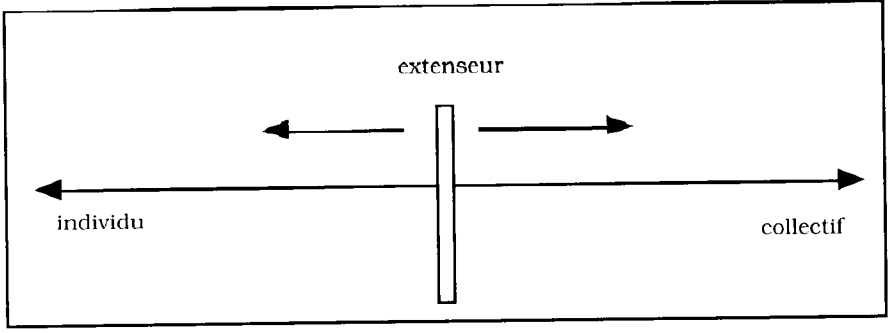


Pour faire face à la contradiction, la démarche de l'extenseur

On peut se demander, en conclusion, si l'application généralisée de la démarche "curseur" n'a pas appauvri l'exercice du management, en généralisant les compromis qui gomment les extrêmes et impliquent toujours des renoncements. [...] La démarche extenseur présente au moins l'avantage de favoriser la créativité et l'innovation dans la recherche de solutions qui reconnaissent et intègrent les pôles de chaque contradiction" (p. 5).

La figure a ses limites qui tiennent ici, semble-t-il, au management : on joue du bandonéon, on se sert des extenseurs pour se muscler ; le sujet posé par cette formalisation est au-dessus de la contradiction, il veut la "gérer", le mieux possible. La contradiction devient un instrument aux mains d'un manager qui l'utilise, d'un être tout puissant ou qui veut "optimaliser" sa puissance. De même, certains experts ou certains responsables de formation voudraient se servir des logiques de l'évaluation avec la même finalité, dans l'illusion de la maîtrise des situations.

Ensuite, il s'agit bien de forces mécaniques exercées sur la situation : la spécificité, c'est que l'extenseur vise à faire jouer ensemble, en même temps, les deux champs de forces, dans un même mouvement : il s'agit bien d'exploiter les possibles (de chercher des solutions), comme s'ils étaient docilement disponibles alors qu'il est, dans mes travaux, urgent de les apprivoiser, de les rendre possibles, de les assumer.

Si le curseur séduit, c'est parce qu'il simplifie la situation : il pousse à choisir l'un pour s'approcher, jouer de l'autre (il pousse à des "renoncements") mais le bandonéon comme "troisième forme", "intégration" "autant de ce que désire A que de ce que désire B, un moyen tel que chacune des deux parties n'ait rien à sacrifier" nécessite d'abord que chaque logique soit vécue comme un atout, comme un possible assumable, ce qui est loin d'être le cas, rendre

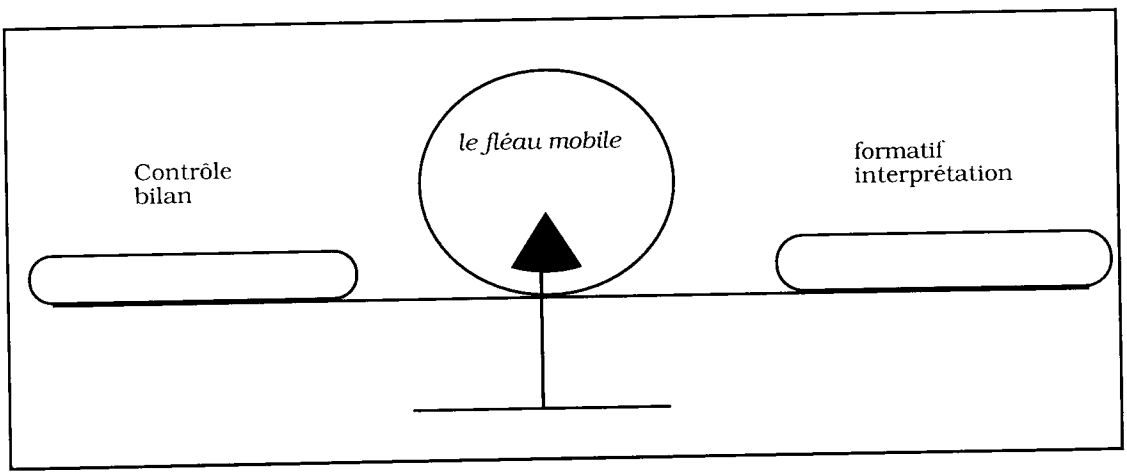
possible de se voir aussi comme contrôleur, n'est pas une mince affaire. En ce sens, le bandonéon est une étape possible de la formation à l'évaluation, mais qui sécrète son propre poison, dans l'illusion d'une maîtrise de la contradiction elle-même - ce qui revient à la nier comme contradiction.

Pouvoir être et dans l'une et dans l'autre des logiques contradictoires, passer d'une logique à l'autre *sans nier la contradiction* demande d'autres formalisations.

2,1,5 La figure de la balance :

la contradiction comme rapports de valeurs

Il s'agit cette fois de penser la contradiction dans une comparaison de valeurs : les deux logiques se voient affectées - comme par nature - d'une importance que le sujet qui veut les utiliser, soupèse : ce faisant le sujet espère s'accommoder, sinon résoudre la contradiction qu'il pose devant lui.



Ce qu'on perd ici c'est le continuum des éléments, contrôle et formatif sont étanches, on insiste alors sur l'hétérogénéité *"dans" (pour) le sujet* des deux logiques. En revanche, on va se poser la question de la valeur des éléments dans les deux plateaux, on va installer un rapport de sens qui peut se résoudre dans l'effectuation d'une mesure, il suffit de graduer les valeurs, de prendre une échelle de valeurs, voire de validité (le jugement de valeur).

D'abord, les sujets, acteurs de la situation d'évaluation, fonctionnent d'ordinaire avec des *imbrications* qu'ils appellent indifféremment valeurs. La formation à l'évaluation passe aussi par la distinction entre valeurs culturelles, croyances, desseins de carrière, et critères sociaux-économiques de la professionnalité :

1995 : "Travailler les imbrications des valeurs :

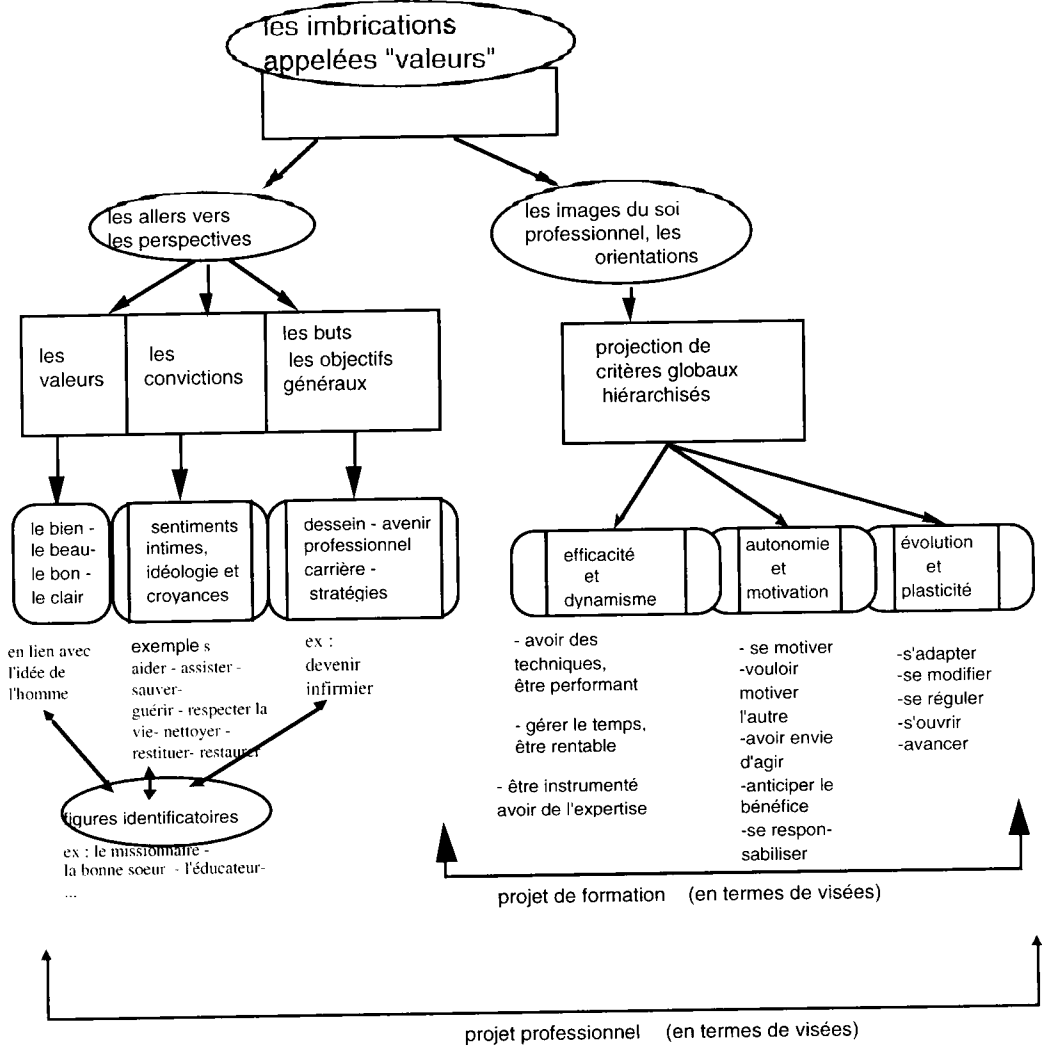
Le travail consiste avant tout à identifier, à accepter, à rendre conscient, à faire exister *les imbrications des investissements* sur lesquels fonctionnent les personnes, en se référant aux valeurs attachées au poste, sans forcément les clarifier, les rationaliser. Sans les normer.

[...] Sous le terme de "valeurs", on confond habituellement ce qui relève du "sentiment intime", des croyances, *des convictions* et ce qui relève de l'éthique : *les valeurs proprement dites* (ce qu'est le beau- le bon -le bien - le clair). Je dis valeurs "proprement dites" car il n'y a pas de valeurs qui ne soient démocratiques (35). Ces convictions mêlées aux valeurs alimentent une série de *figures* (de personnages imaginaires) représentatives de la profession et auxquelles on s'identifie, parfois sans le savoir.

Les valeurs, couramment entendues au sens de "convictions profondes", imbrications de croyances, de figures et de valeurs, - à condition que cette imbrication soit travaillée- donnent l'élan aux acteurs engagés dans le projet, les accompagnent dans sa dynamique et sont une première approche des valeurs professionnelles attachées à un métier.

Les imbrications personnelles se font d'abord *dans les perspectives* entre valeurs, figures et convictions mais aussi *entre les buts généraux* (sur l'avenir professionnel, la carrière en termes de stratégies) *et les orientations* ou images du soi professionnel (en termes aujourd'hui incontournables -on y reviendra- d'efficacité et de dynamisme - d'autonomie et de motivation - d'évolution et de plasticité).

Le schéma ci-après : "travailler les valeurs ?" est un document de travail qui permet avec des professionnels, par l'exemplification, par la verbalisation des représentations, d'impulser une conscientisation des imbrications personnelles et/ou du groupe. Il a été utilisé auprès d'équipes pédagogiques d'IFSI afin de permettre aux formateurs et à la direction de se situer sur les valeurs affichables dans le projet pédagogique et sur celles utilisées dans la pratique pédagogique envers les étudiants.



Le travail sur l'ensemble de ces imbrications de valeurs, sur ces "sémantèmes" ou "évaluèmes (36)en début de formation, permet d'exprimer le projet intentionnel de l'étudiant où s'enracinera son projet de formation. On voit bien que travailler le projet de formation implique de travailler l'ensemble de l'organisation du projet professionnel en termes de visées.

[35] Ainsi, le terme de "valeurs humanistes" n'est, somme toute, qu'un pléonasme: ce qu'est le laid n'est pas une valeur, la violence, le racisme non plus mais on sait que ce peut être une croyance

[36]Clozel, C "L'évaluation comme processus sémiotique" Actes du congrès de l'AFIRSE " Recherche scientifique et praxéologique dans le champ des pratiques éducatives, Aix-en-Provence, 1994, c, Tome 1 Orientations, p 50/57 " -- [28]

Ensuite, la figure de la balance permet peut-être de poser une axiologie, mais elle ne permet pas d'articuler l'épistémologie avec l'éthique car les

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

valeurs y sont encore conçues "comme des guides d'action transcendants" et non pas comme "l'élaboration problématique d'une normativité historique accompagnant nécessairement le cours de toute action humaine" (Berthelot, 1996, p. 260). La notion de valeurs, bien trop floue, demande un travail spécifique de repérages des matrices éthiques dans notre civilisation. La figure de la balance fait l'économie d'un tel travail sur "les vertus de l'incertitude" (Berthelot, 1996) : on a oublié, dans la confusion entre échelle de valeurs et échelle de mesure, comme pour l'évaluation scolaire (Abernot, 1988) de s'interroger sur le système de gradation qui permet de peser le pour et le contre :

> 1996 : "Evaluation est ici synonyme d'opérations de mesure. On situe traditionnellement cette matrice théorique (1) de l'évaluation dans les milieux scolaires mais elle a largement débordé le monde des enseignants et règne sur la formation des adultes, la formation à la recherche et l'univers des entreprises.
> On peut dire que Mesurer est le mot qui vient "tout naturellement" à l'esprit quand on parle d'évaluation. C'est sans doute le sens le plus ancien, le plus solidement ancré dans les mentalités, dans l'idéologie.
> L'évaluation confondue avec la mesure veut répondre à la question : "Qu'est-ce que ça vaut ? (ce que nous faisons)". Résoudre le problème de la valeur à accorder à tel ou tel acte passe ici par la situation sur une échelle de mesure.(2)
>
> (1) ou "système d'idées" (Morin, Tome 4, chapitre 2 *La méthode*), ou épistémê c'est-à-dire l'ensemble des connaissances réglées (conceptions du monde, sciences, philosophies...) propres à un groupe social, à une époque.
> (2) Morissette, D. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Ste-Foy, Presses Université de Laval, 1984
>
> [...] "Le "jugement de valeur" (qui n'est, somme toute, qu'une des exploitations possibles des résultats de l'évaluation) est présenté alors comme la caractéristique de l'évaluation (1). Le jugement n'est ici que cette vérification (des mesures de l'acquis) présentée comme indubitable, vraie, scientifique, puisque précédée de procédures sophistiquées de recueil et de traitement d'informations. De la mesure comme procédure expérimentale (et donc scientifique), on passe, par la confusion entre évaluation et jugement, ainsi qu'entre échelle de valeur et échelle de mesure, à l'idéologie du contrôle"
>
> (1) Barbier, J-M *L'évaluation en formation*, PUF, 1985
> (2) Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16/34 "

[29] *Les modèles de l'évaluation*, chapitre I, annexe n°4

2,1,5,1 Ni l'un, ni l'autre : la fuite médiocre.

C'est la même idée que dans le curseur, de méta point de vue, qui fait passer des rapports de forces (pour que le filin entre les deux rouages ne casse pas [30]), aux rapports de valeurs. Il y aurait d'aussi bonnes raisons de choisir l'un que l'autre, parce que le sens de l'un -à tout prendre- *vaudrait* l'autre, parce que la cohérence de chaque logique serait prise en compte, soupesée. En somme le contrôle, une fois débarrassé du pathos qui gêne deviendrait "naturel" et le formatif, une fois débarrassé de sa hargne du contrôle, de sa valeur d'antidote (puisque le contrôle n'est plus le mal) devient une évidence.

