Chapitre III

Processus de référenciation et modèles de pensée

Conséquences méthodologiques

1. Du référant à la tresse paradigmatique :

problématiser les références

1,1 La référence est texte et non pas objet

La linguistique 1 a eu un usage restreint du terme de référence pour désigner l'objet réel que le mot indique ². Encore faut-il pour cela ne pas s'interroger sur ce qu'est le réel 3 . On se pose alors dans une vision du monde où le réel pré-existe au sujet qui s'y déploie -et vise à s'en assurer la maîtrise.

De plus, de la linguistique structurale au cognitivisme, une filiation d'allant-

de-soi peut être mise à jour : la théorie du reflet ; le sujet recevrait le monde réel, il s'en fabriquerait une image qui le représente, une représentation comme reflet du réel. La référence ne serait qu'un rapport de représentation par un signe (plus ou moins arbitraire, plus ou moins codé) d'un objet existant

en dehors du signe. On est dans la théorie des "écoles représentationnelles" où le sujet n'est que miroir et pour lesquelles "1. le monde est prédéfini, 2. Notre cognition concerne ce monde -même partiellement, 3. Notre cognition de

ce monde prédéfini s'accomplit à partir de la représentation de ses propriétés, puis d'une action fondée sur cette représentation" (Varela, 1989, p. 101). Or, rien ne dit que les objets desquels les SdE s'occupent existent avant

que le chercheur ne les aient conceptualisés. Sauf à confondre l'objet de la recherche avec les objets couramment désignés par le consensus du ¹ cette notion restreinte de référence (dans l'imbroglio du réel qui serait saisissable et donc dans la

comme des allant de soi

quête ou la caution de la vérité et par là même de l'autorisation "naturelle" à porter des jugements de valeurs) est reprise aussi par Deleuze et Gattari, 1991 qui en font un apanage, du coup, de la science qu'ils opposent à la philosophie : "renonçant à l'infini, la science donne au virtuel une référence qui

l'actualise" (p. 112) et : "la première différence entre la philosophie et la science réside dans le présupposé respectif du concept et de la fonction : ici un plan d'immanence ou de consistance, là un plan de référence." (p. 119). Les sciences de l'humain relèveraient davantage de l'immanence (et ses critères de scientificité de la consistance) que de cette référence à un réel qui existerait sans le sujet

 $^{^{2}}$ c'est le sens de référence que reprend Ricoeur (1986, p. 23), à propos de l'énoncé métaphorique : "sa référence, c'est-à-dire sa prétention à atteindre un réel extra-linguistique, donc sa prétention à dire vrai"

³ la confusion entre réel du monde et réalité du sujet au monde est une importation dans les sciences de l'humain d'un postulat des sciences de la nature. Elle draine les idées d'objectivité et de vérité

pratique, en fait modélisés sans qu'on le sente, se font passer pour réels. C'est un des pièges que la recherche doit déjouer. Si on ne croit plus à la théorie du reflet, si on ne s'inscrit pas dans une

moment, dans la pratique qu'on étudie. Ces objets courants, dits objets de la

vision du monde où le sujet est disjoint de l'objet, si on ne confond pas le réel inouï et le perçu forcément modélisé, alors la référence n'est plus le renvoi à ce réel dont on ne sait pas grand chose en SdE. La référence qu'on peut caractériser d'ouverte, c'est-à-dire volontaire ⁴, est le renvoi ⁵ aux textes des autres.

Parler de la problématisation des références dans le cadre d'un discours scientifique en Sciences de l'éducation, c'est parler de cet incontournable rapport que le chercheur entretient aux textes des autres chercheurs.

1996 : "Parti d'un constat expérienciel : nous sommes tenus de prendre référence

1996 : "Parti d'un constat expérienciel : nous sommes tenus de prendre référence dans la pensée des autres pour construire la nôtre, autrement dit qu'il n'est pas de discours qui ne s'inscrive dans une intertexualité, penser l'évaluation implique de prendre conscience de la façon qu'on a de s'appuyer sur ce qu'on appelle habituellement des "modèles théoriques" et, de façon plus générique, des références : sur ce qui se passe dans le producteur du texte ou dans le réalisateur de l'acte évaluatif lorsqu'ils se réfèrent à une conception ou une école de l'évaluation."

on verra plus avant qu'il existe aussi une référence cachée, insue

l'infini. ⁶ Préface aux *Modèles de l'évaluation,* annexe **4**

La référence n'est pas pour autant réductible à "l'inter-textucilité" ⁷, à de l'inter-texte, car ce n'est pas seulement le texte, produit de la recherche qui

est référencé * mais aussi la démarche du chercheur, son vécu de la recherche et la conceptualisation des objets : tout dans la recherche est

tissé par des réseaux de références ⁹. Le sujet de la recherche est pétri de références. Emprunter les concepts d'un autre pour construire sa pensée et son action, et communiquer de la connaissance nouvelle (cf chapitre I), est le

signe de ce travail des références ¹⁰. Ce travail suppose "une sorte d'interlangage, d'espace linguistique commun de référence, dont le fondement ultime est peut-être, en demière analyse, la parenté structurale et symbolique des mondes vécus" (par les chercheurs) (Berthelot, 1996, p. 82).

C'est pourquoi il est préférable de parler *d'un processus de référenciation* (du sujet, donc) plutôt que "d'utilisation de références" (de citations) ce qui

ne renverrait qu'à de l'intertextuel ou de "dimension référentielle", ce qui renverrait à un réel vrai et qu'on croirait saisir en le désignant.

1996 : "Processus de référenciation :

Il est apparu nécessaire de distinguer d'abord :

- le *processus de modélisation* qui consiste à vouloir rendre compte d'une situation par une épure donnant les relations essentielles à voir, appelée modèle.
-du *processus de référenciation* qui, plus vaste, regroupe la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur. [...]

Je ne parle pas des procédures de référentialisation, par exemple, qui consistent à

ye ne pane pas des procedures de regerendad y 1

⁷ "tout texte est un intertexte, d'autres textes sont présents en lui [...] l'intertexte est un champ général

d'une dissémination : image qui assure au texte le statut, non d'une reproduction, mais d'une

de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets [...] c'est tout le langage, antérieur et contemporain qui vient au texte, non selon la voie d'une filiation repérable d'une imitation volontaire, mais selon celle

productivité" Barthes, 1989, p. 372 ⁸ en revanche l'intertextuel désigne bien les références insues, ci-après

[°] en revanche l'internextuel designe bien les relefences insues, craptes
° sauf à considérer pour faire image que tout est texte, puisque tout peut (et doit) être interprété. Mais

alors on travaille sur l'interprétation en soi et sans dire grand chose des références : c'est un autre

et ce travail ne s'inscrit plus alors dans la thématique du vrai et du faux, il est artefact : un construit se faisant. Sauf à n'utiliser les citations des autres que comme des preuves d'autorité à l'abri desquelles mener ses petites affaires. Le travail des références ne se réduit pas à cette tactique.

et qui est donné par des méthodes de formalisation cf chapitre II

construire un référentiel pour se guider dans telle ou telle action (Figari, 1994). Référenciation renvoie à références, référentialisation à référentiel. De la référence au référentiel, il y a traitement pour en faire un corps de préconisations pour l'agent : le prototype du référentiel restant les "référentiels pour l'enseignement professionnel" qui donne aux enseignants la liste organisée (objectifs, capacités, tâches, compétences... des procédures) de ce qu'il faut faire en classe. Ce n'est pas la même problématique.

La référenciation est là, en toute pensée qui s'élabore et se communique, qu'on le veuille ou non, qu'on l'exhibe ou non, et ne présage en rien de ce pour quoi on s'appuie sur des références : la référenciation ne vise pas forcément, au contraire de la référentialisation, un agent ou au mieux un acteur mais bien davantage un auteur (Ardoino, 1993).

Comprendre comment en évaluation s'est vécu le processus de référenciation est le but de ce travail - et comment aujourd'hui on pourrait le vivre.

Dans la référenciation, l'emploi de modèles existants ou la construction de modèles nouveaux (la modélisation) est l'une des sous-parties ou l'un des pôles. L'idée ici est que si elle était davantage travaillée par les auteurs, s'ils étaient moins agis par les modèles, on pourrait s'attendre à voir apparaître une nouvelle dynamique en évaluation (une nouvelle épistémê) parce que la prise de conscience que les modèles existants sont tous disponibles, rendrait possible une autre souspartie, un autre pôle de la référenciation : ce que Ardoino appelle la multiréférentialisation. En ce sens l'engouement pour un modèle, ou la confusion entre axiomatique et axiologie, est un frein à l'utilisation de références plurielles, hétérogènes. Il y aurait un lien étroit entre modélisation subie et survalorisation de la cohérence et donc réduction de la complexité -- au sens de mutilation (Morin, 1991). Encore faut-il, pour qu'on puisse se repérer dans les modèles existants, que la notion même de modèle en évaluation soit interrogée au travers de la masse des textes sur l'évaluation. En effet, le modèle est important au moins à deux titres : parce qu'il est déjà là, par exemple dans le social de l'évaluation comme pratique, et parce qu'il est producteur de conceptions cadrées, chez le rédacteur du texte théorique."

Le processus de référencialisation couvre donc *la référence ouverte* (la citation dans une expérience d'appartenance ou d'allégeance à une lignée d'auteurs) et *la référence insue* :

1996 : "La vie des modèles de pensée n'est pas synchrone à l'évolution d'un évaluateur :

<<p>

¹² Préface aux Modèles de l'évaluation, annexe n°4

parcouru l'ensemble des modèles, l'évaluation allant ainsi d'un élargissement à l'autre. Il faut ajouter que les changements de modèles dans la production d'un auteur ne sont pas aussi nets et qu'un même texte peut fort bien s'inscrire dans deux modèles, au moins, sans le signaler -et ce n'est pas seulement dû à la non identification de ces formatages de la pensée, auquel on n'a pas accordé l'importance qui leur revient. Il semble que le processus de référenciation chez un auteur puisse être schématisé en diagonale par rapport à la vie des modèles. " -- 13 Il s'agit bien, au-delà du sujet auteur de telle ou telle recherche, de "l'émergence d'une discipline comme constitution progressive de savoirs en tradition d'analyse. Cette constitution passe aussi bien par la mise en avant d'exercices d'apprentissage et l'élaboration de recueils de textes exemplaires, que par un travail incessant de relecture des discours antérieurs [...] cette constitution n'est pas propre aux disciplines scientifiques. Elle est tout aussi présente dans les

les grandes

fonctionnement en terme de tradition signifie un jeu permanent du présent et du

passé, l'usage constant d'un jeu croisé de références." (Berthelot, 1996, p. 100).

traditions

religieuses.

Sans aller jusqu'à affirmer qu'un même sujet aurait à refaire, dans sa carrière d'évaluateur, le trajet des modèles de pensée et qu'il devrait passer ainsi du déterminisme causal à la systémie, en passant par le structuralisme, parce que ce serait transformer les modèles en stades à la mode piagétienne, il faut tout de même constater que nombre des évaluateurs de ces trente dernières années on

1,2 Référentiel, référent, référant Ce que la linguistique et la tradition épistémique désignent par "fonction

disciplines

ésotériques ou dans

référentielle" d'un énoncé, comme si un énoncé existait sans locuteur 14, n'est donc pas le rapport du sujet à la référence mais de l'ordre du rapport

(illusoire) à un référentiel comme reflet du réel. Le référentiel se veut référence au réel, il se donne comme guide à suivre : il est prescriptif. Le référentiel fonctionne toujours sur l'évidence d'une adéquation, d'une

normativité du rapport entre les signes qu'il donne à voir et l'objet désigné (un exercice de la pratique). Il tire de cette évidence la force de s'imposer comme naturel et indiscutable, il peut, tant qu'on n'interroge pas l'évidence

du rapport posé, se donner comme norme ou loi. Le référentiel est la partie

¹³ Les modèles de l'évaluation, préface, annexe n°4

 $^{^{14}}$ ce qui ne veut pas dire que le texte n'échappe pas à son auteur. Toute oeuvre est un Golem, comme le rappelle Ardoino, 1993

est appropriés ; *l'expérience n'est plus seulement d'appartenance mais de reconnaissance* (de soi) : la référence devient constitutive du sujet, il peut même oublier qu'il a fait référence à quelques textes existants. Ainsi fonctionne chez l'individu à former, le *référent* :

1996 : "dans ma thèse en 1991, le jeu des rapports entre référant et référé,

traditionnel en évaluation, a été repris et développé en proposant une formalisation du fonctionnement de l'évaluateur dans la formation, fonctionnement dépendant de la constitution de son système de références, son RéférAnt, cet "ensemble d'éléments qui permettent au formateur d'abord mais au formé aussi, de se référer à des principes pour prendre des décisions, pour faire les choix aboutissant à

visible que beaucoup croit l'aboutissement normal, parce qu'en effet il est logique, de la référenciation. Le référentiel dit le vrai : il est une rigidification

distingués des références de plus en plus cachées. Le sujet ici contrôle de

moins en moins son rapport aux textes des autres, il fait corps avec, il se les

En amont du référentiel et dans le sujet, structurant le sujet, ont été

de la référence.

l'élection pour le formateur, à la réalisation pour le formé, des tâches mais aussi des attitudes devant l'acte même de formation. [...] Ce référant détermine les rôles tenus par les partenaires de la formation" (p.205/206).

Cette matrice référentielle serait organisée en trois sphères:

-"la sphère institutionnelle" (l'ensemble des choix permettant de gérer la commande institutionnelle: finalités, objectifs, tâches élues, programme),

- "la sphère didactique" (combinant les éléments d'analyse du champ de formation ou d'expertise auquel le formateur est déclaré appartenir, son champ de savoirs),

- "la sphère explicative" (où l'inscription préférentielle de l'évaluateur dans un paradigme, dans une vision du monde érigée en valeurs avouables, joue le rôle

d'une surnorme de la théorisation, au détriment de l'autre vision du monde, antagoniste, pour tenter de faire cesser le conflit paradigmatique fondamental en Occident entre Raison et Sacré, entre rationalisme et mentalité archaïque. La vision élue -ou crue telle- va teinter l'ensemble des modèles de raisonnement de l'évaluateur-formateur ou de l'évaluateur-formé, et donc leurs théories sur la

Ces sphères comporteraient des éléments contradictoires dans une combinatoire disponible, que l'action, la praxis va réorganiser. Enfin, de la survalorisation de l'une des sphères découleraient des attitudes et des dispositifs d'évaluation différents et notamment certaines pratiques dérivées de l'évaluation dite

<<p><</p>

164

formation et ses différentes dimensions, dont l'évaluation).

"formative".

Référent : savoirs possibles, options prises Référentiel: dispositif particulier à une action, architecture

RéférAnt : valeurs , images, figures, conceptions

Ces trois sphères matricielles de valeurs et de comportements s'épauleraient en une "synthèse des modèles" (une combinatoire, plus qu'en un simple "modèle de synthèse"), synthèse susceptible à tout moment de servir le processus référenciation. Le référant est alors ce qui permet de se référer. Il s'actualise dans les discours et les attitudes possibles, dans le référent de la personne-formateur ou formée ; dans ce à quoi ils se référeront pour effectuer les choix qui aboutiront par la pratique de procédures de référentialisation- au référentiel d'une formation

particulière, c'est-à-dire, et le choix dans les notions, les tâches et les objectifs opérationnels (le référentiel didactique), et le choix dans la façon de les conduire dans un espace et un temps contraints, limités, précis (la "méthode pédagogique"

utilisée, ou l'opératoire, la dimension pédagogique du dispositif, l'agencement des

1.2.1 Le référant n'est pas un modèle mais une combinatoire instable

Le référant est encore plus "profond" chez le sujet, c'est-à-dire pas plus

"interne" ¹⁶ mais plus structurant. 1996 : "Passer de la rationalisation à la problématisation, par la conceptualisation c'est dépasser le référent du formé et viser chez lui une recombinaison plus

caractéristique de la formation de formateurs."

actions, particulier à une formation)."

de savoirs, à son référent, c'est être bien davantage directif, dans le moulage de l'autre car ce référent comporte la recherche de solutions, d'algorithmes, de recettes que le référentiel fera passer pour incontournables. Plus on descend vers le référentiel plus il y a solidification, suture, dogmatisme, choix arrêtés et moins il y a en fait de possibles. Le référent est déjà dans une volonté de gestion des possibles, le référentiel se donne comme gestion du probable. Le référant est projet, entrevues, génération des possibles. Développer d'abord le référant est la

profonde, mais dont il reste maître. S'arrêter à l'instrumentation de son système

Le référant n'est pas fixe, il se combine, il est combinatoire et n'est pas une combinaison. Il n'est pas un système agencé une fois pour toutes. Le

165

Les modèles de l'évaluation, Préface, annexe n°4 ¹° le sujet dont il est ici question n'est pas une simple intériorité psychologique isolée cf chapitre II 17 Les modèles de l'évaluation - Préface - annexe n°4

(plutôt que se construire) dans chaque intervention, dans chaque formation par exemple, soit. Mais le référant n'est pas en soi un modèle d'intelligibilité, en ce qu'il permettrait à l'évaluateur de proférer ou de traduire du sens, de le révéler. Si on distingue le référent de formation, produit de la réorganisation dans l'action des éléments d'une *matrice*, plus profonde dans l'individu, le référant, il s'agit bien

d'une matrice, pas seulement d'un modèle. Le modèle est constitué avant l'action, surtout s'il se veut "un modèle de fonctionnement de la réalité" (HADJI, p. 144). Et même s'il "y a plusieurs sortes de modèles de fonctionnement" (p. 144), cela signifie que le référent est multi-dimensionnel. Tandis que le référant, source d'intelligibilité (et non modèle) est évolutif, chaotique, est un mixage plus qu'une synthèse (de sphères de concepts, d'axiomes explicatifs, didactiques, institutionnels,

"système" de références du sujet est en perpétuelle recomposition, l'action le fait plus qu'évoluer, se réorganiser, la pragmatique est cette conscience de

1993 : "Ceci repose le problème du statut du référant. HADJI (1989) l'assimile à un modèle : "le référant ne constitue pas un modèle idéal, mais un modèle d'intelligibilité " (p.143). Si on désigne par là l'irréductible dimension opératoire du référent évaluatif, qui ne peut effectivement être idéal et qui doit se réactualiser

l'évolution de ses références :

liés à des figures imaginaires).

