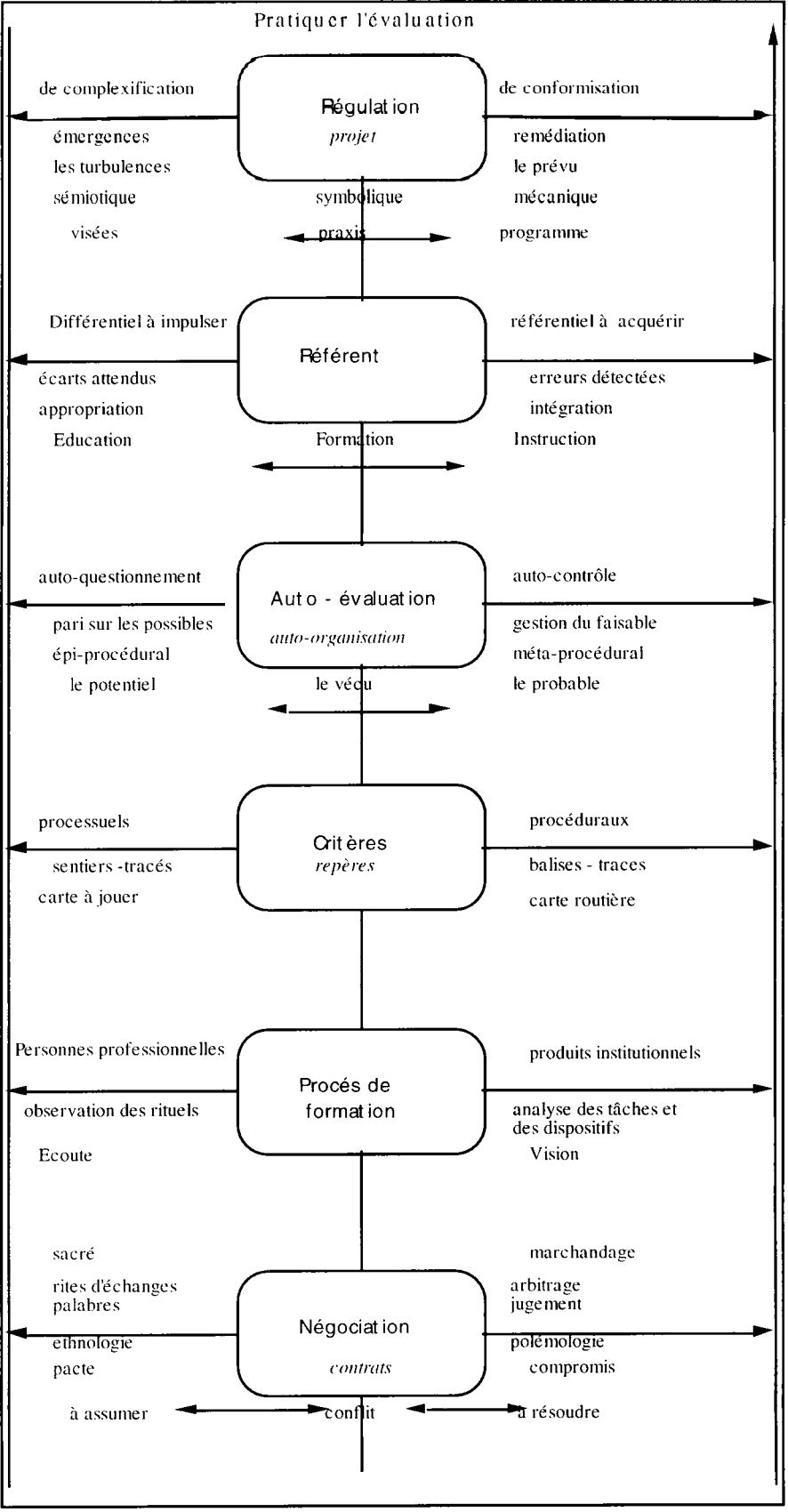
Les objets articulatoires concernent l'évaluant (évaluateur et évalué) : ils sont "intériorisés", la formation à l'évaluation doit permettre de les organiser, de les rationaliser en les distinguant les uns des autres, de les mettre en liens dans l'ensemble de leurs possibles, pour pouvoir les habiter : de les conceptualiser. Cesser de mélanger contrôle et évaluation, selon l'appel pressant d'Ardoino, tout en sachant que l'opposition systématique n'est pas opérationnelle, comme J-J Bonniol (1988, c) nous en a averti :