"On fait ça tous les jours !", disent par exemple les enseignants qui adoptent alors, sans le savoir, le point de vue de Dieu pour échapper à la contradiction. Quand ils ont admis l'existence des deux logiques et donc leur validité, ils cherchent le point d'équilibre dans la relation des contraires et c'est l'image de la balance. Ils risquent alors de s'engouffrer dans l'apologie de l'harmonie, ce "bon" contrôle du rapport antagoniste pour le résoudre dans une recherche de l'équilibre en faisant deux parts égales. On cherche alors "le juste milieu". La balance suppose les notions moralisantes d'équité, de mediocritas : une réactivation de l'honnêteté du XVII° siècle, ou de l'idéologie bourgeoise, centriste, la négation des extrêmes, quels qu'ils soient, parce qu'ils sont associés à la folie, au non-raisonnable :

> 1991 : « De même, le fameux "équilibre" qu'il nous faudrait trouver, en tenant le "juste milieu", en fuyant les passions, n'est qu'une tentative (timorée) de combler l'entre-deux, de refouler le vide. "

Il s'agit de "pacifier". En ce sens, poser l'existence d'un espace entre les deux logiques aurait au moins le mérite de dynamiser l'évaluation. Conserver l'antagonisme, c'est conserver la dynamique des contraires.

---

[30] la notion de "logique" implique l'image de l'engrenage, du rouage dans lesquels on est pris et emporté - ou l''image moins mécaniste du torrent qui balaie tout sur son passage, d'où l'idée de "dérive de logique" dans ma thèse, cf. ci-après.

2,1,5,2 Un peu de l'un, un peu de l'autre : le zigzag

Les contraires ne sont plus cette fois de simples bornes, ce sont des pôles émettant des valeurs qui se contredisent. Pour tenter d'échapper à la culpabilité que créerait le choix, on prônera de faire un peu de l'un et de l'autre. La figure médiatique de *l'alternance* confondue avec l'utilisation juxtaposée des deux termes d'une alternative, trouve là son origine : serrer les écrous et puis laisser du mou, savoir jouer de l'un puis de l'autre, aimer bien et châtier... Ce qui est mis en scène sous cette comédie de l'empilement des contraires, c'est un algorithme linéaire et causal : le formatif est pensé pour être naturellement suivi de contrôles. La succession "évidente" tient place d'articulation. En fait la notion même d'articulation est effacée au profit d'une succession de contraires juxtaposés.

La stratégie de la godille (Barel, 1989) est souvent ainsi réduite à une simple succession des contraires, propulsée par les contraires eux-mêmes, d'où le trajet en zigzags qui en découle : c'est la lecture du paradoxe, faite par Ardoino, de la paradoxologie (1991, b) : "Selon Yves Barel, il y a paradoxe, à partir d'une alternative dont les deux pôles sont contradictoires, et s'excluent mutuellement du fait de leur incompatibilité, lorsque le fait même de choisir l'un des pôles déclenche un processus qui conduit au choix du pôle inverse, lequel ramène au choix premier, et ainsi de suite".

On insiste-là sur l'incompatibilité des contraires qui oblige à les faire se succéder. C'est, comme le signale Ardoino, risquer de passer à côté du sens contraire mis à chaque fois en place : la juxtaposition permet de faire l'impasse sur les visées, les valeurs et, en définitive sur la dimension politique puisqu'il suffit de "faire et défaire" l'alternative (appelée ici paradoxe) sans s'interroger sur le sens créé cependant par la succession : "Une paradoxologie (Anthony Wilden, Gregory Bateson et al) peut facilement faire *croire (et vouloir croire) à l'économie du politique* et, surtout, *de l'idéologie*" (Ardoino, 1991, b).

Ainsi concevoir que les contraires s'excluent ne met pas à l'abri d'une épistémologie encore mécanique en termes de rapports de valeurs, ce qui fait perdre la conscience de ce qu'on y fait.

Toutes ces formalisations sont sous-tendues par des modèles entendus comme formatages de la pensée (chapitre III) pris dans le champ de la

physique et conçus par analogie dans l'espace, comme si on était peu capable de penser le sens en dehors d'une matérialisation concrète, visualisée : les antagonismes sont des masses qui se répulsent. Cette topographie est utile pour passer de la simple opposition à *une relation en tension* entre les deux univers de l'évaluation, mais c'est encore en rester à la survalorisation d'un espace supposé comptable, sécable en unités équivalentes, ré-homogénéisées par une échelle de mesure ; la durée s'y confond avec le temps, la temporalité, comme le rappelle Ardoino, n'est pas réductible à des *rapports*, même de sens. C'est encore une hybridation entre une mécanique des forces et une alchimie du sens et ce n'est pas une articulation.

2,1,6 Les ruses du sens : les masques et la torsion

Si former dans les pratiques sociales c'est, en somme, aider à poser des choix entre des possibles, il est alors à redouter que pour poser un choix parmi d'autres faisables, le sujet se croit obligé de poser les autres choix comme impossibles dans l'absolu (il est fait appel alors à la morale de la profession ou à l'éthique du rapport entretenu au sujet : deux masques). Il est tout aussi redoutable que le sujet s'en tienne à des stratégies entendues comme simples moyens d'atteindre un but. Le stratège n'est pas une figure de l'évaluateur ou du chercheur, sauf à y ajouter immédiatement qu'il n'est pas que stratège, qu'il n'est stratège que parce qu'il est sujet. Il en est de même pour le Juge ou ce Philosophe défini comme le fait Hadji (1989), comme celui qui dévoile le sens du déjà fait ou du déjà là. Attacher une seule figure identificatoire à l'évaluateur, c'est "sortir" de la contradiction. Or sortir ou dépasser la contradiction, c'est la nier.

La praxis exige d'assumer la contradiction, de faire avec. La contradiction ne se "dépasse pas". A ce titre, comme la paradoxologie dont on vient de voir qu'elle risquait d'être un avatar de la volonté de maîtrise des situations, la notion de double logique de Lupasco (1979) risque aussi de faire l'économie du politique, si on la confond avec une logique de la conjonction.

La logique [31] a propension à l'abstraction plus qu'à la conceptualisation, elle peut conduire à négliger l'importance des sujets en interactions et des projets dans lesquels ils se meuvent. Vivre l'antagonisme sans vouloir le résoudre, l'assumer sans le dépasser, c'est accepter de faire de la contradiction un conflit, y compris sous *le masque* d'une "double logique" [32] : cette lutte impossible entre *des idéaux qui s'excluraient et qui seraient tout de même encore disponibles*, ce rapport "virtuel" mais qui s'actualiserait en perdant sa dimension d'idéal-type [33] pour devenir le segment d'une imbécile mais indispensable distinction permettant d'entrer dans l'actuel.

Des masques et non pas des apories du sens. Le sens n'a pas d'aporie, on ne peut poser "les apories du sens" (Barel, 1989) [34] : c'est le sujet qui se trouve dans une impasse, s'il privilégie la seule logique dite formelle, de la disjonction. La double logique est utile au sujet pour s'assouplir, pour accepter la contradiction. Le sens, lui, que le sujet construit, n'a pas de limite. Il est inachevable, sinon on le confond soit avec le savoir, soit avec les significations.

En revanche, la praxis appelle l'image *d'une intelligence de la ruse, la Métis*, qui peut se repérer par *le recours sans illusion* à cette double logique car il ne suffit pas d'invoquer le règne d'une logique dite de conjonction, salvatrice, qui viendrait remplacer le règne d'une logique dite formelle. La conjonction ouvre sur la confusion.

Le statut de la contradiction s'impose au sujet comme un *lien de repérage* des termes de la contradiction, ces "vérités polaires" (Lupasco), ces

---

[31] Il s'agit ici de la Logique comme discipline

[32] C'est refuser de se soumettre à un raisonnement *en* logique, d'une théorie méta-logique (d'une logique sur la logique), pour revenir à la praxis, ce qui n'est pas chose facile. Ainsi, Lupasco reste un logicien. Sa "double logique", comme le paradoxe de Barel, ne doivent pas faire illusion, ce sont des masques de la praxis. La logique,comme la théorie ou l'histoire de la philosophie, doivent être remises à leur place, elles ne donnent pas, quoi qu'elles en disent, la vérité d'une praxis. Prendre en considération que ce ne sont que des masques, des approximations utiles mais intermédiaires, des explications qu'on se donne pour avancer, c'est mettre en dialectique, admettre le conflit et se donner les moyens de l'articulation.

[33] Weber, 1965, pour la "pensée idéaltypique" voir Sensevy, 1994

[34] dans 1993 pages 203/204 Barel nomme "trois apories du sens", alors que s'il les parle, c'est en utilisant les principes de récursivité et de dialogie de la pensée complexe, ce faisant il est entrain de construire un complexe sur autre chose.

possibles se déniant l'un l'autre, s'excluant, ces valeurs logiques qui se donnent comme "se repoussant" [35], invitant à effectuer un choix ou à vouloir échapper à ce choix. C'est bien, en somme, *cette notion de choix qu'il faudrait effectuer sans l'effectuer* qui est l'aporie d'une réflexion sur la pratique sociale, d'autant plus quand on se mêle d'y vouloir former l'Autre, comme praticien de l'évaluation ou comme chercheur.

Assumer la contradiction et non pas la dépasser, c'est faire des choix sans que ces choix impliquent de *renier* ce pour quoi on n'a pas choisi à ce moment là, parce qu'on sait que les méandres des causalités multiples rendront possible le choix contraire un peu plus tard et qu'il n'y s'agit pas seulement d'être stratège, machiavélique ou calculateur parce qu'aucune victoire n'en dépend sauf celle de continuer à exister, à s'exister dans la pratique, c'est-à-dire à pouvoir continuer, avec plaisir, de la générer comme praxis.

La première ruse du sens est dans le jeu du *va-et-vient*, cette torsade entre distinction et choix. Pouvoir distinguer dans les contraires, sans choisir, sans en faire une alternative, et pouvoir choisir l'un des contraires sans croire l'autre impossible, rejeté, renié. Le repérage, la distinction, la formalisation, la figuration, la conceptualisation ne constituent pas une science[36] de résolution de la contradiction mais, au contraire, une façon de *faire avec* la rationalité limitée de l'exercice, de la pratique. La contradiction ne guide pas l'action, *le sujet est dans l'articulation des contraires* parce qu'il élabore le concept d'objet articulatoire au fil de ses expériences et de ses références, le sujet *éprouve* la contradiction. Torsions plus que va-et-vient entre agi, soumis passif, agent et acteur.

---

[35] On peut entendre dans la théorie du "dynamisme antagoniste" de Lupasco (1960) *un effet de balancier* : l'un des termes s'actualise quand l'autre se virtualise (et vice versa) avec *un effet de force* : le potentiel est un actuel empêché. L'analogie *vivant/physique donc psychisme*, est donnée comme évidente, par le relais de la notion de "tendance" : "l'âme est avant tout un conflit de tendances". Cette théorie logique n'est alors qu'une métaphore généralisée par le biais du poétique de la notion *d'énergie* qui, pensée en physique se trouve transportée ou plaquée sur l'Homme, et ne dit rien du sens de l'humain

[36] au sens ancien de chose sue

La seconde ruse du sens est dans *l'inachèvement* de ce repérage. Il ne s'agit pas seulement de poser les termes pour s'approprier la contradiction, encore faut-il les reconnaître dans la pratique, les habiter. La distinction est une finalité qui recule et, en même temps, l'entrée dans un travail sur soi.

La contradiction, comme rapport entre deux champs lexicaux et sémantiques, deux réseaux de significations parallèles et symétriques s'impose comme venant du langage, du dehors et en même temps *n'existe que parce qu'un sujet les travaille, les articule, parle avec* [37]. Le rapport n'est pas entre les deux termes *mais du sujet avec les termes* : torsions, va-et-vient entre être agi, soumis, passif, agent et auteur, à l'origine de la relation de contradiction.

La troisième ruse du sens portant sur le statut de la contradiction est dans le jeu de passe-passe, la substitution toujours redoutable, le va et vient entre projet et objet. Le projet n'est pas réservé au concept, il n'est pas seulement dans la visée d'un objet virtuel mais dans la contradiction même entre l'actuel (que ce soit dans un champ ou dans l'autre, son opposé) et le virtuel : le concept n'est pas le possible restant possible *au delà* de la contingence et de la nécessité (contrairement à la lecture souvent faite de Lupasco, comme d'une logique ternaire où le concept serait un objet absolu, méta). Le sujet, et donc le sens, est l'ensemble des *torsions* entre les *trois repères dans l'action : le concept double, la logique antagoniste (la dynamique des contraires, les logiques hétérogènes) et le projet de les articuler.*

En ce sens seulement, on peut parler d'une "épistémologie du ternaire", d'une "inclusion du tiers pour comprendre, [...] qui [...] fonde les bases mouvantes d'une autre logique appelée en général dialectique. Cette dernière, par définition, est toujours en mouvement [...] et ne coïncide jamais avec ses énoncés logiques formels : elle est et n'est pas. Elle n'offre pas une assise rationnelle confortable mais constitue la base contradictoire du mouvement. [...] une pensée complexe stimulée par la confrontation au non-pensé. Tout le contraire d'une épistémologie sans sujet " (Pineau, postface à Lerbet, 1986, p. 158). A ceci près qu'il ne s'agit pas de fonder une "autre logique" mais d'être-au-monde, dans la praxis.

---

[37] c'est l'analogie avec l'articulation dans la diction : articuler, c'est se faire entendre. L'articulation des contraires fonde le sujet, sa Parole.

Du fait de ces trois ruses, le sens est en perpétuel chantier, en élaboration gestation, germination, en tension, torsions, aussi longtemps que le désir d'être dans la fonction, le rôle ou le poste qu'on occupe subsiste. Que ce soit formateur, évaluateur ou chercheur, c'est le même *chantier existentiel* qui se pose sous des variations contingentes : assumer l'inachèvement de soi, pour rien de solide ou de définitif, ni ici et maintenant, ni ailleurs autre part, ni surtout ailleurs-au-dessus dans un "méta quelque chose", un autre niveau hypothétique de l'ordre de la croyance ; mais pour être là, seulement, avec plaisir.

Ce plaisir est le propre du projet de professionnalisation. Et ce n'est pas sans rappeler *l'initiative* de Ricoeur : "La promesse, dirai-je, est l'éthique de l'initiative. Le coeur de cette éthique est la promesse de tenir mes promesses. La fidélité à cette parole donnée, devient ensuite une garantie que le commencement aura une suite, que l'initiative inaugurera effectivement un nouveau cours des choses. Telles sont les quatre phases traversées par l'analyse de l'initiative : 1° je peux (potentialité, puissance, pouvoir) 2° je fais (mon être, c'est mon acte), 3° j'interviens (j'inscris mon acte dans le cours du monde : le présent et l'instant coïncident) ; 4° je tiens ma promesse (je continue de faire, je persévère, je dure " (1986, p. 272).