De ce fait, ce référant ne s'applique pas dans l'action comme une grille s'appliquerait pour juger ou comme un réseau de significations serait appelé pour déchiffrer ; le référant donne lieu à des grilles et à des réseaux, il n'est pas une grille de lecture."

Les modèles et les théories nourrissent le référent (chapitre I):

1993 : "L'action féconde le référant : Ses éléments se combinent différemment à chaque fois sous l'impulsion de l'Imaginaire, dans des produits différents, en

termes de grilles de contrôle des savoirs ou de réseaux de questionnements à renvoyer aux partenaires de l'action.

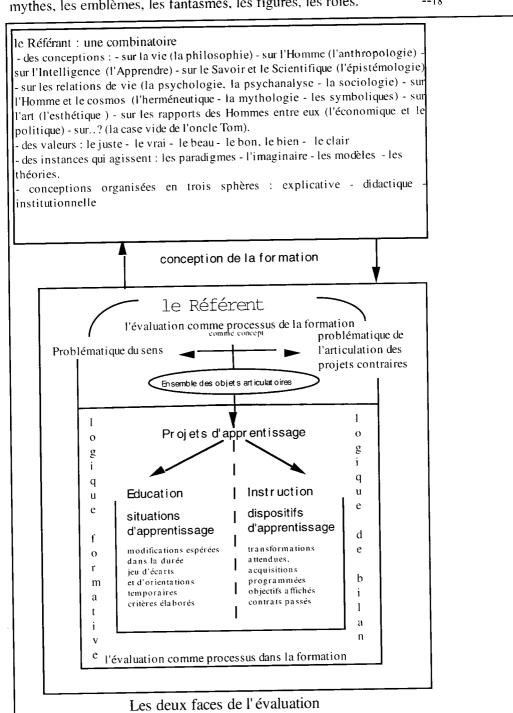
Le formateur, par exemple, n'arrive pas dans la formation seulement avec des modèles de référence durs et pleins, organisés (sinon il devient instructeur). Il ne suffit pas d'avoir un ou des modèles cognitiviste, piagétien ou béhavioriste de

l'Apprendre pour être formateur. Le formateur réorganise pendant la formation les éléments de son référant qu'il propose sous forme de référents didactiques et de référentiels de formation.

C'est bien pourquoi les recherches des sciences nobles, mères des Sciences de l'éducation, ne fournissent pas de cadres d'appui quand on s'occupe d'éducation

¹⁸ L'auto-évaluation et la formation, annexe n°4

(et non pas d'instruction) mais fournissent, au mieux, des éléments monoréférentiels, des théories, des contenus, des outils pour le référent à partager, côtoyant d'autres éléments, incontournables ceux-là, parce que déjà là : les mythes, les emblèmes, les fantasmes, les figures, les rôles. " --18



......

1,2,2 Types de références : ouvertes, insues ou effacées

ouvertes, insues ou effacée

Le processus de référenciation n'est pas seulement, comme par la citation, dans la mise à jour d'une lignée (une référence ouverte) par un geste d'allégeance à un groupe, une "expérience d'appartenance". Le texte peut ne

d'allégeance à un groupe, une "expérience d'appartenance". Le texte peut ne pas être su et être là tout de même, parce qu'il est social ¹⁹ : le sujet est alors *agi* par la référence insue. C'est soit par allant de soi, sous l'effet d'un consensus social que le modèle s'impose, soit parce que le paradigme élu se

consensus social que le modèle s'impose, soit parce que le paradigme élu se donne comme naturel dans l'expérience du sujet (c'est alors une référence

cachée). Cette relation au texte des autres peut être *effacée*, c'est alors davantage une "expérience de reconnaissance" de soi dans l'autre, avec

l'autre (une référence oubliée) : l'ingestion communément appelée appropriation qui permet de créer de la connaissance nouvelle²⁰ .

Travailler la référenciation, c'est prendre conscience de ces types de

références et élargir les possibles en refusant l'évidence d'une hiérarchie au profit d'une posture d'articulation des contraires, c'est enclencher un travail herméneutique : "l'herméneutique renvoie d'une autre manière à la phénoménologie, à savoir par son recours à la distanciation au coeur même de l'expérience d'appartenance. En effet la distanciation selon l'herméneutique n'est pas sans rapport avec l'épochè selon la phénoménologie, mais avec une épochè

pas sans rapport avec l'épochè selon la phénoménologie, mais avec une époché interprétée en un sens non idéaliste, comme un aspect du mouvement intentionnel de la conscience vers le sens [...] La phénoménologie commence lorsque, non contents de "vivre" - ou de "revivre" -, nous interrompons le vécu pour

C'est cet oubli qui rend attrayants les outils de bilan que DUSSART, L. a proposé dans son mémoire

¹º c'est l'hypothèse des "schèmes sociaux" de Berthelot que je vois comme un texte caché, consensuel, un allant de soi, une figure du palimpseste.
2º c'est un phénomène de *transfert* (tel que Genthon l'a théorisé, 1984, 1987) : on a *transporté* une

c'est un phénomène de *transfert* (tel que Genthon l'a théorisé, 1984, 1987) : on a *transporté* une référence ouverte qui dans ce transport est oubliée, ingérée, elle se *transforme* et débouche sur du nouveau : on dit qu'elle est appropriée. Il n'est pas sûr que la référence doive être oubliée pour être

transformée, c'est fréquent mais on peut attendre du scientifique qu'il sache qu'il a ingéré et transformé, qu'il travaille et discute l'appropriation. Pour ma part, j'ai aussi cette exigence pour le formateur et l'évaluateur. Dans l'oubli, trop de mélanges non discutés s'établissent qui conduisent subrepticement à nommer autrement ce qu'on a en fait emprunté. Ainsi de l'assouplissement des normes de qualité totale qui relève en fait du modèle de l'évaluation formatrice sans que cela soit dit.

⁽dirigé en 1996) Qualité dans les processus humains ; le cas du bilan de compétences (DESS responsable de formation)

davantage exercer l'auto-contrôle en lien c'est bien questionnement. Il ne s'agit pas d'avoir la maîtrise des références mais bien davantage, pour le sujet, d'installer le soupçon 21 sur ses préférences qu'il risque de confondre avec des références.

chercheur dirigé, de l'évaluateur ou du formateur formé, cette interruption. Ce n'est pas seulement provoquer le contrôle conscient de ses références,

Le travail de formation demandé, impulsé consiste à obtenir du

le signifier. C'est là qu'épochè et visée de sens sont étroitement liées. [...] L'herméneutique commence elle aussi lorsque, non contents d'appartenir à la tradition transmise, nous interrompons la relation d'appartenance pour la

1.3 Paradigmes et syntagmes

signifier" (Ricoeur, 1986, p. 57/58).

A été posé un cadre permettant de distinguer et de relier les paradigmes comme visions du monde et les syntagmes comme textes de recherche, pour faciliter la distinction entre ce qui relève de la référence agie et ce qui relève du travail à conduire pour être évaluateur formateur ou chercheur.

1,3,1 La double articulation

1996: "Il est fait appel ici à la notion de "paradigme" dans la théorie du langage, comme axe de la combinatoire de la pensée (Saussure, F. 1916 - Hjelmslev, L. 1968 - Martinet, 1955). L'axe syntagmatique (des énoncés, des associations) croise l'axe paradigmatique

(des déclinaisons possibles de chacun des éléments d'un énoncé, des substitutions).

La phrase, le discours est ainsi le résultat de deux séries de contrôles simultanés : de cohérence syntagmatique et de pertinence paradigmatique. Le texte "théorique" peut être alors considéré comme un syntagme, résultat d'une série de discrimination de produits-textes possibles et d'éléments paradigmatiques disponibles. "

</col>

²² Les modèles de l'évaluation, préface, annexe n°4

²¹ "Ricoeur dans Interprétation (1965) distingue l'interprétation en tant que révélation de sens, de sens déjà là, et l'interprétation en tant qu' "exercice du soupçon". Le concept de "soupçon" est à distinguer du doute qui, lui , évoque l'idée d'une vérité potentielle qui pourrait se révéler ou se dévoiler

inventoriés selon chacun de ses axes" (Barthes, 1985, p. 56). Ici, il s'agit avant tout d'une formalisation qui permet de distinguer et de voir les liens entre le travail des références et le texte produit par le formateur, l'évaluateur ou le chercheur.

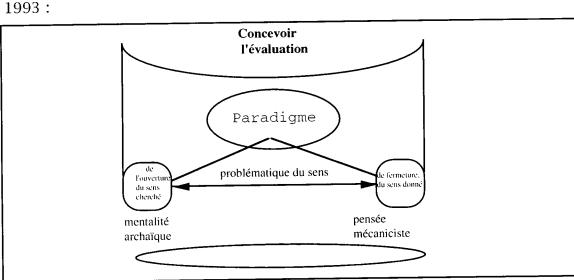
1,3,2 La notion de paradigme

systématique pour l'axe paradigmatique, de système pour paradigme, quoi

qu'il en soit, "l'essentiel de l'analyse sémiologique consiste à distribuer les faits

Saussure (1983) a utilisé la comparaison avec la colonne d'un édifice

antique pour désigner paradigme et syntagme : "cette colonne est dons un rapport réel de contiguiité avec d'autres parties de l'édifice, l'architrave, par exemple, (rapport syntagmatique); mais si cette colonne est dorique, elle appelle en nous la comparaison avec d'autres ordres architecturaux, l'ionique ou le corinthien et c'est là un rapport virtuel de substitution (rapport associatif) : les deux plans sont liés de telle sorte que le syntagme ne peut "avancer " que par appels successifs d'unités nouvelles hors du plan associatif (le paradigmatique) " (Barthes, 1985, p. 54). Dans le cadre de la sémiologie, Barthes préfère parler de



"L'urgence dans laquelle nous sommes de donner priorité à la boucle de régulation favorisant la création du sens n'est qu'historique, imposée par la prégnance du contrôle dans la demande sociale ; c'est parce que le contrôle est survalorisé qu'on

insiste sur la promotion du sens, alors que les deux sont intimement liés. Tenir la posture de l'évaluateur nécessite donc un positionnement paradigmatique qui lui permette de reconnaître la pensée rationnelle comme la pensée archaïque. Alors

évaluer, c'est tenir une problématique du sens, l'évaluation est un travail du sens.

Les deux paradigmes se donnent, dans les travaux se réclamant de la complexité, dans une contradiction (ouverture/fermeture) qui crée la polémique ²¹. Le travail de formation là encore consiste à apprivoiser cette contradiction pour assumer le tressage des deux paradigmes occidentaux,

c'est se donner une problématique du sens. Mais c'est d'abord avoir fait "le choix anthropologique" "d'un homme, individuel et social, créateur, demens et sapiens, pris aux rets ambigus des conflits opposant instincts de mort et instincts de vie, oscillant entre principe de plaisir et principe de réalité, conjuguant des effets de sens à des effets de force [...]. Dans sa surdétermination même, cet

exemple nous aide encore à concevoir qu'en dépit de l'intentionnalité, voire d'une

1,3,3 L'inscription paradigmatique

Le sujet est dans les deux paradigmes à la fois, dans le conflit

relative liberté, les destins sont aussi collectifs" (Ardoino, 1995, p. 8).

paradigmatique. Comme avec les autres objets articulatoires (chapitre II), le tressage est un travail à conduire, mais la double appartenance aux

paradigmes est une donnée culturelle ; seule l'idéologie (et notamment le scientisme) fait croire au sujet qu'il est dans l'un ou dans l'autre, qu'il serait

être "rationnel" ou "holistique", comme on l'entend de plus en plus dire .25 Le choix paradigmatique est une injonction scientiste : être rationnel serait être scientifique, comme si on pouvait n'être que rationnel! Le croire

est précisément l'indice d'une pensée magique inversée : la rationalisation. Apprivoiser les deux paradigmes ou, mieux, reconnaître son inscription

paradigmatique, travailler à tresser les deux brins paradigmatiques, c'est se

former: 1996 : "Les deux lignes paradigmatiques (le paradigme mécanique et l'énergétique) alimentent l'imaginaire de l'évaluateur. Ils ne donnent pas comme des savoirs transmis, appris (par exemple, savoir que la terre tourne autour du

soleil et pas l'inverse) mais des choses sues - à notre insu parfois (comme le désir ²³ L'auto-évaluation et la formation, p. 193, annexe n°4 ²⁴ depuis le travail de Morin dans *La méthode*. Il faut attendre le tome 4 pour voir apprivoiser le conflit

paradigmatique mais par le recours à un bien étonnant "méta point de vue" ²⁵ la volonté holistique sévit notamment dans les Instructions Officielles régissant le corps des infirmiers

de maîtrise ou le sentiment de l'éternel retour), ce ne sont pas des savoirs "objectivables", externes, mais des matrices de valeurs, de conviction : nous

sommes dans les paradigmes. Sont donc exclues deux définitions ordinaires : l'une qui voudrait que le paradigme soit "un algorithme qu'il faut savoir résoudre à un moment donné dans un champ scientifique donné", (selon l'un des vingt-quatre (?) sens employés par Kuhn T. (1972, voir notamment la postface à la seconde édition) ou bien ce qui revient au même "le fait de se réclamer, de transposer et de suivre un programme explicatif" -au sens de Berthelot, (1990, p.120). Définition qui, déplaçant l'attention sur les procédures préconisées (analytiques ou analogiques), permet d'éviter de devoir s'interroger sur la vision du monde dans laquelle on s'inscrit préférentiellement, qu'on survalorise, y compris sans le savoir et de s'interroger sur la parenté que l'on institue entre la vision du monde qu'on veut avoir, qu'on prône et l'épistémologie ou la méthodologie : les normes cachent les surnormes. Et l'autre, tout aussi établie, qui voudrait définir le paradigme comme "savoir (scientifique) sur ce monde". Car savoir, par exemple, que la terre est ronde et non plus plate, est tout au plus l'indicateur d'un changement de savoir sur le monde, ce n'est pas en soit un "changement" paradigmatique. On peut même se reposer la question de savoir si un changement de paradigme -comme vision du monde- peut exister. La vison du monde qu'une civilisation construit prend tant de temps à s'établir ! Tout au plus peut-on suivre, dans une discipline donnée, l'évolution du conflit entre les paradigmes. Mais pour cela il faut, d'une part, distinguer visions du monde comme surnormes et algorithmes méthodologiques

La tresse des paradigmes :

double ligne paradigmatique.

nécessite de déplier ce qui en soi est de l'ordre du *tressage* : nous sommes tous dans les deux paradigmes occidentaux présents dans le social, dans l'idéologie, nous sommes toujours en *conflit paradigmatique*, notre vision du monde n'est jamais simple. En fait il n'existe pas deux paradigmes, *l'inscription paradigmatique* d'un auteur est un mélange des deux brins, de deux chaînes ici distingués pour comprendre. Certains survalorisent l'un des deux *brins paradigmatique*, (ce qu'on nomme, pour aller vite, un paradigme, par exemple «le paradigme rationnel», c'est le cas de tous les évaluateurs de l'évaluation-mesure)

ce qui ne veut pas dire qu'ils ne portent pas en eux l'autre brin. De même, on ne

préconisés et, d'autre part, admettre que notre civilisation occidentale a édifié une

J'ai essayé d'identifier certains de ces éléments paradigmatiques. Ce travail

change pas de paradigme comme on change de lunettes, on peut changer la survalorisation accordée à l'un ou l'autre des brins : les lunettes ne sont que dans

la hiérarchie attribuée à l'une ou l'autre des chaînes paradigmatiques. C'est dans le syntagme obtenu que la survalorisation se décèle, le brin sous estimé pouvant ne pas y apparaître du tout : il est refoulé.

On obtient donc une « échelle paradigmatique » (que certains appellent aussi le paradigme, parce que les éléments sont enchaînés et concourent à la vision du monde --ce qui fait de ce mot à la mode un noeud sémantique) : philosophie, épistémologie, registre de pensée, figure tutélaire, symbole générique et statut du discours. Cette liste ne se veut pas exhaustive.

Prendre conscience qu'on porte en soi une double définition du monde dont chaque élément comporte son symétrique, son contraire et se demander quelle filiation on privilégie, me parait décisif pour choisir un modèle ou pour comprendre le soubassement symbolique, et l'investissement imaginaire des

En effet, on peut isoler, dans notre vision occidentale du monde, deux grands

modèles.

types simultanés, antagonistes, symétriques, de lignées paradigmatiques : la vision mécaniciste qui considère le monde comme un moteur, que l'homme (avec l'aide ou non des dieux) peut démonter, réparer, reconstruire. Puis une vision dite holistique, globale qui rejette en arrière fond l'analyse des détails, des parties : ce qui importe, c'est l'impression, le climat général.

Cette opposition entre deux registres paradigmatiques est alimentée par des

philosophies qui se réclament de l'une ou l'autre de ces visions. Du côté de la mécanique, l'essentialisme, philosophie de la nature humaine qui postule qu'une chose est définissable par des caractères permanents, éternellement vrais, hors du temps et de l'autre côté, une philosophie énergétique qui postule que n'existent que des passages éphémères, qu'il n'y pas de permanence, que nous ne sommes qu'éléments transitoires, en changement et en évolution, en éternel devenir, aux frontières instables (Parménide <--> Héraclite d'Ephèse, Ardoino & Berger, 1986). De plus, la pensée rationalisante, le mode de pensée logique, la pensée dite formelle ou aristotélitienne, avec son principe de non-contradiction, de disjonction et le positivisme qui en découle (cf. Lerbet 1995, a), s'oppose à la pensée magique

(dieu et homme, mort et vivant...) (Cazeneuve, 1961 - Levy-Brhul, 1922) avec son principe de conjonction...

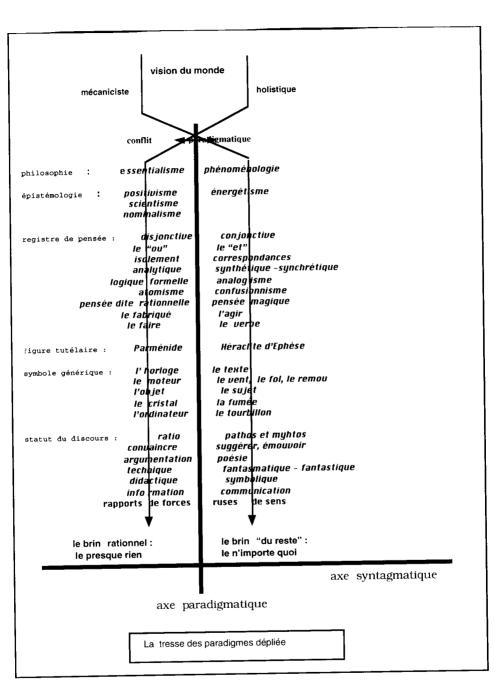
On a donc des philosophies, des registres de pensée, des associations de symboles qui alimentent ces visions du monde antagonistes : du côté mécanique, l'homme est maître de l'outil, le monde est un objet, le réel existe, l'univocité est possible. Du

avec son registre mythique, où toute chose peut être en même temps autre chose

est maître de l'outil, le monde est un objet, le réel existe, l'univocité est possible. Du côté énergétique, règnent la poésie, l'évanescent, l'insaisissable, l'émergeant. l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au

monde. Entre, c'est-à-dire dans le va-et-vient entre le cristal et la fumée (Atlan.