> 1991 : " Il nous faut revenir sur les deux textes fondateurs de notre matrice théorique d'Ardoino & Berger et de Bonniol et croiser ces textes avec les travaux sur la conception de la complexité de Morin.
>
> En fait, deux paradigmes président, celui de la fermeture du sens et celui de son ouverture (Morin). Deux attitudes possibles de toute personne (évaluateur et évalué) devant les faits prennent leur origine dans ces paradigmes : le contrôle et l'interprétation du sens (Ardoino & Berger). Ces deux attitudes ne s'excluent pas : l'évaluation assume deux fonctions sociales (Bonniol). L'évaluation n'est pas réservée à la recherche du sens, mais comporte deux volets, fonctionne avec deux régimes : deux logiques ayant leur propre régime, la logique du bilan ou évaluation sommative et la logique formative, de promotion de la dynamique de changement"

<<

L'ensemble des objets articulatoires (1992) :




Pratiquer l'évaluation
de complexification
Régulation
projet
de conformisation
émergences
les turbulences
sémiotique
visées
remédiation
le prévu
mécanique
programme
symbolique
praxis
Différentiel à impulser
Référent
référentiel à acquérir
écarts attendus
appropriation
Education
erreurs détectées
intégration
Instruction
Formation
auto-questionnement
Auto - évaluation
auto-organisation
auto-contrôle
pari sur les possibles
épi-procédural
le potentiel
gestion du faisable
méta-procédural
le probable
le vécu
processuels
Critères
repères
procéduraux
sentiers -tracés
carte à jouer
balises - traces
carte routière
Personnes professionnelles
Procés de formation
produits institutionnels
observation des rituels
Ecoute
analyse des tâches et des dispositifs
Vision
sacré
rites d'échanges
palabres
ethnologie
pacte
Négociation
contrats
marchandage
arbitrage
jugement
polémologie
compromis
à assumer
conflit
à résoudre

Ont donc été détaillés et organisés les objets selon deux catégories classiques : la conceptualisation et "l'opérationnel" (alors que dans une pragmatique, ces deux catégories sont indissociables). La complexité est cette fois attachée à la position médiane. Le complexe n'est plus le contraire du contrôle : le complexe n'est plus seulement "une critique du rationalisme classique" (Hannoun, 1995, p.145), le complexe est devenu l'articulation des contraires, le va-et-vient, "l'oscillation intelligible" (Le Moigne, 1993, p.94), l'oscillation *pour* l'intelligibilité entre bilan et formatif, contrôle et évaluation, entre réduction rationnelle et prolifération affective, magique[17], entre disjonction et conjonction, dans l'acceptation des deux.

La complexité n'est plus le contraire de la simplicité, la simplicité et la démarche de simplification, dite rationnelle, est au coeur de la complexité, la complexité est dans le va-et-vient [18] entre simplification et acceptation du pari de l'insuffisance de cette simplification pour comprendre la praxis. De ce fait, des éléments "négatifs" comme le maternage peuvent être accrochés au contraire du contrôle. On n'est plus dans une opposition d'affects mais dans l'exploration de champs sémantiques opposés, contradictoires dont chacun peut donner lieu à des "excès", des "dérives". Le formatif est lié au fusionnel.

> 1993 : "L'évaluateur (1) n'est pas devant un système clos mi-noir mi-blanc, son projet n'est plus la seule maîtrise mais l'aller-vers, le désir de faire avec la conjonction[19] des contraires"
>
> (1) dans ce contexte, le formé est aussi évaluateur" --[20]

Du dualisme symétrique, la formalisation permettait de passer ainsi à la pensée en trois "éléments", deux opposés et un "médian", un "entre", qui les articule, selon la comparaison avec deux os reliés par les ligaments. Car, si selon la métaphore de J-J Bonniol : le formateur est un passeur [21], l'évaluateur doit pouvoir passer sans cesse d'une logique à l'autre pendant la formation :

---

[17] dont les civilisations dites "animistes" nous donnent une image de ce qui se passe aussi dans la civilisation occidentale. Morin, 1986, a, *La méthode*, tome 3, p. 148 note 1

[18] Morin, tome 4 de *la méthode*, 1991 et Morin, 1988 ; 1990, b ; 1990,c

[19] "conjonction" est ici à entendre comme : les deux existent, sont possibles, sont disponibles.