Là sont les ruses du sens : le ET devient non pas synonyme du MAIS mais presque. L'un devient aussi vraisemblable que son contraire. Les termes de la contradiction sont tous deux externes et internes, vrais mais temporaires, voire éphémères ; et absolus et/mais contingents à ce que le sujet-objet-projet peut en faire. La bi-possibilité dépend du sujet, de ce qu'il peut en ressentir à un moment donné de son histoire, parce qu'il est dans la praxis avec un projet sans autre objet que l'avancement sur un chemin qu'il crée parce que ce chemin crée le sujet. Un sujet qui ne sait rien de l'absolu, de l'idéal, du vrai ou de l'authentique mais qui avance sans cynisme, en errance. Un sujet, ni calculateur, ni stratège, ingénieur et artiste, concepteur. Les ruses du sens le constituent en tant que sujet social, ni individu, ni seule intériorité psychique, être en devenir. Un sujet qui se repère avec la figure, cette fois langagière[38] et non plus spacialisante, du "va-et-vient", du lien qu'il veut laisser possible et qui fait qu'il passe d'un contraire à l'autre, qu'il est

[38] et sans doute aussi érotique

dans l'un et puis plus tard, dans l'autre. C'est bien ce que veut signifier l'expression "assumer les contraires". Il s'agit de développer cette "intelligence rusée, la Métis" (Le Moigne, 1993, page 102) sans l'assimiler à une illusoire "maîtrise de la complexité" [39] car "la question du sens" ne peut être, comme le voudrait Barel (1989, p. 202), "la maîtrise de cette tension" qui s'installe, dans la prise de conscience, du clivage entre les contraires.

En somme, passer du rapport de forces ou de valeurs, aux ruses de sens, c'est changer le statut de la contradiction. Elle n'est plus seulement une donnée naturelle qui définit, par exemple, l'évaluation : les logiques ne sont plus hétérogènes et contradictoires par nature. *La contradiction devient une image du sujet pour qui on la pose (ou qui se la pose).* La contradiction, comme le sens, n'est pas dans le monde mais dans l'être-au-monde, elle n'est pas seulement objet mais projet : une parole du sujet se construisant. Il n'y a pas de "paradoxalité du monde" et le sens ne "jaillit pas d'une forme de complexité" (Barel, 1989). La complexité est un construit.

La contradiction se présente (et c'est un masque) comme déjà-là, au moins dans la langue, comme un reflet du réel alors qu'elle est, ce faisant, au moment même où on la veut poser comme externe et vraie, plus qu'un miroir du sujet lui-même dans la praxis, elle est *une élaboration du sujet.*

En ce sens, la contradiction que le sujet éprouve permet l'ensemble de l'auto-évaluation et pas seulement l'auto-contrôle mais aussi (et peut être surtout) l'auto-questionnement, elle crée la praxis. La praxis est plus qu'une action qui se déroule, c'est un sujet qui s'élabore, ce n'est pas qu'un sujet qui maîtrise, c'est un sujet qui se questionne. La contradiction est le passage, le décollage ou la prise de conscience et pas seulement un savoir sur l'évaluation ou sur le monde.

La contradiction peut être *une souffrance du sujet* à qui on n'a pas appris à vivre dans un monde pluriel. Le désir d'échapper à la contradiction, d'en sortir, de la dépasser est un désir de l'assumer qui se cherche et s'égare. L'assumer ce sera *faire avec* sans en souffrir, c'est un travail, c'est le travail de la formation à l'évaluation, comme de la direction de recherches.

---

[39] comme le fait Barel, 1989 dans 1993, p. 209

La contradiction est (ré)inventée par le sujet qui, se professionnalisant, passe de la pratique à la praxis : *un pouvoir être s'élaborant.* L'évaluation, la formation et la recherche, si on les pense comme des problématisations du sens, ont à voir avec le pouvoir, bien davantage qu'avec le savoir. D'où l'intérêt de s'intéresser aussi à la didactique qui se veut focalisation sur le savoir, ce qui la conduit soit à nier les contradictions, soit à être fondamentalement une imposture qui dit savoir et pense pouvoir : un autre masque.

2,1,7 La dérive de logique, processus de passage d'une logique à son contraire

La notion de logique est non seulement double comme comparaison avec le torrent ou le rouage, mais elle est aussi synonyme de fonctions critiques en jeu dans l'évaluation :

> 1993 : "Le scolaire n'est plus qu'un des lieux d'exercice de l'évaluation. De même, le formateur n'est qu'un des cas particuliers de la figure d'évaluateur, *une posture* (32). L'évaluation dans le formatif n'est plus que l'une des deux *dimensions de l'évaluation* (29), l'une des deux *logiques, des fonctions sociales* (28), des *fonctions critiques* (33) s'enracinant dans les visions du monde"
>
> (29) Vial, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la Pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1991
> (32)Ardoino, J. "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Matrice, 1990, p. 22/34
> (33)Ardoino, J., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, RIRELF, 1989 " -- [40]

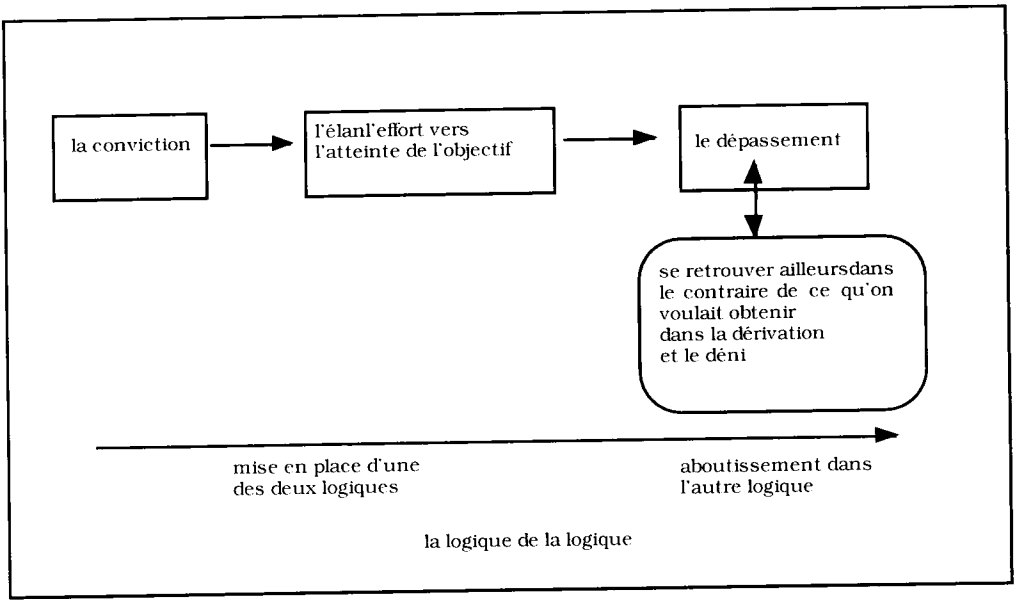
L'idée de dérive de logique permet de concevoir l'avancée, la marche, l'écoulement temporel, la durée comme dépassement des objectifs fixés, l'imprévisible comme contraire du référentiel voulu et atteste de l'insuffisance de la programmation, sous l'effet des processus :

> 1991 : "Pour parodier le titre de BAIN (*L'évaluation formative fait fausse route*, 1988), nous dirons que c'est le formateur qui a fait fausse route ; croyant oeuvrer dans un sens, il a oeuvré dans son contraire, peut-être d'ailleurs parce qu'il croyait "faire route" et que l'évaluation formative n'est pas la conquête d'un territoire [...]. Le formateur ne se trompe pas de cap, il dépasse la croisée des chemins parce qu'il croit qu'il n'y a qu'une route, qu'il doit suivre (ce que lui dicte la sphère qu'il

[40] Colloque de Caen, annexe n°1

privilégie). [...] un phénomène de dérive de logique aboutissant à un déni, *sans qu'on s'en rende compte*. Tant et si bien que ces pratiques dérivées *dépassant* l'évaluation formative, se trouvent dans *un ailleurs* dont on peut croire qu'il s'agit de l'évaluation-bilan, *comme si on dépassait, soumis à l'élan pourtant rendu nécessaire par la volonté d'atteindre un objectif*, le point que l'on s'était fixé et qu'on se retrouve ailleurs, où on ne voulait pas aller."

La dérivation de logique ou l'être emporté ; un algorithme :



Le saut qualitatif sans rupture, en continuité, s'accomplit aussi d'une logique à l'autre, et ce n'est pas alors une régulation mais *une dérivation* au sens linguistique du terme, comme on dérive un mot en y ajoutant préfixes et suffixes pour créer un sens nouveau, pas meilleur mais autre. On parle de dérive quand le sujet ne sait pas qu'il est victime d'une dérivation. Le processus est de dérivation, l'idéologie et le militantisme dogmatique, sont de dérive. La dérive est enclenchée par la force de la conviction, comme le dit Picabia, "toute conviction est une maladie".

Pointer les risques de la conviction n'est important que pour proposer cette "nouvelle dialectique" qu'appelle Le Moigne (1993, p.102) "incluant sans doute la nouvelle rhétorique et nous livrant en outre les innombrables stratégies heuristiques que nous suggèrent les théories de l'autonomie et de l'autoréférence".

La dérive de logique est un fonctionnement ordinaire, consécutif au choix irrémédiable d'une logique au détriment de l'autre : la contradiction

(comme le temps pour Michel Serres), se venge de ce qu'on fait sans elle. Les deux logiques ne sont pas deux pôles qui se repoussent et s'excluent, ce sont (pour quelqu'un, *le sujet non-formé*, qui n'est pas averti de l'existence toujours possible de la dérivation) deux espaces qui se rejoignent, deux termes contraires qui finissent sous l'effet de la dérive de logique par se générer l'un l'autre, se jointer, voire se suturer (Imbert, 1985) : l'espace/temps de l'évaluation devient un cylindre.

2,1,8 La conviction et le cylindre : une formalisation pour apprendre

Le cylindre est une visualisation d'un risque inhérent au fonctionnement par conviction : le désir de former ou d'aider l'autre "se payent" par le déclenchement de la dérivation ; c'est le prix de "l'investissement symbolique" (Berthelot, 1991), de l'attachement affectif tant qu'il n'est pas objet de travail.

Ainsi, les partisans de l'évaluation formative aboutissent au contrôle

> 1991 : "notre hypothèse de la dérive de logique, *involontaire, comme si, emporté par le désir d'aider l'autre, on en arrivait à mettre en place des pratiques aux effets contraires* : plus on cherche à aider l'élève en lui consignant les étapes, en lui donnant des guides de présentation par exemple, plus on provoque des stratégies de simplification qui dénaturent les procédures mises en oeuvre.
>
> [...] la dérive de logique : à vouloir armer l'élève pour la réussite en lui donnant tous les outils, on en arrive à étouffer l'initiative et à provoquer des erreurs.
>
> [...] A vouloir guider l'élève, on se retrouve à imprimer, même sans le vouloir, des procédés sur les procédures. Il s'agit bien de la dérive de logique qui aboutit au déni."

et bien des principes affichés de contrôle peuvent finir en comportement d'ordre formatif. Ainsi de la greffe des logiques de J-J. Bonniol : pour assurer un bon contrôle, on en passe par des aides. Dire que la régulation à trois fonctions : le repérage des erreurs, le renforcement des réussites et la remédiation des erreurs, c'est avancer des principes formatifs *au service* du contrôle (ici pour faire réussir). Le renforcement positif, la valorisation de l'apprenant, soubassements empruntés aux théories de l'apprentissage dans l'évaluation systémique sont des procédures dites formatives *dépassées* par la logique de contrôle, c'est semble-t-il l'essentiel de la critique que Abrecht (1989) a faite de l'évaluation formative.

Les fonctions de l'évaluation sont rarement étanches [41], une hiérarchie s'installe entre elles, le plus souvent, c'est le formatif qui est assujetti au contrôle. L'idéologie, la volonté d'efficacité et la volonté de maîtrise font que la plupart du temps, c'est le contrôle qui a le dernier mot et si on passe par le formatif, c'est pour encore mieux contrôler. C'est même la définition usuelle de "l'évaluation formative" (Allal, Perrenoud et al. 1993).

Mais rien n'empêche, de fait, que les passages par le contrôle soient mis au service du développement des potentiels de l'Autre et que le formatif puisse assujettir le contrôle. Dans un cas comme dans l'autre, c'est le bouclage d'une logique sur l'autre qui est représenté par le cylindre. On est bien alors dans ce que Barel (1989, dans 1993 p. 202) appelle "la complexité" : "la mise en tension de ces pôles, dans une relation qui est à la fois de connivence et de conflit, allant jusqu'à l'exclusion mutuelle, mais pas jusqu'à l'éclatement du couple tensionnel".

Le but de cette formalisation en cylindre est de poser la question infinie du sens, de "réfléchir sur le travail du sens, quête et production de sens" (Le Moigne, 1993, p. 103) et de poser, après Le Moigne et Barel, que le chercheur (comme l'évaluateur et le formateur) doit s'attacher "à poursuivre sa dialectique du système et du sens, du simple et du complexe, jusqu'au point où il sait que *le point d'interrogation remplace la conviction intime*" (conférence de Barel de 1990, propos rapportés par Le Moigne, 1993, p. 103).

En somme, *la problématisation de recherche n'est pas dans le rapport de contradiction en lui-même mais dans le projet d'articuler les contraires.*

Le sens ici est *un travail* et non pas une "émergence" de la forme vue, dont on prendrait conscience. Il est dans ce qu'en veut faire le sujet comme être-au-monde, pas dans le monde. Le réel n'est ni simple, ni complexe, ni paradoxal, ni contradictoire, il est avant tout inouï, jamais entendu : "le réel n'est ni simple, ni complexe. Il est autre chose : il est énorme, il est hors norme, il est inouï, il est incroyable, il présente de multiples visages selon nos interrogations." (Morin, 1986, b, p. 85).

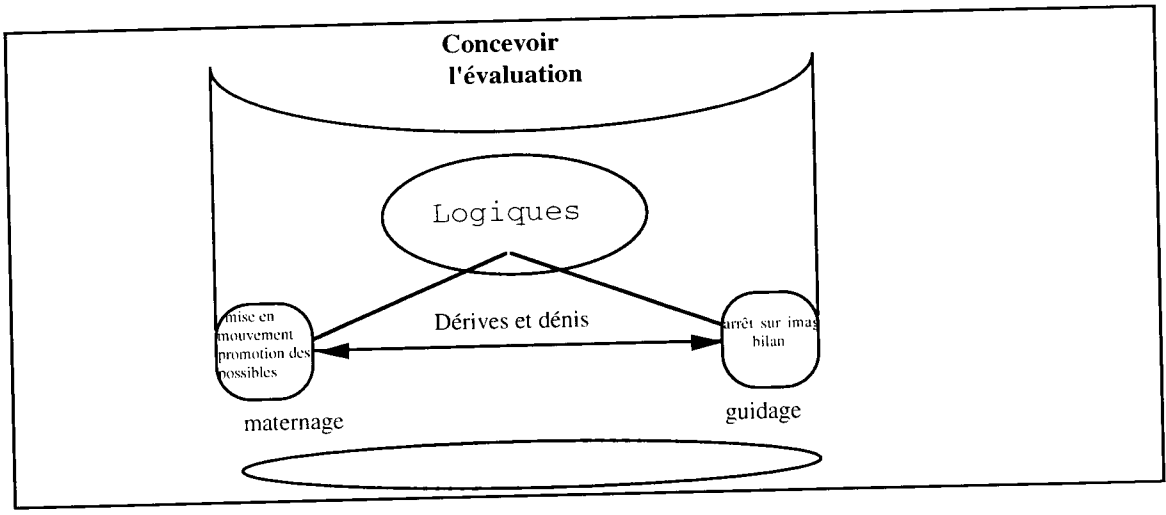
---

[41] l'hétérogénéité n'est pas l'étanchéité. Que les logiques se reconnaissent, se distinguent n'empêche pas qu'elles débouchent l'une sur l'autre, elles sont en récursivité

Le sens s'épuise (se réalise, et se borne à, se construit et se détruit) dans la recherche du sens, il n'est pas dévoilement d'un sens déjà-là. Les logiques n'existent que si un sujet les distingue, et la contradiction n'a de sens que si le même sujet veut non pas la résoudre pour maîtriser un réel mais s'il veut l'assumer et c'est ce qu'on appellera *articuler les contraires pour être au monde.*

Alors la formation à l'évaluation et à la recherche *est aussi l'apprentissage d'un auto-contrôle de la dérive de logique.* Si les logiques se dépassent l'une l'autre, on peut en faire non pas un mécanisme inéluctable de l'évaluation ou une Loi psychologique, mais un état des lieux, un constat de l'insuffisance de formation de l'évaluateur qui le pousse à la dérivation. On rejoint là l'exigence de scientificité classique, dans la tradition universitaire, qui veut que le chercheur soit vigilant sur les risques pris par lui et par ceux avec qui il travaillent (et pas sur qui, tout au moins en SdE). C'est justement ce que cette formalisation cylindrique veut communiquer.