1979), la fermeture et l'ouverture du sens (Morin, 1990, b et c), entre le "paradigme de la connaissance-objet" et celui de la "connaissance-projet" (Le Moigne, 1989), entre le "presque rien" du nominalisme systématique et le "n'importe quoi" du sens proliférant (Vial, 1996).



Le conflit permanent en nous entre les deux lignes ou chaînes ou brins, de la tresse des paradigmes est aussi l'indicateur d'une situation éthique et politique profonde. Nous avons été éduqués avec des schémas qui mêlent la morale et le savoir. Le

manichéisme, c'est devenu la propension à diviser les concepts et ceux qui les portent, en deux blocs : le vrai, le faux, le juste et l'injuste, le bien et le mal, le ça et

......

le sur moi ; à confondre le savoir et les valeurs. Il y a un lien non assumé, chez les théoriciens, entre les postulats scientifiques et le simple moralisme.

La querelle entre les scientistes et les autres, entre quantitativistes et qualitativistes..., qui participe de ce conflit paradigmatique en évaluation, est aussi l'indicateur de

l'influence occulte d'une longue lignée de penseurs chez qui on a retenu (plus qu'ils n'ont écrit) une opposition entre un paradigme de la rationalité, de la solide raison, du droit, du moi et, en face, le brumeux, le fou, le vent, le tors, l'Autre. L'hypothèse du schème social, (cf. Berthelot), flottant, disponible dans l'idéologie, permet de faire le lien entre les paradigmes en conflits et le modèle élu par le

rédacteur du texte d'évaluation. Le choix, l'adoption inconditionnelle d'un modèle de l'évaluation est une façon désespérée -parce qu'elle échoue toujours- de réduire le conflit paradigmatique, en survalorisant l'un des deux brins paradigmatiques et en se mettant sous influence (occulte) d'un seul schème."

C'est cette influence occulte qu'on a ci-dessus appelé la référence cachée. Assumer le conflit paradigmatique permet de faire le deuil d'une logique conjonctive rédemptrice et ainsi, par exemple, de s'apercevoir que la logique de la contradiction de Lupasco avec le concept d'expérience logique

comme conjonction de deux valeurs contradictoires, quoique distinguées, de l'identification et de l'homogénéisation, reste un édifice construit contre la prédominance de la logique formelle comme exclusion de la contradiction. La notion de tiers inclus (chapitre II) est encore une revendication de la logique conjonctive qui se veut faire passer pour meilleure que la logique

disjonctive, c'est encore une réponse "militante" à une alternative imaginaire qui postule que la logique disjonctive existe seule ²⁷ et menace l'autre logique qui va à son tour prendre le dessus. De même, de façon plus générale, afficher la complexité comme modernité et assimiler complexité avec holisme, logique conjonctive, et ouverture du sens, c'est être agi par le conflit paradigmatique, croire le réduire en survalorisant l'un des deux brins.

rationalistes s'en trouvera de ce fait atténuée et le dialogue pourra commencer. La complexité ici est

le recours possible aux différentes méthodes.

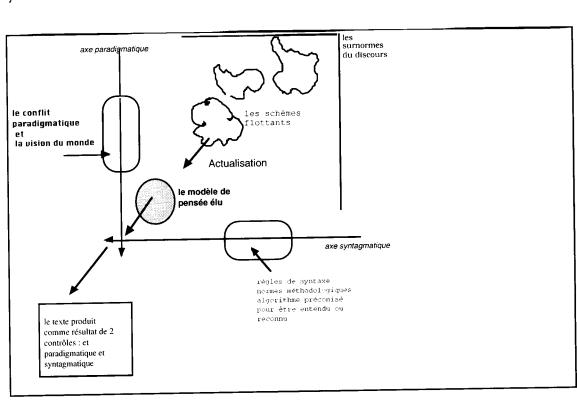
²⁶ Les modèles de l'évaluation, préface, annexe n°4 ²⁷ ceci implique que la logique disjonctive qui se ferait passer pour la seule définition du scientifique n'est qu'un fantasme, celui du scientisme. Le scientisme n'est pas si courant qu'on doive passer son temps à le remettre à sa place (de fantasme), la violence faite aux expérimentalistes et aux

¹⁷⁵

1,3,4 Du paradigme au texte de recherche:

une filiation par le modèle

A été appelé modèle de pensée, la référence trop souvent cachée à un système d'idées ²⁸ qui se croit devenu incontournable, hégémonique.



ensemble d'objets et des procédures pour les étudier. Le modèle donne à celui qui l'adopte, qui le fait sien, un certain type de regard et d'écoute, une certaine façon d'appréhender le réel, plus que de le concevoir.

1996 : "le modèle "prescrit" un ensemble de cadres pour penser, il invente un

C'est la différence entre le paradigme et le modèle : ce dernier est plus apte à l'action, plus "proche» de l'agir, il donne réalité à des objets qu'il désigne et construit -- et permet d'étudier. Le modèle est une charnière entre surnormes et normes"

^{2°} Les modèles de l'évaluation, introduction, annexe n°4

²⁸ Morin tome 4 La méthode

compte rendu de recherche : 1996 : "Le texte de théorisation de l'évaluation mettant à jour un modèle va s'installer dans une grille réglant l'acceptabilité du discours produit : cette grille semble obéir d'une part au critère de nouveauté, tout modèle se devant

d'apporter une rupture par rapport aux autres modèles.[...]

Ce qui est dit ci-après du texte d'évaluation peut l'être aussi du texte

A chaque modèle, des règles de traitement des éléments de cette grille, des "règles de syntaxe"- mais un lexique aussi : une grammaire est donnée aux apprentis comme évidente, de l'ordre du consensus qui met du temps pour se former et du temps pour se défaire. Ces règles participent du local : "un programme tire sa vertu explicative du schème fondamental qu'il exprime. Ce dernier fournit un modèle et une matrice de relations explicatives, ou en d'autres termes, une syntaxe de base" (Berthelot, 1990, p.135). L'ensemble de ces normes est aussi appelé "paradigme" (Kuhn, 1972) au sens cette fois "d'algorithme de problèmes à savoir résoudre à un moment donné dans une science donnée, pour être reconnu comme scientifique". A ceci près que ceci

n'existe pas seulement au sein des sciences mais est valable aussi pour les études. "La grille syntagmatique: Si on accepte la distinction proposée par Ardoino entre étude et recherche, les textes peuvent se diviser en deux grands types de syntagmes selon le mode de scientificité visé: - le motif d'étude, syntagme dont le rapport à la scientificité est subordonné à

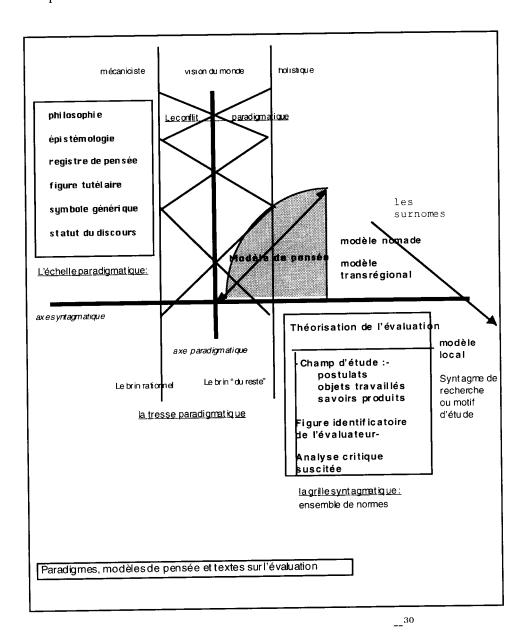
- le produit de recherche, syntagme ressortissant d'une scientificité qui tente aujourd'hui de se distribuer entre deux pôles : l'explication et la compréhension, au grand dam de ceux pour qui scientificité signifie encore exclusivement "expérimentalisme" ou, plus pudiquement, "science canonique" (Ardoino, 93). Etude et recherche peuvent être le lieu d'inscription de normes méthodologiques à des degrés divers -dont la formalisation. C'est tout le débat autour de définition de la recherche et de la praxéologie (Congrès Afirse, 1994) qui ne sera pas posé dans le manuel, où est employé indifféremment syntagme ou motif, ce dernier

Mais quelle que soit l'option prise et la situation adoptée entre les pôles de la scientificité, il reste que, pour être reconnu en tant que théoricien de l'évaluation - et à plus forte raison comme chercheur -, il faut en passer par certaines

une praxéologie, une optimisation de l'action,

paraissant moins barbare.

"méthodes de travail" sur certains "objets" choisis, devenus incontournables pour le laboratoire, le cercle, l'école, le mouvement dans lequel on fonctionne. Puis ces catégories sont abandonnées au profit d'autres. D'autre part, cette grille semble être constituée de trois éléments de base : le champ d'étude (postulats, objets travaillés et savoirs produits), la ou les figures identificatoires de l'évaluateur et le corpus d'analyse critique suscité : ce sont les normes auxquelles le texte du modèle est soumis :



³⁰ Les modèles de l'évaluation, annexe n°4

De la quête éperdue d'une cohérence interne à ces fragments que l'utilisation d'une méthode devrait permettre, on passe à *une enquête sur les* liens possibles de pertinence. Former à l'évaluation, comme à la recherche, c'est donc provoquer la conscientisation de ces deux contrôles simultanés (paradigmatiques

Les textes de théorisation de l'évaluation ici, de la recherche en SdE là,

sont donc des syntagmes où se lisent des choix paradigmatiques ; "des syntagmes, c'est-à-dire des fragments étendus de signes" (Barthes, 1985, p. 257).

syntagmatiques) ainsi que du poids des normes et des surnormes. Le travail sur soi consiste alors à un élargissement de sa vision du monde. Il s'agit d'une part, de rendre disponible l'ensemble des modèles existants pour pouvoir s'y inscrire selon ce qu'on veut faire et d'autre part de les articuler, ne pas se contenter des les juxtaposer mais passer à la pluriférérenciation par les modèles convoqués.

Le projet du sujet est à la fois cette mise en disponibilité et cette articulation des modèles.

Prendre un modèle, c'est prendre aussi son inscription paradigmatique. Autant il est concevable d'utiliser les modèles quand on sait quels sont ses postulats, les objets qu'il permet de travailler, la figure imaginaire du sujet

qu'il impose à l'identification et les risques que le modèle fait encourir que la critique a signalé (car c'est somme toute un travail de culture-connaissancehistorique, encore objectivable dans le travail sur les textes des autres) ;

autant l'utilisation des deux paradigmes ne peut être qu'un jeu, un comme si, une posture. La préférence pour la survalorisation de l'un ou l'autre des brins paradigmatiques en conflit est si fondamentale dans le sujet qu'il en est pour

lui comme pour les civilisations : le changement paradigmatique n'est qu'une illusion librement consentie. Il n'est que de changement dans le degré de

refoulement de l'un des deux brins, mais ce n'est déjà pas rien .31 L'évaluateur comme le chercheur averti, vigilant, soupçonneux aussi sur

ses ancrages épistémologiques s'assouplira, sans cesser d'être agi, à d'autres niveaux par ses implications libidinales. Il s'agit en fait par le travail sur soi,

débusque De Coster (1978) p. 21

d'une part de se défier en s'obligeant à l'utilisation d'un modèle qui renvoie à ³¹ contrairement à ce qu'affirme Kuhn (1972) en utilisant la métaphore de la révolution sociale que

2. Des modèles de pensée au complexe

Problématiser la modélisation

donner ici à modèle le sens de "formatage", au sens où on "formate" un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte, ce qui consiste à déterminer sa mise en

discours et les pratiques qui en découlent. En ce sens, le modèle de pensée dont il sera question ici est toujours un patron, un gabarit, un mimétisme, une mise en

un paradigme qu'on "n'aime pas" 32 et d'autre part, de s'empêcher toute arrogance, comme tout militantisme scientiste ou magiste, de travailler en tension les deux paradigmes, de les mettre en dialectique. La réussite de l'entreprise résidera dans le détachement obtenu par le sujet sur ses propres investissements symboliques. C'est tout l'intérêt de la problématisation des

2,1 Des modèles à penser 1996 : "C'est la notion de réglage, partout associée au modèle, qui permettra de

33 Les modèles de l'évaluation, annexe n°4

modèles.

page. Le sens commun de "modèle à imiter" est le dénominateur de tous les sens du mot mais l'imitation n'est pas forcément vécue comme telle. Penser dans un modèle, c'est -en évaluation, du moins- utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les

forme de la pensée et comme tel, il est identifiable".

2,1,1 Schèmes sociaux et modèles de pensée en évaluation

1996 : "Les schèmes sociaux et les modèles nomades :

Ce livre doit beaucoup aussi au travail de Berthelot sur les schèmes sociaux. Dans

³² c'est dans cet esprit que j'ai accepté une commande de la MAFPEN de Montpellier : une étude sur

la mesure des effets des stages sur la représentations que les enseignants et les chefs

d'établissements se font du lien entre formation et exercice de leurs métiers. J'ai entraîné dans cette aventure quelques doctorants puisque c'est devenu un chantier de DEA. Annexe n°3

une épistémê donnée, le mot «modèle» en évaluation est employé pour désigner des points de vue qui dépendent, semble-t-il, de ce que Berthelot (1990) appelle des "schèmes d'intelligibilité" : "à l'aval des grands principes recteurs et en amont des constructions conceptuelles, un niveau spécifique de la construction de la connaissance" (p. 22). Que les schèmes soient depuis toujours disponibles dans le social, et tous, ne m'intéresse guère, en revanche qu'ils soient des corps de principes flottant dans l'idéologie aujourd'hui et qu'ils s'actualisent dans les

modèles de l'évaluation m'est apparu avec force.

Le modèle de pensée comme *activation* d'un schème social, en garde les caractéristiques principales : il traverse l'ensemble du champ des recherches et des études sur les pratiques ; il peut être utilisé dans des champs disciplinaires extrêmement différents (qu'on pense à l'utilisation actuelle du "modèle systémique") : les modèles en évaluation, comme les schèmes sociaux "sont non

seulement transdisciplinaires, mais transrégionaux" (Berthelot, p. 22). En fait,

certains sont bien transrégionaux et d'autres méritent d'être qualifiés de *nomades*. Car la classification des schèmes proposée par Berthelot ne correspond pas terme à terme aux modèles de l'évaluation. Tous sont bien représentés, ils sont bien distribués dans les trois épistémê de l'évaluation (évaluation comme mesure, comme gestion et comme problématique du sens). Un schème peut s'actualiser directement dans un des modèles de l'évaluation. C'est le cas de ces modèles actifs

- du modèle de l'explication causale, en lien direct avec le schème causal,
- du modèle structuraliste, par rapport au schème structural,

dans tant de champ de recherches qu'on peut les dire nomades :

- 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) :[...]

De plus, un même schème peut avoir présidé à plusieurs modèles nomades (et vice versa : un modèle peut être l'activation de plusieurs schèmes) ; c'est le cas pour le schème fonctionnel qui donne en évaluation :

schème fonctionnel qui donne en évaluation :

-le modèle cybernétique (application des mécanismes permettant de construire des systèmes artificiels assurant une fonction et qui correspond à la seule première génération des études de la cybernétique industrielle.

-et le modèle du systémisme comme analyse des systèmes simples, ouverts ou fermés. Mais ce dernier est aussi l'activation du schème actanciel, de Berthelot.

Tandis que, le passage du schème au modèle peut être indirect ou partiel, par le biais d'une activation d'une sorte de "sous-schème", de ce que j'appellerai un thème dans un schème :

- le modèle de la docimologie et le modèle de la métrie : activations de thèmes

......

déterministes du schème causal

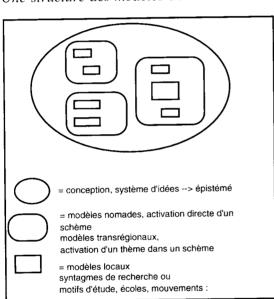
- la maîtrise par les objectifs (thème comportementaliste du schème fonctionnel) ;

Ces modèles sont plus transrégionaux que nomades.

Enfin, le modèle en évaluation oblige à donner un sens fort au verbe "actualiser": dans l'épistémê qui émerge de l'évaluation comme problématique du sens, le modèle de "l'évaluation-régulation comme complexe" (Bonniol 94 - Vial 91-Clozel 94) semble être davantage une adaptation -en train de se faire- qu'une banale actualisation, du schème herméneutique.

Mais le schème explicatif pose toujours des problèmes de définition (cf. Granger, 1993, qui aménage les définitions de Berthelot), le schème structural, par exemple, n'est pas réductible à la théorie structurale de Saussure. Le modèle est le passage au "-isme", il ne coïncide jamais exactement avec la théorie d'un des auteurs du mouvement dont il est l'aura. [...].

Une structure des modèles en évaluation



On peut donc donner une vision relativement simple, mémorisable, de ces systèmes d'idées en interrelations complexes, par une structure, un schéma ensembliste qui facilite le repérage dans la multitude de textes sur l'évaluation en permettant des regroupements de thématiques à l'intérieur de "programmes de recherche", de théoriques", d'épistémê, c'est-à-dire l'ensemble modèles, syntagmes, en perspective, par le passage du schème, avec une inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique."

.......