[20] Colloque de Caen, annexe n°1

[21] texte de 1986, resté inédit jusqu'en 1996 (*En question*, cahier 1)

<<

1991 : "C'est dire que si les deux logiques de contrôle du sens et d'émergence du sens ne sont pas une alternative, *le formateur a pour fonction d'assumer le passage d'une force à l'autre*, continuellement, au cours de la formation, et que c'est ce passage qui assure la dynamique de la formation. Il n'est pas seulement là pour favoriser les acquisitions mais aussi pour aider celui qui acquiert à se questionner sur le sens de ces acquis."

L'objet articulatoire, concept de l'évaluation, est bifide et ces deux faces sont symétriques, les éléments qui les déclinent sont opposés terme à terme.

L'objet de la recherche est bien alors l'articulation des contraires.

2 De la formalisation à l'heuristique : le rôle des repères schématisés

Il a été important de passer de "rapports de forces" à "rapports de valeurs" et puis à "ruses de sens".

1991 : "Abandonner le désir, même inavoué, d'affecter des valeurs positives à l'émergence du sens et négatives à la vérification du sens, c'est refuser de penser les deux logiques comme des directions que pourrait prendre la formation. Ce ne sont pas des voies, ce sont des forces internes à l'évaluation, antagonistes et complémentaires"

Ce ne sont pas des voies, l'évaluateur n'est pas devant un carrefour avec obligation de choisir irrémédiablement pour l'un ou l'autre des chemins : les logiques opposées de l'évaluation ne sont pas une alternative, l'évaluateur n'a pas à se mettre dans un dilemme, ce regret de ne pas avoir choisi l'autre voie qui était aussi possible. Les logiques de l'évaluation ne posent pas un problème qu'on pourrait résoudre par une cartographie de la prise de décision. [22] Mais est-ce pour autant deux forces ?

[22] contrairement à ce que soutient Stufflebeam (1980)

<<<

2,1 Le statut de la contradiction : des rapports de forces aux ruses du sens

2,1,1 La contradiction, pas le paradoxe

Les logiques de l'évaluation, par exemple, sont contradictoires, "par nature" comme l'ont montré Ardoino et Berger. On peut les décliner en termes symétriques. Les logiques sont hétérogènes l'une à l'autre. Il reste à se demander en quoi elles sont "antagonistes".

L'antagonisme est d'abord ce que pose une contradiction : c'est-à-dire une série d'oppositions, d'antinomies, de termes symétriques deux à deux, or "la contradiction serait, pour la dialectique, l'étoffe même du réel, ou au coeur même de toute réalité de la pensée" (Ardoino, 1991, b, car cette contradiction n'est pas neutre : considérée le plus souvent comme un défaut de logique (un obstacle et un "paradoxe" qui heurte le bon sens, c'est-à-dire -à ce niveau là, du sens commun- un sophisme, une proposition à la fois vraie et fausse), elle est reçue comme un *conflit* entre les deux éléments opposés, une rivalité ; les termes dérivés étant symétriques, la contradiction permet d'obtenir *une mise en tension* de deux réseaux, de deux lignées antagonistes, se correspondant (par un lien d'opposition) terme à terme.

Depuis Barel on sait que "si la contradiction est le propre du paradoxe, une contradiction n'est paradoxale que lorsqu'elle met en jeu deux propositions de niveaux différents" (1989, p. 55/83). Or, l'évaluation dite formative est du même niveau que l'évaluation dite sommative. Il n'y a pas apparemment dans la contradiction ici traitée cet "enchevêtrement des niveaux logiques où sont énoncées les deux propositions contradictoires", comme dans le paradoxe du crétois d'Epiménide, avec un énoncé et un "méta-énoncé", lorsque "chacune des deux propositions est tantôt le sommet de la hiérarchie, tantôt la base" (Violet, 1994, p. 71). Quand la contradiction des logiques de l'évaluation se fait passer pour un paradoxe, c'est qu'un locuteur est en train de compliquer, à plaisir [23], ce dont il parle ou qu'il veut "sortir du paradoxe" ou tout au moins le

[23] le paradoxe fait plus "pensé" que la contradiction dont on a vite fait de dire qu'elle est "simple", notamment sous l'influence de "l'imagerie systémique"

<<<

"maîtriser" [24]. En ce sens, "la contradiction et le paradoxe s'animent et se font vivre mutuellement" (Barel, 1989, p.87). Il s'agit bien ici de contradiction, pas de paradoxe.