A été inclus dans le texte pour *L'auto-évaluation et la formation*[42] le cylindre déplié, l'ellipse du bas signalant les ruses de la dérive de logique :



ici l'objet articulatoire est le concept de Logique qui permettra à l'évaluateur de (re)connaître les deux formes contraires que ce concept peut prendre dans la pratique évaluative. Le schéma permet aussi d'envisager une gradation-dégradation entre les contraires depuis le maternage jusqu'au

[42] écrit en 1993, annexe n°4

guidage. Le sujet peut, à partir de là, être, se reconnaître- se vouloir - selon les situations, plus ou moins dans le contrôle (ici à droite) ou plus ou moins dans le formatif (à gauche du schéma).

Sachant que l'être dans la praxis n'est pas :

-une application - duplication d'un être idéal déjà-là, antérieur, programmé, planifié, objectivé, modélisé (mis en maquette et réduit à l'état d'objet ciblé)

-n'est pas la réalisation naturelle, automatique - mécanique d'un modèle, d'une théorie, d'une référence donnée, (qu'on s'est donné ou que la pratique donnerait)

- n'est pas assuré, même par l'exercice docile d'une méthode (l'imprévu est toujours possible), la temporalité va faire changer la place occupée, la négatricité de l'autre influera dans cette évolution-régulation

- n'est pas facile (on n'est jamais sûr d'être là où on se reconnaît)

-n'est pas vrai (les autres peuvent nous voir ailleurs que là où on se reconnaît)

On sent bien dans cette liste négative combien la formalisation n'épuise pas la formation, combien le schéma n'est qu'une étape dans une heuristique.

Comme la modélisation (chapitre III), la formalisation, qu'on se donne est inscrite dans un temps donné, elle est une localisation aussi temporelle, la fabrication d'une niche (la conceptualisation) à partir de laquelle on avance dans la recherche du sens de la pratique que, ce faisant, on transforme en praxis. *C'est bien ce mouvement là, d'une heuristique se construisant par l'interprétation qu'on s'en donne, qui est l'essentiel de la formation donnée à l'évaluation ou la recherche et pas tel ou tel schéma, modèle, figure, représentation, image, algorithme...* En contre partie, la formalisation n'a pas statut de réponse ou de solution au problème posé, elle est un des éléments, à parité avec le commentaire-texte qui l'accompagne, de la problématisation des ruses de sens de la pratique, *de la rencontre avec l'Autre, cette énigme.*

2,1,9 Conclusion sur le statut de la contradiction : le presque rien et le n'importe quoi

On vient de le voir, l'antagonisme entre les deux logiques qu'Ardoino et Berger d'une part et Bonniol de l'autre ont mis à jour, n'est pas une Théoria, une explication de l'essence de l'acte évaluatif, mais le résultat d'une analyse critique sur les données sociales, le bilan d'un état d'incompétences de l'évaluateur qui, parce qu'il n'est pas alerté sur les logiques de l'évaluation [43] ne peut que les mélanger, emporté dans sa pratique par la dérive de logique.

> 1994 : "On ne peut pas faire grief à ceux qui se risquent à conceptualiser les pratiques de tenir un discours dichotomique, c'est un instrument. Quand on veut, par exemple, former des évaluateurs, dans un discours de formation et non pas de communication de recherches, on va avoir recours à des outils pour faire prendre conscience. Et un de ces outils incontournable, parce qu'efficace, est le dualisme.
>
> La dichotomie visuellement organisée fait comprendre (Peyron-Bonjan, 1994). On va opposer les deux paradigmes, les deux fonctions, les deux logiques de l'évaluation. On va opposer le formatif au bilan (Bonniol, 1988, c), le contrôle à l'interprétation (Ardoino, 1986), la praxis à la poièsis (Imbert, 1990), le projet-visées au projet-programme (Ardoino, 1986), le pouvoir à l'autorité (Ardoino, 1976)...
>
> Sur une figure plane, on peut faire un tableau en deux colonnes symétriques où les termes s'opposeront l'un à l'autre. C'est un procédé heuristique : le tableau appelle à décliner des contraires, il permet de trouver des étiquettes auxquelles on n'aurait pas pensé. On tient un terme, on cherche son symétrique : le schéma appelle la dualité. *Il risque alors de conforter dans la dualité.* Pourtant, il remplit une fonction : distinguer, se repérer, avoir clairement à l'esprit pour éviter de confondre et de substituer les termes contraires. C'est, dira-t-on, "didactique".
>
> C'est un discours de formation mais le travail commence lorsqu'on a distingué les choses. Il ne suffit pas d'avoir ce tableau pour pouvoir se repérer. Et surtout, le but n'est pas de faire un choix pour l'une ou l'autre des colonnes. Sinon, on se sentirait obligé d'accrocher des valeurs : un plus sur l'une des colonnes, un moins sur l'autre." -- [44]

Cette figuration en deux réseaux sémantiques opposés devient alors un élément de la formation à l'évaluation (et nous verrons chapitre III que le même problème se pose pour les modèles et les paradigmes). Il ne s'agit pas

---

[43] ni sur les autres objets articulatoires

[44] congrès Afirse, annexe n°1

de maîtriser les deux logiques au sens où on en jouerait à loisir, à son gré ou bien au sens où on arriverait à sortir de la contradiction, à la dépasser vers un méta-ailleurs harmonieux, un équilibre sans conflit. *Il n'y a pas d'échappée* mais on peut essayer de former l'évaluateur à se repérer dans les statuts de la contradiction pour qu'il puisse l'assumer.

C'est pour marquer le caractère non essentiel, pour faire comprendre qu'il ne s'agit pas de substances, que les deux logiques de l'évaluation sont présentées à la fois dans leurs caractéristiques, en donnant leurs attributs et à la fois leur "caricature". Il s'agit de faire que le formé n'adhère ni à l'une, ni à l'autre . Le mot adhérer étant toujours inquiétant : y être collé n'est pas le but.

La logique de contrôle devient *le presque rien* : un monde d'objets manipulables, qu'on peut sélectionner, trier, mouler presque à volonté, un monde où le sens se fait passer pour déjà-là, réduit, desséché en calculs, où régneraient les procédures. En face, *le n'importe quoi* de la prolifération des significations, de l'évocation poétique, de la dissolution dans l'incommunicable avec le ressenti comme leitmotiv, un monde où régneraient les processus. Les deux logiques ainsi données ne permettent plus d'opter pour le pathos du formatif contre le dramatique du contrôle.

Le sujet évaluant est alors placé dans un monde double où s'affrontent les deux logiques :

- du côté du bilan, du contrôle, du presque rien, le combat se conduit au nom de la maîtrise des situations, des autres et de soi : dans *l'illusion de la maîtrise*

- et du côté de la logique dite formative, du n'importe quoi, la séduction se conduit au nom du pathos, de la naïveté gentille, la confiture des bons sentiments : *dans le désir fusionnel.*

Le terme de "logique formative" trahit un embarras parce que cette lexie, cette expression toute faite, partout posée comme valeur absolue, rédemptrice, désigne une école d'évaluation [45] et non pas une logique.

C'est une des raisons qui font qu'il sera parlé *de logique de contrôle ou de situation de bilan et "du reste"*, pour marquer que si le contrôle se veut dans la transparence, la technicité, l'outillage, le reste est dans le flou, le mal

[45] autour de Linda Allal et Daniel Bain dans le cadre de l'ADMEE

discernable, ce serait le même rapport sémantique que celui utilisé par Atlan dans *Le cristal et la fumée* (1979).

L'évaluation est orientée vers un univers du *trompe l'oeil* (le Contrôle) d'une part, et d'autre part, dans le Reste, vers un univers d'*appeaux* car autant on peut dire ce qu'est le contrôle, autant le reste ne s'obtient qu'en cherchant à nommer son contraire. "Quand convaincre, c'est vaincre [...] la logique du prédateur, c'est le tiers exclu, tandis que la logique de la séduction, c'est socialement celle du tiers inclus" (Meyer, 1993, p. 126) : les deux peuvent être péjoratives car ce Reste attire autant que le contrôle peut repousser. On retrouve face à l'évaluation la dialectique, le jeu de sens entre *le profane et le sacré* (Mircéa Eliade, 1965) : le sacré comme attirance *et* répulsion. Mais avec cette particularité que les deux logiques de l'évaluation peuvent être vécues tantôt pour les uns comme du profane ou tantôt pour les autres comme du sacré. Le rapport aux logiques n'est jamais univoque et fixe.

Dans un contexte de formation, les formalisations évolutives deviennent des *références* du sujet évaluant, elles dépendent de *modèles* (soient spatiaux et mécaniques, soient spatio-temporels), *la méthode* proposée étant de choisir sans cesse, sans rien renier.

Alors la formation devient construction de la complémentarité des termes contradictoires. Une complémentarité qui conservera les antagonismes. La notion d'objet articulatoire a pour but d'enclencher, chez le sujet, des moyens conceptuels, une heuristique, pour qu'il puisse chercher à articuler les contraires.

2,2 Le statut de l'entre-deux : posture d'articulation

Articuler renvoie à la biologie par l'appel à l'image des deux os s'enclenchant, reliés par des ligaments, donc à deux éléments distincts reliés par un écart d'une autre nature. Comme le dit Ferrasse (1994) : "la coprésence d'éléments relevant de l'analyse rationnelle et d'éléments issus de l'analyse symbolique[46] obéit au principe de dégradation dès qu'une collusion intervient"

[46] ou n'importe quel élément contradictoire

(p.147), "il n'est pas question de les associer dans une quelconque complémentarité" (p.146) , c'est-à-dire dans une complémentarité quelconque, ordinaire, une complémentarité qui viserait à nier la contradiction dans un ensemble rendu homogène, alors "il faudrait promouvoir un mode de lecture bistructurel" (Ferrasse, p.146). Mais si "La tâche scientifique consiste à créer et à maintenir l'écart de façon que la contradiction puisse se mouvoir , c'est-à-dire se réaliser et se résoudre à la fois" (p.147), que signifient "écart", "résoudre" et "à la fois" ?

2,2,1 L'entre-deux comme posture

Comme le dit Ardoino, la notion *de posture* implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée. A la différence de *la pose* que le modèle du peintre, par exemple, peut tenir et reprendre pratiquement à l'identique, la posture ne renvoie pas à une figure précise, qu'on peut dessiner hors le temps. La posture n'est pas une position choisie et qu'on voudrait conserver, c'est bien davantage une façon d'être, *une attitude* c'est-à-dire une façon d'aborder la chose, dans tel ou tel *état d'esprit* et qui va donner lieu à une série de variations, de figures possibles. La posture remplace la notion d'état dans l'essentialisme, de fonction dans le fonctionnalisme [47]. *La posture* renvoie au projet, *la pose* à une mécanique de la duplication, *la position* à un choix cru irrémédiable, dans la résolution de problèmes et la computation.

Il s'agit bien, pour le formateur et le chercheur, de ce refus de l'alternative, du choix dont on se ferait croire qu'il est le meilleur, ainsi que du refus de la position externe surplombante dite "méta" car

> 1991 : "Ce serait laisser entendre qu'existe ailleurs un système de contrôle, un méga-concept, une boussole ou une balance permettant le Grand Tri, (l'ordre du Scientifique ?), un tableau indicateur des chemins à prendre, alors que c'est aux acteurs eux-mêmes à construire la direction, (et non à suivre la route)".

Parler de *posture* implique le plus souvent de distinguer telle posture d'une autre qui lui ressemble, quitte à ajouter *in fine* que la même personne

[47] Voir chapitre III les modèles nomades

peut jouer de plusieurs de ces figures [48]. L'ambition ici est de partir de figures opposées, le vérificateur et le facilitateur [49], prises dans des logiques contradictoires : le bilan et le formatif (Bonniol, 1986, a), la vérification et l'interprétation (Ardoino et Berger, 1989, a). *L'objet donc est de distinguer certes, mais aussi de relier, d'enclencher, d'enchaîner, de conjuguer et d'articuler non pas dans des scénarios tout prêts, mais de rendre possible des séquences de ces variations à partir d'une contradiction - et de se demander comment et pourquoi y former un évaluateur [50]ou un chercheur en SdE.*

La contradiction n'est ni en face du sujet (il y est aussi impliqué), ni objective (elle ne lui est pas seulement externe, préexistante), ni seulement dans le sujet (puisqu'elle est aussi en langue et dans le social, chez les sujets non-formés). Le sujet dont on parle ici n'est pas une intériorité classique qui se confondrait avec l'individu ni avec un être isolé, ni avec le sujet moyen et normatif de la psychologie (Chapitre I). La contradiction étant pour chaque sujet une expérience toujours à recommencer, si le projet de l'évaluateur ici, du chercheur ailleurs, est d'assumer la contradiction, *l'articulation des termes antagonistes devient pour lui une posture :* la "posture des postures" pourrait-on dire si ce genre de jeux de mots ne commençait à lasser...

"L'entre-deux" n'est pas ici réductible à "un espace, un écart entre eux, espace que la relation occupe(rait) quand elle est (serait) communication" [51]. (Lerbet-Serini, 1992). L'entre-deux qu'on peut ici appeler ne sera pas comme pour Sibony (1991, p. 11) : "l'espace de l'entre-deux où elle (la différence) se déploie, et où l'un passe par l'autre, doit en passer par l'autre pour être lui même et repasse par lui-même pour être autre que lui-même, c'est-à-dire pour désirer", car ce n'est pas une différence entre deux sujets dont nous parlons ici mais d'une contradiction entre des repères pour l'action. De même dire "l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit [...] c'est la coupure même qui ouvre l'espace d'un nouveau lien, elle fixe d'un trait l'écart là où le vif

---

[48] Ardoino, 1990, avec les figures du consultant, de l'expert et du chercheur

[49] même si nous avons vu apparaître des figures intermédiaires, plus ou moins proches de ces deux opposées, des déguisements

[50] c'est ce qui est mis en place dans le DESS Evaluation, dans le Département

[51] thèse page 23 . L'entre deux est désigné aussi page 10 comme "espace tiers". Ou "inter-monde" (p.168) ou "inter-référence" (p.171) Pour différencier ces deux sens, entre-deux *comme posture du sujet* sera écrit avec un trait d'union

de l'expérience a lieu au coeur de cet écart qu'elle bouleverse", n'est pas acceptable ici. En revanche, quand Sibony généralise et dit : "l'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes [...] et que chacune des deux entités à toujours partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no man's land entre les deux [...] oui, cela parle une posture du sujet qui conceptualise ces entités.