³⁴ *Les modèles de l'évaluation,* introduction, annexe n°4

2,1,2 Modèles et modes de pensée convocables dans un projet

des domaines que les SdE peuvent étudier, on peut distinguer :

dans une relation ensembliste.

causale)

36 Le Moigne 37 Ardoino

-des modèles de pensée qui donnent des cadres pour concevoir le monde.

s'actualisant dans les pratiques sociales.

l'évaluation-gestion et l'évaluation-problématique du sens.

l'activation du modèle soit dialectique ³⁷, soit herméneutique. ³⁸

Si on sort du seul champ de l'évaluation, pour s'intéresser à l'ensemble

- le déterminisme qui pose que les éléments sont des substances,

des essences liées par la causalité linéaire (modèle de l'explication

- le structuralisme avec sa mise à jour d'invariants, voire d'universaux,

les éléments deviennent des virtualités (reliés par des rapports

stables dans une structure accomplissant des transformations)

- la systémie, qui ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de

leurs interrelations, l'élément étant les relations qu'il entretient ; les

différents systèmes se différenciant par leur plus ou moins grande

ouverture mais étant toujours au service d'une fonction à remplir. 35

Ces modèles de pensée peuvent être regroupés selon le champ de

La complexité sera là dedans une nébuleuse dont on se réclame soit

recherche envisagé dans des épistémê comme l'évaluation-mesure, puis

pour s'inscrire dans la systémie dans le modèle des systèmes complexes,

mieux nommée "la systémique" 36, ou dans la dernière épistémê, comme

³⁵ voir les travaux de Lerbet sur la différence entre structure et système (1981, 1986) et Dossé, F (1991)

³⁸ sans parler de ceux qui se réclament de la complexité et qui confondent les modèles avec les

183

Chacun de ces modèles pouvant donner lieu à des modèles plus locaux,

modes, ainsi ceux qui emploient l'imagerie complexe dans une pensée manégériale. -la pensée par objectifs, ou pensée fonctionnaliste -la pensée manégériale ou pensée stratégique 42 et la pensée complexe qui se donne comme l'utilisation possible, *la* conjugaison des précédentes - et non pas l'articulation, car ces modes ne sont pas caractérisés par une relation d'antagonisme, ils ne sont pas en

- puis des modes de pensée 39 qui donnent des moyens pour aborder l'action

ainsi que des valeurs professionnelles :

-la pensée magique 40,

-la pensée humaniste 41,

c'est se donner des règles de combinaison, comme pour l'emploi des temps verbaux. Ces classifications débouchent, dans la formation des professionnels,

contradiction, d'ailleurs on les voit se mélanger allègrement. Les conjuguer,

sur un travail sur les valeurs philosophiques, sociales et économiques disponibles dans leur projet 43. Lever le tabou sur les valeurs et les identifier

ou non et qu'au lieu d'en avoir honte, il vaudrait mieux l'exploiter et tirer des forces de ce mode-là que nous portons et qui de toutes façons nous constitue (voir les travaux de Tobie Nathan, par exemple : 1988). C'est, par exemple, le rapport professionnel qu'on peut entretenir avec la notion de totem,

avec les figures identificatoires et les symboles dans un travail de conceptualisation de la praxis.

Réhabiliter la pensée magique, c'est entrer dans la pensée complexe.

41 dont tout le monde se réclame comme pour être quitte avec le problème des valeurs

un effort d'élucidation de l'opacité du sujet. L'implication est pour la compréhension.

⁴² Crozier & Friedberg, 1977 ⁴³ projet ici est référé aux travaux de JJ. Bonniol et à ceux d'Ardoino. Il ne s'agit pas de cette

"explication par le projet" que rejette Ricoeur (1986, p. 322) : "l'explication en termes de projets est par nécessité une explication dans laquelle le théoricien s'implique lui-même, donc qui exige qu'il tire au clair sa propre situation et son propre projet en rapport à sa propre situation. C'est là qu'intervient la présupposition non dite de la réflexion totale" : l'implication ne se "tire pas au clair", l'élucidation n'est

pas la transparence, la réflexion ou analyse critique n'est pas totale mais au contraire fragmentaire,

³⁹ ce sont bien des registres de la pensée, des modes de pensée. Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se module selon divers registres, qui se conjugue sur divers modes. Le mode à penser est aussi un formatage à travailler. ⁴⁰ La pensée magique, ce n'est pas du n'importe quoi. Il y a une logique dans la pensée magique

mais qui n'est pas la logique d'Aristote, ni la logique dite formelle. Ce n'est pas illogique, ni irrationnel, c'est une autre forme de logique. La pensée magique est déjà là. Elle fait partie de notre culture même si nous la dénions, même si nous la dénigrons, même si nous la refoulons. La pensée complexe, c'est aussi la réhabilitation de la pensée magique parce qu'elle nous agit qu'on le veuille

1995 : "Les registres de la pensée par projet mbrication travaillées les images du soi es aller-vers professionnel, les les perspectives orientations les buts la carrière projection de les valeurs. critères globaux proprement dites socio-économiques convictions évolution Respect efficacité autonomie de et et et Figures l'Autre plasticité

permet

imbrications à travailler

des

professionnelle.

fonder

une

de

parole

dynamisme motivation identifica et de soi l'irrationnel pensée pensée pensée magique pensée humaniste par objectifs manégériale pensée complexe construire l'avenir professionnel On le voit sur ce second schéma, sans nier l'irrationnel (la pensée magique), mais en tout état de cause en le reléguant aux frontières de l'organisationnel, dans la marge vers la personne comme individu, professionnaliser consiste à mettre en liaison directe, consciente et travaillée, les aller vers avec les orientations, en leur connectant les buts, les objectifs généraux, le dessein de carrière ."

Le complexe réside, là comme ailleurs, à rendre complémentaires des modèles qui voudraient s'exclure (les articuler) et des modes qui peuvent s'e contredire (les conjuguer). Le projet est ici concept, objet articulatoire pour

contredire (les conjuguer). Le projet est ici concept, objet articulatoire pour le sujet, entre programme et visées, à ce titre toute recherche sur le projet est une recherche en évaluation.

Il faudrait ajouter à cette liste de modes de pensée, la pensée

paradoxale de la systémique qui pointe à l'horizon et qui se donne à voir dans la nébuleuse de la complexité. L'analyse butte ici sur une interrogation qui

⁴⁴ ceci est le thème d'un DEA (Danielle Gibert) en cours

⁴⁵ Le travail en projet, annexe n°2,3

parait porteuse de controverses : la systémie est-elle le dernier système de pensée dans lequel la pensée complexe devrait se cantonner?

2,1,3 Les modèles de la systémie, discussion

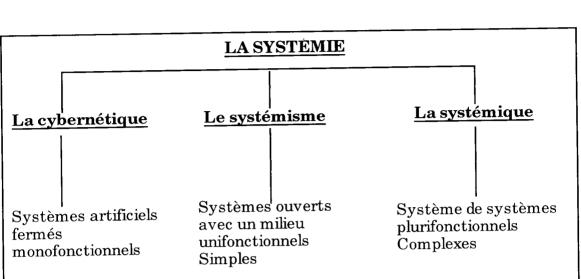


Tableau 1 Repérage des modèles s'arrogeant la notion de système

et aux acteurs

La cybernétique s'intéresse aux systèmes fermés,

Priorité aux produits et

sextan...). Le conseil n'est pas la commande.

aux agents

machines) 46. "Le paradigme cybemétique, c'est-à-dire le paradigme de la gouverne, de la commande, du gouvernement 47, n'a jamais pensé les rapports d'un système à son environnement autrement que sur le mode du contrôlé à son contrôleur. Qu'il soit idéel ou matériel, un "automate" est pour lui un mécanisme

plus ou moins compliqué doté d'une "entrée" par laquelle passent les instructions

Priorité aux procédures

imposées de l'extérieur. "Extérieur" ou "environnement", ces euphémismes désignent l'observateur-concepteur-pilote, ce démiurge qui, tirant parti des

⁴⁶ La cybernétique "va introduire les concepts de boîte noire, de feed back, de comportement téléologique, d'information aléatoire (perturbation) et de commande, concepts qui vont s'avérer d'une grande commodité instrumentale et d'une réelle portabilité " Le Moigne, 1990, a, p. 164

Priorité aux processus

artificiels (aux

et aux auteurs

 $^{^{47}}$ on a vu, que ces mots ne sont pas synonymes. Pour trouver un contraire à la gestion comme contrôle, on peut avoir recours à la gouverne comme auto-questionnement. Donner une information "pour votre gouverne" ne présage pas que l'autre va ipso facto s'en emparer pour faire route. Avant de devenir gestion, la gouverne devra en passer par le gouvernail (et les cartes, la boussole, le

Les deux sens de "cybernétique" se confondent : le sens grec "art de gouverner les hommes" et le sens moderne en technologie, "l'art de fabriquer des machines auto référentielles programmées, capables de remplir une fonction prévue" (1). Les deux se mêlent, et "gouvernement" ou "commande" sont ici à entendre comme

survalorisation de la techné pour guider, gérer et maîtriser la situation d'évaluation et donc de l'Autre. L'art de gouverner va être assimilé à la construction d'une machine pour garder dans la bonne voie. [...] Ceci explique qu'on ait pu appeler

connaissances qu'il possède sur l'automate pour l'avoir construit lui-même, lui injecte au bon moment les bonnes directives afin de le guider dans la bonne

1996 : " La machinerie cybernétique en évaluation

"systémisme" ce modèle cybernétique : l'assimilation de l'homme à une machine passait ainsi inaperçue. On pouvait alors transférer sur le vivant et sur les pratiques fondé d'une telle application.

direction" (Dupuy, 1990, p. 225).

Champ d'étude:

sociales les lois techniques et la volonté de pilotage, sans s'interroger sur le bien La cybernétique règne sur l'évaluation dite formative, dans le cadre de la "pédagogie de la réussite" sous-tendue par trois "principes fondamentaux " (2): "-avant de s'engager dans la situation d'apprentissage, l'élève doit savoir ce que l'on

attend d'elle ou de lui (Implications pédagogiques : il faut donc communiquer clairement aux élèves les objectifs et les critères de réussite ou clairement leur laisser entendre ce qu'ils doivent découvrir);

-l'élève et l'enseignant doivent savoir jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non, ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas (Implications pédagogiques : il faut donc recueillir de l'information sur la performance de l'élève et lui donner accès à une rétroaction); - dans la mesure du possible, chaque élève doit se voir offrir la possibilité d'en

arriver à maîtriser l'objectif poursuivi (Implications pédagogiques : il faut donc que l'enseignant prévoit, en cas d'échec, des scénarios destinés à réguler l'apprentissage.)" (1) Ce modèle relève directement du schème fonctionnel de Berthelot, p.65, par l'idée de circularité : "la forme logique symbolisée par la relation circulaire (S->B->S) est celle de l'action réciproque ;

dans la mesure où elle s'applique à un rapport entre un système S et un élément de ce système B, elle désigne une détermination fonctionnelle : les exigences de fonctionnement de S nécessitent que B remplisse une fonction utile à S." Voir aussi l'analyse critique de l'analyse de systèmes p. 68/69. (2) Desrosiers, P., Godbout, P. Marzouk, A. " Des pistes pour soutenir la transformation des

pratiques évaluatives", Laveault, D. Les pratiques d'évaluation en éducation, Montréal, ADMEE. 1992, p. 139/150"

⁴⁸ Les modèles de l'évaluation, annexe n°4

Le systémisme va ouvrir le système par la notion d'échanges de flux avec l'environnement. On connaît la modélisation de type "intrant / extrant" commune et à la cybernétique et au systémisme. Le système est une totalité qui a pour fonction de traiter de l'énergie (Lerbet, 1984), la modélisation est au service de la praxéologie, de l'optimalisation des conduites dans une logique rationnelle de la prise de décision ou de la résolution de problèmes : "les systèmes que nous considérerons seront dits "systèmes cybernétiques" capables, métaphoriquement ou non, 40 de percevoir leur environnement et euxmêmes, instaurant ainsi ce que nous appellerons une "boucle épistémo-praxéologique" (Vallée, 1995, p.5). Apparaît la notion de milieu, interface du

système à son environnement (Lerbet, 1986).

La systémique est plus compliquée : on passe du système au(x) système(s) de systèmes. Un système n'y est plus conçu isolé, il est toujours connecté avec d'autres systèmes avec lesquels il "fait système" ; on emploie alors l'expression de "système complexe", le système est composé de systèmes en grappes. L'incertitude, liée aux finalités multiples et à l'apparition d'une pensée qui se veut paradoxale, exacerbe le plus souvent chez le concepteur qui se dit volontiers "chef de projet", la confusion entre les divers modes de pensée : il veut alors "gérer la complexité", "manager dans la complexité" voire réduire la complexité pour la mieux maîtriser, en tous cas pour la "piloter".

C'est dire que l'ensemble des courants de la systémie se retrouvent dans le "projet" (éminemment programmatique) de "gestion du probable", une ingénierie confondue avec la pragmatique (Vallée, 1995 p. 5) d'une modélisation d'un "système connaissant-décidant et agissant" (Vallée, 1995, p. 6) toujours prise de vertige devant l'imprévisible et l'inachevable. Le point commun à toute la systémie est de considérer le système comme une totalité dynamique ; il y a confusion entre la visée de vision globale (qui est son projet affiché) et l'exercice d'une vision totale (qui est son programme caché, de maîtrise de l'objet).

cf chapitre I, le problème de la métaphore est ici congédiée de façon leste.

base de la complexité. C'est faire du système un plein encore maîtrisable, un objet, disons, d'un "obscur désir de contrôle" (Harvois, 1987) : -La cybernétique transforme en produit tout ce qu'elle touche, elle

Mais c'est oublier que le système n'est au plus qu'un des éléments de

-Le systémisme fait la place belle aux procédures et introduit la notion d'acteur en laissant une place au sujet agissant : le monde est un théâtre, au mieux une commedia dell'arte où l'improvisation est au service de la gestion des incertitudes.

réifie (mythe de Midas)

-La systémique s'intéresse d'abord aux "processus", c'est-à-dire aux énergies vitales, humaines (Lerbet, 1991) et pose que nous agissons par

projet et non pas dans des projets. Ici, la personne invente le système et se met à l'origine (il est et acteur et auteur, sans cesser d'y être agent 50). Dans la systémique, se fait bien souvent entendre une propension scientiste qui susurre que les systèmes complexes sont les seuls modèles de pensée qui permettraient de saisir la totalité de l'objet. On se réfère alors

lexicalisées, aux théories de la physique moins des catastrophes, mathématiques (théories mathématiques mathématiques quantiques etc....) : on va chercher des raisons d'oser passer à la pensée paradoxale, comme si les sciences de l'esprit, des Arts et des

volontiers, dans des envolées plus ou moins lyriques, par des métaphores

Belles lettres, les sciences de l'humain, infirmes par nature, ne pouvaient se penser que cautionnées par les Sciences de la nature ou du vivant.

Parmi tous ceux qui se réclament aujourd'hui de la systémie, il est deux espèces de naïfs (ou de roués):

- ceux qui ont pris les mots, le vocabulaire ("l'imagerie systémique") 51, sans rien changer à leur système de pensée (et ils ne font que remplacer structure par système ou encore mieux : causalité linéaire par causalité

circulaire) ; tous ceux qui croient qu'on obtient le reflet d'un système en additionnant ses parties. L'approche systémique 52 comme méthode de

⁵¹ selon la belle expression de Lerbet, 1986

⁵⁰ distinctions faites par Ardoino, 1993

⁵² Berbaum en 1982 avait pourtant bien posé les questions sur cette "approche"

¹⁸⁹

intellectuel dans lequel ils vont pouvoir enfin se mouvoir, à l'aise : un port d'attache et une tribu. La complexité (des systèmes) est alors posée comme le dernier des modèles de pensée et donc forcément le meilleur, un maîtremot, un objet en soi suffisant ; comme si la recherche en SdE se devait d'être à l'aise...Il semble pourtant bien que la recherche en SdE n'ait pas à être à l'aise, qu'elle est, plus que paradoxale, fondamentalement impossible 53 et

Le systémisme dit complexe, élégamment nommé la systémique,

n'empêche pas qu'elle soit impossible. C'est là que commence le complexe qui intéresse les SdE : quand on accepte cette vacuité, cette imposture et

pour cela même, elle est une recherche, c'est-à-dire une aventure.

- ceux qui sont dans l'illusion d'avoir atteint enfin une sorte de pallier

recherche consiste alors en une simple analyse de l'objet, à le délimiter de façon arbitraire (généralement de façon culturelle et traditionnelle et tel qu'il leur est livré par l'idéologie) sans s'interroger sur le bien fondé de ces frontières, à le couper en morceaux pour pouvoir les analyser puis à recoller les morceaux pour avoir l'impression de parler du système. (C'est la figure de

Frankenstein, appelé couramment "analyse systémique").

qu'on cesse de réduire la recherche à l'emploi des moyens pour maîtriser l'objet afin de rendre la recherche possible. Il semble que la systémie en est toujours à chercher, voire à croire qu'on a trouvé la façon moderne, propre, de maîtriser l'objet, non plus il est vrai en le manipulant, mais en le concevant comme système de systèmes. Le modèle a propension à se faire passer pour vrai.

La théorie des systèmes complexes est somme toute récente et n'a pas encore, semble-t-il, produit d'outils opérationnels en SdE, ni même de méthode ⁵⁴. Les systèmes complexes en sont toujours à chercher leur

méthode de recherche ; et comme il y a une absence de ce côté (car en fait

absentes de son "modèle du système des sciences" de la page 161 au profit d'une "science de l'ingénierie" proliférante, impérialiste : "les problèmes complexes contemporains sont à la recherche

de méthodes qui leur conviennent" (1990, a, p. 6)

⁵³ peut être parce que les pratiques dont elle s'occupe sont des "métiers impossibles" on cherche encore une méthode par exemple dans la modélisation des systèmes complexes de Le Moigne, qui permette de faire de la recherche dans les sciences de l'humain, significativement

"multiréférentialité" dans les systèmes complexes.

La systémie est un modèle de pensée qui ne paraît pas facilement compatible avec la multiplicité des référents, la systémie parlera davantage de multidimensionnalité en confondant référents et référentiels. Or, c'est croire que l'objet a plusieurs facettes et que, par exemple, parce que l'objet

la systémique repose sur des principes *organisateurs de la pensée* et non pas de la recherche), on a recours au bricolage - et c'est attendu - et à

d'essais

notion

appel à

de

de

l'impression, sur l'arrière-fond des systèmes complexes,

55. C'est ainsi qu'on peut faire

croire que l'objet a plusieurs facettes et que, par exemple, parce que l'objet a une facette sociale le chercheur doit utiliser le référentiel de la sociologie. Alors qu'en SdE, c'est la recherche qui construit les facettes, l'objet ne les a pas puisque l'objet est construit par la recherche. L'objet de départ, l'objet

désigné dans les pratiques est, lui, polymorphe (ou amorphe ⁵⁶ ; d'autres diraient, par métaphore : "vivant") ; c'est la recherche qui le "formate", qui le formalise, le modélise.