2,1,2 Deux forces opposées : à hue et à dia ?

Le langage ordinaire nous pousse à penser toute relation entre ces deux champs sémantiques opposés, tout rapport entre deux contraires, comme un rapport mécanique, une tension physique. On en vient à visualiser la relation antagoniste comme une corde tirée par deux lutteurs : c'est le "rapport de forces".

Quand la situation contradictoire est vue comme un rapport de forces, on est conduit à comparer les qualités de l'un ou l'autre des éléments puis à supputer telle ou telle stratégie qui permettrait à l'un de remporter la victoire. Force mécanique devient force guerrière ou sportive (de compétition) : s'il y a antagonisme, il doit y avoir un gagnant.

Ainsi en évaluation, lorsqu'est réalisé que les logiques (de bilan et formative) sont concurrentielles, la tentation est d'opter pour la quête d'une suprématie. Or, en évaluation, la morale (car ces discours se caractérisent par une confusion entre axiomatique et axiologie) voudra toujours que soit affiché le formatif et refoulé le sommatif.

C'est "la tentation du choix" que je relevais dans ma thèse :

> 1991 : "passer sans s'en rendre compte à la mise en demeure d'un tri et de sous-entendre que les agents, la plupart du temps, mélangent les fonctions, sinon les rôles, et passent de la posture à l'imposture. Alors, un de ces agents, le chercheur en évaluation par exemple, ayant pris le point de vue de Dieu, pourrait laisser croire qu'il occupe la place d'arbitre, qu'il pourrait être là pour montrer la croisée des chemins et endosser, pour le moins, la livrée de l'éternel conseiller. Cette position de Grand Timonier, guide des fonctions de l'évaluation, relèverait encore du mythe de l'univocité ou de la transparence. Ce serait rêver encore d'un monde de pureté, ce serait incompatible avec notre éloge du métissage, du mélange, ce serait se poser comme celui qui peut séparer les eaux."

---

[24] c'est la conjonction entre des attitudes contradictoires et des injonctions institutionnelles paradoxales, notamment en formation (Barel & Mitanchey, 1990), qui peut rendre légitime qu'on modélise la situation comme un paradoxe cf Coste, J. *Paradoxe et autonomie,* maîtrise dirigée en 1994

<<<

2,1,3 Que les forces s'annulent : l'un et l'autre ; déni de l'opposition

Le danger inverse, penser que les logiques ne s'excluent pas, s'empêcher de faire tout choix, c'est le fusionnel : en arriver à rendre équivalents les deux contraires parce qu'on ne veut pas les affecter de valeurs opposées (on ne peut pas soutenir la contradiction). Ainsi, s'il ne s'agit pas d'opter irrémédiablement pour l'une ou l'autre des logiques de l'évaluation :

> 1991 : « Il est apparu que les partenaires, actants des régulations de conformité mais aussi d'émergence de qualités nouvelles, imprévisibles, complexifiantes, n'ont pas à choisir entre les deux logiques sans risquer de privilégier la seule logique du contrôle et des bilans, sous l'effet de la dérive de logique aboutissant au déni de formation".

ce qui ne veut pas dire qu'elles se valent, qu'elles soient équivalentes et qu'on ne doive savoir dans quelle logique on a la volonté de s'inscrire à un moment donné [25]. Pas de grand choix définitif, d'ordre idéologique et ou affectif mais choix stratégiques, choix d'une prédominance temporaire en fonction de ce qu'on y veut faire, sachant ce qu'il en est : vouloir faire du contrôle sans assumer d'être en position d'externe avec un référentiel établi qu'on ne changera pas, vouloir à la fois avoir la place de contrôleur et ne pas vouloir abandonner les caractéristiques contraires de l'aide et de l'accompagnement de l'autre, c'est nier le dynamisme de l'opposition. Le rapport de symétrie est confondu alors avec un rapport d'équivalence, tout alors se vaut : faire du contrôle est naturel, naturalisé, comme le formatif, on en vient à ne plus avoir de conflit, on "taxidermise", on liquide l'affaire en aplatissant la situation conflictuelle, on fuit le dilemme, la tension, tout est dans tout. C'est le New Age que dénonce Ardoino. L'évaluation devient facile. On fait du contrôle et du formatif, on aide et on vérifie. Pourquoi pas d'ailleurs en même temps ? Ainsi on parle de *contrôle formatif* [26] sans

---

[25] on passe alors d'une logique paradigmatique qui nous agit, de l'ordre de l'inconscient, à une logique stratégique qu'on utilise "consciemment : c'est ce changement que la formation devra permettre. Que ce soit une illusion sera discuté plus avant.