L'entre-deux est un terme utilisable pour *désigner ce vécu, cette conceptualisation-élaboration-compréhension des contraires de la praxis, par un sujet lié à d'autres sujets.* Vécu ne sera pas réduit à l'intuition, au ressenti et à l'émotion, ce vécu est aussi l'expérience de la conceptualisation [52], auto-contrôle, détachement, rigueur. Pour revisiter le système de Lupasco : "Il faut donc considérer que la lucidité repose sur des actualisations et des potentialisations partielles du langage et du sens et qu'elle s'opère dans un entre deux tendu" (Lerbet, 1995, a, p. 66), mais on entendra ici qu'elle s'opère par *la posture d'entre-deux*, le projet d'articulation des contraires.

L'entre-deux comme travail de la posture désigne le travail du sujet plié, travail du pli, du plié et de la différence : "la différenciation ne renvoie pas à un indifférencié préalable, mais à une Différence qui ne cesse de se déplier et replier de chacun des deux côtés, et qui ne déplie l'un qu'en repliant l'autre, dans une coextensivité du dévoilement et du voilement de l'Etre, de la présence et du retrait de l'Etant. La "duplicité" du pli se reproduit nécessairement des deux côtés qu'il distingue, mais qu'il rapporte l'un à l'autre en les distinguant : scission dont chaque terme relance l'autre, tension dont chaque pli est tendu dans l'autre" (Deleuze & Gattari, 1988, p.42).

Le pari est de *tenir l'entre-deux* et pas se tenir dans l'espace qui existerait entre les deux puisqu'on a vu que toutes les schématisations ne sont faites que pour que le sujet en formation puisse approcher, apprivoiser l'idée même de contradiction. Si le sujet a besoin de poser "un espace entre des pôles", un "intervalle continu entre deux bornes mais qui exclut ces bornes réputées inaccessibles" alors, qu'il en fasse "des témoins et des *limites dont il ne saurait ni se départir, ni se préoccuper*" (Lerbet, 1988, p.199).

---

[52] "On actualise ou on effectue l'événement chaque fois qu'on l'engage, bon gré mal gré, dans un état des choses, mais on le *contre-effectue* chaque fois qu'on l'abstrait des états des choses pour en dégager le concept" (Deleuze et Gattari, 1991, p. 150) : l'entre-deux est ce double mouvement du virtuel à l'actuel, du vécu et de la conceptualisation qui va et vient,du phénomène à l'événement.

2,2,2 L'opacité et l'image du noeud de sens

1995 : "C'est dire qu'il nous faut travailler à «élargir notre raison», dans le va-et-vient entre le rationalisme et tout le reste. Cette acceptation de pensées antagonistes mais complémentaires nécessite de faire le deuil de la cohérence des personnes" -[53]

Remettre en question, laisser se faire les régulations, s'installer dans *le soupçon* y compris de ce qu'on vient de dire. *Le soupçon* (Ricoeur, 1965) n'est pas le doute, la pratique du doute comme pratique du dévoilement du sens qui serait là mais caché [54], implique une tendance à l'ostracisme, lequel en retour produit de la polémique. "Le soupçon est tout autre chose que le doute. Il fait l'hypothèse radicale de ce que ni l'intelligence, ni ce à quoi elle s'applique ne sont univoques et que la fonction de clarification et de mise en lumière qu'on prête à celle-ci, reste inséparable de ce que d'aucuns appelleraient alors une capacité de perversion, apte à sécréter la confusion, le masque" écrit Ardoino (1977, p .49) à propos de ce qu'il appelle la clinique et pour "la plupart des comportements sociaux".

Parce qu'il y a opacité, le sens s'éprouve aussi sous la forme de l'embrouillamini dans *l'image du noeud.* On pense au noeud gordien qu'il faudrait savoir débrouiller ou couper. "En tant que soupçon, l'interprétation est intelligence du double sens, de l'équivocité considérés comme matière première [...] l'opacité est considérée comme une caractéristique normale de tout "donné" et non comme le fruit de l'erreur et de l'ignorance" (Ardoino, 1977).

L'intelligence de la Métis inclinerait vers le savoir défaire, c'est encore un habit du stratège, il y a peut-être encore mieux à faire de l'embrouillé : ne pas buter dessus, comme quand on tricote, mais s'en servir comme l'oiseau utilise des *fragments* pour faire son nid, s'en servir pour avancer, pour se construire [55]. La clarification est souvent une impasse, une anesthésie. En revanche, il s'agit bien d'assumer "cette réserve de sens, ce surplus de sens de l'expérience vive, qui rend possible l'attitude objectivante et explicative" (Ricoeur, 1986, p. 62), "le surcroît de sens qui, dans mon expérience désigne la place en creux d'autrui" (p.71) car "l'autre est inclus, non dans mon existence en tant que

---

[53] *le travail en projets* , annexe n°2,3

[54] On fait trop souvent la liaison entre cartésianisme, doute et critère (confondu alors avec des normes pour un jugement) dans ce qu'on désigne par "la pensée disjonctive"

[55] C'est en ce sens que je pratique l'analyse des pratiques avec des groupes de formateurs que je supervise

donnée, mais en tant que celle-ci comporte un "horizon ouvert et infini" (132, 85 Husserl, Cinquième Méditation), un potentiel de sens que je ne domine pas du regard" (p.72). C'est parce que le sujet n'est pas isolé, que le sens ne se maîtrise pas.

C'est dire que toute formalisation parce qu'elle privilégie la spacialisation n'est qu'une approximation explicative qui tente de se faire passer pour du vrai, si on n'accepte pas que ce soit *un comme si*, une histoire qu'on se raconte, c'est-à-dire que l'essentiel n'est pas dans l'histoire mais dans *l'écoute de cette histoire par une personne qui, à partir d'elle, s'inventera le monde pour mieux accepter d'avoir à y passer* (chapitre III, l'initiation). L'interprétation trouve là son statut : elle n'est ni dans le sujet qui fantasmerait à partir du texte, ni dans le texte seul. Le texte, comme référence nécessaire à la compréhension, n'est pas réductible à l'évocation que le lecteur s'en fait, aux résonances qu'il lui procure, il y faut passer par de l'explication (Ricoeur). Inversement, c'est en essayant de "faire comprendre" c'est-à-dire d'expliquer ce que je crois avoir compris, que je finis par comprendre. "L'ordre logique est précédé par *un dire* qui est solidaire d'un *se trouver* et d'un *comprendre*" (Ricoeur, 1986, p. 60). Le faire comprendre, logique du formateur est *un noeud* de l'explicatif.

Les noeuds du sens, double sens et surplus de sens, inclinent à se construire des nids, autour de centrations exclusives, entre des bornes posées, avec des termes jalonnant le territoire rendu clos mais rassurant alors qu'il n'est que *coutumier*. Retourner aux us et coutumes sans illusion, ou accepter de jouer avec les illusions, c'est opter pour *des limites* hors desquelles plus rien ne resterait de dicible : parler ou produire de la connaissance, communiquer une conceptualisation, c'est risquer d'une part le dessèchement du dogmatisme d'un vraisemblable érigé en authentique et d'autre part, risquer la dissolution dans l'incompréhensible, le confus, le suggéré d'un évanescent métaphysique. Ces deux risques sont au coeur de la recherche en SdE et le dire n'est pas "faire de la philosophie" mais bien prendre comme objet de la réflexion la praxis.

Les deux logiques de l'évaluation sont bien des *risques* (chapitre III, la mise à l'épreuve méthodologique) : sans elles, l'évaluation ici, la recherche là, ne seraient que parcours insipides parce que déjà là, déjà tracés, des

voyages organisés, des trajets sur autoroute. L'opposition, le conflit dynamique voire la répulsion d'une logique sur l'autre, c'est bien la dynamique de l'évaluation, comme de la recherche. Faire avec les noeuds du sens, c'est aussi se confronter avec la modélisation, la formalisation, la spacialisation, en passer par là, sans y rester rivé, ravi du schéma qu'on vient d'en faire.

2,2,3 La triade comme exercice dans une méthode heuristique

C'est l'apologie de la troisième voie, voie médiane qui a été récusée. Il ne s'agit pas de résoudre c'est-à-dire de dissoudre la contradiction :

> 1993 : "le troisième terme qui n'est pas une troisième voie, ni fusionnelle, ni moyenne, est articulation" -- [56]

Comme "entre-deux", le terme de "triade" porte à confusion. La pensée (ou méthode) dite triadique ou "pensée ternaire", n'est pas à assimiler avec une certaine "trialectique" [57] dont on voit bien qu'elle n'est qu'une tentative d'échapper à la contradiction, de la résoudre pour retrouver Harmonie et Equilibre, dans un mysticisme dont la science n'a que faire [58]. L'articulation des contraires, comme objet [59]scientifique [60], ne peut ni se résoudre dans un scientisme explicatif simple, ni s'évanouir, se résorber dans l'envolée transcendantale.

> 1993 : "assumer ne signifie pas ici fondre dans une "Harmonie retrouvée" (Clouzot, 1989). La notion de posture, au contraire de la pose, implique l'idée d'équilibre *instable*, sans cesse cherché. Assumer, c'est arriver à vivre que l'Unité est justement impossible." -- [61]

On peut, en revanche, appeler méthode (de pensée) triadique l'exercice qui consiste, presque par hygiène mentale, lorsqu'on tient un terme, à

---

[56] Colloque de Caen, 1993, p 165, note 41, annexe n°1

[57] Clouzot, O, 1989 : les notions de transparence, de logique de l'unité, de synergie caractérisent cette version de la trialectique référée à Oscar Ichazo

[58] comme quoi on est toujours le mystique de quelqu'un et, inversement, le scientiste...

[59] c'est la dimension "objet" du sujet-projet de la personne évaluateur ou chercheur

[60] ce qui ne dit rien de l'articulation des contraires comme objet de vie quotidienne ou comme philosophie de la vie, voire comme religion, qui sont ici hors champ. Parler de la personne et du sujet n'est pas parler de ces domaines, il s'agit ici du sujet de science et de la personne comme chercheur.

[61] Colloque de Caen, annexe n°1

chercher son contraire puis chercher le terme troisième qui permettrait de leur conserver leur statut de contraires en préservant leur antagonisme, tout en les travaillant en tension : *le concept, objet articulatoire, dont ils participent par leur contradiction même.*

2,2,4 La triangulation, strangulation des contraires

L'utilisation d'une méthode ternaire risque aussi de tourner court dans une figuration triangulaire qui enferme un espace *isolé* du reste, un entre stable. Si on redouble l'enfermement, on dessinera un triangle isocèle ou équilatéral pour figurer soit une suprématie d'un pôle devenu sommet supérieur, dominant [62], soit l'équivalence des rapports entre les pôles dont on ne voit plus alors ce qui les différencie. On s'obligera alors à nommer les côtés du triangle comme rapport entre deux pôles concernés, ce qui évite de se poser le problème de l'articulation pour un même pôle des deux rôles tenus en fonction du rapport désigné, comme cela évite de poser la question de la circulation sur tous les bords des influences des trois pôles entre eux : le sommet est pris comme bouchon pour n'avoir à penser qu'un seul rapport à chaque fois. La simplification est là aussi : les relations sont formelles tant qu'on ne se pose pas la question de leur coexistence et de leurs interinfluences, surtout si les pôles représentent des personnes. La notion de posture est exclue.

Dans tous les cas, la relation de contradiction est annulée, on a une "représentation" qui se veut une "structure" rassurante : un simple "machin" pédagogique (qui peut être utile à un moment donné de la formation : un triangle didactique [63]) ou un "système" cybernétique fermé : une machine qui échoue à parler les situations de formation comme de recherche ignorant

---

[62] Dans leur mémoire de maîtrise Aubert C.,& Pétrone, D., *Le triangle didactique en question, sur la didactique du français*, dirigé en 1994, ont bien mis à jour la symbolique du triangle et son influence sur nos modélisations. On peut dire la même chose du triangle pédagogique de Houssaye (1993) et du triangle de la formation de Fabre (1994) : "avec le structuralisme, la notion de sens est placée sous l'empire du signe" (Aubert & Pétrone, p.35). La structure a tendance à se faire passer pour une révélation du sens, le système aussi.

[63] dont le but est d'expliquer, avant que la compréhension ne s'en empare et fasse exploser le triangle en réseaux cf Cahier n° 4 1996, annexe n°2,3

que "le jeu purement mécanique des pièces d'une machine se complique effectivement, au niveau des pratiques sociales, au sein des situations, au hasard des terrains, par le jeu des acteurs comme en fonction de la négatricité et de l'intentionnalité propre des auteurs qui jouent avec les règles, qui se jouent des règles (transgression) tout en les faisant jouer" (Ardoino & Berger, 1994, p. 49).

"Jouer avec et se jouer de" entrent dans la posture d'articulation.

2,2,5 La dialectisation comme méthode

Favier, Le Pennec, Vogt, Coube et Davon (1985, p.14) font du "système ternaire" "un dénominateur commun depuis l'Antiquité jusqu'aux résultats de la science actuelle", une "traduction" du concept appelé dialectique. "Le mot dialectique qui, en grec signifierait "à travers le discours" [64] serait donc relié à la façon qu'ont eu les Hommes "d'expliquer le mouvement, l'idée, la matière, la création". Le "principe général" serait que le troisième élément résulte des deux premiers, représentant alors le mouvement et la création (p. 15).

Sont alors passés en revue, puisque la définition de départ est suffisamment large pour le permettre, la Kabbale (p. 15), l'écriture sémite (p. 16), quelques symboles de la franc-maçonnerie (p.18), les philosophies orientales (p.19), "la trilogie dans la religion" (p. 20), la spirale qui "semble naître du couple contradictoire vie/mort" (p. 20) et la [65] philosophie grecque (Héraclite-Platon-Aristote) puis au Moyen-âge (p. 23), puis à la Renaissance (p. 24), puis siècle par siècle, jusqu'à la complexité aujourd'hui.

S'agit-il d'anthropologie, de philosophie des religions, de structuralisme attardé dans la mise à jour d'universaux, ou d'idéologie voire de militantisme pour la complexité ? On dira, d'un rapide survol. Qu'il y ait là "quelque chose" de la *coïncidence*, certes : il faudra y revenir pour parler de la pensée complexe (chapitre III), mais de là à tout chapeauter par "dialectique" !

On emploie aussi dialectique, plus quotidiennement pour parler du plan de la dissertation philosophique : la première partie est la thèse, la seconde l'antithèse et des deux doit découler la synthèse qui est entendue comme l'émergence d'une solution à l'impasse des deux précédentes parties et se

[64] ce qui ne parait pas aussi simple...et culmine avec la distinction entre dialectique philosophique et dialectique herméneutique chez Gadamer, 1996 !

[65] le singulier est inquiétant, l'orient est mieux loti...du moins dans le titre

résume souvent en "un peu de l'un et un peu de l'autre", en une "synthèse" qui relève du compromis ou de l'éclectisme (Lefebvre, 1982 p. 212). La chronologie est embarrassante : d'abord la contradiction, ensuite la résolution, on est là dans la problémation.