On croit encore trop souvent que les SdE sont par nature dans la multidimensionnalité, de surcroît obtenue par une simple juxtaposition de

correspondant aux disciplines, par exemple que l'éducation, c'est de la philosophie, ou de la psychologie, ou de la didactique... L'éducation, ou c'est un ensemble de pratiques ⁵⁷ et c'est instable et pluriel, ou c'est un projet, notamment celui de permettre à l'homme vivant de devenir humain (ce qui

dimensions attribuées à l'objet. On s'en tient à l'idée que l'objet a des faces

notamment celui de permettre à l'homme vivant de devenir humain (ce qui se déclinera alors en valeurs sociales, culturelles, politique et en figures : le citoyen, l'esprit critique, l'autonomie...), ou c'est un projet dans une pratique et c'est alors une praxis ; dans tous les cas, l'éducation n'est pas un objet

n'est qu'une des pratiques intéressées par les SdE

191

Ainsi Ravestein (1994) à partir des théories de l'auto, du concept de bruit et de clôture opérationnelle montent des hypothèses et utilise une position voulue entre le popérisme "stérile" et le "biais ethnométhodologique de l'interprétation seule" (p.95) pour aboutir à l'utilisation de fragments de la méthode expérimentale doublés d'entretiens d'élèves et finir par dire que "ses expérimentations ont montré que..." On voit bien combien la complexité cherche ses méthodes. On peut dire de

même de toutes les thèses qui s'en réclame.

56 c'est la recherche qui va construire sa consistance qu'on ne confondra pas avec la cohérence qui serait donnée -dit-on- par l'emploi canonique d'une méthode

57 au passage, ce ne sont pas les sciences de l'éducation nationale : une façon de dire que le scolaire

est une fabrication de la recherche, soumise à l'analyse critique de la communauté scientifique. Donc l'idée de multiréférentialité n'est pas à confondre avec l'idée de multidimensionnalité de l'objet associée au recours à l'interdisciplinarité comme exercice d'expertises disciplinaires juxtaposées dans les SdE même

préformaté avec des facettes correspondant aux disciplines. On en est encore à croire que les SdE sont un fourre tout dans lequel chacun vient avec sa spécialité et que cette "expertise" donnerait le droit de parler de l'objet qui

serait naturellement orienté vers ce champ disciplinaire dit de compétences, ce sont "les radeaux de la tradition monodisciplinaire", du texte savoureux de

Ferrasse (1994) ; alors que cette orientation (qui peut être des orientations)

pour prôner la nécessité d'avoir (en simultané, disponibles) plusieurs référentiels. Si le chercheur a plusieurs référents, c'est parce qu'il possède

plusieurs langues et pas parce que l'objet est polyglotte. La multiréférentialité (Ardoino, 1985, a, 1993) consiste en l'utilisation de plusieurs langages et arriver à parler plusieurs langues, ce n'est pas

champs de savoirs différents (des référentiels qui vont permettre des niveaux de lectures différents de l'objet de recherche) ou des champs de recherches différents (et chacun va donner lieu à une lecture de l'objet de recherche), ce qui va donner des visions différentes du même objet ; ensuite le chercheur pourra plus facilement se détacher de l'objet parce qu'il l'aura construit avec ces facettes multiples, sans se faire croire qu'il l'a ainsi mieux

seulement arriver à utiliser sur un objet plusieurs disciplines universitaires 58 .

C'est tourner autour de l'objet (façonner l'objet au tour) en convoquant des

saisi. Donc ce n'est pas l'objet qui est multiréférentiel, c'est le regard du chercheur sur cet objet : la pluriréférence, comme tout le travail sur les références, est un construit du sujet.

Mais il n'est pas nécessairement besoin de changer de discipline pour

être dans la multiréférentialité, on peut tout en étant dans les SdE (mais peutêtre faut-il alors y avoir été formé) avoir plusieurs référentiels qui seront chacun des options sur l'objet, et pas obligatoirement liées à une discipline.

58 Clozel 1994, a, parle à ce propos de multiréférentialité faible (disciplinaire) et forte (modélisatrice)

¹⁹²

On travaillera au contraire sur ce que les éclairages ne donnent pas ; sur les contradictions d'abord et puis on essayera de parler de ce que l'on n'a pas pris par les postulats. On entre alors dans une sorte de méthodologie "en creux" qui est quelque chose qui semble nouveau et fait sortir de la

systémie. Le complexe est alors défini non pas parce que c'est un système

L'utilisation de plusieurs méthodes ne se résoudra pas en une addition.

Autrement dit, si on transfère ceci à la méthodologie de la recherche, on peut prétendre dans une même recherche, jouer avec plusieurs méthodes,

en posant successivement plusieurs postulats par rapport à l'objet $^{59}.$

mais parce que c'est un manque : un objet frappé de manque. Parce qu'il est troué, incomplet, fragmentaire, il devient un objet de recherche. Rendre consistant n'est pas colmater (chapitre III, 3).

Tant qu'on reste dans la systémie, on part de l'idée que l'objet est un (système) plein sans envisager que le mot "complexe" existe en

(système) plein sans envisager que le mot "complexe" existe en psychanalyse pour parler des processus qui relèvent du manque et non pas du plein, du signe des désirs et pas du savoir, même appelé "computation".

Il semble alors nécessaire d'aller vers autre chose que les systèmes

Il semble alors nécessaire d'aller vers autre chose que les systèmes complexes, d'entrer dans une autre épistémê (la problématique du sens), de se prévaloir d'un autre modèle de pensée (l'herméneutique et / ou la dialectique) pour travailler d'autres objets : les complexes. En y utilisant aussi la notion de système, et celle de structure, et pourquoi pas celles de

la notion de système, et celle de structure, et pourquoi pas celles de causalité, mais surtout, naissant de l'articulation de tous les modèles de pensée et de la conjugaison des registres de pensée existants et rendus disponibles, ne pas refouler la notion d'énigme du sens.

La systémique est peut-être bien davantage le dernier courant de la

La systémique est peut-être bien davantage le dernier courant de la systémie que le début d'un mouvement de la complexité... Ou bien, à force de faire entendre que nous vivons une époque formidable où tout se fait à la fois : le "paradigme" (à la Kuhn) vieillissant et le nouvel âge arrivant, on risque

5° La thèse de Stévenin, 1996, en est un essai fort intéressant, à partir de la notion de référentialisation

de Figari, il se donne trois matrices de méthodes successivement appliquées sur son objet.

sans s'en apercevoir d'agréger de façon abusive sous la bannière de la complexité des modèles de pensée qui ne sont pas ipso facto compatibles

recherche des complexes 60 (c'est-à-dire leur construction), ce soit avant tout le projet de rendre complémentaires les modèles et les registres existant en cessant de les opposer systématiquement, de les rendre possibles tous mais sans qu'ils cessent pour autant, à l'occasion, d'être antagonistes.

systèmes" : en revanche on pourra parler d'objet complexe, de complexe, d'un

des ressorts de l'esthétique baroque -et c'est quelque chose qu'on n'a pas l'habitude d'allier avec la rationalité du scientifique. La recherche est conçue

comme étant le lieu de la rationalité et c'est cet a priori qu'on est en train de

On ne parlera pas alors de "systèmes complexes" mais "de systèmes de

La pensée complexe donne la sensation de vertige - qui est d'ailleurs un

et installent un dialogue de sourds : le complexe n'est pas un oecuménisme

bon modèle, le dernier : celui qui émerge. Justement, il semble que la

Il ne faudrait pas en conclure qu'on devrait trier et séparer de l'ivraie le

théorique, ni le New Age.

complexe.

faire exploser. Cela nous laisse aussi parfois avec rien, avec le vide...avec l'impossibilité de se faire croire qu'on maîtrise l'objet. Il est alors nécessaire de commencer un difficile travail de deuil pour assumer cette vacuité,

laquelle peut se vivre par la sensation de vertige, ou par une espèce de déception parce qu'on ne sait plus quoi faire. Et ce deuil dans la recherche

pose vraiment problème tant qu'on n'arrive pas à la concevoir autrement que

comme une possession de l'objet. On est loin de la notion de système. 2,2 L'impact des modèles et des registres de pensée

Au travers de l'exemple d'un des objets articulatoires : la régulation.

2,2,1 La régulation cybernétique

Le discours le plus courant sur la régulation semble être approché par

La régulation ici est au service de trois opérations de gestion :

de confondre paradigme et modèles.

ce document (Allal, 1993) à propos de l'écriture, de la production écrite.

60 on évitera alors de parler de "la complexité", comme si elle était une substance, comme on a évité

- l'anticipation ;
 - le contrôle, la vérification
 - l'ajustement.

			
opérations de régulation	Niveaux de mise en oeuvre des régulations		
	1.on line	2. Gestion de la tâche/situation	3. gestion des relations tâche-sit/contexte
1. Anticipation	Prévoir suite des idées	planifier démarches de révision (selon critères retenus pour le type de texte)	réserver temps pour texte dans plan de semaine
2. Contrôle (monitoring)	rebalayer phrases	Relire texte. regarder dictionnaire	demander avis du maître sur la longueur du texte
3. Ajustement	ajouter, accent. accord	effectuer transformations : adjonctions, déplacements, remaniements, suites	chercher dessin à la bibliothèque pour compléter le texte

Opérations de régulation et leur mise en oeuvre en situation de production écrite

La régulation comme gestion des bilans

(1986) "le contrôle". Par contrôle on peut entendre ici deux choses ; d'une part la vigilance, la vérification que va exercer le maître sur la démarche de l'élève (on a pu parler ainsi d'hétéro-régulation, ou de régulation externe) et puis d'autre part on peut aussi entendre l'auto-régulation (Bonniol, 1986, c) ou l'auto-contrôle comme l'un des résultats de l'apprentissage de l'auto-évaluation (Vial, 1991- 96), ce contrôle que va effectuer l'acteur lui-même sur

On est bien dans ce que Bonniol (1988, c) a nommé "le bilan" et Ardoino

L'ordre des trois opérations n'est pas innocent, c'est un ordre logique :

- -"anticiper" ce qu'on va devoir faire, (avant)
- -"contrôler" si c'est bien fait (après)

la démarche qu'il a entreprise.

-"ajuster" à ce qu'on voulait faire (dans un second temps),

un ordonnancement, un algorithme reconstruit, rationnel qui éclipse le pendant de l'action.

modèle cybernétique, est constitué des travaux de la première génération de la cybernétique ⁶¹. La régulation cybernétique renvoie à une première époque des systèmes artificiels relativement simples, des machines fonctionnant en circuit fermé dont le prototype pourrait être la machine à laver le linge. Ce qui est appelé "système" est là une machine monofonctionnelle, programmée

industrielle, mais le modèle qui a été retenu en éducation, quand on parle du

C'est un condensé de la régulation telle qu'on a pris l'habitude de la

Le modèle cybernétique fait référence aux travaux de la cybernétique

théoriser, de la montrer et c'est celle qui est ici appelée *la régulation de conformité* : en fait, ce discours sur la régulation, est le produit d'un "modèle

de pensée" : le modèle de la *cyhernétique,* <mark>dans la systémie.</mark>

est appelé "système" est là une machine monofonctionnelle, programmée pour remplir une seule fonction. La régulation est une hétéro-régulation : la machine s'arrête quand elle va rencontrer un obstacle au programme prévu, il faut qu'on ré-intervienne, qu'on effectue à sa place l'identification de l'erreur et sa correction. Dans la deuxième génération de la cybernétique, c'est la

et sa correction. Dans la deuxième génération de la cybernétique, c'est la machine elle-même qui est programmée pour passer par-dessus l'accident : dans les deux cas, les dysfonctionnements sont prévus et la régulation consiste à prendre des décisions pour les résoudre.

C'est bien ce modèle qui est en jeu dans le discours ordinaire sur la régulation des acquisitions scolaires aujourd'hui, par *un discours métaphorique* qui prend comme ça-va-de-soi la conservation d'un

programme pré-déterminé ⁶². Dans l'Education Nationale, ce programme (par homonymie) est assimilé au programme d'acquisition des contenus (et c'est là que réside *la réduction cybernétique*). Quand le programme est lancé (première séance d'apprentissage) et qu'il arrive un accident : c'est-à-dire qu'au cours d'un contrôle que l'on appelle, d'une drôle de façon, "contrôle formatif", c'est-à-dire simplement un *contrôle intermédiaire*, une erreur se

produit, l'erreur ici est assimilée à l'accident qui bloque la machine, et

ordination de la machine, et l'accident qui bloque la machine, et l'accident qui dujourd'hui on en est au moins à la troisième génération. Donc l'analyse critique qui va qui project par à porter que trapagne actuels de la cybernétique industrielle. Il s'agit bien d'un état de

le Ministère de l'Agriculture, annexe n° 3)

196

suivre n'est pas à porter aux travaux actuels de la cybernétique industrielle. Il s'agit bien d'un état de la cybernétique qui est devenu le modèle à suivre, le modèle à penser. °2 mais aussi dans la Fonction Publique, la formation comme comblement de manques (Etude pour

l'erreur. L'élève doit revenir en arrière dans le programme confondu avec le processus d'apprentissage et conçu comme une trajectoire (rétroaction). Il doit effectuer la régulation corrective dans une seconde séance pour passer

par-dessus ce qui l'a bloqué avant de pouvoir reprendre la suite

programme prévu, dans la séquence suivante. Ce sont deux courants de l'évaluation dans la systémie qu'on peut appeler l'évaluation par la rétroaction

systématique : "l'évaluation-adaptation" quand le maître transforme l'erreur en

seconde ou dans les "groupes de besoin" (Mérieu, 1988), consiste à éradiquer

(première génération de l'évaluation dite formative, Allal, 1979) le maître,

La remédiation prévue, par exemple dans les modules de la classe de

l'enseignant, va identifier l'erreur et prévoir une ajustement.

objectif intermédiaire d'apprentissage et "l'évaluation dans la remédiation" quand l'élève participe au choix de la correction. Deux pratiques de la régulation cybernétique. Donc la régulation ici est bien de l'ordre de la boucle, de la boucle au on peut l'appeler régulation de service du programme, en ce sens

conformité. C'est-à-dire que la régulation a pour fonction de faire que le

programme prévu soit réalisé. Le programme est une surnorme : suivre le

programme prévu, c'est réaliser la fonction du système. Toute régulation devient une régularisation : le retour aux règles. Contrôle dit formatif erreur détectée remédiations prévues Programme Régulation de conformité

Dans la littérature, le premier modèle historique qu'on ait de la régulation, c'est donc celui de la régularisation mais la différence entre

197

"Le terme évaluation formative a été appliqué aux procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves" (3) et Allal isole deux types de régulations :

1993 : "La régulation cybernétique : l'évaluation formative

1 La régulation comme adaptation

régularisation et régulation n'était pas visible alors, elle n'est possible aujourd'hui que parce qu'on est sorti de ce modèle. Il reste que c'est le modèle le plus courant, c'est celui qui est passé dans les pratiques, dans les discours officiels médiatiques, il est devenu un allant-de-soi de la langue de

la formation.

acquises: "Dans ce cas l'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie du système" (3).

La régulation est définie par la fonction qu'elle joue, soit une "fonction

1 L'adaptation du formé au plan de formation : c'est une mise en adéquation à des normes qui ont été prévues ou une vérification que ces normes prévues ont été

pronostique (admission orientation)", soit "une fonction sommative" (en fin de formation).

2 L'adaptation des moyens de formation au formé : contrôler que les normes

puissent être assimilables par les agents ; la régulation assure alors une "fonction formative" pendant la formation, pour "fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage "

(3).

L'évaluation n'est ici qu'un moyen de parvenir à l'acquisition du référentiel didactique, de contrôler (en faisant l'état des lieux ou l'état de la sortie) cette acquisition pour certifier, en fin de formation, que le référentiel a bien été acquis.

acquisition pour certifier, en fin de formation, que le référentiel a bien été acquis.

A la fois l'évaluation n'est qu'une servante du projet d'intégration du référentiel programmé et à la fois cette évaluation-contrôle est le moment fort de la maîtrise

A la fois l'évaluation n'est qu'une servante du projet d'intégration du référentiel programmé et à la fois cette évaluation-contrôle est le moment fort de la maîtrise du formateur, puisqu'il est le seul capable de prévoir, recueillir, interpréter, adapter ; autrement dit d'analyser et de décider pour la conformité (avant la formation), de

; autrement dit d'analyser et de décider pour la conformité (avant la formation), de la conformité (pendant) et avec la conformité (après), dans un temps abstrait.

Dans cette conception de l'apprentissage, les procédés d'acquisition obligée des savoirs (*l'instruction* (4) rendent l'élève passif deux fois : soumis au référentiel

indiscutable, du formateur maître de la chose à acquérir et soumis à l'injection adaptée de ces contenus. Dans ce projet de transformation, l'évaluation dite formative permet de "recueillir interpréter et prendre des décisions" (5). Ces

régulations sont dans le temps de la correction, un temps hors du temps, une chronométrie, une homogénéité toujours découpable en avant/pendant/après, le temps du Contrôle.

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

Il s'agit d'une régulation cybernétique parce que le système de formation est pensé

El'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, 1979

Le modèle cybernétique qui donne priorité aux procédures pour

fabriquer les produits, est beaucoup plus au service du contrôle que de l'évaluation, si on reprend la terminologie d'Ardoino. On est davantage dans la

- ⁴ Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Bordas, 1976, 6° éd.
- 5 Noter que c'est l'algorithme expérimentaliste qui devrait permettre de parler la fonction formative! -- 63

vérification d'un sens donné, que dans l'interprétation d'un sens cherché. On peut dire que c'est une évaluation "mise en pièces", en parodiant un titre célèbre d'Ardoino et Berger (1989, b) : une évaluation qui relève encore du taylorisme et de la pensée par objectifs. Pensée par objectifs planification conservation conformisation remédiation régulation l'agent doit faire mieux modèle cybernétique de la régulation priorité aux procédures pour fabriquer les produits logique de contrôle dite formative évaluation comme mise en pièces

modèle et registre de pensée

⁶³ Colloque de Caen, anne**x**e n° l

Landsheere, 1982, a, Delorme, 1986, Gillet, 1986). Ainsi, dans la régulation cybernétique, l'analyse des besoins est préconisée, elle est indispensable et elle est faite en termes de *manques à combler* "Que manque-t-il à l'élève pour que son erreur disparaisse ?". Il peut être utile de se poser cette question mais il faut alors s'attendre à s'enfermer dans un programme.