[26] Allal, 1979/1993

<<<

sourciller, on est là devant une alliance de mots contraires lexicalisée, dont on a perdu la saveur puisque les contraires n'y sont plus reconnus comme tels, ni distingués : c'est la confusion.

> 1996 : "Si on prend l'ensemble de la systémie, par exemple, et si on s'arrête à la systémique (pour ne pas parler de la complexité qui a le don de provoquer encore bien des démangeaisons), on voit bien que, produisant à un moment T, l'auteur est sans cesse en chevauchement par rapport à la verticale des modèles. Qu'il parle depuis T1, T2 ou T3, permet de comprendre que la référence stricte à un modèle est somme toute rare.
>
> Ces chevauchements ne sont pas à confondre avec ce qui pourrait être l'articulation voulue de différents modèles au cours d'une recherche, dans une perspective mutiréférentielle. Il s'agit davantage de mélange, de récupération des notions antérieures, de glissements non contrôlés vers autre chose que ce dont on se réclame, de difficulté à abandonner le modèle élu, de ratiocination qui fait, par exemple, qu'on s'affiche systémicien et qu'on reste cybernéticien, qu'on parle système en ne décrivant que des structures, qu'on se fait le chantre ici de la complexité, ailleurs de la didactique, en oubliant que la complexité dont on parle n'est que celle des systèmes et la didactique n'est que celle des mathématiques... Qui jetterait la première pierre ? peut-être est-ce un mécanisme auquel personne n'échappe, une dérive de logique féconde qui permet d'inventer, peut-être qu'un surcroît de vigilance sur la référence est tout de même aujourd'hui nécessaire et qu'ainsi on entre dans une autre problématique -en évaluation en tout cas, ce peut être décisif pour la reconnaissance d'une autre épistémê..." -- [27]

2,1,4 La contradiction comme espace entre deux pôles répulsifs

Ici, l'antagonisme est ce qui est en tension, l'une des bornes, l'un des bords émergeant au détriment de l'autre, plus on va vers l'un, plus on s'éloigne de l'autre, le sujet se déplace entre deux bornes :

2,1,4,1 La figure du curseur sur un différentiel (mécanique)

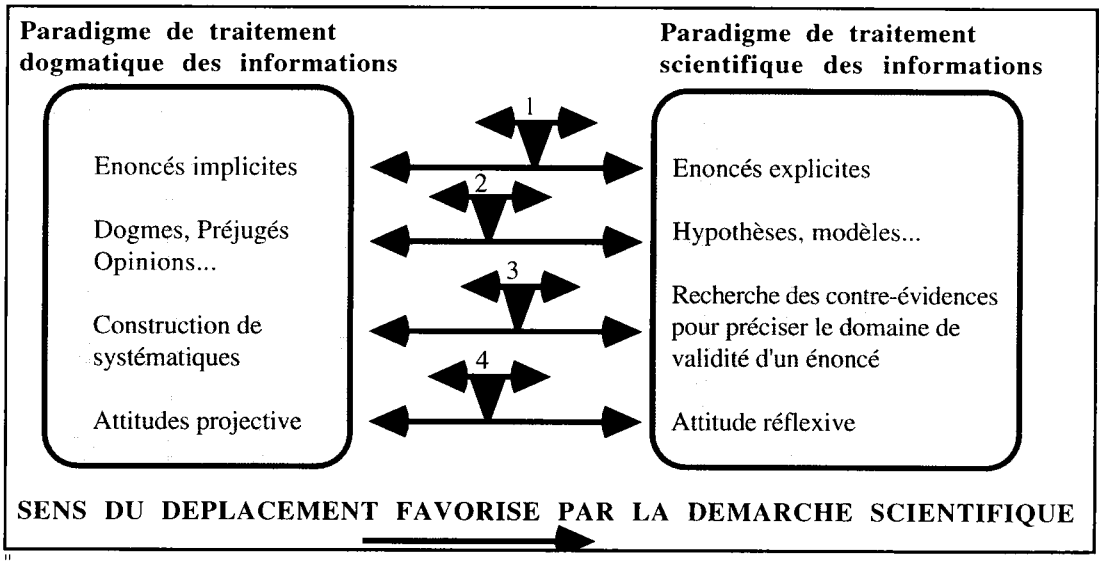
qu'utilisent Favre et Rancoule (1994) :