Entre ces deux discours, il reste d'une part la dialectique comme référence : outre les grecs, sont appelés Hegel, Marx et Engels. La dialectique devient une notion dans l'Histoire de la philosophie et on se livre à une exégèse comparative ou interne des textes pour pouvoir les citer et s'inscrire dans une lignée, au mieux à une interprétation pour construire ses propres concepts, c'est alors le processus de référenciation qui travaille.

Et d'autre part, il reste la dialectique comme modèle de pensée[66] : une façon de poser deux contraires en conflit et de faire confiance dans la durée, la maturation de la contradiction, laquelle fera naître le troisième terme pas forcément résolutif. La plupart du temps, ce troisième terme permet de poser une question, parfois en faisant naître une nouvelle contradiction, dans un cycle où l'articulation est assurée par l'écoulement du temps, par la curiosité autour de la contradiction posée (le détour par la culture et la référenciation), par la *perlaboration* [67] chère à Ardoino.

Cette nouvelle dialectique, la "dialectique moderne post hégélienne" est caractérisée par la "négation critique" qui "obéit donc aux règles d'un système logique explicite. Dans la démarche dialectique, notamment, on commence par reconnaître et affirmer (thèse, position de l'universalité selon Hegel) ce qui va, *dans le temps suivant*, être contesté (antithèse, position de la particularité), la synthèse (position de la singularité) appelée par ce jeu de contradictions est, elle-même, le point de départ d'une nouvelle triade." (Ardoino, 1985, b).

C'est ce dernier usage qui a retenu l'attention à propos des modèles de l'évaluation :

> 1996 : "Un schème peut s'actualiser directement dans un des modèles de l'évaluation. C'est le cas de ces modèles actifs dans tant de champ de recherches qu'on peut les dire *nomades* :
> - du modèle de l'explication causale, en lien direct avec le schème causal [...]
> - du modèle structuraliste, par rapport au schème structural [...]

---

[66] Berthelot (1990) l'appelle "le schème dialectique"

[67] cette conception de la dialectique fait donc bon ménage avec la psychanalyse

- du modèle de "l'évaluation-interprétation" comme "intelligence du paradoxe ou raison dialectique d'une praxis" (Ardoino, 1991, b) : activation du schème dialectique chez Berthelot (p. 82) : "Un phénomène b est, d'un point de vue dialectique, saisi comme la résultante d'un système contradictoire, c'est-à-dire d'un système défini fondamentalement par l'existence de deux termes à la fois indissociables et opposés...", comme le sont les oppositions irréductibles entre visées et programme, évaluation et contrôle, information et communication... chez Ardoino " -- [68]

Ceci paraît en lien avec la spirale de la régulation (chapitre I) , avec la notion de "saut qualitatif", de changement d'un registre à l'autre, dans l'hétérogène : une rupture en continuité, qui n'est pas une "émergence" puisqu'il s'agit d'un travail du sujet mais qui atteste bien d'une chronologie aussi, le phénomène que Berthelot nomme b est *la résultante* de A et non A, il arrive donc après. C'est la notion de "dépassement" chez Lefevbre [69] (1982, chapitre 11) avec l'appel à un "niveau supérieur" (p.215) "un progrès de la pensée "effectif" qui "consiste en un approfondissement du point de départ" (p.216). L'articulation est alors une sorte de conséquence de la prise de conscience de la contradiction, dont on ne dit pas grand chose. Ardoino reste pudique sur ce point, il semble que son rôle soit de distinguer, de faire apparaître A et Non A, et que le reste soit du domaine de l'autre, de chacun pour soi. La confiance [70] est là, dans le sentiment que l'autre va arriver à dialectiser la contradiction. A le lire, on peut penser qu'une fois la nette

---

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

[69] Lefevbre ne me parait pas être dans la dialectique post hégélienne dont parle Ardoino. S'il y a bien chez Lefevbre une acceptation de la contradiction puis un travail du sujet sur "la racine de la contradiction" (p. 215), ce travail est "négation de la négation" pour "élever à un niveau supérieur " (p. 214) : un "dépassement" de la contradiction. La spirale (p. 214) parce qu'elle est pensée comme "loi de la nature, de la vie et de la pensée" (p; 214) est hiérarchique : une montée vers la vérité, un dévoilement (p. 215), au lieu d'être temporelle et une figure du changement du sujet.

[70] au sens de l'éthnométhodologie, dans son rapport au *dérangement* : la confiance (Garfinkel) est ici "l'arrière fond moral des activités communes que le dérangement (breaking) doit faire apparaître", un "commun accord préalable " sur les règles du jeu, un "a priori de confiance sans lequel les rapports sociaux ne pourraient se maintenir durablement. Le scandale n'est pas tant dans l'accroc à la règle du jeu mais bien plutôt dans l'atteinte portée à la confiance qui est la condition fondamentale mais habituellement cachée du jeu avec ses règles convenues" (Coulon, 1987, p. 74/75)

distinction faite et l'attribution symétrique opérée (thèse et antithèse, position de la contradiction), le travail du formateur reste en suspend car inévitablement la dialectique s'emparerait de cette tension, la durée faisant le reste, donnerait à chacun les moyens de réaliser sa dialectique, même s'il prend la peine de dire : "Ce qui nous semble important ici c'est que dans le procès dialectique *l'affirmation et la négation se trouvent simultanément posées et reconnues, à un moment donné* [...]. L'articulation convenable de l'imaginaire et du réel ne nous semble pouvoir se faire qu'à ces conditions. Elle passe évidemment par une acceptation douloureuse de la différence et de l'hétérogénéité, coïncidant avec le deuil de la toute puissance. De cette acceptation des limites naît, paradoxalement, la capacité d'autorisation du sujet" (Ardoino, 1985, b).

A attendre la durée personnelle, le formateur piaffe d'impatience, même s'il sait, comme le dit Bonniol, qu'il n'y a pas d'urgence, il n'y a que des gens pressés. Former, c'est vouloir accélérer, c'est permettre à l'autre de trouver les moyens d'accélérer ce travail du temps. Le formateur a tendance à privilégier le dérangement sur la confiance. Former à l'évaluation, comme former à la recherche, implique que le formateur s'engage dans ce travail de la dialectique, c'est pourquoi il semble préférable de parler de *dialectisation,* c'est alors une *méthode* et pas un modèle, encore moins une idéologie, ni une référence seulement historique, de l'histoire des idées.

Il s'agit bien davantage pour le formateur de "mise en dialectique" [71], c'est-à-dire de mise en scène de cette dialectisation, de ce procès dialectique (de mise en actes et pas de mise en pièces), d'aide au formé, pas en terme de "voici ma solution" mais "cherchons le troisième terme qui sera pour vous, selon comment vous le construirez, un repère pour l'action", y compris en sachant que c'est une illusion, ce sont "des moyens de "mise à plat", d'extériorisation critique, de distanciation et de repérage. Ce sont, justement des dispositifs" (Ardoino, 1985, b, à propos de l'éthnométhodologie).

---

[71] dont un programme de travail sur soi peut être posé : "la pensée dialectique consiste ici à ne pas refouler les contradictions mais se propose de les repérer et de les travailler, - repérer les différents éléments en jeu dans une combinaison, un tout structuré, - explorer les modalités de leurs articulations, - enclencher un processus qui visera à réaliser l'union d'éléments hétérogènes, moteur de la transformation de chaque élément en jeux, - intervenir dans cette combinaison pour la transformer" Fortin, P. "La dialectique, le temps, le projet en formation de formateurs", maîtrise dirigée en 1994

1994 : "Il reste à poser le problème de *la mise en dialectique des contraires*. Une des façons est de faire confiance à *la durée* pour articuler le temps chronométrique du rationnel et le temps expérienciel du mythe, et de s'en tenir à la distinction.

Il me semble possible de conceptualiser la mise en dialectique notamment à partir de deux notions : *la dérive de logique* (Vial, 1991) et *les objets articulatoires* (Vial, 1994). On passe alors d'une pensée fondamentalement duelle à une pensée par triades.

La dialectisation est mise en actes par l'actualisation du *concept* (la Régulation est l'un d'entre eux -Vial, 1993) construit par l'*acteur* -que ce soit l'évaluateur, l'évalué, le chercheur ou le praticien- dans un cadre institutionnel précis ".. --[72]

La formation n'est pas une simple nominalisation [73], elle ne se réduit pas à dire ce qu'est le troisième terme. La formation est accompagnement à la tension entre A et Non A : l'impulsion à la posture d'entre-deux. Quand on a nommé un troisième terme, on n'a rien fait d'essentiel : il faut se le construire, le référer à sa pratique, le vivre ; et là effectivement, le formateur se retire sur la pointe des pieds.

1994 : "Dans tous les cas, le projet de connaissance ne peut s'en tenir à la dichotomie, à la fausse opposition dualiste ; la complémentarité des antagonismes ne peut pas donner lieu qu'à l'injonction "Articulez !", comme une formule magique." --[74]

Fausse opposition ? Parce que en rester à la contradiction, c'est prendre le risque de faire croire qu'elle est intraitable, qu'on n'en peut rien faire, qu'elle est le dualisme, essentiel, naturant, fatal et donc hors champ de la science, à évacuer ou hors du champ de "la gestion des pratiques".

Il en est de même pour la dialectisation que pour la "mise en projet" développée en 1991 : c'est une obligation du formateur de permettre à l'autre de se construire les moyens de conceptualiser l'objet articulatoire ou le projet, il ne peut le faire à sa place. "Mettre" ne veut pas dire "mettre en demeure de faire", ni "mettre dedans", ni jeter, ni imposer. Le formateur est *garant* que la chose aura été tentée, et il a pour ce faire à déclencher ou à

---

[72] Congrès Afirse, tome 2, annexe n°1

[73] que certains appellent "transmission de connaissances"

[74] Colloque Afirse, annexe n°1. Encore faut-il que le sujet se *défie* ; c'est l'auto-évaluation que Zemmour met en scène dans sa thèse

accélérer le processus, à "construire la situation d'apprentissage", comme disait Genthon (1990), c'est tout mais ce n'est pas rien [75].

La dialectisation n'est pas attachée ipso facto à la contradiction, mais à "une pratique signifiante" comme la recherche, l'évaluation ou la formation. Ce que Barthes dit à propos du texte peut être dit de l'ensemble de ces pratiques : "le texte est une pratique signifiante privilégiée par la sémiologie parce que le travail par quoi se produit la rencontre du sujet et de la langue y est exemplaire [...] Qu'est-ce qu'une pratique signifiante ? C'est d'abord un système signifiant différencié, tributaire d'une typologie des significations (et non d'une matrice universelle du signe). Cette exigence de différenciation [...] implique que la signification ne se produit pas de la même façon, non seulement selon la matière du signifiant [...] mais aussi selon le pluriel qui fait le sujet énonciateur (dont l'énonciation - instable - se fait toujours sous le regard - sous le discours - de l'Autre). [...] L'acte qu'elle implique [...] n'est pas un acte d'entendement (déjà décrit par les stoïciens et la philosophie cartésienne) : le sujet n'y a plus la belle unité du cogito cartésien, c'est un sujet pluriel dont seule jusqu'à ce jour la psychanalyse a pu approcher. [...] en fait *le pluriel est d'emblée au coeur de la pratique signifiante, sous les espèces de la contradiction ; les pratiques signifiantes, même si provisoirement, on admet d'en isoler une, relèvent toujours d'une dialectique, non d'une classification*" (1989, p. 372).

La formalisation comme heuristique permet de proposer au formé des éléments pour qu'il conduise, lui-même, le travail sur sa posture d'articulation : pour cela l'entre-deux doit être posé pour qu'il se l'approprie.

2,2,6 Le contre sens et les limites

S'approprier l'entre-deux, c'est exercer l'auto-questionnement. Or, ce n'est pas une tonalité facile à tenir, ce n'est pas un instrument dont il faudrait savoir jouer. La question qu'on se donne est liée au désir de contrôle. Les deux logiques de l'évaluation ne sont pas parallèles mais *tressées* [76]dans le sujet, pour le sujet.

---

[75] il en est de ce recadrage négocié des situations d'apprentissage comme des analogies, selon le mot de R. Thom : "Disposer d'une métaphore" (d'une analogie) "là où il n'y avait rien, c'est déjà un joli progrès" (1993, p. 43) voir l'analogie "méthodologique" chez De Coster (1978)

[76] la tresse n'est pas mixture, les logiques peuvent être reconnaissables comme hétérogènes et être en lien de torsion

De même que le modèle s'érige contre le modèle précédent et s'établit en le détruisant avant de se faire rejeter par le suivant [77], les postulats sont toujours, qu'on le veuille ou non, polémiques et les principes qu'on se donne ouvrent autant qu'ils ferment le champ dans lequel on veut se situer.

La ruse du sens, propre à la nébuleuse de la complexité, c'est savoir (par le repérage) qu'on a affaire à des liens de contradiction et pas seulement d'opposition et puis c'est "tout à coup soudain", comme disent les apprentis rédacteurs de récit, d'avoir à se surprendre faisant recours à la complexité elle-même comme paradigme nouveau, porteur de promesses, salvateur, militant contre l'obscurantisme de la science sans conscience ou de la simplification rationalisante ou du positivisme alors qu'on dit en même temps que la rationalité est nécessaire, la disjonction indispensable, la simplification inéluctable : on croit avoir résolu la contradiction.

Tous ceux qui aujourd'hui revendiquent d'être "de la complexité" sont coincés entre l'affirmation combative, militante qui consiste à proclamer, par exemple, que le constructivisme est l'épistémologie d'aujourd'hui et dire en même temps que le positivisme a du bon ; ou bien que la complexité est une urgence de notre modernité et que la simplicité est nécessaire. En somme, demander que soit reconnu un autre "paradigme" contraire à celui qui domine et pour cela démontrer qu'il est dépassé tout en disant qu'il est indispensable, ce qui fait dire à ceux qui y sont attachés qu'il n'y a donc rien à changer...

Dire avec regret (comment ne pas l'entendre comme tel) que "le paradigme de complexité ne peut encore naître, puisque le paradigme de simplification ne peut encore mourir" (Morin, 1980, p. 378), c'est encore poser une alternative et rejeter comme périmé le "paradigme" [78] dominant : tout se passe enfin comme si pour construire sa pensée, il y fallait de l'adversité et qu'on ne sache penser que contre, tout sens posé est un *contre-sens* qui s'érige en dogme : on dénigre la paille dans l'oeil du voisin alors que, ce faisant, on pose la poutre dans le sien.

---

[77] selon le cycle de Morin (1991, tome 4) a mis à jour pour les "systèmes d'idées"

[78] l'emploi de ce mot fort vague ou l'emploi vague de ce mot, est alors un indicateur de ce militantisme, voir Chapitre III "paradigmes"

La dénonciation d'une posture ou d'une épistémologie simplificatrice est elle même une simplification. Accuser l'autre d'être positiviste, c'est du positivisme ou tout le moins, c'est faire preuve du même scientisme que celui qu'on "critique", c'est tourner en rond dans la "réalité en soi". Croire que la complexité n'est qu'ouverture, désengluement du rationalisme, élargissement de la logique formelle d'Aristote, c'est s'inscrire dans le mythe du progrès. Autre chose est de dire que la mesure, le contrôle, la gestion, la cybernétique sont utiles, disponibles, et de chercher à les articuler dans un même projet. Distinguer, et donc formaliser, n'est qu'un moyen, certes, pour arriver à comprendre, mais qui relève de l'explication.