Les "modèles de pensée" sont connectés aux registres de pensée : il

paraît nécessaire d'arriver à se dire que la régulation cybernétique en éducation est accompagnée de la pensée par objectifs, c'est-à-dire qu'elle s e

donne à voir dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles ⁶⁴ (De

2,2,2 La régulation et le systémisme

Si dans le modèle du systémisme, la régulation cybernétique est appelée aujourd'hui régularisation, retour aux règles et conformisation, c'est parce que les travaux dans le cadre de la systémie ont mis en avant une seconde régulation, la régulation dite de divergence. Même si, dans la cybernétique,

étaient identifiées R+ et R-, puisque *l'équilibre* y était survalorisé, R+ devait annuler les effets de R-, au service de la conservation du cap appelée "stabilité" (De Rosnay, 1977). A ce titre, on peut dire que la régulation de

divergence n'existait pas, comme telle, dans la cybernétique. Le modèle du systémisme conçoit encore un programme pré-

déterminé et un accident mais cette fois on parle de prise d'informations et pas d'analyse de besoins. On parle d'une erreur non plus simplement traitée mais exploitée, c'est-à-dire que l'erreur n'est pas faite seulement pour

disparaître, l'erreur ici est considérée, comme un surplus de significations et pas seulement comme un échec. Il y a dans l'erreur, ici, une richesse que la régulation veut exploiter. La régulation est toujours vécue comme une boucle

où l'on informe, où on exploite les causes, en revenant sur ce qui a été fait :

⁶⁴ D'ailleurs le mot de remédiation en dit long. Il faut se souvenir que si on dit remédiation, bien davantage que "refaire une médiation", on dit remède, symptôme à traiter : c'est du vocabulaire de la médecine ; on est en pleine analogie thérapeutique. L'élève est donc malade de quelque chose,

puisqu'il faut y remédier... Malade de l'ignorance?

l'erreur est toujours à gérer, l'évaluation est toujours pensée comme une

</col>

erreur exploitée

renverrait, elle, au Reste.

Régulation

Prise d'informations

gestion et la gestion renvoie au contrôle, au contraire de *la gouverne* qui

1996 : "Faire avec, c'est assumer d'être là, tel que l'on est et avec des gens tels qu'ils sont. Cela ne se planifie pas, ne s'organise pas. Je n'ai pas parlé de gestion, parce au'on y entend toujours la gestion comptable, je parlerai plus volontiers de gouvernement, donc de direction, d'orientation -- qui se décide et plus souvent qu'on ne veut l'admettre, à vue ; plus que de guidage ou de contrôle, qui se décrètent. Peut-être que la relation formative se gouverne, plus qu'elle ne se gère."

réalisé

Programme prévu de divergence Ici la régulation va permettre non pas de boucler et de reprendre le programme prévu, mais de s'écarter du programme prévu. La régulation est le

moment où on va choisir ensemble la suite du programme, c'est ce que Jean Cardinet a nommé "l'évaluation négociée", c'est ce qu'on a mis en place

d'abord dans l'Académie d'Aix-Marseille avec Nunziati (1990) et qui a été

appelé "l'évaluation formatrice" et que Bonniol a supervisé sous le terme "d'évaluation-régulations". L'idée est que la régulation est le moment où, en

fait, vont se nouer des accords sur le programme et que l'exploitation de l'erreur va permettre de choisir ensemble la suite du programme. La

65 En auestion, cahier n°2, annexe n°2,3

régulation remet en question le référentiel.

Donc on est passé d'une régulation au service du programme à une autre régulation, cette fois au service du projet de réussite sociale.

1993 : "La régulation comme amélioration : l'auto-régulation, apprentissage de l'auto-contrôle.

Nous voici d'abord dans un pluriel, celui des régulations organisées en système ; ensuite dans l'abandon de la primauté donnée à la centration sur le formateur et son dispositif. Par la régulation anticipatrice (17), le formé seul peut améliorer ses procédures et parvenir à la réussite, l'important c'est la régulation faite par celui-là même qui apprend. (17) Le formateur n'est pas effacé, son rôle est d'installer les conditions qui permettront à cette auto-régulation d'être efficace. L'outil principal de la régulation est le critère. Travailler avec, sur, à partir des critères, aborder les contenus de formation en cherchant, en manipulant les critères des tâches, des produits attendus : c'est l'évaluation dite formatrice (18/19). La notion de critères de réalisation est ajoutée à celle de critère de réussite de la Pensée Par Objectifs : la

La régulation systémiste élargit le cadre de référence, le référentiel des

acteurs par la notion de projet : si on peut se permettre de diverger, c'est parce que l'écart n'est pas une erreur et que cette divergence est pertinente au projet dans lequel sont les acteurs. Le projet n'est ici qu'un élément de

cohésion du système.

attentes.

correspondance entre ces deux sortes de critères est le moyen de la régulation (20/21). Le formateur tend à prendre le regard de celui qui réalise la tâche, de celui qui fabrique le produit, il ne s'en tient plus à la description objective et experte des savoirs et de leurs relations (22). L'évaluation renvoie à l'analyse didactique : le formateur continue l'explicitation de sa didactique car les savoirs mis au service de l'élève doivent être parlés pour l'action (23). L'évaluation devient continuelle, comme façon de penser le travail à faire, en train de se faire, après qu'il soit fait. Le critère n'est plus la norme à respecter, il devient un outil de travail, améliorable, régulable, évoluant selon la découverte des notions qu'il permet de manipuler. La carte d'étude (20) a statut de référentiel, outil interface entre soi et la tâche à réaliser, c'est l'instrument organisant ces critères mobilisés, pour la communication et le dialogue, elle reflète les différents moments de l'apprentissage. La régulation est devenu synonyme d'amélioration, elle devient visible dans l'auto-correction des

erreurs : que l'erreur disparaisse est l'indicateur de "l'appropriation" des critères. Le projet est de réussite sociale : être capable de se présenter conformément aux

Le formateur, dans ce système, cherche avant tout à se faire comprendre, à dévoiler ses exigences et à aider le formé à se comprendre en train de fabriquer des

produits : c'est l'évaluation-communication (24). Les acteurs d'un dialoguent, jouent, échangent à propos d'un savoir à investir dans des produits.

Mais, ce faisant, qu'est-ce qui s'améliore sinon la distance entre l'élève et le bon produit ou les bonnes procédures assurant la réussite ? La régulation est au service

de l'acquisition des savoirs et des procédures permettant de fabriquer de bons produits. L'auto-régulation par l'explicitation et l'évolution des critères des tâches développe l'exercice du processus d'auto-contrôle, ce savoir se maintenir dans la norme, savoir répondre de façon adéquate et pertinente à la question posée. L'auto-régulation devient ainsi la promotion de la maîtrise de soi. Dès lors, l'autoévaluation devenue prioritaire se confond avec l'auto-contrôle des procédures de réalisation des produits.

Le formé a gagné en puissance, il n'est plus une pâte molle sur laquelle le formateur imprime sa marque, la régulation de conformisation est devenue objet d'apprentissage du formé. Le formé a pris le relais du formateur de l'évaluation

formative mais dans le même projet : la réussite, la maîtrise, l'acquisition du

programme. La maîtrise comme valeur indiscutée, l'apprentissage du contrôle, la primauté des procédures de réalisation de tâches caractérisent cette régulation d'abord procédurale. Le référentiel est donné à dévoilement (explicitation), il n'est pas

la Connaissance."

régulable : la création de sens est comprise ici comme compréhension du sens déjà là, dans la logique didactique, dans les tâches, les normes institutionnelles. Tout écart est encore décrété erreur à éliminer. On est toujours dans le temps de l'instruction. La régulation n'est pensée que comme boucle informante - on ne fait pas la différence entre information et communication (26) : le temps est rempli par l'échange des savoirs, sans ouverture sur le temps vécu du désir de savoir encore :

¹⁷ Bonniol, J-J., "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et qualité",

......

Journal des infirmières de neurochirurgie n° 51/52, 1986, c, p. 1101/1109 ¹⁸ Nunziati, G," Les hypothèses et les objectifs d'une formation à/par l'évaluation

formatrice", Les cahiers pédagogiques n°280, 1990, p. 48/63

¹⁹ Vial, M., "Evaluer n'est pas mesurer", Les cahiers pédagogiques n° 256, 1987, p16

²⁰ Vial, M., "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", Pratiques n° 53, 1987,

²¹ Bonniol & Genthon, "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", Repères

n° 79, 1989, a, p. 65/78 ²² selon la logique de la discipline, Vermersch, P., "Analyse de la tâche et

fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement" Bulletin de psychologie n°343, 1979, p; 179/187 ²³ Talyzina "De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances".

Perspectives soviétiques, Lille PU, 1980 ²⁴ Cardinet, J., "Une évaluation adaptée aux démarches souples". Les cahiers pédagogiques n°256, 1987, p. 36/38

Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", Pour n°114,1988, p. 59/64"

que le dernier modèle est le meilleur et où on ne peut pas s'empêcher de sous-entendre qu'un modèle de pensée, un nouveau système d'idées, chasse l'ancien. Le conflit était donc, dans les années 85/90, entre les

On en était là, dans un espèce de mouvement ascendant où on croit

cybernétique. Les pratiques d'évaluation systémiste se présentant comme les meilleures et corrigeant les précédentes (passage de l'évaluation formative à l'évaluation formatrice).

partisans de la régulation systémique et les partisans de la régulation

formative à l'évaluation formatrice).

Si l'on débarrasse donc l'évaluation systémique de son côté militant, et si on prend un peu de distance par rapport à ce qu'apporte la conception du système ouvert sur l'environnement (mais toujours simple), on s'aperçoit que l'intérêt de la régulation divergente est de permettre de travailler *le procès de*

l'intérêt de la régulation divergente est de permettre de travailler *le procès de formation* (c'est-à-dire le dispositif dans lequel on est, dispositif porteur du projet d'apprentissage) et de travailler, en même temps, par le jeu de critères sur les procédures (les critères de réussite mis en correspondance avec les critères de réalisation) et *les produits* fabriqués et *les procédures* qu'on appelle

par ailleurs les démarches.

On entend donc qu'ici la régulation affecte l'ensemble des activités qu'on effectue : à la fois le dispositif qui organise les séquences et les

tâches que l'on élit. Ce qu'on a encore du mal à admettre dans la régulation comme système de pilotage de la formation, c'est la notion de *processus*, tel que Bonniol l'a utilisé (chapitre I). Le processus permet pourtant de corriger ce que la notion de procédure avait de rigide et de comportementaliste.

Cette régulation de divergence se présente dans le modèle du systémisme comme un progrès par rapport à la première régulation puisqu'elle s'ouvre sur de l'imprévisible, mais un imprévisible négocié

puisqu'elle s'ouvre sur de l'imprévisible, mais un imprévisible négocié (Cardinet, 1987), contractuel : évidemment, la divergence, ce n'est pas n'importe quoi, c'est bien par rapport à autre chose que l'on décide

n'importe quoi, c'est bien par rapport à autre chose que l'on décide ensemble du programme nouveau. S'il y a divergence acceptée, c'est bien parce que élèves et enseignants, formés et formateur sont pris dans un

même projet, faire que le système remplisse sa fonction, laquelle reste la même : réussir, en ce sens on est toujours dans la gestion des ressources

en développant L' objet des régulations 1 le projet-visées -1- le Procés de formation 2 le programme (le dispositif) 3 la praxis -2- les produits fabriqués (critères de réussite) -3- les procédures de fabrication des produits (critères de réalisation) dans le dispositif -4- les processus des de formation acteurs le lieu et le temps de la formation le système des régulations

par l'évaluation.

Formateur et formés vivent les régulations

différence entre le modèle cybernétique et le modèle systémique. Le modèle cybernétique s'en tient aux procédures, aux comportements, aux démarches, aux façons de faire, à "que faut-il faire?". L'évaluation systémiste

La notion de processus est déterminante pour comprendre la

personnes avec leur singularité, leur façon de faire et de jouer, de convoquer cette particularité au service de l'activité d'apprentissage ou d'évaluation. Avec la notion de processus, on entre dans des dimensions subjectives,

a la prétention de s'intéresser, bien sûr, à ce "comment faire" mais aussi aux

d'ordinaire de la négociation. La négociation est toujours modélisée par analogie avec les conflits internationaux en terme de "je lâche un peu pour obtenir quelque chose", "gagnant gagnant" : la négociation dans le cadre de la

polémologie. La notion de *palabre* permet d'avoir un autre modèle de la négociation qui n'est pas basé sur le gain mais sur le fait de pouvoir faire

qualitatives, qui ne sont plus de l'ordre de l'algorithme, qui ne sont plus de l'ordre de l'analyse externe, qui ne sont plus de l'ordre du contrôle, on entre

car le systémisme met l'accent sur la primeur des interactions entre les sujets. La régulation est de l'ordre de la verbalisation, du dialogue, de

l'échange, on peut y ajouter la *palabre* qui vient enrichir le modèle que l'on a

La notion de processus implique que l'évaluation puisse être négociée

dans un autre univers.

entrer un étranger chez soi.

négocie chaque fois qu'on reçoit quelqu'un chez soi. L'entrée de quelqu'un dans son propre cercle, l'entrée de l'étranger chez soi est négociée, et là on n'est plus dans un rapport comptable, il n'y a pas à gagner ou à perdre une quelconque quantité, il n'y a pas non plus conflit au sens qu'on vient de voir, c'est plutôt l'anticipation des conflits qu'on négocie, c'est plutôt le désaccord que l'on tempère en le rendant impossible, c'est la qualité qu'on préserve.

Dans ces rituels d'hospitalité, l'étranger n'est pas absorbé dans le cadre qui le reçoit

1996 : "On peut faire appel à d'autres modèles de la négociation qui, eux, ont à voir, non plus avec l'art de la guerre, mais avec l'art de vivre. On peut dire qu'on

permettent à chacune des deux parties d'accepter cette situation inconfortable où il va y avoir un Autre à l'intérieur du Même. Le mélange, l'hybridation entre le même et l'autre ne va jamais de soi, il est toujours réglementé, il est toujours facilité par un ensemble de gestes.

: on le reçoit en tant qu'étranger. Mais l'entrée d'un étranger ne se fait jamais facilement, ne va jamais de soi, il y a toujours des procédures, des rituels, qui

Dans les rapports de formation, je pense que ce modèle de l'hospitalité est un modèle de la négociation qu'on aurait intérêt à avoir présent à l'esprit, pour pouvoir tenir *le pari qui consiste à savoir que le stagiaire a une vraie parole*. Le stagiaire n'est pas un enfant qui balbutie, vous n'êtes pas simplement là, formateurs,

pour lui apprendre la langue, il a déjà une parole. Vous avez à l'aider à faire entrer

cette parole dans la professionnalité, par la professionnalisation. Il est un étranger

à la professionnalité, il n'est pas seulement un petit que l'on aide à se développer, il n'est pas du tout cela, il est déjà constitué, majeur mais d'ailleurs."

Dans la régulation systémique, on a donc proposition de programme, une négociation du référentiel, cette négociation débouche sur une problématisation du programme notamment en terme d'évaluation des

tâches par la proposition du Différentiel :

construit par l'évaluation des tâches) a le statut d'outil provisoire, modifiable, non pas pour la rendre conforme à on ne sait quelle voie royale dont elle serait le plan, mais modifiable par celui qui l'utilise comme le nomade "qui s'enfonce dans un paysage où il n'y a parfois plus de chemin, plus de sentier, tout au plus des tracés " (White, 1987, p.10). L'appropriation n'est pas la reproduction intégrée de gabarits : "le résultat (qu'on attend) est en fait moins une thèse (un savoir) au sens de "maîtrise" d'un domaine donné que l'ouverture d'un champ, la découverte d'espaces matriciels, de parcours possibles, de lignes d'horizon" (White, p.10). Il ne faudrait plus confondre l'acte d'établissement d'un instrument de mesure

1996: "Pendant la formation, la carte d'étude (si on nomme ainsi le document

comme la carte d'étude, quand elle prend une valeur référentielle, avec l'activité de la personne qui l'utilise quand se fonde ce référent consensuel non pour se l'appliquer, mais pour construire son propre voyage, sa propre voie, son propre sens. La valeur différentielle du repère, c'est ce dernier emploi.

Un Différentiel sera donc *une valeur* donnée à un document porteur des

informations utiles au réalisateur, produit d'une analyse de la tâche. C'est un mode d'utilisation du référentiel proposé et non plus imposé. L'important est la façon de poser l'utilisation de la carte, d'associer l'utilisateur à la régulation de la carte. En effet, la différence des usages possibles (auxquels on accroche des valorisations, des affects), des fonctions tenues par la carte dépend du type de régulation permise ou souhaitée, imposée ou impulsée : régulation de conformité à la carte et de la carte au produit ou régulation d'émergence du sens de l'action pour l'utilisateur de la carte, régulation des processus de l'utilisateur par la

modification de la carte.

Pour le Différentiel, on attend que celui qui utilise le document comportant les critères y inscrive sa différence (la différance de Derrida). Ce sont d'emblée les écarts qui sont impulsés, suscités, attendus, négociés, car ce sont ces écarts qui manifesteront, et le sens de son action, sens créé par l'utilisateur, et de son savoir-

pouvoir-être dans cette action. Le différentiel est le versant personnel (et non pas privé) du référentiel : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation de la carte

propre projet, à le faire devenir, pour lui, instituant : c'est l'auto-questionnement qui permet de s'interroger sur le sens de ce qu'on fait et de passer du sens donné par la didactique (par le moyen de l'objectif d'évaluation et, plus généralement, du référentiel de formation) au sens cherché par la personne. Les tâches de

l'appropriation est l'écart au référentiel.

pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue. Le signe de

En effet, quand on fonde un Différentiel, l'écart n'est pas une erreur, mais l'expression d'une transformation qui peut fort bien n'être que le signe d'une appropriation. Autant dire que le sens didactique donné dans l'objectif d'évaluation est institutionnel et qu'il reste ensuite au formé à l'investir dans son

créativité sont l'occasion de ce passage." La régulation systémique permet de distinguer trois niveau de régulation.