> "Le paradigme de *traitement scientifique des informations,* dont la formulation emprunte en partie aux apports de Bachelard (1938) et de Popper (1965) se définit par quatre attitudes cognitives caractéristiques et

[27] *Les modèles de l'évaluation*, préface, annexe n°4

par opposition avec le paradigme de *traitement dogmatique des informations*.

Il a paru plus pédagogique, pour élaborer un dispositif d'apprentissage spécifique de la démarche scientifique, de présenter ces attitudes opposées sous forme de *différentiels*. La prise de conscience du déplacement du curseur sur l'axe du différentiel est une des conditions qui pourrait permettre de modifier notre activité de traitement de l'information. Dans un différentiel, il n'y a pas seulement deux positions diamétralement opposées mais un grand nombre d'intermédiaires possibles. L'intériorisation du différentiel et de son curseur mobile permet de devenir sensible, attentif, aux déplacements possibles, et ainsi *d'évaluer dans quel contexte épistémologique s'élabore notre pensée.*

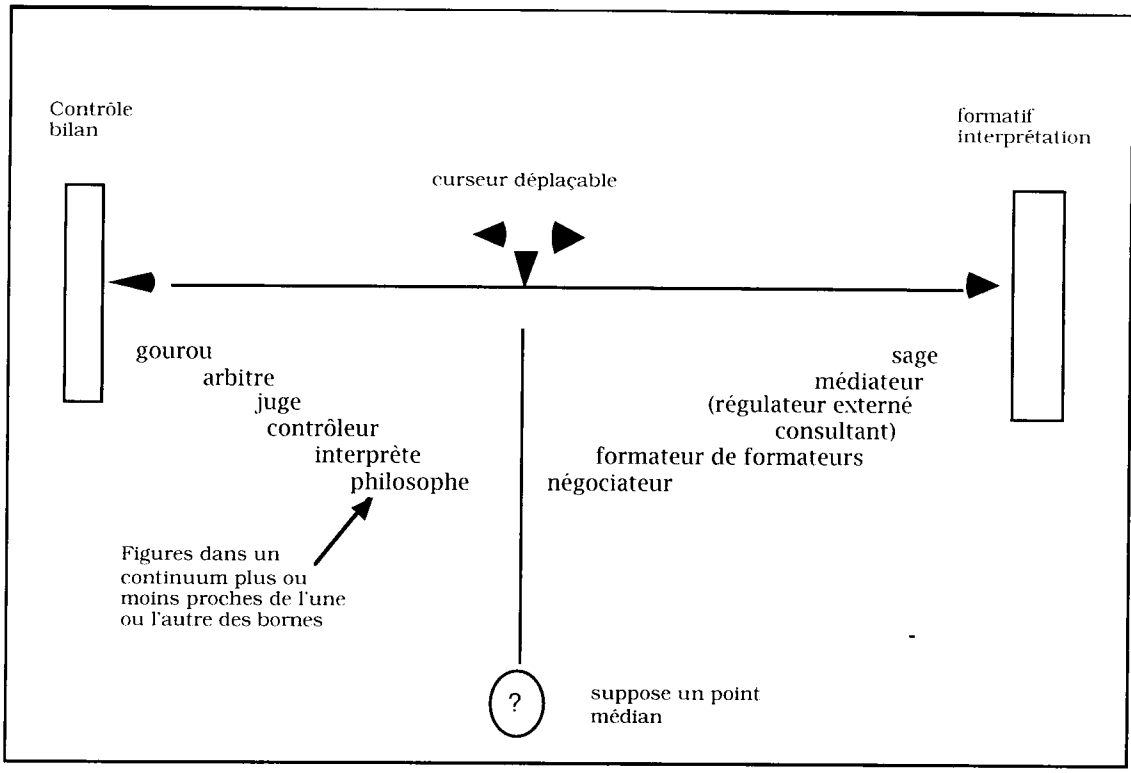


J'avais dans ma thèse utilisé la même idée d'intermédiaires possibles mais dans l'imaginaire des figures identificatoires de l'évaluateur qui influencent les attitudes qu'il prend :