La complexité n'est pas une alternative à la science d'aujourd'hui [79], ce n'est pas un nouveau modèle de pensée. Le pari complexe semble être bien davantage d'assumer l'ensemble des formatages existants. On est toujours le positiviste de quelqu'un mais aussi le poète ou le délirant ou le rationaliste, on avance au bord du gouffre et le vertige nous prend, on recule alors pour se raccrocher à *une limite* qu'on croit être une borne, du solide, voire du vrai. La dimension ontologique ne se laisse pas congédier d'un revers de main, elle revient de façon plus ou moins subreptice dans l'axiologie du texte scientifique. La moralisation guette l'épistémologie des SdE, comme un garde-fou.

La science (la personne scientifique, le sujet) n'existe que parce qu'elle se donne des limites, tout comme la personne se construit par les limites symboliques qu'elle perçoit et aménage [80], comme le signale la notion de niche écologique ou de niche des idées, noologique. Car les limites de la science sont d'abord d'ordre symbolique, même si elles apparaissent, transparaissent, se mettent en actes dans la méthode et la posture

---

[79] parce que "les sciences humaines et sociales emploient volontiers des modèles de scientificité abandonnés ou délaissés par les sciences de la matière ou de la nature" alors que "plus que connaissance objective et méthodique de tel ou tel objet, la science se concevra désormais en tant que perspective, regard, découpant et reconstruisant une réalité pour produire des objets" (Ardoino et Berger, 1994)

[80] l'homme se produit en produisant le monde, ce que Canguilhem (1966) appelle "devenir normatif", c'est-à-dire capable d'instituer ses propres normes et qu'on appelle aujourd'hui *devenir autonome* (cf Lerbet, 1995, a), entre autre être capable, dans la recherche, de communiquer un discours nouveau qui soit intelligible

épistémologique et se déclinent dans les outils, les instruments. Les limites de la science existent "en amont" dans la conceptualisation qu'on se fait de son rôle, dans le projet même de chercher, de produire, ou mieux : de *communiquer* de la connaissance nouvelle : "la science est elle-même relative à une certaine attitude envers le monde et ne peut absolument pas prétendre être le tout" (Gadamer, 1996, p.473).

L'explication et son cortège de figures, de rituels rationnels, simplifiants est nécessaire, et à la science, et à la complexité. Voilà qui devrait rassurer ceux qui s'adonnent exclusivement aux procédures [81]. L'épistémologie dite traditionnelle n'est pas à rejeter pour la remplacer par un constructivisme triomphant. Les logiques sont contradictoires mais l'oeuvre les utilise toutes.

2,2,7 Brèche, faille : le passage entre Charybde et Scylla

L'obstacle principal d'une problématique du sens, dans la relation contradictoire, c'est de parler les limites qui nous construisent comme *des bornes* qu'on refuse, qu'on veut déplacer, repousser ou dans lesquelles on décrète enfermer son champ de recherche, d'investigation. L'aventure scientifique est limitée parce qu'elle se donne à voir, elle circule et s'apprend, dans des produits-textes, des "syntagmes" soumis à des surnormes (chapitre III), lesquelles peuvent pousser à se réfugier, pour éviter l'insupportable limite, dans l'illusion réaliste du concret de la praxéologie [82] ou à subsumer (à sanctifier), comme la médecine, une science appliquée en une science pour le progrès de l'humanité.

La science fondamentale qu'on a dit compréhensive (Dilthey) n'est qu'une posture instable que les Efficaces appellent une imposture, et il est difficile de l'assumer. Croire ou laisser dire que les logiques sont des bornes entre lesquelles il y a un espace libre mais occupable par le sujet, c'est encore passer à côté du travail d'avoir à assumer des *limites.*

---

[81] car là réside l'emphase des rationalistes : assimiler l'explication à l'emploi objectif de procédures.

[82] cette praxéologie "qui redonne à la science sa vocation d'améliorer les pratiques sociales. [...] Cette percée de l'utilité et de la demande sociales, qui n'est pas encore une articulation du scientifique et du politique, au niveau de la décision, veut toujours s'inscrire dans le schéma traditionnel, scientiste, du savoir et de ses applications technologiques." (Ardoino & Berger, 1994, p. 38). Cette articulation réussie pourrait être nommée, pour éviter la confusion, la praxistique.

En ce sens, *les métaphores de la brèche ou de la faille* (Genthon, 1993) peuvent induire en erreur, de même l'idée *d'un passage à trouver* qui pré-existerait dans la Nature avant que le sujet ne le cherche. Ainsi, il semble, de l'emploi poétique du *tiers inclus* comme s'il s'agissait d'une échappée à découvrir, cachée sous les divertissements, les rituels, les draperies de la rationalité. L'entre-deux risque alors d'être visualisé soit comme le chenal entre Charybde et Scylla, soit comme un pont suspendu (sur le vide) entre les contraires. [83]

> 1994 : "Le chercheur en Sciences de l'éducation doit trouver le passage entre la disjonction et la conjonction, pour pouvoir assumer le va-et-vient entre la réduction rationnelle et la prolifération expérientielle du sens" -- [84]

Il ne s'agit pas de "trouver la béance", laquelle pré-existerait [85] donc, mais de chercher en soi et pour soi ce qui *fera passage,* ce qui en tiendra lieu et qui sera soit de la réduction, soit de la prolifération, de la fermeture ou de l'ouverture, du rationnel ou de l'expérienciel, du sens déjà donné, du savoir ou du sens trouvé, de la connaissance. C'est cette attitude d'accueil à l'imprévu qui caractérise l'entre-deux comme posture.

2,2,8 Conclusion sur le statut de l'entre-deux : expérience de l'énigme

Le va-et-vient, c'est la formation, la torsion, c'est le changement, c'est aussi la recherche, ce n'est pas l'essence du monde, ce n'est pas le statut en langue de la contradiction, mais la façon complexe de l'habiter, c'est-à-dire de la parler.

Pour l'évaluateur ou le chercheur formé, qui fait un travail sur soi pour tenir en évaluation ou en recherche, il n'est donc pas trois postures comme je l'ai écrit en 1993 :

---

[83] et laisser croire "à une lecture dialectique classique comme simple dépassement de l'opposition originaire" comme me l'a signalé Peyron-Bonjan, 1994, p. 123 note 309

[84] Congrès Afirse, tome 2, annexe n°1

[85] et c'est la limite de l'analogie avec le va-et-vient érotique

1993 : "rendre possible les trois postures : les deux simples inversées, symétriques (Bilan/formatif) et la troisième, entre-deux permettant d'accepter le complexe" [86]

mais deux logiques hétérogènes, contradictoires, antagonistes et une posture : l'articulation dont le projet est de les rendre complémentaires.

On peut le dire, l'entre-deux n'existe pas, il n'est pas pour autant une simple commodité de la conversation, il est le signe du désir d'assumer la contradiction :

1991 : "Si on dit que l'auto-évaluation est "entre" l'auto-contrôle et l'auto-questionnement, ce "entre" doit être entendu comme un point zéro qui n'existe nulle part, sinon dans le métalangage de l'évaluation, sinon dans un imaginaire structurant la personne. Lieu-temps où s'assument les contraires. Le "entre", ici, est le lieu du vide singulier, d'où parle le formateur de formateurs, où s'origine sa Parole, tandis qu'il est dans la pratique où n'existent que des formes actualisées de l'objet articulatoire, plutôt dans une logique ou plutôt dans l'autre"

L'entre-deux comme posture permet de parler l'autorisation du sujet et la négatricité de ceux avec qui il travaille. Il est le mot de code de la conquête de sa parole, singulière, dans les réseaux différentiels qui le lie aux autres personnes. L'entre-deux comme posture est l'occasion d'un travail sur soi, pour avancer de l'agi à l'assumé et non pas de l'insu au su, ni de l'ignoré à l'appris. La formation à l'évaluation ou à la recherche en SdE ne relève ni de la thérapie, ni de la transmission : il s'agit de faire ces mille deuils de la maîtrise, relativiser, par exemple, l'instrumentation qui n'est qu'un moyen d'étayer l'intuition.

Le sens qu'il faudrait trouver reste une énigme :

1994 : "On est loin du dualisme scientiste et de ses avatars (les éructations contre la complexité) mais dans un pluriel, représentable, pour s'en approcher (et non pas pour le saisir) par un objet bifide : les parties peuvent être antagonistes, les éléments peuvent être "paradoxaux" (Barel, 1989), la cohérence est supplantée par *la combinatoire*. Les deux faces paradigmatiques peuvent alors être conçues en *récursivité* (Morin)." -- [87]

---

[86] Colloque de Caen, annexe n°1

[87] Colloque Afirse, annexe n°1

2,3 Le statut de l'objet articulatoire

2,3,1 Un virtuel avec ses actualisations

L'objet articulatoire n'existe qu'en langue : *la* régulation ne se rencontre pas, ce qu'on rencontre, ce qu'on produit, c'est l'un ou l'autre des types de régulations (chapitre I), l'une ou l'autre des logiques possibles, pour continuer l'exemple pris dans ce chapitre. En ce sens, l'objet articulatoire est virtuel (Lupasco). L'objet articulatoire est l'ensemble des actualisations possibles, dont il se trouve qu'elles sont antagonistes, contradictoires et symétriques, ce qui assure leur dynamisme. Comme la structure, reconstruction du chercheur, est virtuelle et ne se rencontre que sous des formes actualisées, avec des variations, l'objet articulatoire permet d'exercer *la pensée dite modale* : de reconnaître au delà des variances, le virtuel possible, pour s'orienter dans les actualisations rencontrées. Mais l'objet articulatoire n'est pas la structure des relations contradictoires, ce serait le confondre avec la formalisation qu'on se donne de la contradiction : la balance ou le curseur ne sont pas objets articulatoires mais des schématisations, des figurations spatiales.

Virtuel, gros des termes de la contradiction, sans jamais résoudre la tension entre ces termes, l'objet articulatoire permet d'apprivoiser la contradiction, laquelle n'est plus une aporie ou une impossibilité logique qu'il faudrait pacifier, mais l'ouverture *d'un champ de possibles.*

Il y a passage d'un niveau logique à l'autre, comme c'est le cas dans le paradoxe, ici entre l'actualisation et le virtuel, d'un niveau de la contingence au niveau des possibles. Mais ce qui est en contradiction dans un niveau ne se retrouve pas en contradiction dans l'autre qui lui serait supérieur, comme dans le paradoxe, puisqu'il s'agit ici d'un passage de deux à un qui les porte, les représente, les donne. L'objet virtuel permet d'assumer les contraires, il ne fait pas *rebondir la contradiction* à un second niveau, il ne permet pas pour autant de la dépasser dans une harmonie retrouvée. L'objet articulatoire est un signe de la contradiction.

L'objet articulatoire ne transforme pas la contradiction en paradoxe, en revanche, il va permettre au sujet d'engager un *rapport dit paradoxal* à la

pratique qu'il avait jusque là. On est là dans une autre définition du paradoxe que Barel a aussi utilisée, mêlée à la précédente [88] (1990, p. 244/246). "Le paradoxe n'est pas un objet extérieur à soi, dont on a simplement à constater ou nier l'existence. C'est une relation de soi à soi, et de soi au monde. "Soi" *fait comme si* le paradoxe existait. [..]. "Le paradoxe définit ici une situation, une conduite, une stratégie". Le paradoxe, cette fois "désigne les cas où le choix est à la fois nécessaire et impossible" mais le choix se pose entre ce qu'il faisait et ce qu'il pense maintenant qu'il faut faire. C'est un état de dissonance à réduire. Le sujet de Barel va essayer de "convenablement " le maîtriser (p. 245), d'y "faire face". Les réflexions de Barel "visent un seul but : éveiller l'intérêt et l'attention sur l'utilité d'une approche paradoxale des choses, tant au niveau de l'identification des paradoxes qu'à *celui des conditions de leur maîtrise"* (p. 246).

Alors que, construire l'objet articulatoire, peut permettre au sujet d'enclencher un travail d'enchevêtrement des scénarios possibles d'actions, des lectures possibles pour lesquelles il va devoir trouver d'autres *références* que celles qu'il avait jusque là, dans une recherche de sens qui est professionnalisation justement parce qu'elle est *inachevable.* L'objet articulatoire va mettre le sujet dans une situation d'apprentissage (dite d'initiation par Barel) qui vise à construire plus que son "autonomie", *sa vision du monde* : il va construire la complémentarité des termes contradictoires.

2,3,2 Un tiers ou un entre-temps ?

On le voit, l'objet articulatoire n'est pas une clef qui ouvre la compréhension. Mais est-il pour autant *un tiers inclus* comme je l'ai écrit en 1991 ?

> "Ces objets heuristiques, qui permettent d'approcher le sens de ce qu'on fait, ne sont pas les produits des deux forces, même mises en dialectique. Ils participent bien plutôt du *tiers inclus*, ils sont déjà là dans la formation parce que constitutifs de l'évaluation sous une forme ou sous l'autre forme".

---

[88] la séduction de ce texte de 1990 "Quelques idées sur paradoxe et pédagogie" (Barel & Mitanchey) tient justement à ce mélange, à la juxtaposition de deux objets : le paradoxe des logiques et le paradoxe que le sujet se donne de lui-même en tant qu'acteur systémique. Or, parce qu'on est dans le modèle du systémisme, les logiques sont d'emblée posées comme une *alternative* enclenchant le parcours en zigzags. Dès lors le sujet, tombé dans le piège du sens commun, va s'inventer les moyens de *maîtriser le dilemme* et pas d'assumer les contraires

Le tiers inclus (inspiré de Lupasco, 1960) est un changement de regard, de logique, qui fait qu'au lieu de voir deux éléments distincts on voit aussi le troisième élément qui viendra (ou pourra venir) se concrétiser entre eux et, jouant avec eux, les rendra complémentaires : le tiers est déjà là, inclus, virtuel, possible et avant même que de s'actualiser. Le tiers inclus a été utilisé pour *dépasser* l'opposition de deux individus en les regardant comme deux éléments d'un système ternaire : le but est "de réunir sans confondre" (Lerbet-Sérini, 1992, p. 61), dans une "relation duale" qui est "tiers-inclus du système relationnel" (p.14).

Mais on n'est pas ici dans une relation conflictuelle de deux sujets mais dans la formation du sujet qui se heurte à une contradiction entre deux séries de repères possibles, symétriques, antagonistes, dialogiques. Le propos ici n'est pas de dépasser la contradiction en réunissant les deux termes ni en les englobant dans un ensemble plus vaste, dans une logique qui serait enfin conjonctive et qui donc se voudrait plus riche que la logique formelle, mais de l'assumer. On peut pour cela *se faire croire* que la contradiction porte en elle-même l'objet qui l'articulera, si on se le construit ; alors la notion de tiers inclus pour désigner cet objet articulatoire est loisible. A condition de savoir que cette inclusion n'est pas un donné mais un construit, par l'expérience et par la conceptualisation. C'est le "petit clin d'oeil" de Ferrasse : "il dira qu'il articule, tout en faisant un petit clin d'oeil pour laisser entendre qu'en employant ce mot à connotations complémentaristes, il veut dire qu'en fait il les "entend et les traduits" distinctement pour mieux faire apparaître les spécificités de chacune et, par là-même, pour mieux libérer le pouvoir moteur engendré par leur antagonisme." (1994, p. 148).