D'abord au niveau du *programme* : c'est la cybernétique, puis au niveau du référentiel que l'on se donne, dont le programme est issu (le référentiel est plus large que le programme) et enfin, encore plus large, au niveau du projet

dans lequel on est embarqué les uns et les autres. 1996 : "Il reste que les tâches "techniques", parce qu'elles sont à dominante procédurale et "référentielle", et sont données dans une logique de bilan,

privilégient (et débouchent sur) un projet d'apprentissage à dominante d'intégration, d'instruction, au mieux de socialisation. Alors que les tâches dites de créativité, parce qu'elles sont davantage processuelles et "différentielles", et logique "formative", privilégient

d'appropriation, d'éducation et de promotion des possibles de la personne" Donc, le modèle systémique apporte l'idée de des processus

personnes, processus singuliers convoqués pour la réalisation des actions que les acteurs ont à conduire. On est alors dans ce qu'on peut appeler une "logique formatrice" et l'évaluation cette fois-ci, pour continuer sur le titre

d'Ardoino et Berger, sera une évaluation "en actes". Ce modèle va permettre de faire du "management", c'est-à-dire qu'on va associer le formé à l'analyse des besoins. Car la régulation cybernétique fonctionne dans une pensée

objectivante, naturante, où les sujets ne sont pas des personnes mais des

une

⁶⁸ Cahier n°2, annexe n°2,3 69 Cahier n°6, annexe n°2,3

Pensée stratégique régles interactions zone d'incertitude scénarios le participatif au jour le jour l'acteur doit faire autrement modèle du systémisme processus convoqués pour la réalisation des actions logique formatrice évaluation en actes modèle et registre de pensée

ces objets là, c'est de faire mieux.

Le systémisme travaille sur un autre registre de pensée, la pensée manégériale. Il s'agit d'une pensée de la direction, du gouvernement, une

autre façon de présenter l'autorité qui consiste à travailler ensemble à un objectif à atteindre (et c'est déjà un progrès par rapport à la pensée par objectifs qui est de l'extérieur et planificatrice). On est donc passé de l'agent

agents sur lesquels on agit. Le seul objectif que l'on affecte à ces agents là, à

à l'acteur, selon Crozier (1977), et l'acteur, est ici à entendre aussi par rapport au théâtre, à la représentation théâtrale, où le texte est interprété : il gère une zone d'incertitude". Ce qu'on a gagné, c'est qu'il ne s'agit pas simplement de

faire mieux mais de faire autrement. C'est la pensée stratégique qui avance par scénarios. Le problème de la

pensée stratégique, c'est qu'elle est une pensée au jour le jour, et qu'elle s e présente comme le contraire de la pensée par objectifs, planificatrice à long terme. C'est à la fois sa force, de pouvoir réagir dans l'instant sous forme de

scénarios, mais c'est aussi sa limite : la pensée stratégique n'a pas de vision à

long terme, de là à dire qu'elle n'a pas de projet... (Ardoino, 1984).

2,2,3 La régulation et la systémique

Il n'y a pas de rupture entre le systémisme et la systémique, sauf à

entendre nettement cette fois l'alliance entre l'imprévisible et l'intelligible : "l'intelligibilité n'excluant pas l'imprévisibilité, la complexité est alors une propriété attribuée délibérément par les acteurs aux modèles par lesquels ils représentent les phénomènes qu'ils déclarent complexes " (Le Moigne, 1990, a, p.

4). Le passage est davantage une question de degré de complication, une

multiplication des ensembles travaillés et des façons de les travailler.

Le sujet formé n'est plus qu'un élément d'un système de systèmes, il

est dans une série d'interconnexions instables. Le milieu n'est plus le dehors

du système (un environnement) mais fait partie, paradoxalement, système : "plus le milieu s'actualise chez une personne, plus cette personne

du

élucide l'environnement qui se confond de moins en moins avec ce milieu,

comme si pour un système vivant, l'environnement prenaît forme en tant que milieu d'autant plus que l'un et l'autre ne seraient pas confondus. Ainsi

l'enrichissement du milieu de chacun procède-t-il de l'enrichissement de l'autonomie personnelle" (Lerbet , 1986 et 1995 a, p. 52 sq. "l'interface-milieu"). Pour penser le sujet, on utilise l'analogie ⁷⁰ des "hiérarchies

enchevêtrées". Cette analogie, en référence à Dupuy (1992), permet une autre lecture des travaux de Piaget, le "complexe bio-cognitif" est un travail

analogique: "la clôture opérationnelle [...] semble se situer à un méta-niveau", tout se passerait comme si", une "sorte de creux ", "une sorte d'"axe" bio-cognitif creux, vacuitaire, dont on peut faire l'hypothèse qu'il contribue grandement aux

développements personnels " (Lerbet, 1995, b, p. 129). Le risque est d'en faire une métaphore.

de comprendre qu'on puisse passer d'un niveau à l'autre dans un fonctionnement à proprement parler "paradoxal" : "un dedans personnel développe une (des) hiérarchie(s) entremêlées avec celle(s) qu'il donne à voir.

La notion de hiérarchies enchevêtrées permet de poser deux niveaux et

⁷⁰ car il s'agit bien d'une analogie avec "la problématique des changements de niveaux" en physique (Bailly, 1991), une analogie avec le "problème des hiérarchies dynamiques et des enchevêtrements

hiérarchiques éventuels des niveaux" (p. 278) et quand on étend ces analyses "au secteur des sciences humaines et sociales et celui de la philosophie" (p. 278) il faut "attirer l'attention sur le

caractère partiel et limité des comparaisons présentées" (p. 279). Bailly se livre ensuite à une extension prudente aux théories relatives à l'a priori transcendantal de la communauté communicationnelle (p.278) et à la dynamique des stades de développement cognitifs (p. 280)

spirale (chapitre I) : c'est l'association des éléments de savoir dans une séquence qui "permet la construction des connaissances" (des savoirs) et qui "se révèle constitutive de la procédure par laquelle s'effectue le changement de

On retrouve, dans cette pensée paradoxale, le fonctionnement en

Par exemple, si la finalité première d'une personne concerne sa quête du sens, ses actions envisagées à cette fin seront secondes à ce méta-niveau 71 personnel. En revanche, au niveau de l'expression de cette finalité (celui que la personne (s')émet en tant que sujet social, la hiérarchie sera pragmatiquement inversée

puisqu'il s'agira, en premier lieu de s'exprimer" (Lerbet, 1995, a, p.141).

niveau cognitif lui-même" (Bailly, 1991, p. 280). Le savoir n'est pas accumulation mais en s'agrégeant en un niveau, il est aspiration au niveau suivant "par la transition entre une pertinence dominante des relations internes, à une pertinence dominante des relations externes et un début de la réorganisation concomitante

du champ des connaissances" (p. 281). Ces "hiérarchies enchevêtrées" qui permettent de "penser simultanément la séparation et la confusion des niveaux d'organisation" (Dupuy, 1990, p.229), associées à "l'enaction" et à "la qualité

émergente" de Varela (Genthon, 1993) peuvent alors permettre de comprendre 72 et l'évolution des stades cognitifs (Piaget) et leur disponibilité (Vermerch, 1978).

Mais c'est à condition qu'on admette que ce changement d'organisation est accompagné "d'un changement d'objet pertinent" : du "stade des rapports d'objets à celui des rapports entre transformations portant sur ces rapports d'objet (le nouvel objet d'étude et de compréhension est alors constitué, désormais, par la

structure de ces transformations elles-mêmes, en lieu et place de la structure des objets et de leurs rapports" [...] "avec le passage d'une étape à l'autre, s'introduit la

discontinuité" (Bailly, 1991, p.281). ⁷¹ Bailly, (1991, p.281) parle de "subsumer sous une même catégorisation abstraite". Parler de "métaniveau" risque de faire trop penser encore à la cybernétique : "tout se passe comme si les parties s'ordonnaient en fonction de la totalité, qui, bien qu'encore à être, *semble* les commander de son poste intemporel. En revanche, les morphogénèses dont *la vie* est capable sont imprévisibles et on

ne peut prétendre que les totalités organisées qui en émergent guident de leur niveau supérieur et idéel les interactions de leurs éléments : elles sont ces interactions, elles n'existent pas en dehors de leur actualisation" (Dupuy, 1990, p. 228). Une prudence supplémentaire est nécessaire pour passer du vivant à l'humain et puis à l'étude des pratiques.

ze comme quoi les analogies sont bien des heuristiques. Mais rien là-dedans n'a valeur de preuve : ces analogies empruntées aux sciences de la nature sont des voies ouvertes vers la conceptualisation de

la régulation. Ne pas oublier le comme si et chercher à l'expliquer.

Alors ce changement de niveaux ou plus exactement ce changement de préférence et donc de référence qui se donne ici comme explication intermédiaire du saut qualitatif 73 , peut être attribué à la régulation elle-même. La régulation est un pluriel, et régularisation et divergence, elle est vécue comme paradoxale, comme changement de hiérarchie et donc d'objet pertinent (ici la référence). C'est le sujet qui vit le paradoxe en passant d'un niveau (la régularisation) à l'autre niveau de la régulation, en changeant 🛺 sa référence.

Les "hiérarchies enchevêtrées" sont alors une métaphore du sujet régulant, elles permettent de parler la régulation de la référence chez le sujet. "La régulation est un aspect de la production de soi" (Morin, E. 1977, p. 193).

La systémique en vient ainsi à relativiser l'importance de l'intervention sur la régulation 75, la régulation n'est plus ce qui pilote le système, cette clef du systémisme sur laquelle il faudrait agir pour obtenir (mécaniquement) une optimalisation du système mais un des éléments qui à tel moment peut prendre le pilotage, comme à un autre moment ce sera l'auto-évaluation ou le critère. "La "régulation, c'est un système complexe" (Bonniol, 1994, p. 70). Agir sur le système régulatoire doit permettre sans qu'on puisse le prédire d'introduire ailleurs du changement, de la transformation 76. On ne sait plus où est l'instance de décision car elle se déclare en vertu de la fonction poursuivie.

......

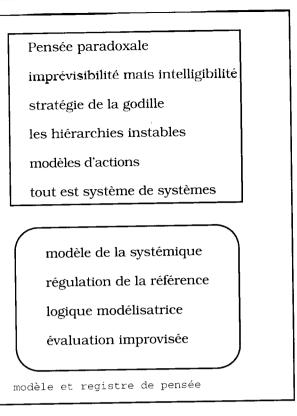
⁷³ ce qui rend compatible cette conception avec le modèle dialectique c'est que ce changement de hiérarchie se fait dans la temporalité, dans le sujet social et n'est pas un effet de nature, une loi naturelle mais le résultat d'un travail qui peut être insu du sujet (non conscient jusqu'à être considéré comme naturel chez un sujet cru épistémique) ou qui peut être déclenché volontairement par la formation du sujet

⁷⁴ en dialogie, ce n'est pas parce qu'il change de référence, qu'il change de niveau cognitif

⁷⁵ que ce soit la formation, le conseil ou la consultance : autant de problématiques que le département développe dans ses DESS

⁷⁶ on peut faire appel ici à d'autres concepts transportés comme des métaphores évidentes alors qu'elles sont empruntées aux Sciences de la nature : le chaos, l'ordre par le bruit, la complexité par le bruit, avec la recherche des "points critiques" et des "points fixes" (cf Dupuy 1990). Thom (1983) en fait une savoureuse dénonciation en ouvrant "la boîte à Pandore des concepts flous" - même s'il jette avec les usages métaphoriques, les épistémologues eux-mêmes

La notion de veille devient le mode de gouvernement du système ainsi que l'absolue nécessité d'évaluer en continu le projet ⁷⁷.



contraire : avoir des stratégies en zigzags, en raison des multiples fonctions qu'on doit remplir. Alors le "manègement" devient coopératif : on associe l'agent à l'autorité, au système de décision, à la fabrication de modèles d'actions. Bifurcations, construction du chemin "chemin faisant", errances,

formalisations provisoires qui peuvent toutes remettre en question le projet

appelé "la stratégie de la godille" qui consiste à faire une chose et puis son

On travaille cette fois avec les imprévus, on utilise ce que Barel (1989) a

lui-même y compris dans ses visées : c'est la logique modélisatrice (Le

77 ce sont les trois axiomes de la logique conjonctive vue par Le Moigne (1990,a) :

8-1-l'axiome d'Opérationnalité Téléologique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique de la logique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable de la logique de la logique de la logique conjonctive vue par le Moigne (1990, a) :

produit, qui peut être le producteur lui-même" (p.37) "

[&]quot;-l'axiome d'Opérationnalité Teleologique ou de synchroniche par lequer un prichement introduction est perçu Action intelligible et donc téléologique (non erratique, présentant quelque forme de régularité)" (p.36);

- L'axiome d'Irréversibilité (ou de diachronicité) par lequel "Un phénomène modélisable est perçu

Transformation, formant Projet au fil du temps" (p.36)

- L'axiome d'Inséparabilité ou de Récursivité (ou du Tiers inclus, ou de Conjonction, ou d'Autonomie)
par lequel un "phénomène modélisable est perçu conjoignant inséparablement l'opération et son

2.2.4 La régulation et la pensée par projets L'évaluant se pose cette fois dans l'articulation des modèles et la

Moigne, 1990, a). L'apprentissage devient "apprenance" (Le Moigne, 1994), l'organisation évolutive est dite "apprenante" (Mallet, 1995), l'évaluation est

improvisation orchestrée, c'est la complexité comme "art de faire avec les paradoxes, de danser avec l'environnement [..] pas d'abord de le gérer, mais de faire avec. Il ne s'agit pas non plus de se laisser embarquer ; j'ai parlé de danser. Danser, c'est à la fois indiquer sa marque et à la fois tenir compte du partenaire et

conjugaison des registres de pensée.

De ce projet complexe, de cette posture d'articulation (cf chapitre II) va

naître un autre registre de pensée, la pensée par projets dans laquelle ce qui

de l'environnement." (Bonniol, 1994, p. 70).

est prioritaire est l'invention, la création, l'imagination ; autrement dit la pensée divergente. Et cette fois, on n'a plus ni seulement des agents, ni

"Et si Le projet n'était pas un outil

1996:

mais un cadre de pensée.

pensée humaniste, pensée manégériale, pensée par objectifs.

de déni.

registres. L'évaluation

n'était pas une technique

élaboration, sa régulation

et pour la validation de ses actions,

le projet permet d'actualiser divers registres de pensée :

Les acteurs, agents et auteurs du projet ne peuvent agir sans imaginaire

Pour travailler en projet, la pensée complexe permet d'articuler/conjuguer ces

seulement des acteurs : on a la trilogie agent, auteur, acteur (Ardoino, 1993).

Parce que les valeurs des personnes qui habitent le projet sont déterminantes pour son

et donc le projet est aussi constitué d'une pensée magique encore trop souvent objet

214

Parce qu'elle est le rapport des personnes aux valeurs.

elle est présente dans le projet dès sa conception par les acteurs du projet.

Le projet rendrait disponibles tous les modèles de l'évaluation précédents. Le projet serait alors une forme de l'évaluation

non plus comme "mesure" ou "gestion" mais comme problématique du sens"

mais une attitude.

Articuler/conjuguer ici veut dire penser en dialogie ⁷⁹ (l'un avec son

-- ⁷⁸

contraire) et mettre *en récursivité*. La récursivité est un des principes de la Pensée complexe qui consiste à penser avec la causalité circulaire, à "mettre en boucle", à arrêter de croire qu'un des éléments est plus important que l'autre, que l'un est à la base de l'autre. *L'un a besoin de l'autre et justement*

parce qu'ils se contredisent. Chacun peut apporter des choses différentes par

rapport à l'autre, dans la tension à l'autre $^{-80}.$ Pour entrer dans le modèle de la régulation complexe, les mots essentiels sont articuler, conjuguer, mettre en liens : rendre intelligible. La

pensée et la régulation complexes consistent à articuler les deux termes d'une contradiction en assumant qu'ils soient en dialogie et en récursivité : par exemple, la logique dite du contrôle, dont le but est de vérifier, d'attester,

de prouver, qui s'oppose à la logique "du reste", de tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle. La logique de contrôle va de pair avec un projet d'instruction, son but c'est de rendre savant, l'autre logique va avec un projet

d'éducation, de développement du potentiel des personnes ; les deux projets contradictoires s'articulent dans la formation: 1994 : "Il s'agit d'assumer les dualités, de rendre complémentaires les

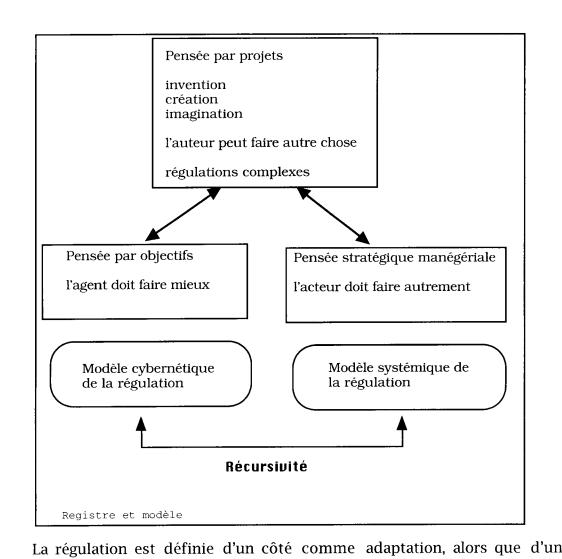
antagonismes, ce qui nécessite un travail sur soi, un travail sur sa posture, instable et inachevé. On entre alors dans le projet complexe. Il s'agit de faire cesser le fonctionnement idéologique des systèmes d'idées qui consiste à promouvoir un nouveau modèle en dénigrant les précédents. Aujourd'hui, le problème n'est pas

⁷⁸ Collogue Consultants, communication 1996, annexe n°1 ⁷⁰ alors, et en ce sens seulement, "la dialogique, c'est justement le tiers inclus, deux propositions

contraires sont nécessairement liées tout en s'opposant. " (Morin, 1991, Tome 4, p. 201) 80 ainsi l'évaluation des tâches peut être formalisée comme un complexe entre didactique et évaluation (Cahier n°6, 1996, annexe n°2,3)

tant de trouver le bon modèle que d'articuler les modèles existants, de les rendre disponibles même s'ils sont contradictoires."