> 1991 : "L'auto-évaluation n'est pas plus ce qui permet de rester dans la logique formative, que l'un ou l'autre des objets articulatoires. Ce serait bien davantage la cohérence des actualisations de l'ensemble des objets et leur utilisation dans un continuum de l'une des logiques à l'autre qui permettraient de transformer l'enseignement-instruction en enseignement-formation. Ce continuum est facilité par les variations de l'ensemble des sept objets régulables (le projet, le programme, le procès, les produits, les procédures, les processus, la parole) que fonde le jeu de postures dont le formateur (évaluateur dans une didactique) dispose : gourou, arbitre, juge, contrôleur, interprète-philosophe <<>> négociateur, formateur de formateurs, médiateur (ou régulateur externé), sage."

<<

Ce qui peut devenir, en reprenant la notion de curseur mécanique :



c'est l'idée de la modulation d'un son (être évaluateur) vers le plus ou moins grave (contrôle) et aigu (formatif). Mais cette formalisation, pour être pédagogique, n'en est pas moins insatisfaisante : les deux logiques de l'évaluation ne sont pas des bornes, elles *sont* la mise en jeu des figures identificatoires. C'est pourquoi j'avais ajouté "mais (parce que nous parlons de l'humain) sans altérer la nature du son".

Ensuite, deux remarques : cette figuration implique qu'on ne puisse être à la fois l'un et l'autre, gourou et sage, ce qui pour *les figures identificatoires* peut se concevoir, mais pas forcément pour *le procès de formation* car il est des situations qui relèvent du bilan mais dans lequel le sujet peut être aussi en train de développer autre chose que de la conformisation aux règles, autrement dit, les logiques peuvent ne pas s'exclure, elles peuvent "s'empiler", se côtoyer *dans une situation donnée*, tout en restant hétérogènes dans une même situation temporelle. Elles peuvent n'être qu'une dominante de la situation ; c'est tout le problème de la hiérarchisation des rôles, des fonctions, des attitudes et de la posture comme imposture (Ardoino, 1990). Il faut donc distinguer *situation de bilan* et *logique de contrôle* (du sujet dans la

situation). La prise en considération de la négatricité (Ardoino, 1991, a) exigeant que soit accepté que le sujet/formé ou "évalué" puisse ne pas s'aligner sur la situation que le sujet formateur ou "évaluateur" lui construit.

Seconde remarque : cette figuration peut laisser supposer qu'il existerait un point médian qui échapperait à l'une comme à l'autre des logiques, un espace libre ou un juste milieu ou un méta-point de vue qui permettrait de surplomber les logiques contradictoires, or les logiques ne se laissent pas maîtriser, ce ne sont pas de simples compétences à acquérir ni des techniques à apprendre.

2,1,4,2 L'extenseur ou le bandonéon

Une variation du curseur, et qui se présente comme un dépassement, est la figure de l'extenseur que préconise Fiol (1994) pour penser le management :

" [...] il semblerait que les théories du management nous aient habitués à faire face à une contradiction en considérant qu'il existe un continuum entre ses deux pôles extrêmes. Il suffirait alors de trouver la bonne position par déplacement d'un curseur le long de ce continuum pour aboutir à un nouveau compromis qui fasse la part belle au pôle à privilégier au détriment de l'autre, dans une espèce de jeu à somme nulle. En fait, l'expérience montre que le résultat d'une telle démarche est généralement un échec : le pôle jusqu'ici fort est en partie sacrifié, le pôle jusqu'ici faible est pseudo-exploité. En d'autres termes, ce qui est gagné d'un côté est perdu de l'autre. Il nous semble au contraire, à la lumière de notre recherche, plus intéressant de sortir de la logique traditionnelle du management et d'accepter chaque contradiction inhérente au "savoir-être", c'est-à-dire de faire vivre les deux dimensions en opposition et en complémentarité, de reconnaître simultanément leurs amplitudes respectives, d'intensifier autant que possible la force de chacune des deux dimensions comme on essaierait de le faire avec un extenseur (ou un bandonéon, si la métaphore de l'extenseur paraît trop mécanique et linéaire) afin d'élargir le champ des possibilités de l'action, et de régler séparément l'extension de chaque pôle en fonction de chacune des situations à gérer [...] :

<<<