Si l'objet articulatoire devient un tiers inclus (Lupasco, 1979) entre les deux opposés, c'est le travail sur soi qui lui donnera ce statut. D'abord, plus que d'un tiers inclus, il s'agit d'un *tiers cherché*, un tiers qui ne tire son efficace que du fait que le sujet le cherche sans jamais le maîtriser, le posséder comme une chose. C'est le caractère non fini du tiers et du travail qu'il occasionne, qui est ici posé, non pas sa nature transcendantale (R. Girard, 1972) [89]. L'entre-deux est la posture d'articulation de l'ordre du

[89] sinon ce tiers deviendrait exclu, cf "La transcendance comme troisième terme de la dyade", Lerbet-Serini, 1992, p158/160

cherché, pas de la découverte mais de l'invention., de "l'inventivité" comme "bricolage méthodologique", travail "cultivé" sur "les analogies, les jeux de discours" (Peyron-Bonjan, 1994, b, p. 154). On retrouve ici *le processus analogique*, comme heuristique. C'est à rapprocher des "rapports de convenance féconds" de Shlanger (1983) tels que les commente Genthon (1993, p. 116) : "la réussite de rapprochements analogiques [...] n'est pas une représentation mais un discours possible, susceptible d'ouvrir des perspectives plus que de clore des objets, par définition et par nature inépuisables". A condition que l'analogie obtenue soit travaillée pour donner lieu à un discours scientifique, avant qu'elle ne devienne métaphore.

Le tiers, comme toute figure de la médiation qui ne serait pas constitutive du sujet lui-même, est encore une formalisation qui échoue à prendre en considération la temporalité du sujet agissant. La seule conception de la médiation qui reste articulatoire est celle *de la "médiation symbolique" faite par le sujet lui-même* en référence à une autre personne qui s'y prête, telle qu'Imbert la parle : comme "allier et délier", structurante de la personne. Dire que le matériel didactique ou que le maître est médiateur, c'est colmater l'entre-deux. Le formateur est un analyseur des ruptures. Sinon, on en reste à cette "dialectique à deux termes, dont parle R. Barthes en précisant que c'est celle de la psychanalyse également, (dans laquelle) les positions restent beaucoup plus ambiguës (que dans la nouvelle dialectique post hégélienne). Le rôle de la médiation n'est pas clairement défini" (Ardoino, 1985, b, note 24) . En ce sens, il n'y a pas de "régulation symbolique", qui serait agie par le formateur. Le formateur peut seulement accepter de se prêter temporairement à cette régulation-là entre allier et délier. Il n'est jamais le maître-médiateur. C'est une imposture. Le reconnaître, peut même permettre d'y jouer. En conséquence, le terme de "médiation sémiotique" (Vytgosky) est une approximation : le langage à lui-seul ne peut être le tiers.

Il semble alors nécessaire de rapprocher de cette idée du tiers celle de "l'entre-temps" comme expérience du "temps mort".

L'entre-deux comme posture s'éprouve dans ce que Deleuze & Gattari (1991, p. 149/150) désignent par "l'entre-temps" : "Quand nous montons vers le virtuel, quand nous nous tournons vers la virtualité qui s'actualise dans l'état des choses, nous découvrons une tout autre réalité où nous n'avons plus à chercher ce qui se passe d'un point à l'autre, d'un instant à un autre, parce qu'elle déborde toute fonction possible [...] Ce n'est plus le temps qui est entre deux instants, c'est événement qui est un entre-temps : l'entre-temps n'est pas de l'éternel, mais ce n'est pas non plus du temps, c'est du devenir. " L'objet articulatoire est cette expérience de la virtualité comme devenir.

"L'entre-temps, l'événement est toujours un temps mort, là où il ne se passe rien, une attente infinie qui est déjà infiniment passée, attente et réserve. Ce temps mort ne succède pas à ce qui arrive, il coexiste avec l'instant ou le temps de l'accident, mais comme l'immensité du temps vide où on le croit encore à venir et déjà arrivé, dans l'étrange indifférence d'une intuition intellectuelle. Tous les entre-temps se superposent, tandis que les temps se succèdent. [...] rien ne se passe dans la virtualité qui n'a que des entre-temps comme composantes et un événement comme devenir composé. Rien ne se passe là mais tout devient." (idem) : l'objet articulatoire est expérience du vide, du manque inhérent au complexe comme nom [90] , l'expérience de la dialogie des contraires.

"Quand le temps passe et emmène l'instant, il y a toujours un entre-temps pour ramener l'événement. C'est un concept qui appréhende événement, son devenir, ses variations inséparables tandis qu'une fonction saisit un état des choses, un temps et des variables. [...] le concept a la réalité d'un virtuel, d'un incorporel, d'un impassible..." (idem). L'objet articulatoire est un concept, une forme que le sujet se doit d'investir parce que, ce faisant, il se construit pour la pratique et par la praxis. L'objet articulatoire entre dans et construit son projet de professionnalisation ou son projet de recherche. Il est un repère, ni une balise, ni l'indicateur d'autre chose : il est le signe, *la signature de la problématique du sens qu'on construit, se faisant.*

[90] et non pas comme adjectif - chapitre III

2,3,3. Un invariant ou un simulacre

L'idée qui guide la recherche de ces objets articulatoires a tout de même à voir avec le Tout dans lequel on se pose : ici l'évaluation [91], là la recherche. Si la mise à jour d'une structure est le but de la formalisation, c'est une formalisation de ce tout (l'Evaluation, la Recherche) et pas seulement d'une des oppositions. Par exemple, si le critère peut être conçu comme objet articulatoire entre la règle ou la norme plutôt rigides dans le contrôle, et le simple tracé dans le reste son opposé, ce n'est pas seulement au regard de cette seule contradiction mais en lien avec *l'évaluation comme concept* [92].

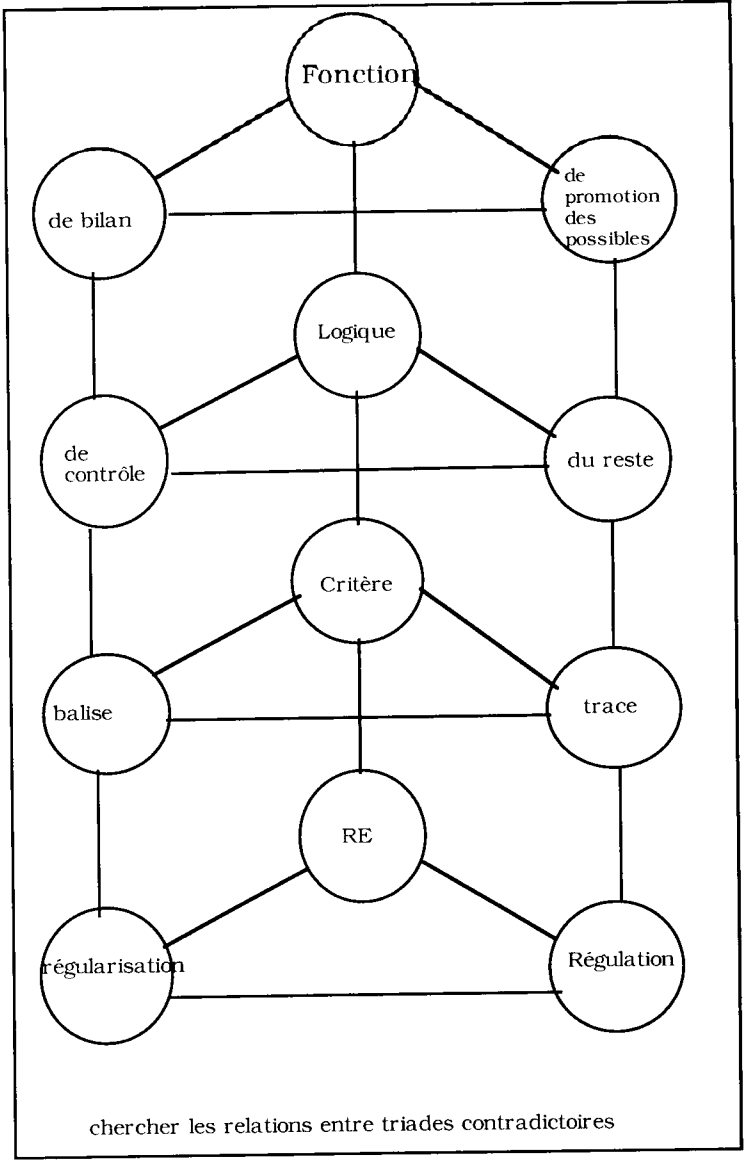
L'évaluation n'est pas la simple juxtaposition de micro-structures ternaires, de contradictions locales assorties de leur tiers articulant. La structure de l'évaluation est une série de micro-structures "ternaires" qui se répondent et constituent à elles toutes (et sans qu'on puisse dire que leur nombre est exhaustif) le champ de réflexion et de recherche. Il est donc nécessaire de s'interroger aussi sur les relations entretenues entre elles par les contradictions entre logique, paradigme, fonctions, critères, régulations etc.

Alors on peut s'amuser à tracer des lignes entre les micro-structures et on obtient un schéma de ce type :

---

[91] qui, ce faisant construit l'évaluation comme champ théorique, ce qui n'est qu'une réduction scientifique de la pratique de formation (cf ci-avant). *Une de ces limites* que l'objet nécessite qu"on pose pour pouvoir en dire quelque chose

[92] ce qui implique alors de s'interroger sur ce que ce concept à son tour articule, avec quelles autres dimensions de la formation (chapitre III), elle joue. C'est tout l'intérêt des champs de recherche délimités, cela évite de s'annexer les champs voisins. La didactique a cette propension à devenir le grand Tout (tout ce qui se passe dans la classe devenant didactique), et à s'annexer notamment, comme allant de soi, les problématiques d'évaluation et d'apprentissage (Halté, 1992/ 1995)



Les relations peuvent être multipliées, le dessin lui-même appelle à son extension en réseau : il est heuristique si, ce faisant, le sujet se demande quelles relations il entretient, lui, avec les éléments ainsi reliés, s'il passe au "pour soi" et s'il n'en reste pas à "l'en soi". Ce qui est objet articulatoire dans une triade peut être connecté avec la triade du dessus, il faut alors s'interroger sur la succession choisie entre les triades et chercher à nommer ces liens...toutes les lignes peuvent appeler du texte.

Le fait que l'herméneutique de la Kabbale utilise des formalisations similaires peut n'être qu'anecdotique, une coïncidence, laquelle, dans la Pensée complexe peut être interrogée, nous y reviendrons au chapitre suivant. Ceci prend du sens quand on cesse d'assimiler le sacré au religieux, c'est-à-dire à une machine transcendantale.

Conceptualiser, c'est tout de même créer des simulacres, beaucoup plus que des "représentations" au sens où le voudrait la théorie des représentations sociales. Le simulacre nous tient, nous relie aux autres et au cosmos, il n'en est pas un reflet et *le pari* peut être de le penser hors de toute connotation essentialiste ou kantienne, comme le dit Sensevy (1994, p. 278) qui cite à ce propos Haching (1989, p.221) car "Les êtres humains sont des représentateurs. Non pas homo faber, dis-je, mais homo depictor [...] les humains créent des simulacres", on dit aussi des rituels, des formules, des heuristiques.

2,3,4 Conclusion : l'objet articulatoire est tressage ; il suppose l'être-jouant

La formule suivante en 1993, n'a pas plu :

"passer au multi-pliant / liant-par-le-pli, dans le pluriel du sens."

C'est bien du poétique, à ce titre c'est effectivement facile. Ensuite le multi revoie encore à la duplication du même, au quantitatif ; pluri serait préférable, comme le sens pluriel qui ne se laisse pas empaqueter, dans une recherche de la complémentarité de ce qui reste ou produit de l'hétérogène : "Quand enfin, nous voulons souligner l'importance de perspectives "complémentaristes" pour l'intelligibilité des phénomènes, dans le cadre des sciences anthroposociales, faisant, par exemple, appel à des systèmes de référence, à des grilles de lecture, différents, (psychologiques, psychosociaux, sociologiques), la "complémentarité" est ici celle d'ensembles foncièrement, sinon irréductiblement, hétérogènes"(Ardoino, 1993).

Il reste alors que l'objet articulatoire est de l'ordre du tissage donc du complexe ; articuler est une posture qui vise à faire torsion avec les noeuds de sens, avec la courbe et la contre-courbe, avec la tresse, la torsade, parce qu'on cherche dans diverses directions, avec divers référents sans vouloir

réduire, au total, la recherche à une signification seulement. L'objet articulatoire, comme le sujet qui le conceptualise, est tressage du sens.

Ainsi des logiques de l'évaluation prises comme exemple dans tout ce chapitre : reconnaissables, hétérogènes, elles ne se mélangent pas mais se tressent ensemble dans la notion même de Logique d'évaluation qu'il n'est pas évident de se construire. Construire le concept comme ensemble et entre-deux de contraires ne permet pas de programmer l'apparition des contraires, ni même de les prévoir, mais d'avoir une idée (une intuition) sur le point de tressage engagé. Dans la praxis, reconnaître les logiques, les distinguer, ne suffit pas, encore faut-il s'interroger sur le tressage qui est en train de se faire et auquel le formateur, l'évaluateur participe sans en avoir la maîtrise. Opposées, contradictoires certes, elles n'en deviendront pas moins torses, torsades, articulables d'autant plus que la posture choisie du sujet, qui participe à leur tressage sera celle délibérément de n'en refuser aucune car c'est en se donnant l'objet articulatoire que le sujet optera pour *le pari complexe* : faire des choix sans rien renier.

Le sujet est plié, opaque même s'il tend à comprendre. Le sujet est séparé, fissuré, non Un, comme l'objet articulatoire, lequel n'est pas un "entremêlé", un "implexe" comme on le dit d'un récit dont l'intrigue est compliquée, dont on sait que ce n'est pas simple mais dont on ne peut pas dire que c'est complexe. L'implexe est un quasi complexe [94]. Ce qui caractérise la formalisation, n'est pas son "implexité" mais bien au contraire, d'être une tentative de compréhension, temporaire et régulable. L'objet articulatoire est isomorphe à la formalisation qu'on s'en donne : régulable, évolutif, changeant, instable ; un effort d'intelligibilité.

La disjonction symbolique fait de l'être un sujet existant et introduit au coeur du sujet le pouvoir de jouer. "Si l'être joue c'est parce qu'en lui même cela joue. Le jeu sépare le sujet de lui-même (Sartre) ; chez Heidegger, la marge du jeu qui mesure le pouvoir être du sujet et le projet sont en étroite relation. Le jeu est un

[94] les SdE ne sont pas réductibles à une "artificialité implexe", une "pragmatique ingéniérique nouvelle" (Lerbet, 1995, a, p. 254) : la pragmatique complexe ici revendiquée est de l'ordre du scientifique, elle n'est pas seulement de l'ingénierie (et pourquoi pas de la praxéologie !), comme l'expérience n'est pas l'empirisme (Lupasco, 1947, préface page XVII). L'artificialité, notamment celle de la formalisation, peut être dite complexe, et pas seulement implexe (chapitre III)

processus qui sépare en décentrant." [95] La recherche des objets articulatoires et des liens qu'ils peuvent entretenir entre eux et soi, est jeu.

L'ordre du scientifique n'exclut pas le ludique car "Il nous faut sans fin nous approprier ce que nous sommes, à travers les expressions multiples de notre désir d'être" (Ricoeur, 1969, p. 221).

Il est du jeu, de la jubilation, et de la construction identitaire, et de la symbolisation, dans ce "il faut" ; ce n'est ni une nécessité biologique, ni une fatalité philosophique : c'est le projet de professionnalisation. [96]

[95] DEA de Pétrone, D., dirigé en 1996 : "La didactique du français, entre Je et Jeu"

[96] former un évaluateur, un didacticien ou un chercheur, c'est professionnaliser, permettre à l'autre de développer son processus de professionnalisation