On est donc, dans la pratique de la pensée par projets, avec deux modèles principaux de pensée, antagonistes : la pensée cybernétique et la pensée systémique.



autre côté on a une régulation en terme d'appropriation. Que veut dire adaptation ? Aménager le programme et conserver le référentiel de départ ;

alors que de l'autre côté on a la volonté de *réorienter* dans le programme, de se réorienter et de changer de références, c'est-à-dire de remettre en

question le référentiel de départ, de le faire évoluer ensemble. Le but

⁸¹ Congrès Afirse, annexe n° l

vers un enseignement technique qui privilégie un savoir objectif préexistant à la personne, un savoir vrai, encyclopédique, naturalisé, d'aucuns diraient didactique ; alors que du côté du systémisme, on va avoir non plus un enseignement mais une formation et le champ de référence convoqué

La lignée de la logique de contrôle va tout droit, si on la pousse à bout,

cybernétique est l'intégration des contenus du programme alors que de

l'autre côté c'est

construction du sens.

de

promouvoir la créativité des personnes,

leur

est la vision du monde qu'on est en train de construire ?" au lieu de simplement engranger des savoirs. Les mots-clés seront donc, du côté systémisme : les notions d'attitude, de posture et de culture.

Ce que l'on travaille dans la pensée par projets est en opposition. D'un

préférentiellement ne va pas être la didactique d'une discipline mais l'épistémologie, c'est-à-dire qu'on aura à se poser des questions sur "quelle

Ce que l'on travaille dans la pensée par projets est en opposition. D'un côté, dans la logique de bilan, avec la régulation cybernétique on vise à doter le formé d'un état d'expertise, on vise à inscrire dans le sujet des gestes professionnels normés à reproduire. De l'autre côté, on attend de lui qu'il ait de l'inventivité dans les gestes et cette invention des gestes professionnels

lui vient de la familiarité (Ardoino, 1988), de l'aisance qu'il a dans les tâches

qu'on lui demande. On va ainsi chercher des compétences de la

professionnalisation. Mais une professionnalisation conçue non pas comme un état, mais comme un processus inachevable : la maîtrise de l'artisan, du compagnon qui sent la pierre, qui est sculpteur, qui ne travaille pas seulement sur de la pierre avec des gestes normés, mais qui vit une aventure avec la pierre. Donc, cette familiarité-là dessine une maîtrise "artisanale" par opposition à une "expertise industrielle de série" du côté technologique.

opposition à une "expertise industrielle de série" du côté technologique.

La cybernétique est au service de l'auto-contrôle le but est que, par exemple, l'élève maîtrise ses procédures, qu'il sache faire et dire, qu'il s'interroge sur ce qu'il fait pour faire mieux : c'est *l'auto-contrôle* qui est

étudié par les cognitivistes en termes de "procédures de gestion des procédures", en terme de "méta-cognition" (Nguyen-Xuan, 1990) ou de "médiation sémiotique" (Vytaosky, 1985)

sémiotique" (Vytgosky, 1985). Mais on ne peut oublier que l'auto-évaluation ce n'est pas seulement l'auto-contrôle, l'auto-évaluation c'est aussi *l'auto-questionnement*, c'est-à-

217

l'auto-questionnement, c'est l'élaboration du projet professionnel. L'auto-questionnement n'est pas l'analyse critique, lequel peut être encore un positionnement distancié par rapport à un objet, il est davantage connecté à l'évolution de la personne qui se questionne. Dans l'analyse

dire la faculté qu'a le sujet de se poser des questions essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait : des questions, pas seulement des interrogations dans l'ordre de la prise de décision, pas seulement pour trouver la bonne

procédure, la bonne réponse mais bien en amont et parallèlement, se demander : "Mais qu'est-ce que je fais là , et qu'est-ce que j'en ai faire et

quel sens ça a, ce qu'on me fait faire, et quel sens je suis en train de

construire, en quoi ce qu'on me donne m'intéresse ? " etc... Autrement dit

critique, il y a l'objet et puis la distance que je prends et d'où je parle. Dans l'auto-questionnement, cette distance est réduite au maximum : je parle de moi, je me pose des questions sur moi, sur mon projet, sur "quel est le sens

que je suis en train de construire, moi, et qu'est-ce que j'en ai à faire ?". Chaque personne doit répondre, il n'y a pas de norme, c'est donc bien en lien avec l'élaboration du projet personnel.

1995 : "Ne serait-il pas mieux de se poser plus souvent les grandes questions qui me paraissent essentielles pour le professionnalisme, trois questions comme les trois voeux des contes, qu'il faudrait se poser toujours ensemble, en lien les unes avec les autres : "Qu'est ce qu'un être humain ? Qu'est-ce que ma vie ? Qu'est ce

que l'altérité ?", autrement dit, "quel est le On duquel je participe, le Je que je construis, et l'Autre avec qui j'évolue ?".

Ces trois interrogations pourraient permettre d'organiser les programmes en allant chercher dans les savoirs des différentes disciplines des éléments de réponses

possibles en termes de modèles théoriques. Le modèle n'est pas réservé au penseur,

l'acquisition de gestes techniques. "

le modèle ne s'applique pas dans l'action de façon mécanique, il sert de référent pour comprendre, orienter et questionner la pratique. Cela nécessite de reconsidérer la notion de programme officiel, et d'en faire un réseau de réponses aux questions fondamentales. Il n'est pas de formation qui s'en tienne à

⁸² Le travail en projets, annexe n°2,3

Alors que de l'autre côté, on est dans la recherche du sens, dans le sens cherché. Ce sont les personnes qui ensemble peuvent chercher le sens, qui doivent l'élaborer, le construire, le fonder.

remet pas en question, un ensemble de normes.

Dans la pratique, on va articuler d'un côté un sens donné, un sens inscrit

quelque part dans un grand registre qui s'appelle le texte officiel, le programme, le référentiel, la discipline, la didactique... car cette régulation cybernétique a besoin d'un pré-texte auquel on ne touche pas, que l'on ne

logique "du reste" logique du bilan projet d'éducation projet d'instruction modèle systémique modèle de pensée cybernétique régulation comme création régulation comme adaptation récrientation aménagement du programme changement de référence conservation du référentiel promouvoir les potentiels but: l'intégration des contenus brogrammés formation épistémologique enseignement technique privilégie le savoir objectif préexistant à la personne attitudes postures culture gestes inventils dans la gestes professionnels à reproduire familiarité processus de profession nalikation expertise comme état inachevable auto-questionnement auto-contrôle sens cherché sens donné articuler

conjuguer dans la pensée par projets

l'imprévisible, 83 ce que ne permet pas du tout le modèle cybernétique.

Donc tout ce qu'on peut faire, c'est apprendre aux gens à faire avec le désordre et l'imprévisible, le rôle du formateur de formateurs s'arrête là.

Ensuite, si on veut aller plus loin cela relève de l'accompagnement des

L'intérêt de la pensée par projets est qu'elle permet de faire avec

formateurs et de l'analyse des pratiques. Autrement dit, en ce qui concerne les modèles convocables pour la régulation, le souci est que les formateurs leur accordent de la valeur et qu'ils se mettent à les travailler parce que ça va

leur accordent de la valeur et qu'ils se mettent à les travailler parce que ça va de pair, on ne travaille que ce à quoi on accorde de la valeur. Tant qu'on ne sait pas que ça existe, tant qu'on ne voit pas qu'on le fait, on n'y accorde pas

de la valeur.

La régulation comme pratique complexe est donc ici le va-et-vient rendu possible par un travail sur soi de l'évaluant, entre cybernétique et systémisme, c'est bien pourquoi on hésitera sur la place de la systémique : dans ce cas on évolue à l'intérieur de la systémie, la notion de système reste

des modes. Il est vrai que recherches et études en évaluation ont avancé par une

prépondérante. Et pourtant, dans cette notion là du complexe comme mise en actes de la dialogie et de la récursivité, il semble qu'une autre conception se fasse jour.

1996 : "On risque d'en conclure que l'évaluation n'est qu'une pratique sujette à

soit utile pour éviter tout "militantisme pédagogique" engouement exclusif pour un modèle. " --⁸⁴

série de ruptures dans le passage d'un modèle à un autre ; ruptures qu'on peut repérer a posteriori -- et qui ne se donnent pour des ruptures que parce qu'on les voit après coup : toute organisation en la matière n'est qu'une rationalisation. Mais si toute taxonomie n'est qu'une schématisation, on peut malgré cela espérer qu'elle

(Gillet, 1987), tout

2,3 Penser les complexes

Le concept de complexe semble pouvoir s'affranchir de la notion de système. "Bien que l'être vivant soit système, on ne peut réduire le vivant au

système." (MORIN, 1981, p.150) encore moins l'humain dont il est ici question.

on retrouve là la question déjà posée : est-on encore dans la systémique ou déjà ailleurs ?

Les modèles de l'évaluation, introduction, annexe n°4

1994 : "La modélisation systémique nous semble utile - voire indispensable - pour développer une intelligence des processus de connaissance. Il ne s'agit pas de la rejeter. Mais certains aspects de la définition des systèmes nous semblent trop réducteurs pour être pertinents à notre champ de recherche. D'abord source de réflexion, le "paradigme systémique" n'est-il pas déjà un enfermement?

L'idée de système se trouve alors frappée d'une volonté d'explication,

une "exigence de complétude", or, "l'explication en termes de système suppose [...] que le savant peut accéder à un point de vue défini comme capable d'exprimer la totalité [...] qui la soustrairait à la médiation idéologique à laquelle les autres membres du groupe social sont soumis" (Ricoeur, 1986, p. 323). C'est

en définitive ce dont la systémique devra faire preuve : en quoi échappe-telle à ce désir de maîtrise de la Totalité ? En attendant, le système n'est

Si en effet on définit un système comme un ensemble choisi d'éléments en interaction, c'est donc un tout, qui peut être un système de systèmes, c'est-à-dire un "système

complexe", autour d'une logique d'interrelations ou mieux d'articulation de systèmes. Les détracteurs de l'idée de système signalent à juste titre, nous semble-t-il, que le concept de système comme "un tout qui est plus que la somme de ses parties" peut

à cette "définition", qui n'en serait donc pas une, n'étant pas discriminante ; or nous pensons que la notion de système ne peut pas concerner n'importe quoi. Mais c'est dans l'idée même de tout, que résident les limites de cette notion : ce qui n'est pas un système, c'est ce qui ne peut être conçu comme un "tout".

On peut évidemment rappeler ici ce que soulignent les systémiciens, c'est-à-dire que l'hypothèse d'un "tout" est un procédé méthodologique, et non un postulat sur quelque objet "réel" qui se présenterait effectivement comme une totalité. Convenons donc que pour le modélisateur, "le réel n'est ni simple, ni complexe. Il est autre chose

221

visages selon nos interrogations".(1) Il y a cependant des situations où ce procédé est une impasse, et participe de ce "systémisme abstrait [qui] réduit tous les phénomènes organisés à la notion de système" (2)

b, p.254/268 (p. 265)"

au'une des modélisations possibles :

85 Vial et Clozel, 1994, annexe nºl

(1) MORIN, E. "Sur la définition de la complexité", Science et pratiques de la complexité. Actes du colloque de Montpellier de 1984, Paris, La documentation française, 1986, b, p.79/86 (p. 85) (2) MORIN, E. "Messie, mais non", Arguments pour une méthode, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990.

: il est énorme, il est hors norme, il est inouï, il est incroyable, il présente de multiples

s'appliquer à n'importe quel "tout", et qu'aucun objet, si "élémentaire" soit-il, n'échappe

mettre en oeuvre un autre modèle qui exclurait les précédents, c'est par la conjugaison des registres et l'articulation des modèles précédents qu'on ouvre les possibles. Mais cette articulation n'est pensable que si le sujet

objets articulatoires (chapitre II), construire des complexes. Ce n'est pas

Sortir de l'idée de système, c'est par le travail de conceptualisation des

Tout repose, semble-t-il sur l'investissement que la personne-chercheur peut faire de la méthode qui lui permettra de construire l'objet de recherche

travaille sa conceptualisation des phénomènes.

comme complexe, sur le travail sur soi qu'elle effectuera. Le sujet est impliqué dans le processus de recherche en tant que personne dans une praxis. Il n'est pas possible de penser la recherche en SdE comme simple maîtrise de procédures appelées méthodes. La posture méthodologique et la réflexion au'elle suscite comme auto-évaluation permanente, oblige à tenir

maîtrise de procédures appelées méthodes. La posture méthodologique et la réflexion qu'elle suscite comme auto-évaluation permanente, oblige à tenir aussi des questions épistémologiques dans la recherche.

Encore faut-il qu'on ne réduise pas l'auto-évaluation au seul auto-

contrôle. C'est là le point critique, le déclencheur qui fait basculer dans la remise en question de l'ensemble de l'attitude de recherche. Tant que l'autocontrôle est la seule dimension avouée chez le chercheur, on s'en tient à une technicité confondue avec l'expertise de la méthode de recherche et à

une gestion des procédures.

Il n'est plus des chercheurs d'un côté et des épistémologues de l'autre qui les observent. Chercher, c'est assumer une position épistémologique. Et

qui les observent. Chercher, c'est assumer une position épistémologique. Et assumer ne veut pas dire choisir et ne plus y penser, mais bien se questionner avec la posture prise, et donc en avoir plus douleur que bonne conscience, passer du désir de faire, à la douleur de ne pas être certain, par le deuil de la

maîtrise : ce sont les trois D de l'apprentissage, comme de l'évaluation

1995 : "Douleur, deuil et désir ; le projet est toujours projet d'apprentissage :

Ce qui va accompagner tout le projet, c'est d'"oser" et d'en tirer des leçons pour la suite. A la fois on corrige, au fur et à mesure, ce qui aura pu être des erreurs et à la

fois on anticipe sur le projet suivant ou sur l'action suivante qui bénéficiera de cet acquis. La démarche de projet permet d'apprendre. Un projet réalisé n'a d'intérêt que par rapport au projet suivant.

C'est *un travail*, au sens aussi psychanalytique du terme, ce qui veut dire qu'il s'agit d'assumer ce qui n'est jamais satisfaisant, avec toujours de la *douleur* : même si on

n'en souffre pas vraiment, le narcissisme n'y trouve pas son compte. On n'est pas là pour faire des choses parfaites, cristallines, lisses et bien ficelées, cohérentes...ce qui importe, c'est *le désir* de connaître encore. Pour cela, il est nécessaire de faire *le deuil* de la maîtrise absolue. Le projet est un espace d'apprentissage, de formation et d'évaluation où les personnes professionnelles font l'incessant passage de la

La science ne peut pas être "ce non-lieu de l'homme" (Bailly, 1991, p. 377), la "relation humaine" y trouve au contraire sa place. "En instaurant ainsi la

fondation du sens."

Douleur au Désir par le Deuil : ce qui importe est le passage, la dynamique, la

pensée scientifique sous l'égide exclusive du contrôle, on la coupe non seulement de ses conditions de production concrètes mais surtout de son vecteur épistémologique" (Berthelot, 1990, p. 181).

La pensée complexe rend nécessaire l'alliance de la sagesse et de la science que la tradition positiviste avaient disjointes. Le sens n'est pas réservé au "politique", la recherche est inscrite dans le politique, comme tout projet. Vouloir "expulser la science de toute position référentielle quant au relationnel et au social " (Bailly, 1990, p. 379) et disjoindre "l'existenciel et l'activité scientifique" est un leurre fondateur peut-être des Sciences, de la nature (on peut même

au social " (Bailly, 1990, p. 379) et disjoindre "l'existenciel et l'activité scientifique" est un leurre fondateur peut-être des Sciences de la nature (on peut même en douter) mais dont les SdE n'ont que faire. En mythe fondateur des SdE est ailleurs : justement dans ce sens qu'on cherche à partir des pratiques éducatives.

mêmes impératifs. On sait que chaque fois que le monisme s'installe, c'est qu'on cherche à imposer à tous les postulats de quelques uns. En fait, il ne s'agit pas d'opposer sciences de la physique et sciences de l'éducation ou sciences de la matière et science de l'humain, il s'agit de regarder ce que les premières disent de leur science et de savoir si cela fonctionne pour les secondes. Ce n'est pas

contre, comme dans le dualisme, c'est autre chose.

⁸⁶ Le travail en projets, annexe n°2,3 ⁸⁷ là encore on est coincé entre un dualisme entre sciences de l'humain et autres sciences et un oecuménisme voire un monisme qui voudrait que toutes les pratiques scientifiques obéissent aux

2,3,1 L'intelligibilité du complexe et la pensée symbolique

Bailly (1990) oppose intelligibilité scientifique et sens existenciel. Si on assimile le sens et la prolifération des images (voir chapitre I) alors certes : "lɑ

science investit l'intelligibilité à quoi, au fond, la poésie et la pensée [...] n'ont que faire de participer et a fortiori de contribuer" (p. 383). Mais dire que "l'intelligibilité

porte essentiellement sur la construction de l'objectivité ; (qu') elle se rapporte à l'objet empirico-théorique en tant qu'objet [..] et [que] ce qu'elle atteint est une sorte

de compréhension de la façon d'exister et d'interagir de ces objets" (p. 383 note 22), c'est confondre expliquer et comprendre et supposer que l'objet existe

avant que le chercheur ne le construise (c'est "l'objectivité référentielle" (p. 383)

autrement dit la négation pure et simple de la référence : c'est assimiler intelligibilité et argumentaire dans la rationalité, le vrai 88.

Affirmer que "l'éthique, le politique relèvent d'une liberté dont la pertinence est totalement absente de la problématique scientifique" parce que "les choix qu'elles impliquent renvoient à un volontarisme et à un jugement de valeur dont

la science comme telle n'a que faire" et qu'enfin "cette position est en quelque sorte revendiquée par la science : pour autant qu'elle vise à dégager ses résultats de l'histoire de leur production, elle vise aussi à s'affranchir de toute approche

herméneutique, de toute signification intrinsèque" est inadéquat à une science qui étudie des praxis où les valeurs se rencontrent inexorablement, ce qui a pour conséquence logique que *la recherche doit assumer que ses résultats*

soient précisément dépendants des conditions et donc de l'histoire de leur

production, et qu'elle a donc à intégrer une dimension herméneutique mais

peut être effectivement une herméneutique qui ne présuppose pas l'existence d'un sens premier qu'il faudrait exhiber.

Bailly (1990, p.386) fait référence à "la tradition philosophique continentale classique" - Dilthey, Gadamer, Greisch, Guest, Heidegger, Husserl,

Ricoeur, Schleiermarcher - de l'herméneutique caractérisée par lɑ "circulɑrité

88 Ce dualisme semble "fonctionner comme un mythe épistémologique attribuant par essence aux sciences de la nature le plan de l'expérimentation et de la preuve et aux sciences anthroposociales

celui du sens. Une telle attribution mythifie les premières en les coupant de leurs racines paradigmatiques et symboliques et affaiblit les secondes en les dispensant de l'exigence de la preuve" Berthelot, 1990, p. 200